

AMANDA LETÍCIA OLIVEIRA NASCIMENTO
CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR
EUGÊNIA MARIA GREGÓRIO PEREIRA
FRANCISCO IDÊNIO PONTES CORREA
WANDERSON DA SILVA SANTI
(ORGANIZADORES)

MEMÓRIAS E
CAMINHOS
DOCENTES:
ENTRE COTIDIANOS,
PERCURSOS E AFETOS
NA EDUCAÇÃO



AMANDA LETÍCIA OLIVEIRA NASCIMENTO
CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
EDUARDO JORDAN DA SILVA AGUIAR
EUGÊNIA MARIA GREGÓRIO PEREIRA
FRANCISCO IDÊNIO PONTES CORREA
WANDERSON DA SILVA SANTI
(ORGANIZADORES)

**MEMÓRIAS E
CAMINHOS DOCENTES:
ENTRE COTIDIANOS, PERCURSOS
E AFETOS NA EDUCAÇÃO**



2025

© Dos Organizadores – 2025
Editoração e capa: Schreiben
Imagen da capa: microstock1 - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 14/10/2025
Termo de publicação: TP1012025

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Ailton 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 Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M533 Memórias e caminhos docentes : entre cotidianos, percursos e afetos na educação./
organizado por Amanda Letícia Oliveira Nascimento... [et al] --Itapiranga :
Schreiben, 2025.
117 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-539-3
DOI: 10.29327/5690285
1. Professores — Memórias. 2. Educação — Experiências e vivências.
3. Narrativas docentes. 4. Formação de professores. I. Nascimento, Amanda
Letícia Oliveira. II. Oliveira, Clodoaldo Ferreira de. III. Aguiar, Eduardo Jordan
da Silva. IV. Pereira, Eugênia Maria Gregório. V. Correa, Francisco Idênio
Pontes. VI. Santi, Wanderson da Silva. VII. Título.

CDD 370.71

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
<i>Amanda Letícia Oliveira Nascimento</i>	
<i>Clodoaldo Ferreira de Oliveira</i>	
<i>Eduardo Jordan da Silva Aguiar</i>	
<i>Eugênia Maria gregório Pereira</i>	
<i>Francisco Idônio Pontes Correa</i>	
<i>Wanderson da Silva Santi</i>	
MAIS QUE UM PROFESSOR:	
A TRAJETÓRIA DE SALOMÃO BAROUD DAVID	
PELA EDUCAÇÃO E PELA JUSTIÇA SOCIAL.....	7
<i>Salomão Baroud David</i>	
<i>Eduardo Jordan da Silva Aguiar</i>	
ENCCEJA:	
MUITO ALÉM DE UMA CERTIFICAÇÃO, UMA NOVA	
OPORTUNIDADE PARA QUEM ABANDONOU A ESCOLA.....	14
<i>André Amorim de Oliveira</i>	
O CAPÍTULO DA MINHA VIDA.....	23
<i>Thiala de Vasconcelos do Amaral</i>	
APRENDIZAGEM MATEMÁTICA COM E ATRAVÉS DE JOGOS.....	33
<i>Cristina Neves dos Santos</i>	
DANIELLE MILIOLI FERREIRA:	
POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE TRANSFORME O MUNDO....	47
<i>Danielle Milioli Ferreira</i>	
ENTRE DISTÂNCIAS E CONQUISTAS:	
A TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS MIGRANTES	
NO SERVIÇO PÚBLICO.....	57
<i>Érica Renata da Silva Alencar</i>	
<i>Pryscilla Firmino Andrade de Sousa</i>	
O PERCURSO DE SER EU...GÊNIA:	
PASSOS DE UMA JORNADA SIMPLESMENTE GENIAL.....	66
<i>Eugênia Maria Gregorio Pereira</i>	

FABRICIA RAPOSO – MINHA JORNADA COMO PESSOA AUTISTA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA PELO VIÉS DA DIFERENÇA.....	77
<i>Fabricia Raposo</i>	
FABRICIO LEOMAR – EDUCAÇÃO HUMANA, SABER SENSÍVEL, APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E CURRÍCULO.....	85
<i>Fabrício Leomar Lima Bezerra</i>	
HÉLEN FERNANDES SANTOS - FORMAÇÃO DOCENTE: DA TEORIA A PRÁTICA	96
<i>Hélen Fernandes Santos</i>	
MAGDA E VERA: PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOCENTE E APRENDIZAGEM VIVENCIAL POR MEIO DO PROJETO “PASSEANDO PELOS MUSEUS DE MINAS”.....	104
<i>Henrique Dias Sobral Silva</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	113

PREFÁCIO

Das Vozes que Tecem a Educação: Memória, Identidade e Esperança

Este livro não é apenas uma coletânea de textos; é um território de encontros. Um espaço onde educadoras e educadores, em sua pluralidade de sujeitos, ousam contar suas histórias, compartilhar suas práticas e revelar as trajetórias que a educação deixou em suas vidas e que elas e eles, por sua vez, inscrevem no mundo.

O edital Professor Autor, Professora Autora, do Palavras Publicadas, nasceu de uma convicção simples: a de que a educação se faz **com** pessoas. E são essas pessoas, com seus corpos presentes, suas dúvidas, suas invenções cotidianas e sua coragem de ensinar e aprender as verdadeiras protagonistas da transformação social. Como bem lembra Paulo Freire, citado nestas páginas, a educação não muda o mundo sozinha; ela muda pessoas. E pessoas, mudadas pela reflexão e pela ação, transformam o mundo.

Cada capítulo que se segue é mais do que um relato; é um ato de coragem. Coragem de se expor, de revisitar a própria trajetória, de nomear as raízes que sustentam a/o educadora que se tornaram. São narrativas que falam de salas de aula, mas também de quintais, de comunidades, de laboratórios improvisados, de debates acalorados, de silêncios significativos. Falam de identidades em construção: a das/os estudantes e a das/os próprias/os docentes.

A estrutura proposta introdução, desenvolvimento e conclusão, não é um mero formalismo. É um convite à reflexão organizada sobre o caos criativo que é educar. É um gesto metodológico que acolhe a subjetividade sem renunciar ao rigor. Aqui, a primeira pessoa não é um desvio, é um posicionamento. É a afirmação de que a voz de quem viveu a experiência é também quem melhor pode interpretá-la e oferecê-la ao mundo.

As imagens que eventualmente ilustram estas narrativas não são meros adornos. São documentos vivenciados, vestígios de um percurso, janelas para o contexto em que essas práticas ganharam vida. Elas reforçam o caráter autoral e responsável de cada contribuição, lembrando-nos que a educação tem cor, tem textura, tem rosto.

Este prefácio é, sobretudo, um agradecimento. Aos autores e autoras que confiaram suas histórias a este projeto, reconhecendo que sua prática merece

ser registrada, partilhada e perpetuada. À Editora Schreiben, pela parceria que torna possível materializar sonhos em livros. E a você, leitor, que agora segura este livro ou o acessa em formato digital. Convidamos a dialogar com essas experiências, a se inspirar e, quem sabe, a se reconhecer em muitas delas.

Que estas páginas sirvam como um espelho para uns e como uma janela para outros. Que elas fortaleçam a identidade docente como identidade autoral. E que nos lembrem, sempre, que educar é um ato de esperança, que como nos ensinou Paulo Freire, esperança do verbo esperançar, que nos remete a ação - agir e construir para transformar a realidade.

Um ato que, agora, também está publicado.

Com esperança e letras,

Amanda Letícia Oliveira Nascimento

Clodoaldo Ferreira de Oliveira

Eduardo Jordan da Silva Aguiar

Eugênia Maria gregório Pereira

Francisco Idônio Pontes Correa

Wanderson da Silva Santi

MAIS QUE UM PROFESSOR: A TRAJETÓRIA DE SALOMÃO BAROUD DAVID PELA EDUCAÇÃO E PELA JUSTIÇA SOCIAL

Salomão Baroud David¹

Eduardo Jordan da Silva Aguiar²

INTRODUÇÃO

A história da educação em Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, no século XX, se confunde com a trajetória do professor Salomão Baroud David. Ex-seminarista, ele optou por deixar o caminho religioso para abraçar de forma integral a vocação de educador. Ao longo de sua carreira, destacou-se como professor de Português, Latim, Sociologia e Filosofia, atuando com rigor acadêmico e, ao mesmo tempo, com profunda sensibilidade humana.

Mais que um professor, foi um verdadeiro agente de transformação social. Participou ativamente de programas de alfabetização de jovens e adultos em uma época em que a exclusão escolar ainda era um dos grandes desafios da região. Sua dedicação ultrapassava as salas de aula: acreditava que a educação deveria ser instrumento de emancipação e cidadania, princípio que guiou toda a sua trajetória. Desde a década de 1960, quando iniciou suas atividades no Instituto de Educação Rangel Pestana, até sua aposentadoria em meados da década de 1990, Salomão Baroud David esteve envolvido em múltiplos projetos pedagógicos e comunitários. Liderou e coordenou movimentos voltados à melhoria da educação pública, mas também se engajou em iniciativas ligadas à saúde e à cultura, sempre com o objetivo de fortalecer a vida social de Nova Iguaçu e de cidades vizinhas.

Reconhecido por seus colegas e alunos como um mestre exigente, mas inspirador, formou gerações de profissionais que carregaram consigo não apenas o conhecimento adquirido, mas também valores de ética, responsabilidade e compromisso com a coletividade. Sua figura tornou-se símbolo de dedicação à causa educacional, sendo lembrado tanto pela competência intelectual quanto pela humanidade no trato com seus estudantes.

¹ Professor aposentado da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro.

² Doutorando em Educação do PPGEDUC – UFRRJ; professor de História SME – Cidade do Rio de Janeiro. eduardojordansa@yahoo.com.br.

Talvez não haja páginas suficientes para registrar toda a extensão de sua importância para a história de Nova Iguaçu. Seu legado ultrapassa a docência e permanece vivo na memória da cidade, representando um exemplo de vida dedicada à educação, à cultura e ao desenvolvimento social. Paulo Freire destacou o papel do social e transformador do professor:

Não é possível ao educador pensar que ensinar é transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo. (Freire, 1996, p, 47).

DESENVOLVIMENTO

Como veremos, as ações e atividades do professor Salomão Baroud David iam muito além da sala de aula. Na década de 1970, ele participou ativamente do Movimento Amigos dos Bairros (MAB), organização que se destacou na Baixada Fluminense por articular moradores em torno de pautas sociais, culturais e políticas. O MAB nasceu em um período de forte crescimento urbano em Nova Iguaçu, marcado pela ausência de políticas públicas eficazes e pela carência de serviços básicos como saneamento, saúde, transporte e educação.

Mesmo em meio às restrições impostas pela Ditadura Militar (1964–1985), Salomão manteve-se firme em sua postura de luta por direitos e justiça social. Sua participação no movimento demonstrava não apenas coragem política, mas também coerência com sua visão de educação como prática de cidadania. O MAB consolidou-se como um dos mais importantes movimentos populares da Baixada Fluminense, reunindo lideranças comunitárias e mobilizando a população para reivindicar melhorias concretas na qualidade de vida. Além de pressionar o poder público, o movimento também promoveu espaços de cultura, debates e ações educativas, fortalecendo o senso de comunidade e a consciência crítica dos cidadãos. A atuação do professor Salomão nesse contexto revela sua compreensão de que a formação humana não se restringe à escola, mas se amplia no compromisso com a transformação social. Sua presença no MAB é parte essencial de sua biografia e ajuda a entender a profundidade de seu legado em Nova Iguaçu.

Segundo Carlos Roberto de Andrade Trigo, o que motiva o surgimento do MAB é a “necessidade do povo organizar-se pra suprir a falta que estavam fazendo os partidos políticos, que estavam amordaçados e a necessidade do povo se organizar para retomar a democracia no País, (...) existiam também aquelas reivindicações para a melhoria de vida da população local. (Silva, 1993, p, 34).

Dessa forma, o MAB destacou-se como uma das primeiras organizações coletivas de Nova Iguaçu a se mobilizar de maneira estruturada na luta por

direitos, e o professor Salomão Baroud David desempenhou papel fundamental nesse processo. Sua participação ativa não apenas fortaleceu o movimento, como também levou à comunidade seu compromisso com a educação, a cidadania e a transformação social.

Nesse contexto, além de sua participação no MAB, durante o regime civil-militar instaurado entre 1964 e 1985, Salomão David, em conjunto com outros docentes, esteve à frente da criação de um núcleo do SEPE no município de Nova Iguaçu. A fundação desse núcleo ocorreu em um cenário marcado por reivindicações relativas à valorização profissional, à conquista de melhores condições salariais e à defesa da autonomia pedagógica, em contraposição às práticas de vigilância, censura e perseguição política impostas pelo aparato repressivo do Estado. Ao longo de vários anos, Salomão exerceu a coordenação desse núcleo, desempenhando papel fundamental em sua consolidação enquanto espaço de resistência, organização coletiva e afirmação do movimento docente no âmbito local.

O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ) constitui-se como uma das mais expressivas entidades sindicais do país na área da educação. Sua origem remonta ao final da década de 1970 e início da década de 1980, quando diferentes associações de professores municipais e estaduais começaram a se articular em torno de pautas comuns, como a valorização salarial, melhores condições de trabalho e a defesa da escola pública, bem como ações de resistência à Ditadura Militar.

A criação do SEPE está diretamente vinculada ao contexto de redemocratização do Brasil, quando movimentos sindicais, estudantis e populares buscavam romper com as estruturas de repressão e controle herdadas do regime militar (1964–1985). Nesse processo, o sindicato consolidou-se como um espaço de resistência e de formulação de políticas voltadas à educação pública, laica e democrática.

Destaca como alterações significativas nos movimentos dos professores no período pós-1978: substituição do caráter localista das associações e incorporação ao movimento nacional; vinculação dos professores aos movimentos reivindicativos dos demais trabalhadores do país; forte combatividade, ações contestadoras às políticas educacionais vigentes; processo de politização dos professores ampliando o debate para as questões econômicas, políticas e sociais da sociedade brasileira, além dos temas específicos da Educação, e opção pela denominação trabalhadores em educação. (Souza, 2003, p, 1059).

Dessa forma, ao assumir a coordenação do núcleo do SEPE em Nova Iguaçu, o professor Salomão Baroud David não apenas reafirmou seu compromisso com a defesa dos direitos da classe docente, mas também consolidou sua atuação como sujeito histórico na luta pela escola pública.

Sua prática sindical evidenciava uma concepção de educação vinculada à transformação social, na medida em que articulava a valorização profissional dos professores/as com a construção de uma educação pública de qualidade para a população iguaçuana. Nesse sentido, sua liderança no SEPE transcendeu a esfera educacional e assumiu caráter político-pedagógico, fortalecendo tanto a resistência local ao autoritarismo quanto a consolidação de um movimento educacional mais amplo no estado do Rio de Janeiro. Um fruto dessa luta do professor Salomão e de tantos outros/as é que em meados década de 80 o Instituto de Educação Rangel Pestana se torna uma das primeiras escolas a ter eleições para direção escolar no Rio de Janeiro.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. O professor que pensa certo, ao ensinar, está continuamente aprendendo, porque reconhece que a educação é um ato de conhecimento, de criação, e, portanto, de transformação do mundo. (Freire, 1996, p. 25).

Paulo Freire concebe o educador como sujeito histórico, dotado de consciência crítica e capaz de intervir na realidade social por meio de sua prática pedagógica e política. À luz dessa concepção, o professor Salomão Baroud David pode ser compreendido como um intelectual orgânico que, para além do exercício docente em sala de aula, engajou-se em lutas mais amplas pela valorização do magistério, pela conquista de melhores condições de trabalho e pela defesa da educação pública. Sua atuação, especialmente durante o contexto repressivo da Ditadura Militar, evidencia um compromisso ético e político com a transformação social, situando-o no horizonte dos educadores que compreendem a prática educativa como ato de resistência e emancipação.

O conceito de intelectual orgânico foi desenvolvido pelo filósofo italiano Antonio Gramsci e refere-se ao indivíduo que, ao contrário do intelectual tradicional, não se limita à produção de conhecimento desvinculado da realidade social, mas atua diretamente na transformação da sociedade. O intelectual orgânico nasce da própria comunidade ou classe social que representa, sendo capaz de articular teoria e prática de modo a intervir na vida coletiva. Sua função não é apenas ensinar ou refletir, mas mobilizar, organizar e engajar-se em processos de mudança social. (Gramsci, 1996).

No contexto da educação, um professor enquanto intelectual orgânico assume um papel duplo: atua na formação de seus alunos e, simultaneamente, na construção de uma consciência crítica na comunidade em que está inserido. Segundo Gramsci, essa atuação é política por natureza, pois desafia estruturas de poder e participa da luta por transformação social.

No caso do professor Salomão Baroud David, sua atuação à frente do núcleo do SEPE em Nova Iguaçu pode ser compreendida como um exemplo prático desse conceito. Ele não se limitou à sala de aula: engajou-se em mobilizações sindicais, defendeu direitos da categoria docente e enfrentou a repressão da Ditadura Militar, articulando teoria, prática pedagógica e ação política em prol da educação pública e da justiça social.

Os intelectuais são, portanto, não apenas os que se ocupam de filosofia, ciência, arte, etc., mas também os que se ocupam de organização, de direção, de propaganda, de agitação, de crítica, etc. [...] O intelectual orgânico é aquele que, com a sua atividade, contribui para a organização da classe e para a construção da sua hegemonia. (Gramsci, 1996, p, 2011).

Dessa forma, o professor Salomão, enquanto educador e intelectual orgânico, buscou de diversas formas lutar pelos direitos e por melhores condições para a educação em Nova Iguaçu, mesmo diante das restrições impostas pela Ditadura Militar. Sua atuação ia além da sala de aula, articulando ações que fortaleciam a conscientização e a mobilização da comunidade.

Nesse contexto, o professor Salomão e sua irmã, Sada Baroud David, desempenharam um papel crucial na Comissão de Paz e Justiça, vinculada à Igreja Católica e liderada por Dom Adriano Hypólito. Atuando como verdadeiros intelectuais orgânicos, eles não se limitaram à transmissão de conhecimento, mas usaram sua influência para articular a resistência, conscientizar a comunidade e defender os direitos humanos frente à repressão da Ditadura Militar.

Dom Adriano Mandarino Hypólito, bispo da Diocese de Nova Iguaçu entre 1966 e 1994, destacou-se por sua postura firme e corajosa na luta pela justiça social e pela proteção das populações mais vulneráveis. Ele denunciou os abusos do regime, os grupos de extermínio que aumentaram a violência na região e lutou incansavelmente para garantir melhores condições de vida ao povo iguaçiano. Sob sua liderança, a Comissão de Paz e Justiça tornou-se um espaço de resistência organizada, promovendo a conscientização, a solidariedade e a defesa intransigente dos direitos humanos.

A atuação conjunta de Dom Adriano, Salomão e Sada exemplifica como educadores e líderes comunitários podem transformar a fé, a educação e a cultura em instrumentos de resistência e transformação social, mesmo em contextos de opressão política extrema. Nesse contexto, em virtude de sua atuação nos movimentos populares, sindicais e na defesa de direitos, Salomão e Sada foram intimados a prestar esclarecimentos na sede do DOPS, em Nova Iguaçu. Conforme relato do professor Salomão, tratou-se de “um momento aterrorizante”. O episódio evidencia como os mecanismos de repressão da Ditadura Militar não se limitaram às grandes capitais, mas também alcançaram municípios da Baixada Fluminense.

A presença do DOPS em Nova Iguaçu revela a amplitude da vigilância estatal, voltada para a neutralização de lideranças locais que mobilizavam trabalhadores e comunidades em torno de pautas sociais. Nesse sentido, a repressão política na região expressava tanto a lógica nacional do regime, marcada pela perseguição sistemática aos opositores, quanto as especificidades locais, relacionadas às disputas por poder, à instabilidade política e às tensões sociais características da Baixada.

Assim, a experiência da Ditadura Militar em Nova Iguaçu deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de centralização autoritária, no qual o controle sobre os movimentos sociais e sindicais desempenhou papel fundamental para a manutenção da ordem política ditatorial. Mesmo diante disso, os irmão Baroud David não se intimidaram e se mantiveram firmes nas pautas sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória do professor Salomão Baroud David, ao lado de sua irmã Sada, insere-se de maneira exemplar no quadro das resistências locais à Ditadura Militar no Brasil. Sua atuação nos movimentos populares, sindicais e educacionais da Baixada Fluminense demonstra que a luta por direitos não se limitou aos grandes centros urbanos, mas se desdobrou também em contextos periféricos, onde a ausência de políticas públicas aprofundava desigualdades sociais históricas.

A participação ativa de Salomão no Movimento Amigos dos Bairros, no núcleo do SEPE de Nova Iguaçu e na Comissão de Justiça e Paz, em articulação com lideranças religiosas como Dom Adriano Hypólito, evidencia uma prática que uniu educação, política e militância social em um mesmo horizonte de transformação. Essa postura revela o educador como intelectual orgânico, na perspectiva gramsciana, capaz de articular teoria e prática para mobilizar comunidades e resistir ao autoritarismo. Ao assumir a educação como prática de liberdade, na esteira do pensamento freireano, Salomão consolidou uma concepção pedagógica e política que extrapolava os limites da sala de aula, fazendo da docência um ato de resistência, cidadania e emancipação. Sua trajetória reafirma a importância de compreender a história da Baixada Fluminense como parte integrante da memória nacional sobre o período ditatorial, destacando sujeitos que, a partir de sua inserção comunitária, contribuíram para a construção de um projeto de sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, o legado de Salomão e Sada Baroud David transcende sua época, servindo como referência ética e política para as lutas contemporâneas em defesa da educação pública, da justiça social e dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, José Cláudio de Souza. **Dos Barões ao Extermínio: uma história da violência na Baixada Fluminense.** Duque de Caxias, RJ: APPH - CLIO, 2003.
- BATISTA, Allofs Daniel. **Da laranja ao golpe: Nova Iguaçu e a instabilidade política nos primeiros anos do Regime Civil-Militar.** Nova Iguaçu, RJ: UFRRJ/IM, 2011. p. 44. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História).
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Tradução: Antônio Luiz Viola. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 1991.
- SOUZA, K. R. et al.. **A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho.** SCIELO, Temas Livres • Ciênc. saúde coletiva 8 (4) • 2003
- SILVA, Percival Tavares. **Origem e Trajetória do Movimento Amigos do Bairro em Nova Iguaçu (1974-1992).** Dissertação de Mestrado. FGV, Rio de Janeiro, 1993.

ENCCEJA: MUITO ALÉM DE UMA CERTIFICAÇÃO, UMA NOVA OPORTUNIDADE PARA QUEM ABANDONOU A ESCOLA

André Amorim de Oliveira¹

INTRODUÇÃO

Quando olho para minha vida hoje, vejo conquistas que um dia pareciam impossíveis. Sou professor, servidor público, graduado em pedagogia e geografia e pós-graduado em neuropsicopedagogia, mas o caminho até aqui foi marcado por desafios, superações e lições duramente aprendidas. Esta é a minha história: da infância em Petrópolis, marcada pelo racismo e pelas dificuldades econômicas, que contribuíram para a minha evasão escolar ainda no Ensino Fundamental, até a redescoberta da educação por meio da minha aprovação no Encceja do Ensino Médio, que me habilitou para tomar posse no meu primeiro concurso público para o cargo de secretário escolar, e posteriormente me tornar professor, realizando o sonho de ensinar com propósito.

O objetivo geral deste trabalho é contribuir para a prevenção da evasão escolar a partir de uma reflexão que tem como ponto de partida minha própria trajetória, marcada pela evasão e posterior retorno aos estudos por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), experiência que possibilitou minha formação e atuação como professor. Busca-se, assim, promover práticas pedagógicas significativas que valorizem o protagonismo estudantil, estabeleçam relações entre os conteúdos escolares e o cotidiano dos educandos, fortaleçam vínculos de afeto e motivação entre escola e alunos, e garantam uma educação inclusiva e democrática, pautada no combate ao racismo e a todas as formas de discriminação, no reconhecimento da diversidade cultural e social e na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

¹ Professor de Ensino Fundamental Anos Iniciais da Rede Municipal da Cidade do Rio de Janeiro – Licenciatura Plena em Geografia pela Fundação Educacional Campo-Grandense (FEUC) - Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário Unifacvest – Pós-graduado em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Educação São Luis. – E-mail: pedagogogeo@gmail.com.

DESENVOLVIMENTO

Antes de tratar especificamente da educação escolar, considero essencial destacar os episódios de racismo vivenciados ainda na infância e na adolescência. Embora essas situações tenham persistido também na vida adulta, é nesse período formativo que concentra a reflexão, justamente por sua importância no desenvolvimento humano. De acordo com Piaget (1972), a infância e a adolescência constituem fases cruciais para a construção da inteligência, do pensamento lógico e das estruturas cognitivas, momento em que o sujeito está em processo de formação de valores, identidade e autonomia. Assim, enquanto o ideal seria que a criança e o adolescente encontrassem caminhos abertos e possibilidades de crescimento, deparai-me, ao contrário, com obstáculos significativos, fruto de uma sociedade que traz o racismo enraizado em sua estrutura cultural, o que limitou oportunidades e impôs barreiras à consolidação de minha trajetória.

ALGUNS EPISÓDIOS DE RACISMO NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA EM PETRÓPOLIS/RJ:

Episódio 1: Abordagem nas Lojas Americanas

Essa é a primeira lembrança que tenho de racismo explícito contra a minha pessoa, isso com uns 11/12 anos de idade, no início dos anos 90.

Tradicionalmente, sábado era dia de passear no shopping com os meus amigos, aliás, esse era um costume de muitos adolescentes do bairro. Minha mãe me dava alguns cruzeiros para comprar algum doce e naquele dia comprei pastilhas garoto, em uma loja de biscoitos no próprio shopping. Em seguida, continuamos andando pelo centro comercial, até que decidimos entrar na Lojas Americanas para olhar os brinquedos. Para nossa surpresa, quando saímos da loja, fomos abordados por dois seguranças, como se fôssemos marginais. Eles pediram para que colocássemos os bolsos para fora, vendo a pastilha garoto, o segurança afirmou que era ali da loja, dissemos desesperados que não era, ele então perguntou onde estava a nota fiscal. Por sorte, junto com o troco que eu recebera da bala, ali estava a nota fiscal, mesmo assim o segurança não perdeu a pose e disse:

- “Circulando...circulando!”.

Se fossem garotos brancos, será que seriam abordados assim? E se eu tivesse adquirido aquela pastilha em um simples bar onde não gerava cupom fiscal?

Esse relato deixa evidente o verdadeiro desrespeito ao então recente Estatuto da Criança e do Adolescente que entrara em vigor no início da década de 1990. O ECA, no artigo 18 diz que é dever de todos velar pela dignidade da

criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990)

Também aprendi, ficou de lição, hoje, passados mais de três décadas, continuo pegando o cupom fiscal de tudo que compro.

Episódio 2: Pega ladrão!

Era para ser um dia feliz, meu tio era o organizador do festival de refrigerante, posso dizer que eu estava me sentindo em casa. Um sonho! Refrigerante de vários sabores, apresentação de palhaços e outros personagens infantis. Cada criança recebia um copo personalizado, a esposa do meu tio, diga-se de passagem, dona da festa também, pediu para que eu pegasse mais um copo personalizado para ela levar para uma sobrinha que não pôde ir ao festival. Quando eu coloquei a mão na caixa onde estavam os copos, o senhor do bar do clube, que não tinha nada a ver com a organização do evento, gritou bem alto: Tira a mão do copo, LADRÃO! Esclarecidas fãs coisas imediatamente pela esposa do meu tio, mas depois disso o meu dia acabou, perdeu a graça.

Episódio 3: Andando pelas ruas do centro de Petrópolis

Algumas mulheres, principalmente senhoras, ao perceberem que eu estava caminhando atrás delas, algo inevitável, pois antes da revitalização do centro histórico as calçadas eram bem estreitas, elas faziam questão de colocar a bolsa para frente e segurar forte, inclusive este tema fazia parte de muitas conversas entre amigos com as mesmas características físicas que a minha. Tal fato ocorreu por diversas vezes na minha adolescência enquanto eu andava pelo centro de Petrópolis, às vezes ocorria até mais de uma vez no dia.

Episódio 4: É Proibido parar!

O shopping Pedro II era o ponto de encontro dos jovens depois das 18 horas, muitos passavam por ali depois do trabalho ou até mesmo antes do ensino noturno. Estávamos de boa conversando, até que o segurança discretamente disse que não podíamos ficar parados ali, que era para circularmos. Mais uma vez ouvi “- Circulando...circulando” Podíamos ficar no shopping, mas parados, não! Somente circulando.

Episódio 5: Emprego na Metalúrgica para “pessoas normais.”

Através de uma instituição de estágio (jovem aprendiz) eu fui encaminhado para uma entrevista em uma grande metalúrgica da cidade. Chegando lá o entrevistador disse que a vaga era para o administrativo e que lá no escritório não tinha nenhum negro, só pessoas normais (termo usado por ele), se isso seria

um problema para mim. Mesmo chocado, com os meus 16 anos, precisando trabalhar, respondi que não seria um problema, e de fato não foi, trabalhei lá por dois anos, e ao contrário daquele “clima” estranho do primeiro contato, o ambiente de trabalho era bom e respeitoso. Embora ele houvesse falado que não tinha nenhum negro no escritório, havia um sim, o office boy, inclusive somos amigos até hoje, mas por questões de ética e privacidade não citarei nomes aqui.

Mas estamos falando de racismo, e nesse caso ele fazia parte da estrutura organizacional da empresa, não estava nas pessoas, e sim na Organização. Confuso, não é? Vou explicar: A minha meta era ser efetivado pela empresa depois que eu completasse 18 anos, isso era algo que estava próximo a acontecer com o meu amigo office boy, ele era um ano e pouco mais velho que eu. Pois bem, o amigo completou maior idade, até foi efetivado, porém não no administrativo. Lembra que lá era só para pessoas normais? Questionei um outro colega de trabalho o porquê de não efetivarem o amigo no administrativo, já que tinha vaga disponível, ele então me disse o motivo e ao mesmo tempo me pediu sigilo, de fato não admitiam negros no escritório, somente na linha de produção.

Episódio 6: Exposição Agropecuária de Petrópolis

Me senti mal durante a exposição agropecuária, parecia ser uma queda de pressão, mas para o meu azar eu havia bebido um único copo de cerveja de uns 200 ml. Quando cheguei ao posto médico da expo, carregado pelos meus colegas, a médica me perguntou se eu havia consumido bebida alcoólica, disse que sim, mas era um copo apenas. Ela disse para o profissional que estava lá com ela, creio que um técnico de enfermagem, que eu estava mentindo e que tinha bebido muito além do que eu estava falando, que era para me dar glicose e assim foi feito. Me liberaram minutos depois, só que eu continuava passando mal. Na hora de sair do posto médico não localizava a saída, parecia um labirinto, o rapaz que eu acho que era técnico, me pegou pela parte de trás da minha camisa, como se eu fosse um lixo e me colocou pra fora.

RACISMO NO AMBIENTE ESCOLAR:

Dentro do ambiente escolar sofri muito racismo, era algo tão comum dentro da cultura da época e do local, que eu não me recordo de ninguém da escola intervir nesses casos e nenhuma mobilização contra o racismo era feita.

Nas aulas de história, mais constrangimento, não havia nenhuma abordagem da contribuição dos meus antepassados para a construção do nosso país, em vez disso, imagens de homens brancos chicoteando negros.

TRABALHO PRECOCE: O PREÇO DO IMEDIATISMO

Meu primeiro meio de ganhar alguns trocados foi recolhendo restos de comida para alimentar porcos. A coleta era feita em comércios e em um refeitório de uma fábrica. Nessa época, ainda conciliava esta atividade com a escola, já que era algo que ocupava umas duas horas, em média, por dia.

Porém, quando eu consegui um emprego formal, abandonei a escola, não foi de forma abrupta, fui deixando de frequentar aos poucos, quando percebi já tinha saído de vez. Até tentei estudar à noite, mas o cansaço e falta de conteúdos que tivessem relação com o meu cotidiano contribuíram para que eu evadisse. Contudo, não me importei, dentro daquele contexto em que eu vivia, achava que já tinha resolvido a minha vida, pois já recebia um salário mímino e para um adolescente pobre, o sentimento era de realização. Lembro até hoje quando recebi o meu primeiro pagamento, fui direto para o mercado e o primeiro item que eu peguei foi um iogurte, pela primeira vez tive um iogurte só para mim.

Ao deixar os estudos, perde-se a chance de construir melhores oportunidades para o futuro. Essa é a armadilha do trabalho precoce: o retorno financeiro imediato parece solução, mas fecha portas que só se percebe depois. E no meu caso só percebi com quase 30 anos, quando o desemprego bateu na minha porta e eu estava com dificuldades de voltar para o mercado de trabalho devido à baixa escolaridade, e foi nesse momento que o Encceja entrou na minha vida.

RETORNO AOS ESTUDOS: APROVAÇÕES NO ENCCEJA, NO CONCURSO PÚBLICO DE SECRETÁRIO ESCOLAR

O tempo passou, e eu carregava dentro de mim uma frustração enorme por não ter terminado os estudos. Foi então que, já adulto, conheci o Encceja. A minha aprovação neste exame foi a minha porta de entrada de volta ao mercado de trabalho e o acesso ao universo acadêmico. Era o início de uma verdadeira transformação.

A minha vida profissional começou a mudar de forma concreta quando fui aprovado no concurso de secretário escolar, nível médio, ter o diploma do Encceja foi fundamental para conseguir essa vaga. No cargo, eu acompanhava o cotidiano dos professores na escola, observava suas aulas, suas estratégias, suas interações com os alunos. A cada dia, aquele acompanhamento me fazia sonhar: “Um dia será a minha vez de estar na sala de aula, ensinando e transformando vidas”.

Lembro dos meus primeiros dias na faculdade, era um misto de sentimentos, ao mesmo tempo que eu estava muito feliz pela nova etapa, também me sentia um tanto inseguro. Afinal, eu havia saltado etapas importantes, deixando

de cursar os dois últimos anos do Ensino Fundamental e consequentemente todo o Ensino Médio. Mas com o passar dos dias, eu consegui entender que não se tratava exatamente de uma continuação do Ensino Médio, e que a mesma dificuldade que eu estava em compreender os conteúdos de um autor em específico (Milton Santos), também era encontrada pelos demais colegas da turma, tamanha a complexidade dos textos. Em compensação, nas demais disciplinas eu estava com facilidade de compreensão.

Com pouco mais de um mês começaram os seminários, um sorteio definiu quem faria as aulas simuladas para o Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Eu estava torcendo para que o meu nome fosse sorteado para o Ensino Fundamental, mas pelo contrário, caiu para o terceiro ano do Ensino Médio. A insegurança me deixou ansioso, com isso cheguei a sentir uma pressão (fisicamente falando) no peito. Como eu simularia uma aula para um ano escolar que eu não conhecia nem como aluno? Pois bem, estudei bastante o conteúdo para ter propriedade na hora da apresentação. No final recebi um feedback positivo do professor que me motivou muito. Ele disse: “- A faculdade está no início, todos aqui aprenderão, mas o André já tem o dom de dar aula”. Ouvir isso, foi a certeza eu estava no caminho certo... Anos depois me formei pela FEUC em Geografia e depois disso também me formei em Pedagogia e quis entender a importância dos Cursos Normais, me matriculando e concluindo também o curso de Formação de Professores. Até que passei em um concurso para professor de Anos Iniciais, realizando o sonho de lecionar.

A MINHA PRÁTICA DOCENTE: AFETO, MOTIVAÇÃO E PROTAGONISMO ESTUDANTIL

Minha prática docente se constrói sobre três pilares: afeto, motivação e protagonismo estudantil. Logo na entrada da escola, faço questão de cumprimentar cada aluno individualmente, criando um momento de acolhimento. Ao chegar à sala de aula, realizo a chamada de maneira criativa, acrescentando antes do nome uma profissão — “Médico Allan”, “Engenheira Beatriz”, “Professora Suelen”. Esse simples gesto fortalece a autoestima, desperta sonhos e mostra que todos podem projetar seu futuro. Essa prática está em sintonia com o pensamento de Paulo Freire, para quem “ensina exige o reconhecimento de que a educação é ideológica. É impossível a neutralidade: educamos para a domesticação ou para a libertação” (FREIRE, 1996, p. 111). Ao incentivar meus alunos a se verem como protagonistas de seu próprio amanhã, busco contribuir para uma educação libertadora.

O afeto é um princípio orientador. Durante as aulas, costumo afirmar aos alunos: “Vocês são os melhores!”. Esse estímulo, longe de ser apenas

motivacional, representa uma crença genuína no potencial de cada estudante. Como defende Freire, “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto um do outro” (FREIRE, 1996, p. 23). Nesse diálogo de reconhecimento mútuo, acredito que o aluno encontra motivação para seguir sua trajetória escolar.

Outro eixo central da minha prática é a aproximação entre os conteúdos e a realidade concreta dos estudantes. Em problemas matemáticos, utilizo situações do cotidiano, como, por exemplo, o troco da van — principal meio de transporte da comunidade. Esse vínculo entre o conhecimento escolar e a vivência cotidiana evita que o saber se torne algo abstrato e distante. Freire já alertava: “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 38). Assim, busco constantemente criar pontes entre as aulas e a vida real, entre a escola e o mundo.

A musicalidade também está presente em minha prática pedagógica, nos deslocamentos para a refeição ou na saída, canto músicas típicas da Educação Infantil, adaptadas à faixa etária do Ensino Fundamental, mantendo viva a memória afetiva do primeiro contato com a escola. Essa escolha dialoga com o que Freire (1992, p. 20) chamou de “inéditos viáveis”, ou seja, a possibilidade de reinventar práticas educativas a partir da criatividade e do compromisso com a formação humana.

Todo esse cuidado pedagógico tem um propósito muito claro: evitar a evasão escolar. Essa preocupação nasce da minha própria história, pois também me afastei da escola quando jovem. Minhas aulas são, portanto, uma soma entre o que aprendi em minhas graduações — o “como fazer” — e as lições vindas da minha vivência pessoal — o “como não fazer”. Acredito, como Freire (1967, p. 68), que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Minha prática é justamente essa: uma comunhão de saberes, afetos e experiências que visa impedir que qualquer estudante precise interromper sua caminhada como eu interrompi a minha.

TRANSFORMANDO VIDAS: PREPARANDO NOVOS PROFESSORES PARA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Ao me tornar professor, minha atuação não se limitou à sala de aula. Passei também a preparar candidatos para concursos públicos na área da educação. Muitos conquistaram suas vagas e, entre as aprovações, está a da minha própria esposa, que deixou o trabalho como bancária para realizar o sonho de ser professora. Essa experiência trouxe-me uma enorme satisfação, pois reafirmou em minha prática aquilo que Paulo Freire defendia: “ensinar é um ato de amor, e quem ama não pode deixar de se comprometer com a

aprendizagem do outro” (FREIRE, 1996, p. 21). Cada material elaborado e cada acompanhamento realizado não foram apenas estratégias de ensino, mas gestos de cuidado e compromisso com a transformação da vida dos alunos.

A aprovação de cada aluno tornou-se para mim uma vitória compartilhada. Freire nos lembra que “a educação não muda o mundo por si; muda os homens e mulheres que mudarão o mundo” (FREIRE, 1996, p. 37). Nesse sentido, ensinar para concursos e abrir oportunidades no serviço público significou mais do que passar conteúdos: foi oferecer instrumentos de emancipação, possibilitando que meus alunos se reconhecessem capazes de transformar sua própria realidade.

Essa trajetória reforçou meu propósito de vida: a educação transforma tanto quem a recebe quanto quem a compartilha. Ao preparar outros, também me transformei; ao ver meus alunos e minha esposa conquistando suas vagas, senti que a educação é prática de esperança, superação e multiplicação de oportunidades, tal como Freire propõe: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1996, p. 22)..

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória aqui relatada evidencia que a educação é, ao mesmo tempo, um direito, um desafio e uma poderosa ferramenta de transformação social. Minha experiência pessoal, marcada por episódios de racismo, trabalho precoce e evasão escolar, mostra como barreiras estruturais podem interromper sonhos e trajetórias, mas também como a escola, quando acolhedora e significativa, pode ser o espaço de reconstrução da vida.

O Encceja representou para mim não apenas uma certificação, mas a possibilidade de reescrever minha história, de acessar a formação superior, conquistar concursos públicos e, sobretudo, realizar o sonho de ser professor. Hoje, minha prática docente carrega o compromisso de não deixar que outros jovens passem pelas mesmas rupturas que vivi. Por isso, busco constantemente valorizar o protagonismo estudantil, o vínculo afetivo e o diálogo entre o conteúdo escolar e a realidade dos alunos.

Ao refletir sobre minha trajetória, reforço que a luta contra a evasão escolar precisa ser coletiva e fundamentada em políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inclusivas e relações humanas pautadas no respeito, no combate ao racismo e na valorização da diversidade. Educar é abrir caminhos, e minha história é prova de que, mesmo diante das maiores dificuldades, a escola pode (e deve) ser o lugar onde cada estudante encontra motivos para permanecer, acreditar e sonhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF. Presidência da República, 1990.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1972.

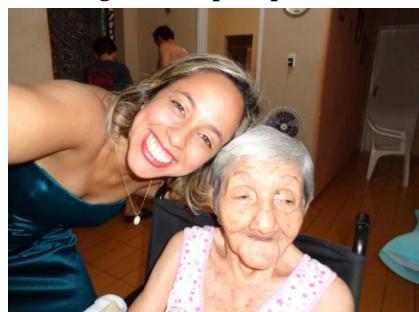
O CAPÍTULO DA MINHA VIDA

Thiala de Vasconcelos do Amaral¹

Cada pessoa carrega consigo um nome e cada nome tem a sua história. Há mais de setenta anos atrás, uma família muito especial celebrava a chegada de mais uma filha, Dona Odete dava à luz com muita dificuldade em casa, com a ajuda de uma parteira. Nascia Celene, uma menina prematura e tão pequena que cabia em uma caixa de sapatos. Para muitos ela não iria sobreviver, mas sua mãe tinha fé que não perderia mais uma filha, pois anteriormente, Áurea havia falecido dias após seu nascimento. Sua irmã Célia prometeu à mãe que ajudaria a cuidar dela e com fé acreditava que teria sua irmã ao seu lado e juntas cresceram e cuidavam uma da outra.

Os anos se passaram e Celene, aquela garotinha crescia cheia de sonhos, formar uma família e cursar a faculdade eram suas prioridades. E ela persistiu, com o apoio e amor incondicional de sua mãe. A vida apresentou-lhe Franzé, o grande amor de sua vida, que se tornou o seu maior incentivador, companheiro e pai de suas duas filhas. Unidos por um propósito superaram cada desafio e vivem grandes aventuras até os dias atuais. Durante essa caminhada, Celene cursou faculdade e também fez especializações. Gerou duas vidas, suas filhas, que são motivo de muita alegria. Nos primeiros anos de casados, nasceu Ticiana, no período que ela cursava Geografia e três anos e meio depois de forma inesperada, ela estava grávida novamente. Durante seu primeiro semestre da faculdade de Pedagogia ela sentia algo mexer em sua barriga, ela costuma dizer que “subia e descia”, para sua surpresa, aos três meses veio a maravilhosa notícia de mais uma vida que estava sendo gerada em seu ventre. Ela não imaginava que estava esperando uma garotinha que seria o seu legado de vida. Aos oito meses de gravidez, de forma prematura, nascia sua segunda filha, um parto com intercorrências, gerando hemorragia e sua pequena sem ar. Um momento difícil para sua família. Celene com fé clamou a Deus e Ele soprou o fôlego da vida naquela garotinha tão amada e desejada. Naquele instante a sua oração foi atendida e veio ao mundo Thiala, nome escolhido por sua avó Odete com muito carinho!

Figura 1: Arquivo pessoal.



¹ Pedagoga, Psicopedagoga, Neuropsicopedagoga e Acadêmica de Psicologia.

Em seu coração, ao sair da maternidade com a sua filha em seus braços, aquela mãe tinha convicção que Thiala nasceu antes do tempo, porque Deus tinha pressa para que ela fizesse a diferença na vida de muitas pessoas! Daquele dia em diante, minha família foi ainda mais feliz e realizada, venceram cada chuva, cada obstáculo, dedicaram-se ainda mais ao trabalho para que nada faltasse às filhas, buscando sempre dar a melhor educação, provendo o alimento diário. Durante essa caminhada fizeram sacrifícios de vender férias, andar a pé sem se importar se suas peles manchariam, mas o amor por suas filhas movia aquele casal que se tornou imparável até ver suas filhas grandes e realizadas. E reconheço com muita gratidão todo o investimento e amor que meus pais dedicaram para que eu me tornasse quem hoje eu sou.

Sou uma mulher improvável, imperfeita, realizada e escolhida para a mais linda missão de vida, nascida no coração de Deus.

“Tu criaste o íntimo do meu ser e me teceste no ventre de minha mãe. Eu te louvo porque me fizeste de modo especial e admirável. Tuas obras são maravilhosas! Digo isso com convicção.” (Salmos 139, 13 e 14.)

Esse versículo faz todo sentido ao meu coração, minha mãe é minha maior inspiração como mulher e profissional, me incentivou desde quando eu era pequena e brincava de escolinha com as bonecas. Cresci vendo mamãe corrigir provas, elaborar planejamentos e tudo aquilo me encantava, lembro que eu amava ir busca-la nas escolas onde trabalhava, ou correr na faculdade esperando sua aula acabar. Como também trago à memória as muitas vezes que o papai fazia duas mamadeiras de mingau, sentava cada filha em uma perna e nos alimentava, brincava de cavalinho e cuidava de nós enquanto a mamãe chegava, ele decidiu abrir mão de ter um nível superior e sempre nos motivou. E mesmo com pouca instrução, nos ensinava a falar corretamente, nos apresentou as mais belas músicas da MPB, a minha favorita era “O leãozinho”, eu ficava contente quando tocava no rádio ou ouvia na radiola. Papai também nos apresentou vários livros e logo cedo eu estava lendo Clarice Lispector e Carlos Drummond de Andrade.

Esse hábito de leitura carrego comigo até hoje, meus primeiros personagens favoritos eram da Turma da Mônica e eu ansiava por ler as revistinhas em quadrinhos. Quando papai não podia comprar, eu esperava que um amigo de

Figura 2: Arquivo pessoal.



Figura 3: Arquivo pessoal.



trabalho nos enviasse após seus filhos encerrarem a leitura, como eu ficava feliz com a chegada das revistinhas.

Quando nossos pais estavam trabalhando ficávamos aos cuidados das nossas avós Odete e Das Dores (*in memoriam*), tínhamos momentos preciosos na companhia delas, embora com pouca instrução, eram repletas de sabedoria e vivências incríveis que compartilhavam conosco. Passar em Cascavel e visitar a vovó Das Dores era sempre uma aventura, ir à feira para comprar bonecas de pano alegrava nossa infância, como também panelinhas.

Vovó Odete morava pertinho de nós e fazia um macarrão delicioso, ainda posso sentir aquele cheiro e sabor como se ela estivesse aqui. Colocava meus discos preferidos para tocar na radiola, contava histórias para eu dormir e contribuiu para a minha espiritualidade com a sua fé. Lembro-me de derrubar o ferro querendo aprender a engomar e querer comer o macarrão antes do almoço.

À medida que o tempo passava e eu brincava com as bonecas, lia e escrevia meus poemas, a professora que eu me tornaria crescia dentro de mim. E na minha jornada como estudante fui inspirada por professoras que me marcaram de maneira maravilhosa: Tia Rosélia, Tia Suzy, Tia Suely e Tia Glícia, a qual tive o privilégio de reencontrar recentemente em uma escola e pude ter a oportunidade de agradecer o privilégio de ter sido sua aluna e hoje ser realizada em minha profissão.

Cursava o segundo semestre de um curso de Inglês quando recebi o convite para ensinar em uma escola. Fui até lá levada por minha irmã, professora, que deixava as turmas e gostaria de entrega-las a alguém em quem confiasse. Eu, porém, estava tímida, com receio de não saber o que falar naquela entrevista. E veio a espera da resposta. Conseguí! Meu primeiro emprego! Um bairro distante, que eu não conhecia. E toda sexta-feira eu ministrava aulas de Inglês para crianças de diferentes idades, hoje devem estar grandes, talvez até formados e trabalhando. Foi uma experiência incrível, a cada semana eu me realizava e aprendia com elas.

Estar naquela escola foi a confirmação de Deus em minha vida. Ao concluir o colégio, me matriculei no Curso de Licenciatura Plena em Educação Infantil pela Universidade Estadual Vale do Acaraú. Mergulhei profundo nesse universo da educação durante esses três anos de faculdade. Persistência, dedicação, metas, objetivos e afetividade foram alicerces neste início de jornada.

Os anos se passaram e então veio o baile de formatura e a colação de grau. Emoção que não se descreve apenas em palavras. E durante todos estes anos, houveram muitas vivências, escolas e muito aprendizado. Descobri que os bem pequeninos me faziam suspirar, ser a primeira educadora é como o primeiro amor, a gente nunca esquece.

Após a conclusão da graduação, levei um tempo para decidir a

especialização. Na Psicopedagogia eu me encontrei e tantas coisas começaram a fazer sentido, as muitas vezes que eu desejei ir além da sala de aula, a vontade de estimular as crianças e em alguns momentos tive a oportunidade de ir à casa de algumas crianças para realizar este trabalho. Durante o meu período como estagiária, eu participava de colônia de férias, ministrava aulas de reforço em domicílio, aproveitava o mês de julho para ter um dinheirinho e me divertir com as crianças.

Durante o período da especialização eu sempre dizia que ao concluir eu iria atuar, que não guardaria aquele certificado como apenas um título, e as palavras têm poder! Eu profetizava na minha vida e Deus me ouviu. Desde então dez anos se passaram e eu tenho muitas histórias para contar. Eu desejava que minha vozinha Odete estivesse aqui, lúcida e saudável para que pudesse se orgulhar, mas ela partiu no meu primeiro ano de especialização.

Mesmo sem ter um espaço para atender, não havia impedimento, e decidi ir nas residências das crianças. Uma mochila nas costas com recursos em potinhos, que tenho até hoje, o dinheiro das passagens no bolso e uma vontade imensa de fazer a diferença. Durante a especialização, criei uma conta em uma rede social, mediante um trabalho de uma disciplina, fui de encontro à orientação da professora sobre a escolha da rede social na época, embora estava sendo visionária, ganhei visibilidade e construí muitas parcerias, portas de onde eu não esperava foram se abrindo e em uma delas, a chegada das minhas primeiras crianças para o atendimento, gêmeas lindas e incríveis que hoje estão com dezessete anos. Foi um privilégio ter acolhido essa família, que me tratava com carinho, fazia lanche, almoço e em alguns momentos sua mãe me levava ou ia buscar em casa, Deus cuidando de cada detalhe. E foi através da minha amiga Rosana Luna, psicóloga, que me encontrou na época através da rede social e até hoje nós fazemos indicação uma da outra. Aos poucos as pessoas iam conhecendo meu trabalho e eu me tornava conhecida. Algo que carrego comigo é a importância das conexões que realizamos ao longo da vida, fazem toda diferença na nossa jornada, e como sou grata por cada pessoa que acreditou em mim desde o início, quando eu ainda era uma garotinha de dezessete anos e todas aquelas que passaram por mim e por todas que permanecem. Ser acolhida e respeitada na minha essência, com o meu jeito alegre, espontâneo, com fantasia de personagens ou com blusas e tiaras coloridas, pois uma roupa não define o meu caráter.

Logo no início eu trabalhava em uma escola pela manhã e à tarde eu realizava os atendimentos, geralmente em bairros mais distantes e com trajetos de ônibus longos; lembro-me de várias vezes que dormi no “Borges de Melo” a caminho do Terminal do Papicu. Certa vez o cobrador me acordou e assim

que cheguei no terminal, eu não tinha me dado conta que a primeira parte da jornada tinha encerrado. E como sou grata aquele senhor, que todas as vezes que eu subia naquele ônibus ele me dizia para ficar perto e segurar minha mochila, caso eu cochilasse, ele me acordaria.

Em 2016 fiz uma seleção para uma escola militar e passei, trabalhei com uma turminha de 1º ano, foi inesquecível, inclusive tive a honra de ser convidada ano passado para a festa de 15 anos de uma aluna e sua mãe havia feito surpresa para ela sobre a minha ida. Me senti tão valorizada e reconhecida por aquela família. Em 2017 eu decidi sair da escola grata pela oportunidade e fui viver da Psicopedagogia e para ela, dedicação em tempo integral, foi uma decisão ousada e arriscada, a qual não me arrependo, pois foi um tempo de crescimento, amadurecimento, no qual fui forjada e pude ver a provisão de Deus em minha vida. Mais uma vez as conexões fizeram a diferença, construí um vínculo com a Manu que trabalhava no colégio e ela me apresentou uma amiga, Leninha Félix, uma neuropsicopedagoga brilhante, que me orientou, partilhou livros, artigos e me fez enxergar além, como também tive o privilégio de atender em seu espaço e o seu pai (*in memoriam*), ela me disse que não poderia ser a terapeuta dele e me escolheu para estar desempenhando aquele papel.

Para muitos ir nas casas das crianças realizar atendimento não era algo bem visto; e eu tinha convicção de que seria temporário e persisti, encontrei apoio em muitas pessoas, como a Luciana Bem, que na época também me supervisionava e sempre me acolhia com muito carinho.

Vi um anúncio no Instagram sobre a escrita de um artigo que sairia em uma revista chamada “Manual da Mamãe”, tive o privilégio de conhecer a Renata e sua família, que me proporcionaram ter o artigo publicado e dar suporte pedagógico para seu filho, e logo mais durante a pandemia, pude novamente estar com eles.

O tempo foi passando, fui amadurecendo, crescendo, aprendendo, participando de cursos, congressos, adquirindo mais conhecimento, vivenciando novas oportunidades, como palestrar e ministrar aulas em Marco e Bela Cruz, cidades do meu estado, Ceará, nas quais fui muito acolhida.

Tive também a oportunidade de ser docente do ensino superior por quase cinco anos em uma instituição, que na época tinha polo também em Caucaia. A vida me apresentou a Tiana, uma fono maravilhosa que acreditou em mim e me falou a respeito da vaga, mais uma conexão que Deus me deu, e sempre indicando o trabalho uma da outra.

Em 2018, já estava mais estabilizada e procurei na internet sobre salas para alugar, consegui um “coworking” dentro do Edifício Harmony Premium na Bezerra. Parecia um sonho, ter um cantinho para chamar de meu, uma sala

fixa, foi um presente de Deus para mim, resposta de muitas orações, fruto de muito trabalho, dedicação e renúncias. Eu celebrei muito estar naquele lugar, eu olhava da varanda e me ajoelhava, chorava e orava com gratidão a Deus pela conquista e eu não imaginava que era apenas o início. E mesmo durante a pandemia, Deus sempre esteve comigo, ressignificou aquele momento, acolhi famílias através dos recursos online, ministrei aula mesmo de forma remota para a escola militar, pois havia voltado e foi um período de muito aprendizado e persistência, fiquei sem atender pessoalmente por um tempo, me preparei para retornar com todo equipamento e com um novo formato, me senti chacoalhada e por muitas vezes abalada com todo caos no mundo, notícias de mortes, uma doença que ainda não sabia como tratar, que ainda não tinha vacina, o medo de tudo aquilo não passar.

E em meio a esse turbilhão de pensamentos e sentimentos, com o apoio da minha família e fé, em 2020 eu lançava a minha marca “**Passo a Passo**”, fiz fotos com famílias queridas, as quais me apoiaram e ainda permanecem torcendo por mim, atualmente é o nome do meu cantinho mais lindo e especial que se tornou:

PASSO A PASSO – ESPAÇO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Em 2021 foi um ano no qual eu vivi com muita intensidade e como um girassol, ainda mais voltada para a luz, conheci o amor da minha vida, Eduardo, que tem sido o meu maior apoiador e incentivador, fiz minha primeira tatuagem, que é o girassol, tema do nosso casamento, casei, fui morar em outro bairro e passei a sublocar uma sala em outro local, e atendia em dois locais. E ainda continuava a ministrar aulas remotas e desejando que todos os dias a internet funcionasse. Minha amiga de profissão, Eveline, tornava minha jornada mais leve me dando suporte e apoio.

Como família buscamos que ela aumentasse, e vários negativos surgiam a cada mês, período no qual fiquei fragilizada. Precisei ser relembrada que o Senhor nunca nos abandona e aos poucos fui ressignificando aqueles momentos difíceis. Em um certo dia fomos em uma loja pensando em comprar peixes e construir um aquário, e ao olharmos para um cantinho, havia uma cachorrinha pequena e fofo aguardando ser adotada, a nossa Lolla sapeca, companheira, protetora, que nos deixa muito felizes.

No mesmo ano eu fiz uma carta para Deus, na qual dizia:
Senhor, eu sei que tu me criaste com dons e talentos para que eu pudesse fazer a diferença

Figura 4: Arquivo pessoal.



na vida de muitas crianças. Me ajuda a ter um espaço alegre, encantado, divertido, afetivo e acolhedor para as famílias. Que nenhuma criança sinta-se excluída, pois diferente é o mundo que eu desejo para mim, meus filhos e cada criança que o Senhor coloca em meu caminho! Faltam 2 meses para o ano encerrar e eu preciso tomar uma decisão. Eu sei que tudo tem seus riscos, mas eu sei que em tudo o Senhor vai estar! Pois tu tens o controle de tudo!

Figura 5: Arquivo pessoal.



Deus leu essa cartinha e de uma forma inesperada, a partir de uma porta fechada, estava uma oportunidade escancarada aguardando por mim. Em junho de 2022, nasceu a **Passo a Passo – Espaço de Aprendizagem e Desenvolvimento**.

A colheita abundante, fruto de vários anos de dedicação, trabalho árduo e fé, era real, eu tinha a minha marca pintada em uma parede e pertinho da nossa casa, na vizinhança na qual sou carinhosamente chamada de “Professora”, é assim que sou conhecida e reconhecida. Busquei as escolas da região para estabelecer parceria, me apresentar, entregar meus folhetos, ministrar palestras e apresentar o meu trabalho. Três anos se passaram e muitas famílias foram acolhidas neste espaço, onde cada conquista é celebrada, de cadeiras de plástico para um sofá que minha mãe me deu, aquisição de cafeteira, poltronas, cantinho do café, jogos, brinquedos, mesa colorida, tapetes, detalhes que eu sei o valor que representa, não são apenas objetos ou móveis, são investimentos ao longo da jornada, nada vem pronto, precisa construir desde o alicerce. E não precisa ser uma jornada solitária, como sou feliz por ter uma equipe dedicada e que me encoraja a prosseguir!

Em junho de 2023, após um longo período da primeira especialização, retomei os estudos e recentemente finalizei a Neuropsicopedagogia. E em breve estarei atuando. Durante a trajetória conheci amigas maravilhosas, nos sábados de manhã eu acordava mais cedo e fazia um café especial para elas, no intervalo,

nos reuníamos e desfrutávamos do cafezinho e da boa companhia. Quando precisei trocar de turma, fui bem recebida e pude criar novas conexões. Levarei em meu coração conhecimento, aprendizado e amizades.

Algo que minha trajetória é ser inspiração e às vezes ser considerada a Professora Helena do Carrossel ou a Professora Muito Maluquinha do Ziraldo. O amor por minha profissão é evidente, faz meus olhos brilharem; inspirar pessoas, alfabetizar e trazer esperança, é tudo que mais desejo.

Educar transforma o ser humano e rejuvenesce a alma. É um enorme privilégio ter a mesma vocação do Mestre dos Mestres, foi a mais bela missão que Deus me deu! Ser como seu filho Jesus, o maior educador da história.

Escrever este capítulo foi emocionante, olhar para trás e ver toda trajetória que me trouxe até aqui, pertinho de completar 42 anos e partilhar a minha vida é muito significativo. Quando a Eugênia me falou sobre a oportunidade eu vibrei, pois eu costumava dizer que um dia ainda iria lançar um livro. E não poderia ser em um mês mais lindo, mês o qual celebramos o Dia do Professor.

Nem todo super herói usa capa, alguns usam jalecos divertidos, fantasias, máscaras, tiaras, óculos, unhas coloridas e têm tatuagem.

Aprendo diariamente que quando os nossos sonhos se realizam, precisamos sonhar novos sonhos, pois se não estamos sonhando, estamos mortos. Como também me acolho todos os dias e coloquei em meu coração que mesmo que um dia eu não venha a gerar vidas do meu ventre, eu continuarei plantando sementes em cada vida que passar por mim e amarei ainda mais os meus sobrinhos Giulia e Lorenzo.

Há um tempo atrás uma chama queimava em meu coração por mais uma graduação, e este ano decidi subir no trem, me aventurar, tirar este sonho do papel e trilhar os caminhos da Psicologia. E desejo que cada pessoa que leia este capítulo da minha vida seja inspirada e encorajada a persistir! Finalizo com um texto feito com todo carinho.

Figura 6: Arquivo pessoal.



RECEITA SEM MEDIDA

Querido (a) Professor (a), você já tentou fazer algo sem receita? E se essa Receita não cita a quantidade de ingredientes, como você faz? Durante a minha caminhada como Educadora, senti que precisava de ingredientes indispensáveis, e eles não têm a medida certa para serem utilizados.

Antes de você ler a Receita, reflita um pouco! O que te move a ser Professor? Em qual momento você sentiu essa vontade? As crianças são muito especiais e merecem um olhar sensível, alguém que faça diferença na vida delas. Seja essa pessoa que fará a diferença!

Vamos conhecer os ingredientes?

♥ **Amor** – O amor é indispensável em tudo nas nossas vidas, sem amor nada somos! Que o seu coração pulse e pule; que ele seja repleto de amor, que o amor seja exalado entre as crianças.

♥ **Excelência** – O exercício do Magistério deve ser feito com excelência, ética e qualidade! A sua excelência reflete em todas as áreas da sua vida.

♥ **Oração** – Do seu jeitinho, com a pureza do seu coração, independente de religião, peça a Deus que ilumine e abençoe seu dia, seus planejamentos, sua turma. Podemos interceder a Deus por nossas crianças durante a semana. E pedir sabedoria e discernimento na preparação das nossas aulas. E quando estiver triste, cansado ou pensar em desistir, Deus renovará as suas forças e trará alegria ao seu coração.

♥ **Afetividade** – O Professor pode demonstrar o amor, segurança e afeto para as crianças através de suas atitudes, não somente através do conhecimento! Tenha sensibilidade para perceber que cada criança é um ser único.

♥ **Ludicidade** – Cante, brinque, pule, conte histórias, seja criança! Nunca esqueça que crianças gostam de brincar livremente e correr. Você pode transformar as suas aulas através das brincadeiras que tem como objetivo instruir e inspirar os alunos.

♥ **Parceria** – Você pode crescer e amadurecer através das parcerias! Quando você se dispõe ajudar o colega, você enriquece a vida do outro, plantando sementes de amor e união.

Em seguida, pegue todos os ingredientes, misture – os bem e guarde – os em seu coração! SIRVA imediatamente! Sirva da melhor maneira! Não deixe passar nenhum segundo a mais! Sirva à vontade! Sirva quente! Nem morno, nem frio!

Existe muita criança que precisa provar da sua doce Receita Sem Medida! Seja o **PROFESSOR QUE VOCÊ DESEJARIA TER!**

Com afeto, Thi!

Figura 7: Arquivo pessoal.



REFERÊNCIAS

- SI. 139,13-14. BÍBLIA. **Bíblia Sagrada Youversion.** NVI.
- ZIRALDO. **Uma professora muito maluquinha.** São Paulo: Melhoramentos, 1995.
- PACHECO, José. **Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias.** São Paulo: Editora Didática Suplegraf, 2003.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização** – 26 ed. – São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Questões da nossa época; v. 6).
- _____, TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

APRENDIZAGEM MATEMÁTICA COM E ATRAVÉS DE JOGOS

Cristina Neves dos Santos¹

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência conta a trajetória de uma professora entusiasta de jogos de tabuleiro e brincadeiras que dialogam com a matemática, sem que, necessariamente, sejam classificados como pedagógicos. Minha formação é em Licenciatura em Matemática com especialização em Informática Educativa (ambos pela UERJ), arcabouço que me levou a trabalhar num colégio da rede pública do estado do Rio de Janeiro voltado para Multimídia e Programação de Jogos Digitais no ensino médio. A busca por melhorar o ensino neste colégio culminou no mestrado em Matemática (ProfMat - UNIRIO), ocasião em que pude aprimorar o projeto de calculadora de matrizes, desenvolvido com uma turma de programação. Nesta formação contei com a parceria de um dos estudantes do projeto no momento da defesa da dissertação.

Ao longo dos anos fui criando coragem e colocando cada vez mais minha paixão por jogos na sala de aula, analógicos ou digitais. Jogos analógicos de minha coleção particular e, normalmente, relacionados com a geometria espacial. Com o tempo percebi que a construção de jogos, alinhando as habilidades manuais com os conceitos matemáticos, poderiam suprir algumas carências conceituais oriundas de anos anteriores, como o simples fato de usar uma régua e medir.

Assim, este trabalho traz vivências pedagógicas desenvolvidas no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro e, no ensino fundamental 2 de uma escola particular cujo sistema pedagógico bebe das fontes de Freinet, Freire e Montessori. O foco principal é o ensino de matemática de forma lúdica e prática, seja jogando, brincando ou construindo e ensinando o próprio jogo.

¹ Professora de Matemática da rede estadual do Rio de Janeiro. Mestre em Matemática pela UNIRIO, Especialista em Informática Educativa pela UERJ, Licenciada em Matemática pela UERJ.

FUNDAMENTAÇÃO

Ao longo de sua formação, os estudantes do ensino fundamental 2 e do ensino médio, distanciam-se cada vez mais do ato de brincar. Parece que ao chegar nessa fase “a coisa fica séria”! Os estudos ficam sérios e a brincadeira deve ser deixada de lado, tornando o processo ensino-aprendizagem muito mais enfadonho e pesaroso. Mas basta um tempo livre em aula que logo ouvimos: *professora, podemos ir pra quadra? podemos pegar um jogo?*

Eles trazem a proposta que tanto quebramos a cabeça ao planejar aulas interativas, agradáveis, envolventes, desafiadoras, com objetivos claros, com aplicação prática, discussão, feedback e colaboração, entre outros: **o jogo**.

O jogo é um grande recurso metodológico, avaliativo, dinâmico, que pode ser colaborativo e traz consigo o caráter lúdico, desafiador e não tradicional.

Segundo Melo e Lima, através dos jogos

(...) os alunos percebem a necessidade e a utilidade de aprender matemática, encarando novos conteúdos sem medo do fracasso inicial e aprendendo com o próprio erro e com os dos colegas. Buscam autenticidade, socialização e autonomia pessoal, jogam em função de sua própria capacidade, desenvolvem a atenção, a percepção, a memória, a resolução de problemas e a busca de estratégias, entre outros, gerando uma aprendizagem significativa. (Melo e Lima, 2025, p. 03).

Para Smole,

É preciso ampliar as estratégias e os materiais de ensino e diversificar as formas e organizações didáticas para que, junto com os alunos, seja possível criar um ambiente de produção ou de reprodução do saber e, nesse sentido, acreditamos que os jogos atendem a essas necessidades. (Smole, 2007, p. 15)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica ao tratarem do ensino fundamental 1, levantam a importância da aprendizagem

(...) com prazer e gosto, tornando suas atividades desafiadoras, atraentes e divertidas. Isso vale tanto para a base nacional comum como para a parte diversificada. (p. 117).

Os jogos trazem o que Libâneo chama de percepção:

A percepção é uma qualidade da nossa mente que permite o conhecimento ou a tomada de contato com as coisas e fenômenos da realidade, por meio dos sentidos. A assimilação consciente dos conhecimentos começa com a percepção ativa dos objetos de estudo com os quais o aluno se defronta pela primeira vez ou temas já conhecidos que são enfocados de um novo ponto de vista ou de uma forma mais organizada. (Libâneo, 2013, p. 203).

Ou seja, nas primeiras interações com o jogo proposto, os estudantes ativam suas percepções e criam possibilidades com o material, testam e articulam

conhecimentos prévios até que as regras (do jogo) ou os objetivos da aula sejam expostos. O mesmo autor complementa dizendo:

Essa interpretação entre conhecimento sensorial e conhecimento racional significa que, no processo didático, há um constante vaivém entre conhecimento novo e conhecimento velho, entre o concreto e o abstrato. A assimilação da matéria nova é um processo de interligação entre percepção ativa, compreensão e reflexão, de modo a culminar com a formação de conceitos científicos que são fixados na consciência e tornados disponíveis para a aplicação. (Libâneo, 2013, p. 205).

Vejo o jogo, então como ferramenta de trabalho, metodologia de ensino, prática mão-na-massa, objeto concreto com inúmeras leituras e relações com conteúdos da matemática ou, simplesmente, de caráter social, sensorial e lúdico (claro!) que traz habilidades outras não pertencentes às tradicionais aulas expositivas e livros didáticos. Smole alerta sobre o preparo do professor diante da proposta pedagógica com jogos:

Trabalhar com jogos envolve o planejamento de uma sequência didática. Exige uma série de intervenções do professor para que, mais que jogar, mais que brincar, haja aprendizagem. Há que se pensar como e quando o jogo será proposto e quais possíveis explorações ele permitirá que os alunos aprendam. (Smole, 2007, p. 17)

A literatura aborda bastante a ludicidade, as brincadeiras e os jogos no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças e pouco aborda a faixa etária do ensino médio. A maioria dos exemplos que trarei no próximo tópico são oriundos de projetos desenvolvidos com estudantes do ensino médio que não só produziram os jogos como também os estudaram por outras óticas, ou seja, utilizaram o jogo já confeccionado como objeto concreto para novos conceitos, ressignificando-os e ampliando as possibilidades de uso.

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA

Apoiado na classificação de Grando (1995) do jogo num contexto didático, tracei um panorama entre suas definições e exemplos e os projetos desenvolvidos com meus estudantes no quadro a seguir.

Classificação	Tipo de jogo	Exemplo	Jogos utilizados nos meus projetos
Azar	Sorte	Lançamento de dados, par ou ímpar	-
Quebra cabeça	O jogador joga sozinho	Enigma, charadas	<ul style="list-style-type: none"> - Quem sou eu? - Tangram - Sudoku - Enigmas (sistemas de equações)
Estratégia	Depende da estratégia do jogador e não da sorte	Xadrez, dama	<ul style="list-style-type: none"> - Blokus 3D - Batalha naval
Fixação de conceitos	Aplicar conceitos; usado após o conceito	Substituem as listas de exercícios	<ul style="list-style-type: none"> - Dominó das frações - Morto-vivo dos ângulos - Tabuleiro das expressões - Kahoot
Pedagógicos	Aquele que possui valor pedagógico.	Englobam todos os outros tipos por sua natureza pedagógica.	Todos

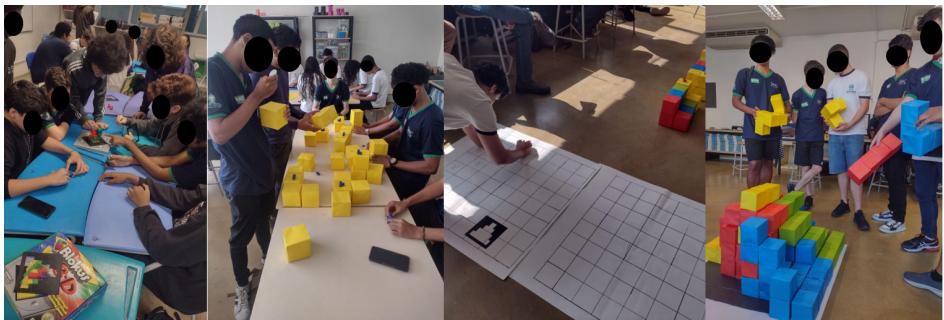
Embora essa comparação, ressalto que, na maioria das vezes, proponho que as ações, mesmo que de natureza individual, ocorram em dupla ou grupo, isto é, num jogo em que a disputa seria entre dois jogadores, proponho que esta seja feita com duas equipes, dessa maneira, precisam dialogar sobre as estratégias e conceitos envolvidos nas jogadas, antecipando movimentos e/ou resultados.

Descreverei alguns desses projetos pontuando seu relacionamento com a matemática na confecção e nos usos dos jogos.

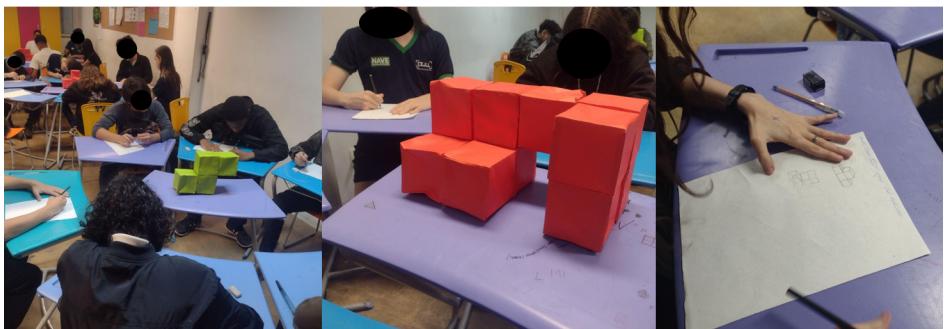
1) Jogos de natureza geométrica

Quem nunca olhou para um jogo e pensou: nossa, isso seria ideal para minha aula com a turma X. Assim, passei a olhar para os jogos e suas possibilidades em aula, independente de idade ou série. Jogos de meu acervo pessoal que, em sua maioria, eram importados, caros e de difícil acesso.

Assim, passei a levar alguns deles para a escola. Jogos sem limite de idade ou com alguma demanda grande da aritmética, como os jogos de visualização espacial 2D e 3D. Nessas ocasiões percebi que muitos estudantes tinham dificuldade em visualizar o encaixe das peças. Mesmo quando, notoriamente, o tamanho não era o ideal para a ação desejada. Daí surgiu a proposta de produzirmos uma versão maior (bem maior) que o jogo original Blokus 3D: medindo, desenhando e testando todas as etapas.



Este jogo foi confeccionado com estudantes do ensino médio e é utilizado e reutilizado com outras turmas quando estudamos: empilhamento de blocos; desenho em perspectiva; vistas ortogonais; localização espacial; quantidade de faces, vértices e arestas; área e, volume.



Procuro relacionar, também, questões do ENEM que tenham a mesma abordagem, como a questão 146 da prova amarela de 2018², que usa o jogo *Minecraft* como forma de contar cubinhos empilhados. A questão aborda a visualização da peça que completa a figura original, como ocorre no desenrolar do Blokus.

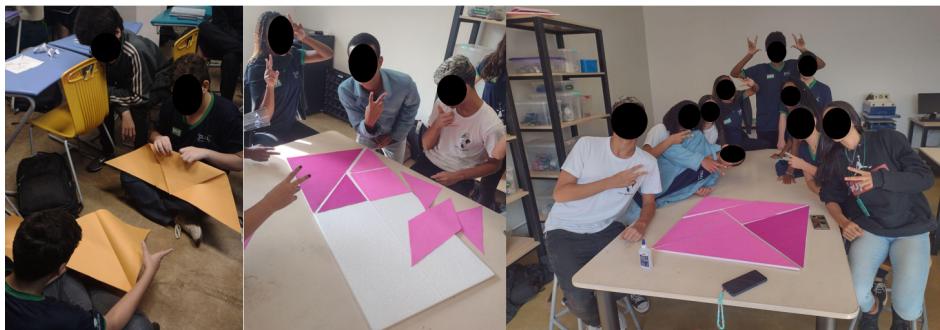
Já o Tangram trouxe várias possibilidades, além de sua própria construção: construção e desconstrução de figuras planas; demonstração de fórmulas de área; classificação de triângulos; cálculo da soma dos ângulos internos dos polígonos; semelhança de triângulos e, ladrilhamento.

Além de todas as atividades listadas anteriormente com o Tangram, trabalhamos de forma integrada com a agente de leitura da escola numa Contação de Histórias: em duplas, os estudantes deveriam contar uma história com aquela figura do tangram que estavam construindo. A dupla seguinte deveria incluir a sua figura na história até que todos participassem. As figuras

² Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/2DIA_05_AMARELO_BAIXA.pdf.

envolviam lugares, animais, objetos, meios de transporte e ações humanas (verbos). Dessa forma, criamos uma história coletiva divertida, estimulando o raciocínio lógico, a criatividade, o encadeamento de ideias, a fala em público e a busca pelas referências de cada dupla.

O tangram gigante foi confeccionado a partir das proporções entre as figuras e dobraduras.



Macedo reúne várias competências e habilidades no uso do Tangram, que, ao meu ver, o Blokus 3D também abrange:

“Com o Tangram, há diversas alternativas de se criar um contexto de atividades que representam obstáculos a serem superados, exigindo persistência, análise das possibilidades e mobilização de recursos favoráveis à solução dos problemas por parte dos jogadores.” (MACEDO et al., 2000, p. 76).

Durante a construção destes dois jogos (Blokus e Tangram), das peças, bases e regras, pudemos reforçar o uso dos instrumentos de medida e o desenho. O trabalho foi colaborativo entre todos da turma e todos deveriam seguir as mesmas medidas. Um grande desafio que levou à cooperação e minha aproximação com vários estudantes em dificuldade, pois muitos ali, no ensino médio, tinham vergonha em admitir que não sabiam usar a régua, ou no apoio para traçar a linha reta ou na forma de medir. Não posso deixar de mencionar outras habilidades que não estão tão presentes nas aulas de matemática no ensino médio, como cortar, dobrar e colar. Dessa forma, o ato de jogar é fim para um recurso pedagógico repleto de conceitos, habilidades e competências que ficam adormecidas no ensino fundamental 1.

O Tangram apareceu na prova do ENEM 2008³, relacionando a comparação das áreas das figuras formadas (um quadrado, um hexágono e uma casinha) a partir da mudança de posicionamento das sete peças.

Trabalhei com o jogo Batalha Naval pela primeira vez com o 1º ano do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro, visto a dificuldade de muitos

³ Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2008/2008_amarela.pdf.

em utilizar uma régua. Dessa forma, pude abordar vários conceitos básicos, como: uso dos instrumentos de medida; retas paralelas; pares ordenados; leitura de tabela e, posicionamento da frota.

O desafio a mais para os estudantes foram as medidas fornecidas. Todos deveriam usar as mesmas medidas para que, ao final, todos tivessem dois jogos por folha (A4), um seu e um do adversário. A mesma atividade foi realizada com estudantes do sexto ano do fundamental 2 de uma escola na rede particular do Rio de Janeiro. Ocasão em que construíram uma batalha naval tamanho gigante (em papel 40kg) e confeccionaram as frotas dos dois jogadores (papelão reciclado em formatos quadrados). Este trabalho em especial teve continuidade quando a turma estudou frações e porcentagem, visto que os tabuleiros eram 10x10, ou seja, continham exatamente 100 quadradinhos. A frota, ou as peças, foram vistas como parte do todo e foram representadas em porcentagem de acordo com sua quantidade de quadradinhos.



2) Jogos com materiais recicláveis

De uns anos pra cá, introduzi o conceito de sustentabilidade em meus projetos e, ao confeccionar jogos feitos com materiais recicláveis, os estudantes tinham o desafio de produzirem algum jogo de tabuleiro pensando no uso, reuso e reaproveitamento de materiais como caixas de papelão, tampinhas plásticas, potes, embalagens de ovos, entre outros, que eles mesmos levavam para a escola. O cerne do jogo deveria ser a matemática, em algum nível: nas regras, na confecção ou no objetivo. Neste projeto, estudantes do segundo ano do ensino médio desenvolveram jogos de tabuleiro, cartas, habilidade, sorte, memória, estratégia e confeccionaram os dados, as peças, as embalagens e regras e os tabuleiros. Alguns desses jogos, como o *Quem sou matemático?* e o *Tabuleiro das expressões*, foram utilizados como reforço em turmas do ensino fundamental 2, do sexto ao nono ano, pois lidavam com: simbologia matemática; cálculos

mentais; operações com números inteiros; potenciação e radiciação; resolução de equações; formas geométricas planas; sólidos geométricos e, ângulos.



Durante todo o projeto fui parceira dos estudantes, fui orientadora, gestora, jogadora, professora... Assumi diversos papéis no sentido de alinhar as ideias deles ao escopo do projeto. Provoquei situações-problema, questionei a ludicidade além da matemática. Nesse diálogo, disponibilizei tempo de qualidade na formulação de hipóteses, na testagem dos objetos, no carinho com a apresentação dos materiais e, acima de tudo, tive tempo de ouvir os estudantes e entrar no mundo deles a partir da criatividade e da solução que eles trouxeram para o (re)uso daqueles materiais. Segundo Macedo:

[...] pode-se trabalhar com uma ampla variedade de jogos, desde que não sejam utilizados somente como fins em si mesmos, mas transformados em material de estudo e ensino (na perspectiva do profissional), bem como em aprendizagem e produção de conhecimento (na perspectiva do aluno). (MACEDO, 2000, p. 18).

Este projeto em especial trouxe muitas alegrias a todos os envolvidos. Os estudantes que participaram da produção apresentaram seus jogos na Feira Integrada da Seeduc⁴, junto com outras escolas públicas da rede estadual e federal. O brilho no olhar e o sentimento de produção e inovação no processo pedagógico trouxe muitas alegrias e o desejo de conhecer melhor outros projetos. Cada elogio do público trazia a emoção de tornar o processo pedagógico leve e prazeroso. Quando esses estudantes assistiram aos vídeos das crianças do sexto ano utilizando seus jogos, se divertindo e aprendendo com os erros uns dos outros, vibraram com cada etapa concluída e, principalmente, com o objetivo alcançado. Ainda hoje é comum algum estudante desta turma do sexto ano pedir que eu leve esses jogos de volta para nossas aulas.

⁴ Maio, 2025.



3) Os jogos de movimento e de raciocínio lógico

Como professor não descansa nunca, as redes sociais trazem novidades que, com olhar pedagógico cauteloso, podem ser levadas para a sala de aula. Foi assim com o Vivo-Morto dos Ângulos. Ao estudarmos ângulos, suas classificações, medidas e o uso do transferidor, levei para a aula do sexto ano a brincadeira que dependia da leitura do transferidor a partir das posições entre os braços. Em conjunto, relacionamos a classificação dos ângulos com cada posição entre os braços e, a sinalização do ângulo completo (360°), seria por uma rodadinha completa no próprio eixo.

Um dos estudantes preferiu desenhar no quadro essa sinalização e utilizamos esse desenho como referência sempre que voltamos ao conteúdo.



Um projeto que movimentou a escola, os funcionários e os estudantes foi a Semana da Matemática⁵. Com o intuito de trazer a matemática com esse ponto de vista dinâmico, desafiador, independente de nível de conhecimento e faixa etária, o projeto trouxe os jogos de raciocínio lógico. Os estudantes conheceram o Sudoku⁶, aprenderam e confeccionaram suas versões. Além disso,

⁵ Maio, 2025.

⁶ Disponível en: <https://sudoku.com.br>.

as redes sociais também trouxeram a brincadeira do valor desconhecido das imagens, que nada mais é do que um sistema de equações. Assim, os estudantes praticaram algumas dessas em aula e inventaram novos desafios. Da mesma forma, utilizaram e produziram quadrados e pirâmides mágicas. Todos esses jogos foram colocados nos corredores da escola, de forma que qualquer pessoa pudesse tentar resolver, escrever e apagar suas soluções. Cada jogo tinha um envelope contendo a solução do desafio. A estratégia movimentou a escola como um todo e era comum ver públicos misturados (estudantes de séries diferentes; estudantes e funcionários; professores de diferentes disciplinas) procurando resolver os desafios de forma cooperativa.



4) Os jogos de fixação de conceitos

Vários jogos possuem essa classificação, mesmo alguns citados anteriormente, como o Blokus e o Tangram, mas existem aqueles específicos de um determinado conteúdo, como os dominós. O Dominó das frações foi trabalhado com a turma do sexto ano do fundamental 2 no sentido de: reforçar a leitura das frações; relacionar a fração com uma imagem; reforçar as frações equivalentes; identificar os múltiplos de um número e, relembrar a tabuada e as regras de divisibilidade.

A turma foi dividida em 4 equipes e, de forma cooperativa e competitiva, usaram o jogo como ferramenta de reforço. Essa movimentação na sala de aula nessa faixa etária pode ser difícil no começo, mas quando a turma começa o jogo e as equipes passam a trocar informações, o engajamento e a aprendizagem entre os pares flui. Também ressalto que nesses momentos consigo acessar estudantes em dificuldade, perguntando suas dúvidas ou dando dicas no âmbito do jogo, como se esse momento não fosse o rígido de uma aula tradicional.



O Kahoot⁷ é comumente utilizado como instrumento de reforço e avaliação, principalmente com os estudantes mais jovens, que buscam a competitividade como desafio. O Kahoot é uma plataforma virtual com um grande banco de arquivos de variados assuntos, não exclusivamente vinculados à escola, em diversas línguas. Nesta plataforma em sua versão gratuita é possível que o professor crie o arquivo com as questões objetivas, coloque até 4 alternativas e determine o tempo em que cada questão ficará disponível na tela para que os estudantes leiam, pensem e respondam. O professor projeta a pergunta, os estudantes respondem em seus aparelhos eletrônicos. Ao final, o pódio é formado com os três melhores, porém, o Kahoot vai muito além disso. Cada estudante recebe sua pontuação, que varia de acordo com a resposta certa e o tempo que levou para responder: quanto mais rápido a resposta correta, mais pontos acumula. O professor tem acesso às respostas de cada questão visualizando a porcentagem de erros e acertos, assim como cada estudante respondeu, como numa prova objetiva. Esse recurso possibilita que o professor retorne ao arquivo e discuta com a turma os conceitos envolvidos na atividade. Durante as aulas é comum perceber a turma envolvida e engajada nessas discussões visto que ainda estão no modo competitivo.

Tenho turmas que propõem a dinâmica do Kahoot para a aula e, mesmo que eu não tenha produzido um arquivo sobre o conteúdo que estamos estudando, procuro no acervo algo que possa nos servir. Nem sempre este arquivo está em português. Alerto aos estudantes e verifico a possibilidade de trabalharmos em outra língua: espanhol ou inglês, na maioria das vezes. É comum a língua não influenciar tanto visto que muitas perguntas trazem imagens e uma leitura matemática universal.

⁷ Disponível em: <https://kahoot.com/pt-BR/>.

Nesse diálogo, os estudantes se vêem participantes no processo ensino-aprendizagem visto que nosso acordo é o uso do Kahoot no auxílio de nosso conteúdo e não somente a brincadeira pela brincadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso do jogo na sala de aula pode ser estendido quando os próprios estudantes colocam a mão na massa em sua produção. O jogo não se encerra ao fim da partida. O mesmo jogo pode ter vários olhares e objetivos diferentes, para níveis e séries diferentes. É muito bacana quando a turma que produziu determinado jogo acompanha suas diversas formas de usos e conteúdos. Eles desenvolvem o carinho e o cuidado com o produto. Procuram auxiliar e ensinar aos novos públicos. Têm orgulho. Esse processo ressalta Libâneo e sua perspectiva da assimilação consciente dos conhecimentos, pois um jogo pode ter várias leituras e relações com diferentes conteúdos, estruturando e/ou reforçando saberes inerentes ao seu uso.

A produção coletiva provoca discussões e atenua dificuldades que os estudantes carregam, mas que a Escola não pode deixar essa lacuna na formação cidadã, como o uso de instrumentos de medida, a estimativa do que é 1 metro, a compreensão de objetos à frente e atrás, visíveis e não visíveis, entre outros. Quando os estudantes praticam a matemática básica, com recursos simples, respondem à própria pergunta: pra que serve a matemática?

Assim, a produção em conjunto os leva a observarem seus próprios erros, a ajudar os que têm dificuldades, a refletirem sobre suas habilidades e competências. Nos coloca em outros ambientes da escola, fora da sala de aula tradicional. Os estudantes descobrem novos cantos e possibilidades de trabalho. Deixam os cadernos e livros tradicionais e trocam pelas régua, tesouras e colas. Pensam e repensam os materiais disponíveis e as possibilidades que eles trazem de acordo com o desafio que querem propor. Nessa produção, trazem suas bagagens, seus conhecimentos e referências próprias, de casa, da infância. Trocam e conhecem novos jogos, brincadeiras. Refletem sobre os aprendizados matemáticos que esses produtos trazem sem que percebam.

Toda essa dinâmica precisa ser bem planejada pelo professor pois demanda gerenciamento do processo, recursos materiais e físicos da escola, estratégias distantes dos livros didáticos e das listas de exercícios, objetivos claros sobre competências e habilidades, conforme Smole pontua sobre as potencialidades do uso de jogos no ambiente de produção do saber e a diversificação das estratégias e dos materiais de ensino.

Muito se fala no uso de jogos na educação infantil e no ensino fundamental, mas a verdade é que não existe idade limite para brincar. Os estudantes crescem,

os jogos e as brincadeiras os acompanham e não devem ser deixados fora de sua construção acadêmica. Quando o Grando classifica os tipos de jogos, reconhece que os pedagógicos são uma mescla dos outros tipos, por isso, existem uma infinidade de jogos que podem ser utilizados na faixa etária do ensino médio, que são de sua cultura, que já estão nas mãos desses estudantes. O olhar do professor para esse material é crucial para envolver os estudantes nas situações de aprendizado usando o jogo como recurso e, quando possível, ressignificando-o, adaptando-o aos seus objetivos e conteúdos.

A brincadeira das redes sociais também pertence ao universo escolar. Hoje posso contar que a Semana da Matemática foi introdutória aos estudos das equações. Em Maio os estudantes brincaram com esses enigmas e desafios, criaram novos. Hoje (em Setembro/Outubro) a turma lê aquelas sentenças com frutas e outras figuras como equações. Escrevem os sistemas de equações e os resolvem. Ou seja, tempos depois daquela proposta voltaram a estudá-la de forma estruturada, compreendendo os conceitos envolvidos em seus cálculos mentais, principalmente o recurso de utilizar as operações inversas, como afirma Macedo sobre o uso dos jogos na perspectiva do profissional e na perspectiva do aluno.

Encerro este relato sonhando que provoque alguma transformação no leitor, seja dando dicas sobre o uso de determinados jogos, seja encorajando aquele que está tateando o universo dos jogos e o ensino por projetos. O que tenho em mente ao propor a produção de um jogo é o conteúdo relacionado, o objetivo a ser alcançado, relacioná-lo com alguma questão prática ou item do ENEM e/ou vestibular, a possibilidade de uso do jogo com outra abordagem e com outros públicos. Por isso, eu digo que todo jogo construído na escola vira material pedagógico. Inicio o ano letivo com eles em sala de aula. Durante o ano voltamos a eles como recursos além da brincadeira. Ele está na sala de aula como o livro, o quadro, a caneta. Ele é parte desse universo e por isso não existe uma aula específica para o jogo aparecer, o jogo não é tratado como recompensa ou meio de chantagem. Ele é, sim, para brincar, mas também para aprender e ensinar, usar e cuidar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

GRANDO, Regina Célia. **O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo Ensino-Aprendizagem da Matemática.** Campinas, SP: 1995. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/83998>. Acesso em: 25 Set. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2^a edição. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, Lino de; **Petty**, Ana Lúcia Sícoli; **Passos**, Norimar Christe.

Aprender com Jogos e Situações-Problema. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MELO, Cláudiano H. da Cunha; **Lima**, Cláudiney Nunes de; **A importância dos jogos no Ensino Fundamental II**. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 22, no 39, 2022. Disponível em <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/39/a-importancia-dos-jogos-no-ensino-de-matematica-no-ensino-fundamental-ii>. Acesso em: 29 Set. 2025.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO. Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SMOLE, Kátia Stocco; **Jogos de Matemática de 1º a 5º ano**. Série Cadernos do Mathema - Ensino Fundamental. 2007.

DANIELLE MILIOLI FERREIRA: POR UMA EDUCAÇÃO INFANTIL QUE TRANSFORME O MUNDO

Danielle Milioli Ferreira¹

“Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.”

Paulo Freire

RUÍNAS, FRAGMENTOS E MEMÓRIAS DE INFÂNCIAS

Tecer uma trajetória profissional não é tão simples como se pensa. Não é como escrever um artigo que fica ali alicerçado pelos cânones científicos e modelos hegemônicos rígidos e fixos postos nas universidades. Há outras formas de escritas que nos possibilitam pensar fora desse encaixotamento universitário.

Escrever é desnudar-se, anunciar-se para o mundo. Não importa se essa escrita é formalizada ou poética, mas o que me incomoda é quando uma delas tem validade científica mais prestigiada que a outra. Trago essa discussão logo de início porque falar da trajetória profissional não é meramente citar seu caminhar de forma formal, objetiva e precisa, em que as argumentações precisam estar referenciadas e validadas por outros, e suas opiniões pessoais precisam ser evitadas, mantendo uma certa impessoalidade na sua linguagem.

Quando falamos de trajetória, recorremos à memória. Ela não é apenas um repositório de lembranças: nela guardamos marcas, vestígios e experiências. Nesse sentido, corroboro com Walter Benjamin (1995), ao falar sobre a escavação, em que cavar não é meramente um ato físico, mas um trabalho de memória e experiência. Essa lembrança não é trazer algo pronto para a superfície, mas escavar camadas de lembranças, como um arqueólogo retira da terra o fragmento, que, no fim, precisa ser reorganizado e interpretado.

É nesse contexto de me desnudar, de trazer minhas memórias profissionais, que se insere esta memória formativa, a qual não é linear nem inteira, mas feita de vestígios, ruínas e pedaços de experiências que, ao serem revisitados, nos possibilitam compreender a si mesmo e o próprio percurso de vida. E não posso

¹ Professora de Educação Infantil e Professora Articuladora SME/RJ. Mestre em Educação pela UFRRJ. E-mail: dani_milioli@yahoo.com.br.

deixar de dizer sobre a importância de ser e estar como professora de educação infantil, pois é nas e pelas crianças que comecei a ter um outro olhar sobre a escrita e também sobre a minha trajetória.

A escavação começa em torno dos meus quatro ou cinco anos de idade, numa creche comunitária no bairro de Cosmos, Campo Grande, Rio de Janeiro, na década de 80. Quando fecho os olhos, vejo um grande quintal com árvores frutíferas, e, no meio, uma piscina de azulejo azul que, em dias quentes, era enchida até os joelhos das crianças. As salas ficavam ao redor do quintal; a minha ficava no segundo andar, e as carteiras enfileiradas cabiam duas crianças. Não lembro se as salas “falavam” como hoje. Recordo-me dos conteúdos da alfabetização, de memorizar quem descobriu o Brasil, de cantar o hino nacional e de ficar enfileirada ao sol para saber se estávamos com pioinho. Ficar no sol não era uma maldade; era que assim se viam melhor os pioinhos.

A professora era a Tia Márcia, também prima da minha mãe. Lembro-me de ficar sempre de castigo, pois não era uma criança fácil. Eu era respondona, batia nos amigos e o castigo sempre era marchar pela sala ou ficar em pé. E lembro ainda de ter dito: “não vou precisar escrever hoje”. Era uma criança danada, essa tal de Danielle! Lembro-me também do cheiro de álcool quando ia pegar as folhas mimeografadas na secretaria; ainda sinto a umidade do papel nos dedos e o borrão azul, a impressão não era tão nítida. Essa menina danada e mimada se aquietou quando o pai faleceu; eu tinha oito anos de idade.

E daí a memória dá um salto. O recorte é proposital, pois a ideia agora é falar sobre a minha caminhada, e como Paulo Freire (2003) disse: “o caminhar só se faz caminhando...”

Eu nunca quis ser professora, e ironicamente o destino colocou a educação na minha vida. Fiz toda a minha trajetória na escola pública. Cheguei ao antigo Segundo Grau na década de 90, o momento do “boom” da internet, e fiz o técnico em informática numa escola particular. Para quê? Pergunto-me até hoje. Prestei vestibular para Psicologia, não passei. Tive muitas dificuldades, principalmente nas disciplinas que eram as minhas específicas, e foi aí que mudei o percurso. Por ironia ou não, fiz Pedagogia na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Apaixonei-me pelo curso, mas não pela educação, pois ainda não queria dar aulas.

Toda a minha trajetória acadêmica foi na pesquisa em Relações Étnico-Raciais e nas áreas de gestão, mas aí vem a vida e os boletos. A vida de adulto chega, e os sonhos também precisam se concretizar. Como nos diz Heidegger (2012): “ninguém pode fazer o caminho do pensar por nós”. O curso de Pedagogia chega ao fim, mas a porta da educação se abre.

No dia 16 de março de 2012, assumo a minha primeira turma de educação infantil, agora como funcionária do Município do Rio de Janeiro, num CIEP em

Cosmos, bairro no qual tive a minha experiência como criança da educação infantil. E agora, que professora quero ser? Como quero ser lembrada? Que autores farão parte da minha prática? Que loucura foi aquele primeiro ano de Município! Os autores não deram conta do meu primeiro mês. E agora?

Entro para a educação sem experiência de sala de aula, só aquelas dos estágios. Tento retomar alguns autores, mas o cotidiano me consumia. A ideia de “ser foucaultiana” não estava funcionando. Vygotsky se contorcia no túmulo, e eu me sentia sozinha, sem amparo, sem a quem me agarrar. A sala era um pandemônio: crianças se batendo, a outra querendo sair da sala e me chutando. Eu, encostada na porta, tentando contornar o caos, dei massinha para acalmar. A criança disse que jogaria na minha cara... Parei por um segundo e pensei: “Preciso mostrar autoridade”. Bati na mesa e gritei: “joga que eu quero ver”, mas o que mostrei foi autoritarismo... E tudo caiu por terra. Pedi para a professora ao lado tomar conta, fui ao banheiro e chorei, chorei até pensar em desistir.

E é sobre isso, sobre a professora que não quero ser, que precisei encontrar o equilíbrio entre *hay que endurecerse, pero sin perder la ternura jamás* (Che Guevara). E lembro-me de Hannah Arendt (2000) nesse processo, porque o autoritarismo é a deturpação da autoridade. A autoridade nasce de um reconhecimento mútuo que se sustenta no sentido e no respeito, e não na força. Quando a educação é autoritária, impomos um silenciamento e uma obediência cega. O que deveria ser um espaço dialógico (Paulo Freire), de cuidado e de sujeito crítico, se converte em dominação.

É bom escavar a minha trajetória, pois penso na minha infância e na infância de hoje. A partir da Redemocratização do Brasil, de novas Leis, da LDB/96, podemos pensar numa educação infantil mais libertadora. As crianças na sala de aula, hoje, não ficam mais de castigo. As salas na minha época “não falavam”, pois não lembro o que tinha nas paredes. Hoje, na educação infantil, as salas falam, sem abrir a boca. O brincar e o educar andam juntos na educação infantil. Elas são mais espontâneas. Lá estão as produções das crianças: seja nas paredes das salas e corredores, seja nos documentos oficiais. As crianças são protagonistas, sujeitos históricos, sociais e culturais, uma infância que pensa o tempo presente e não as prepara para o futuro. Há uma prática de liberdade, respeito e valorização das diferentes culturas, garantindo um espaço de fala e de escuta para as crianças.

A ideia desse Memorial é escavar memórias de uma professora que visa reconstruir o sentido a partir das marcas deixadas pelas experiências, tanto as conscientes quanto as esquecidas. É um exercício de autoconhecimento que fortalece nossas identidades, dando sentido às nossas escolhas pedagógicas, permitindo-nos aprender com os nossos fragmentos, vestígios e ruínas, jogando

para o mundo ecos de vida e experiências partilhadas. Isso traz o objetivo desse texto: o de desnudar minha trajetória profissional como professora de educação infantil do Município do Rio de Janeiro, a partir do Projeto “A África que há em nós”, com a turma de pré-escola II.

O CAMINHAR ANTIRRACISTAS: AÇÕES QUE TRANSPUSERAM O MURO DA ESCOLA

A memória é como a cebola: você precisa descamar camada por camada para chegar ao seu núcleo. Cada camada guarda um pedaço da experiência. Para falar sobre o Projeto “A África que Há em Nós”, preciso escavar mais um pouco, descamar a cebola mais uma vez. Dessa forma, retomo a minha pesquisa na graduação e na pós-graduação *lato sensu* em relações étnicas, em que a primeira [pesquisa] foi sobre o impacto da Lei nº 10.639/03 na Educação Básica, cujos sujeitos eram jovens de terreiros de Nova Iguaçu/RJ, e a pesquisa da pós-graduação foi sobre a Lei nº 11.645/08 na Educação Infantil, pois eu já estava no Município do Rio. Ambas as pesquisas foram importantíssimas para confrontar meus preconceitos sobre as religiões de matriz africana e o racismo estrutural, e, principalmente, para entender meus privilégios como pessoa branca e o processo de embranquecimento e apagamento afro-indígena na minha família.

A partir desse contexto que percebo a importância de trabalhar as Relações Étnico-Raciais, seja indígena ou negra, desde a tenra idade. É hoje, como professora de Educação Infantil e professora articuladora, que consigo realizar um planejamento que não fique meramente em datas comemorativas, mas que se estenda durante todo o ano, fazendo parte do currículo na Educação Infantil.

É bom lembrar que foi a partir da Redemocratização do Brasil e da Constituição de 1988 que começamos a pensar em Leis mais condizentes com a educação brasileira. A LDB/96, por sua vez, vem se organizando para atender às demandas atuais, principalmente no que concerne a temas como a diversidade. Exemplos são a implementação da Lei nº 10.639/03, que tem por obrigatoriedade incluir a cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, e a Lei nº 11.645/08, que tem por obrigatoriedade o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena no currículo oficial.

Para Siqueira (2006), a Lei nº 10.639/03 aborda o processo histórico do negro, como suas lutas, costumes, crenças e tradições, o que nos permite pensar em práticas pedagógicas pertinentes a essa faixa etária, por meio de brincadeiras, contação de histórias, vídeos e músicas. É possível aplicar esse contexto às demandas indígenas.

As práticas antirracistas precisam ser pensadas desde o berçário até

a Pré-Escola. Digo isso em nível de Educação Infantil, pois já é possível perceber, na Unidade, ações discriminatórias, preconceituosas, racistas e de baixa autoestima quando: se pergunta a cor da criança na hora da matrícula; há dificuldade na aceitação do cabelo crespo pela criança e pelos outros; ocorre rejeição e não aceitação em relação aos fenótipos; ou há não aceitação do tema pela comunidade escolar. Buscamos pensar em como lidar com a discriminação racial no dia a dia e não apenas em datas comemorativas, nas quais o discurso fica estanque e vazio.

A autora e ex-Ministra da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) e ex-Ministra das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, Nilma Lino Gomes, afirma: “a escola é vista, aqui, como um espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também, valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (GOMES, 2005, p. 9). Para a autora, a identidade é uma construção sócio-histórica e cultural que se dá por meio da relação com o outro.

Tanto o outro (crianças, profissionais da educação, família) quanto os saberes escolares podem vir carregados de preconceitos, interferindo diretamente na autoestima e na aprendizagem das crianças. Um dos casos que presenciamos foi quando uma criança da Pré-Escola não quis segurar a mão da colega por ser preta. Houve todo um trabalho junto à turma para que pudéssemos intervir com seriedade e ludicidade.

Já para Eliane Cavalleiro, a existência de atitudes racistas acarreta nos indivíduos negros:

“autorrejeição, baixa autoestima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal, timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula, ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial, dificuldades no processo de aprendizagem e recusa em ir à escola. Para o aluno branco, ao contrário acarretam: a cristalização de um sentimento irreal de superioridade” (p. 12, 2005).

A entrada da criança (0 a 6 anos) na Educação Infantil faz com que ela perceba novos mundos e, com isso, leva à manutenção de alguns preconceitos que são reproduzidos por elas, copiando ações dos adultos e de seus pares. Isso leva à interiorização de conceitos discriminatórios. Por isso, é importante pensar numa Educação Antirracista desde a Educação Infantil, e com isso, propor relações interpessoais mais equânimes, nas quais as crianças possam exercer práticas antirracistas e construir laços afetivos menos discriminatórios, independentemente de raça, cor, etnia, gênero, sexo, religiosidade, etc.

Como professora das infâncias, percebo a importância de confrontarmos o racismo desde a Educação Infantil. O Projeto “A África que Há em Nós”,

ministrado no ano de 2023, teve como objetivo geral propiciar o letramento racial por meio de experiências como literaturas e brincadeiras africanas e afro-brasileiras. Este projeto fez parte do currículo do Espaço de Desenvolvimento Infantil (EDI) em que trabalho, atingindo crianças do berçário à Pré-Escola. Os objetivos específicos do projeto foram: vivenciar a cultura e as brincadeiras do continente africano e afro-brasileiro; aplicar o que prescreve a Lei nº 10.639/03, ampliando o conhecimento da cultura e da história africana e afro-brasileira; valorizar as identidades das crianças; e trabalhar o preconceito racial a partir de literatura e vídeos.

E como o processo de escavação não para, vêm à memória as ações pedagógicas que transpuseram os muros do nosso EDI, tais como: a ida das crianças (Pré-Escola II) ao Quilombo Dona Bilina, que fica em Campo Grande, no sub-bairro Rio da Prata, onde aprenderam sobre a história do quilombo e conheceram a horta comunitária. A turma da Pré-Escola EI-53 participou da gravação do Programa “Boas Práticas” da Rede da MultiRio, com o tema “A África em Nós”, por meio de brincadeiras e contação de história. Participamos do evento “Lentes do Olhar”, com fotografias tiradas das crianças da Pré-Escola II referentes à pintura corporal africana, e fomos convidados pela GED/9^a CRE a participar do Projeto “Sankofa: Educação Antirracista”, em que o EDI palestrou sobre as práticas pedagógicas antirracistas, houve mostra de trabalho e apresentação de dança das crianças da Pré-Escola II.

Vivenciar uma Educação Antirracista na Educação Infantil não é fácil, pois demanda formação e pesquisa dos profissionais da educação sempre que possível. Com embasamento legal e pedagógico, atingimos as famílias e as crianças. É de suma importância ressaltar a responsabilidade da gestão no engajamento da Lei, pois ela precisa fazer parte do planejamento diário da Unidade, e não apenas em datas comemorativas. A gestão também deve direcionar verbas para literaturas antirracistas. Cabe aos profissionais da educação aceitarem o desafio e reconhecerem a importância da intervenção pedagógica antirracista na Educação Infantil.

EMANCIPAR E DESPEDIR: CONSIDERAÇÕES QUE TRANSFORMAM O MUNDO

Ao trazer o conceito de escavação de Walter Benjamin sobre a memória e refletir sobre a minha vida acadêmica e profissional, percebi que não se trata apenas de recuperar o passado, mas de desenterrar vestígios que revelam, camadas após camadas, o que fomos, o que somos e, quem sabe, o que podemos vir a ser. Ao olhar para minha trajetória na Educação Infantil, percebo que, muito mais do que um caminho linear, ela é construída a partir de fragmentos,

de ruínas e de resgates. O resgate de conceitos sobre a minha infância e sobre as infâncias de hoje me fez perceber que, mesmo me sentindo sozinha na primeira semana de aula, quem me deu o fundamento para pensar a minha prática foram e sempre serão os autores e pensadores que constituem a professora que quero ser e que as crianças sejam: sujeitos autônomos e críticos diante de sua realidade.

Escavar minhas memórias da infância, do meu caminhar na Pedagogia e a infância que vivencio hoje com as crianças me conduziu a um encontro com os direitos e as lutas das infâncias. Não foi meramente um impulso de querer ser professora, mas a compreensão de que a educação é, na verdade, a construção de uma revolução cotidiana, em que cada criança, com seu olhar questionador, nos desafia a repensar o mundo e a nós mesmos.

E é na prática, no chão da escola, que alicerçamos nossos sentidos, deixamos nossas marcas e construímos legados. Foi preciso passar pelo caos, pelo primeiro impacto: o de dar aula encostada na porta, aquela relação de amor e ódio pela educação, que me permitiu ser a professora que quero ser hoje e que ainda poderei vir a ser. Aquele momento, em que quase sucumbi à solidão e ao desespero, me ensinou mais do que qualquer teoria sobre autoridade ou respeito. Foi ali que percebi que a verdadeira autoridade na educação vem do vínculo, da confiança mútua e do cuidado genuíno, e não do medo imposto.

A Educação Infantil, na qual encontrei minha voz e meu propósito, é um espaço de escuta, de presença e, acima de tudo, de transformação. Como diria o filósofo francês Michel Foucault: “Não há educação sem liberdade”. E, de fato, ao introduzir as questões Étnico-Raciais no cotidiano escolar, ao trabalhar o Projeto “A África que Há em Nós”, percebi que a liberdade de aprender também é a liberdade de se reconhecer como sujeito de sua própria história, como agente de sua própria transformação.

Até porque, como já nos dizia Paulo Freire (1996): “A educação não muda o mundo. A educação muda as pessoas. E as pessoas mudam o mundo” (p. 85). A verdadeira transformação começa pelo indivíduo. É desenvolvendo a consciência crítica e a reflexão, seja em mim ou nas crianças (pois essa reflexão também parte de mim), que nos tornamos agentes de mudança na sociedade — um processo, portanto, dialógico e emancipatório. E enfrentar todo e qualquer tipo de preconceito, seja ele racial, de gênero, cultural, religioso, social ou econômico, é dever do professor e da escola propiciarem práticas que possibilitem integrar esse sujeito na sociedade.

É a partir desse «descascar cebolas» que percebo a importância do meu legado, que não se configura em títulos ou distinções, mas sim na semente que estou plantando nas infâncias. Almejo uma colheita que reconheça e celebre desde a tenra idade a pluralidade, a diversidade e a potência de cada criança. O

Projeto “A África que Há em Nós” não foi apenas uma prática pedagógica, mas uma revolução silenciosa que ressoou nas paredes das salas, nas brincadeiras, nas leituras e, principalmente, nas memórias dos pequenos. Cada gesto, cada história compartilhada, representou uma resistência às práticas de silenciamento e invisibilidade, dando espaço para que as crianças não só aprendessem sobre sua história, mas também a vivessem de forma plena e autêntica. Dessa forma, até hoje colho os frutos dessas ações pedagógicas.

O Projeto “A África que Há em Nós” resultou na minha aparição e na das crianças da Pré-Escola II ao programa Cartografias de Boas Práticas da Rede², pela MultiRio. Mais tarde, não só por essa prática, mas por nosso EDI ser visto como um espaço de qualidade em Educação Infantil, recebi uma Moção Honrosa na categoria Educação Infantil, na Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Além de pensarmos em práticas pedagógicas que condigam com as infâncias, nos consideramos um espaço antirracista que resulte numa Educação Infantil que pense nas questões identitárias como um terreno fértil, no qual podemos, de fato, plantar as sementes de um futuro mais justo e igualitário. Essa é a missão que assumo com cada ação, com cada experiência com as crianças, com cada sorriso compartilhado na construção de uma educação que seja realmente transformadora.

Nada é fácil quando lidamos com o diferente. A partir do meu olhar como professora de Pré-Escola e de professora articuladora, deparei-me com a generalização de alguns temas por alguns professores. Tivemos que intervir na prática com orientações sobre o continente africano. Tanto eu, quanto a equipe de direção da unidade escolar nos preocupamos em sempre ofertar cursos e *lives online* sobre o tema. Quanto às crianças, tivemos que intervir com temas de representação positiva do cabelo crespo, pois elas já trazem consigo o preconceito imposto a seus cabelos. Pouco foi observado sobre a questão da cor da pele, mas já houve momentos em que crianças não queriam tocar ou brincar com o amiguinho por ele ser preto.

Minha orientação como professora articuladora é para que se orientem os professores em casos em que o racismo ou qualquer outro tipo de preconceito surja: deve-se parar o que está fazendo e intervir imediata e positivamente. Quando não souber o que fazer, o professor deve chamar a direção para uma discussão e ação conjunta. Foi o caso de duas famílias abordarem os professores, pois não queriam que os filhos “estudassem coisas de África” por serem evangélicos. A direção conversou com as famílias, articulando a importância

² <https://multi.rio/index.php/familia/18230-edi-ludmila-m%C3%A1ximo-moreira-cardoso-9%C2%AA-cre-eixo-educa%C3%A7%C3%A3o-das-rela%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>.

da Lei nº 10.639/03 e sua relação com o racismo estrutural, e que só assim podemos enfrentar o preconceito existente na sociedade.

Como bem nos recorda Nilma Lino Gomes, a escola é um espelho da sociedade e, por isso, não basta apenas ensinar conteúdos acadêmicos. Na verdade, por estarmos na Educação Infantil, não ensinamos: educamos. Conversamos com as famílias que as crianças não “estudam coisas de África”, mas brincam e ouvem histórias positivas e de pertencimento étnico no nosso espaço, no qual, acima de tudo, vivenciamos o viver com e para o outro. Enfrentamos as dificuldades do racismo, das desigualdades e da intolerância, mas também construímos, todos os dias, um futuro em que o respeito à diversidade é a base de tudo.

Por fim, penso que meu legado é o de realizar uma educação que, ao mesmo tempo que se despede, continua a se reinventar. Não quero ser lembrada apenas como uma professora que “lecionou”, mas como alguém que, por meio da escavação de sua própria história, ajudou a revelar e a ouvir muitas outras histórias — as das crianças, suas famílias e suas culturas. Assim, em cada passo que dei e ainda darei, em cada memória que ressurge, sei que o verdadeiro sentido da Educação Infantil é a sua capacidade de transformar o mundo, um pequeno gesto de cada vez. E, ao fim, talvez o maior legado seja esse: a crença de que podemos, sim, transformar o mundo — quando mudamos pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDT, Hannah. A crise da Educação. In.: **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**: Rua de mão única. Tradução de Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Lei n. 11.645/2008**, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: **Ministério da Educação**. Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. O caminho se faz caminhando: **conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64^a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GOMES, Nilma. Lino. Educação e identidade negra. In: **Kulé-kulé**: educação e identidade negra. BRITO, A. M. B. B.; SANTANA, M. M.; CORREIA, R. L. L. S. (Org.) Maceió: Edufal, 2005.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Trad: Fausto Castilho. Campinas, SP: Editora da Unicamp, RJ: Vozes, 2012.

MULTIRIO. **EDI Ludmila Máximo Moreira Cardoso (9^a CRE) – eixo Educação das Relações Étnico-raciais [vídeo]**. Rio de Janeiro: MultiRio, 17 out. 2023. Disponível em: <https://multi.rio/index.php/conteudo-geral/18230-edi-ludmila-m%C3%A1ximo-moreira-cardoso-9%C2%AA-cre-eixo-educa%C3%A7%C3%A3o-das-rela%C3%A7%C3%A7%C3%B5es-%C3%A9tnico-raciais>. Acesso em: 17/09/2025.

SIQUEIRA, M.L. **Siyavuma**: uma visão africana de mundo. Salvador: Autora, 2006.

ENTRE DISTÂNCIAS E CONQUISTAS: A TRAJETÓRIA DE PROFESSORAS MIGRANTES NO SERVIÇO PÚBLICO

Érica Renata da Silva Alencar¹

Pryscilla Firmino Andrade de Sousa²

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, os concursos públicos têm se consolidado como uma das principais formas de ingresso na carreira docente, especialmente no ensino público brasileiro. Em meio a um cenário de instabilidade econômica e precarização de vínculos empregatícios na educação privada, muitos profissionais enxergam no serviço público uma oportunidade de estabilidade, progressão na carreira e melhores condições de trabalho. No entanto, a distribuição das vagas não ocorre de forma equilibrada entre os estados e municípios, o que leva muitos candidatos a se inscreverem em concursos realizados em localidades distantes de suas cidades de origem. Essa realidade tem provocado um movimento crescente de migração profissional, especialmente entre professoras, que assumem o desafio de recomeçar suas trajetórias em contextos geográficos, sociais e culturais completamente novos.

Diante desse contexto, este texto tem como objetivo refletir sobre a trajetória profissional de professoras que deixaram suas cidades natais para assumir cargos obtidos por meio de concursos públicos em outros estados do país. A partir do relato das nossas experiências, busca-se apresentar os desafios enfrentados nesse processo de deslocamento — como a adaptação a novas realidades, o impacto emocional da mudança e a reconstrução de vínculos sociais — bem como as conquistas e transformações vividas ao longo do tempo. Ao dar visibilidade a essas histórias, pretende-se valorizar o papel dessas educadoras na promoção da educação pública e evidenciar a força e a resiliência que permeiam suas jornadas profissionais.

A decisão de deixar a cidade natal para assumir um cargo público como professora em outro estado não é simples e, na maioria das vezes, envolve uma

¹ Professora de Educação Física da Rede Municipal de Fortaleza/ CE; Especialista em Educação Física Escolar pela FACUMINAS. ericarenataalencar@gmail.com.

² Professora de Educação Física da Rede Municipal de Fortaleza/CE; Mestre em Educação Física pela Universidade Federal da Paraíba. pryscillafirmino@hotmail.com.

combinação de fatores profissionais, pessoais e econômicos. Diante da escassez de concursos públicos em seus municípios de origem, muitas pessoas optam por ampliar sua busca por oportunidades, inscrevendo-se em processos seletivos realizados em diferentes regiões do país. O desejo de estabilidade, associado ao compromisso com a educação pública, impulsiona esses profissionais a enfrentar o desafio da mudança.

É o caso de Érica, de Ananindeua (PA), e de Pryscilla, de João Pessoa (PB), aprovadas em um concurso público para o cargo de Professor de Educação Física na cidade de Fortaleza (CE), realizado no ano de 2022.

Érica nasceu no Maranhão, mas desde sua infância morava na região metropolitana de Belém, em Ananindeua, no estado do Pará. Foi lá que fez graduação, pós graduação, casou e teve dois filhos. Em sua trajetória profissional, esteve dedicada ao bacharel e trabalhou em academias de Belém e Ananindeua, mas sua vontade em atuar na licenciatura sempre esteve viva. O desejo de transformar a sociedade através da educação fazia parte da sua vida desde a graduação. Foi então que apareceu a oportunidade de fazer o concurso em Fortaleza e, apesar do medo, ela decidiu tentar mesmo sabendo que seriam muitas mudanças para toda a família, o que representava desafios em sua vida profissional e pessoal. Atuar na licenciatura era um novo mundo de descobertas para ela, além da mudança de estado também representaria transformações para seu marido e seus filhos de 8 e 3 anos.

Apesar das dificuldades encontradas para a adaptação, Érica e sua família enfrentaram as adversidades e seguiram em frente com coragem e resiliência. Com o tempo, Fortaleza deixou de ser apenas um destino profissional e passou a se tornar um novo lar. Érica encontrou na sala de aula o espaço para realizar seu propósito: contribuir com a formação de cidadãos críticos e conscientes. Cada desafio superado fortalecia sua certeza de que havia feito a escolha certa. Hoje, ela se sente realizada ao ver o impacto positivo de seu trabalho na vida dos alunos, e reconhece que todas as mudanças valeram a pena.

Enquanto Pryscilla, professora natural de João Pessoa (PB), é mãe solo de uma menina com 10 anos de idade na época da aprovação no referido concurso público para atuar na cidade de Fortaleza (CE). Aos 34 anos, após certo tempo trabalhando na rede estadual de ensino da Paraíba em contratos temporários, ela viu no concurso uma oportunidade concreta de estabilidade profissional e de garantir melhores condições de vida para si e para a filha. No entanto, a mudança representou um conjunto de desafios significativos. Estar distante da rede de apoio familiar, adaptar-se ao clima da nova região, compreender as especificidades da rede local de ensino e lidar com a solidão em um território desconhecido exigiram de Pryscilla um grande esforço emocional e prático. Mesmo com todas

as dificuldades, ela se manteve firme em seu propósito, equilibrando as demandas da maternidade com as exigências da nova rotina escolar.

As experiências de Érica e Pryscilla, embora particulares, refletem a realidade de muitas professoras que percorrem trajetórias semelhantes. Ao cruzar fronteiras estaduais em busca de oportunidades, essas mulheres carregam não apenas seus diplomas e experiências, mas também histórias de coragem, resiliência e dedicação ao magistério.

SAINDO DA CIDADE NATAL

A aprovação em concurso público representa, para muitos, a realização de um projeto de vida, marcado por anos de dedicação e sacrifício. No entanto, essa conquista frequentemente impõe o desafio de deixar a cidade natal para assumir o cargo em uma localidade distante. Esse deslocamento pode implicar em diversas dificuldades, tanto de ordem prática quanto emocional. A adaptação a uma nova realidade pode gerar sentimentos de solidão e estranhamento, especialmente quando há o afastamento de vínculos afetivos importantes. Além disso, aspectos logísticos — como moradia, deslocamento, custos de mudança e reestruturação da vida cotidiana — exigem planejamento e resiliência, exigindo tempo e esforço para a construção de uma nova rede de apoio e a integração ao ambiente de trabalho e à comunidade local.

Tais fatores tornam a transição um momento delicado. A mobilidade geográfica exigida pelo ingresso no serviço público pode ser compreendida como um processo de deslocamento que transcende a simples mudança de local de residência, implicando transformações identitárias e emocionais. De acordo com Sennett (2001), a mobilidade no trabalho moderno, ainda que muitas vezes associada a progresso e estabilidade, também pode gerar rupturas no sentido de pertencimento e continuidade pessoal. Embora o servidor público tenha, em tese, a segurança da estabilidade empregatícia, o rompimento com vínculos socioculturais consolidados pode comprometer, temporariamente, seu bem-estar subjetivo. Sennett argumenta que a constante necessidade de adaptação e reconstrução de laços, exigida por deslocamentos frequentes ou forçados, tende a fragilizar o senso de identidade e a dificultar a construção de narrativas de vida coesas.

Essa perspectiva é especialmente pertinente no caso dos concursados que, ao assumirem cargos em localidades desconhecidas, precisam lidar simultaneamente com as exigências de um novo ambiente profissional e com os impactos emocionais decorrentes do afastamento de sua rede de apoio.

Além da mudança física, há a necessidade de reconfiguração de vínculos sociais, culturais e afetivos, que são fundamentais para a constituição da identidade e do bem-estar. Conforme apontado por Bauman (2001), a contemporaneidade

é marcada por relações cada vez mais voláteis e desapegadas, o que fragiliza os laços de pertencimento e aumenta o sentimento de incerteza diante de mudanças. Essa realidade se aplica, em parte, ao servidor público que, ao ser deslocado de seu contexto original, é lançado em uma nova rede de relações frágeis e provisórias, sem o suporte afetivo que antes o amparava.

Pierre Bourdieu (1980), ao tratar do conceito de *habitus*, enfatiza que os indivíduos internalizam disposições e práticas sociais a partir de seu meio de origem, e que essas estruturas moldam não apenas seu comportamento, mas também suas percepções de mundo. Quando o concursado é transferido para um ambiente institucional e social distinto daquele em que se formou, há um descompasso entre o *habitus* adquirido e o novo campo de atuação, exigindo um processo de readequação que pode gerar tensão, desconforto e sensação de deslocamento.

Do ponto de vista da psicologia, a teoria do apego de John Bowlby (1988) também oferece importantes contribuições para a compreensão das dificuldades emocionais envolvidas na mudança. Segundo o autor, os vínculos afetivos são fundamentais para o senso de segurança e estabilidade emocional. A ruptura ou o distanciamento desses vínculos, mesmo que temporária, pode provocar ansiedade, sentimentos de solidão e desamparo, especialmente nos primeiros momentos da transição.

No contexto brasileiro, estudiosos como Paula e Silva (2016) analisam os impactos da mobilidade funcional na vida de servidores públicos federais, destacando que muitos enfrentam dificuldades em conciliar os desafios da nova rotina com a ausência de apoio familiar. Segundo os autores, “a estabilidade no serviço público muitas vezes contrasta com a instabilidade emocional provocada pela descontinuidade dos laços afetivos e pela inserção em um ambiente institucional desconhecido” (PAULA; SILVA, 2016, p. 83).

Por fim, é importante considerar que o processo de adaptação, embora inicialmente difícil, pode ser mediado por políticas institucionais de acolhimento, redes de suporte entre colegas e desenvolvimento de estratégias individuais de resiliência. Como argumenta Dejours (2004), o trabalho pode ser também um espaço de ressignificação da identidade, desde que o sujeito encontre reconhecimento e possibilidade de construção de sentido naquilo que faz.

Apesar das dificuldades iniciais enfrentadas ao deixar a cidade natal, é importante destacar que a mudança de cidade também pode representar uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. A vivência em um novo território desafia o indivíduo a desenvolver habilidades de autonomia, flexibilidade e resiliência. Nesse sentido, a experiência de deslocamento pode ser compreendida como um processo de *reconstrução identitária*, no qual o

sujeito ressignifica sua trajetória de vida e passa a construir novas formas de pertencimento. Segundo Anthony Giddens (1991), em *Modernidade e Identidade*, a identidade pessoal na modernidade tardia é um projeto contínuo, moldado pelas escolhas que o indivíduo faz ao longo da vida. Nesse contexto, a mudança de cidade pode ser interpretada não apenas como uma ruptura, mas como uma chance de reinvenção.

O enraizamento, por sua vez, não se dá de forma automática, mas é fruto de um processo gradual de interação com o novo espaço social, cultural e profissional. Como propõe Simone Weil (1952), em *L'Enracinement*, o enraizamento é uma das necessidades humanas mais importantes, pois está relacionado ao sentimento de pertencimento a uma coletividade e a um lugar. Para Weil, é somente a partir do enraizamento que o ser humano consegue florescer plenamente, pois ele se reconhece como parte integrante de algo maior. No caso do servidor público que passa a residir em uma nova cidade, o sentimento de pertencimento tende a se consolidar à medida que ele estabelece vínculos interpessoais, participa da vida comunitária e se envolve de maneira ativa no contexto institucional.

Além disso, o crescimento profissional também é impulsionado por essa nova vivência. O enfrentamento de novos desafios, a adaptação a uma realidade administrativa diferente e o convívio com equipes diversas ampliam o repertório técnico e relacional do servidor. Para Dejours (2004), o trabalho pode ser um espaço fundamental de realização subjetiva, desde que haja reconhecimento e espaço para a expressão da singularidade do trabalhador. Ao construir uma trajetória sólida em uma nova cidade, o servidor passa a experimentar um sentimento de eficácia e valorização que contribui não apenas para seu desenvolvimento funcional, mas também para sua realização pessoal.

Dessa forma, o enraizamento e o crescimento não são apenas possíveis, mas desejáveis como desdobramentos do processo de mobilidade. Ainda que envolvam etapas de luto e adaptação, essas experiências podem resultar em formas mais amplas de pertencimento, nas quais o indivíduo aprende a integrar diferentes dimensões de sua história de vida — a origem, o deslocamento e o novo lugar que agora também passa a chamar de “casa”.

CRESCIMENTO E ENRAIZAMENTO

Apesar das dificuldades iniciais enfrentadas ao deixar a cidade natal, é importante destacar que a mudança de cidade também pode representar uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. A vivência em um novo território desafia o indivíduo a desenvolver habilidades de autonomia, flexibilidade e resiliência.

Nesse sentido, a experiência de deslocamento pode ser compreendida como um processo de reconstrução identitária, no qual o sujeito ressignifica sua trajetória de vida e passa a construir novas formas de pertencimento. O enraizamento, por sua vez, não se dá de forma automática, mas é fruto de um processo gradual de interação com o novo espaço social, cultural e profissional.

Como propõe Simone Weil (1952), o enraizamento é uma das necessidades humanas mais importantes, pois está relacionado ao sentimento de pertencimento a uma coletividade e a um lugar. Para Weil (1952), é somente a partir do enraizamento que o ser humano consegue florescer plenamente, pois ele se reconhece como parte integrante de algo maior. No caso do servidor público que passa a residir em uma nova cidade, o sentimento de pertencimento tende a se consolidar à medida que ele estabelece vínculos interpessoais, participa da vida comunitária e se envolve de maneira ativa no contexto institucional.

Além disso, o crescimento profissional também é impulsionado por essa nova vivência. O enfrentamento de novos desafios, a adaptação a uma realidade administrativa diferente e o convívio com equipes diversas ampliam o repertório técnico e relacional do servidor.

Ao construir uma trajetória sólida em uma nova cidade, o servidor passa a experimentar um sentimento de eficácia e valorização que contribui não apenas para seu desenvolvimento funcional, mas também para sua realização pessoal.

Dessa forma, o enraizamento e o crescimento não são apenas possíveis, mas desejáveis como desdobramentos do processo de mobilidade. Ainda que envolvam etapas de luto e adaptação, essas experiências podem resultar em formas mais amplas de pertencimento, nas quais o indivíduo aprende a integrar diferentes dimensões de sua história de vida — a origem, o deslocamento e o novo lugar que agora também passa a chamar de “casa”.

PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para as professoras que deixam sua cidade natal a fim de assumir um cargo público em outra localidade, a sala de aula pode se tornar um espaço privilegiado de reconstrução de vínculos, identidade e pertencimento. A prática pedagógica, neste contexto, não é apenas uma atividade profissional, mas um meio potente de mediação com o novo ambiente. Ao estabelecer relações com estudantes, colegas e com a comunidade escolar, a professora inicia um processo de inserção cultural que vai muito além do conteúdo curricular: ela se coloca em diálogo com os saberes locais, as tradições e os modos de vida que caracterizam o novo território.

Como afirma Paulo Freire (1996), ensinar exige comprometimento com a realidade do outro, e é justamente por meio dessa escuta sensível e crítica que o educador se conecta com seu entorno. A professora recém-chegada, ao buscar

compreender o contexto sociocultural dos alunos e de suas famílias, amplia sua compreensão do território e, ao mesmo tempo, começa a construir um lugar de pertencimento. A educação, nesse sentido, torna-se um espaço de troca, onde o ensinar e o aprender acontecem de forma dialógica — uma via de mão dupla entre quem chega e quem já habita aquele lugar. Nas imagens abaixo observamos Érica e Pryscilla, professoras migrantes que apresentamos ao longo desse texto, ministrando aula de Educação Física sobre o corpo e suas possibilidades de movimento e som no primeiro ano de atuação no concurso.



Fonte: Acervo pessoal das autoras

A ideia de “territorialização” do fazer pedagógico também é central. Segundo Arroyo (2012), o território não é apenas o espaço físico, mas um lugar carregado de sentidos, memórias e lutas. Ao reconhecer e valorizar os saberes locais, a professora deixa de ser uma “estrangeira funcional” e passa a atuar como agente de mediação entre diferentes realidades culturais. Isso contribui tanto para a eficácia de sua prática pedagógica quanto para seu processo pessoal de enraizamento e reconhecimento dentro da comunidade escolar.

Além disso, a atuação pedagógica em contextos novos pode provocar um significativo crescimento profissional. Como observa Tardif (2002), os saberes docentes se constroem na prática e nas interações cotidianas com a realidade escolar. O contato com diferentes dinâmicas institucionais, com públicos diversos e com realidades socioeconômicas muitas vezes distintas daquela de origem amplia o repertório didático e humaniza ainda mais o olhar da professora sobre o ato educativo.

Assim, o exercício da docência não apenas favorece a adaptação ao novo território, como também possibilita à professora recriar sua identidade profissional em diálogo com o contexto em que está inserida. Ao ensinar, ela aprende; ao acolher, é acolhida; e ao mediar saberes, constrói raízes.

CONCLUSÃO

A trajetória de professoras migrantes no serviço público é marcada por uma série de deslocamentos — geográficos, emocionais, profissionais e identitários — que, embora desafiadores, também abrem caminho para conquistas significativas. Ao sair de seus estados de origem para assumir cargos em Fortaleza, as educadoras enfrentaram não apenas a distância física de suas raízes, mas também a complexidade de se inserirem em novos contextos sociais e culturais. Contudo, ao longo desse percurso, foi justamente a prática pedagógica — dialógica, comprometida e sensível — que se revelou um elemento-chave para sua adaptação e enraizamento.

A experiência dessas professoras evidencia que o caminho entre distâncias e conquistas não é linear, tampouco isento de dificuldades. No entanto, ao se engajarem com as comunidades escolares, ao reconhecerem e valorizarem os saberes locais e ao se deixarem transformar pelas novas vivências, elas reconstruíram seu pertencimento e ressignificaram sua atuação docente. A escola, nesse processo, deixou de ser apenas um local de trabalho e passou a ser um território de relações, de afetos e de construção de novas raízes.

Assim, a história dessas educadoras migrantes reafirma que o serviço público, quando atravessado por compromisso ético, acolhimento institucional e abertura ao outro, pode ser um espaço fértil não apenas para a realização profissional, mas também para a reinvenção pessoal. Entre distâncias e conquistas, suas trajetórias nos ensinam que pertencer é, acima de tudo, um processo construído no cotidiano — pela escuta, pela troca e pelo desejo genuíno de educar e aprender com o lugar onde se está.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **Le sens pratique.** Paris: Les Éditions de Minuit, 1980.
- BOWLBY, John. **Attachment and Loss.** Vol. 1: Attachment. London: Basic Books, 1988.
- DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social.** Rio de Janeiro: FGV, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

PAULA, A. P.; SILVA, R. S. **Mobilidade funcional e bem-estar: um estudo com servidores públicos federais em estágio probatório.** Revista do Serviço Público, v. 67, n. 1, p. 75–90, 2016.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2001.

WEIL, Simone. **L'Enracinement: Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain.** Paris: Gallimard, 1952.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

O PERCURSO DE SER EU...GÊNIA: PASSOS DE UMA JORNADA SIMPLESMENTE GENIAL

Eugênia Maria Gregorio Pereira¹

INÍCIO DA JORNADA – OS PASSOS NO TABLADO DA VIDA ESCOLAR

“Deixa eu me apresentar, que eu acabei de chegar, depois que me escutar você vai lembrar meu nome...” (Amarelo, azul e branco – Anavitória e Rita Lee)

Meu nome é Eugênia. Sou mulher, de pele clara e baixa estatura, brasileira, nordestina, de uma cidade do interior do Ceará chamada Várzea Alegre. Filha de pai e mãe professores, tenho como herança a concepção de educação como o bem mais valioso e indestrutível que devo ter comigo. Estudante desde os 4 anos de idade, meu percurso formativo se deu através de pequenos passos e grandes deslocamentos.

“Minha vida é andar por esse país, pra ver se um dia descanso feliz, guardando as recordações das terras onde passei, andando pelos sertões e os amigos que lá deixei...” (A vida do viajante, Luiz Gonzaga)

O ensino fundamental se deu entre escolas públicas e privadas e mudanças de cidade devido ao trabalho do meu pai. Sempre dedicada e respeitosa para com todas e todos no ambiente escolar, cresci lendo, escrevendo, participando das atividades ofertadas pelas escolas, e desenvolvendo laços afetivos por onde passei.

Cursei o Ensino Médio no Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará - CEFET/CE, na cidade de Cedro, há 60 quilômetros da minha cidade natal. Esse percurso era feito todos os dias em um caminhão pau-de-arara. Foram 3 anos de muito estudo, descobertas e experiências que me fortaleciam e me faziam querer ir mais longe. Aqui conheci laboratórios de informática, de física, de química, de biologia; tive aulas de música; fui monitora; e morei sem os meus pais pela primeira vez. Foi uma experiência marcante de desenvolvimento da minha autonomia, autoconfiança, responsabilidade e liberdade.

¹ Professora de Educação Física – SEDUC/CE e SME/Fortaleza. Mestra em Educação Física – UFRN. Doutoranda em Educação Física – USJT.

Já em Fortaleza, há quase 500 quilômetros da minha cidade natal, ingresssei no Ensino Superior através de uma Política Pública do governo do então presidente Lula, chamado Programa Universidade para Todos – ProUni. Entre 2007 e 2011 cursei a Licenciatura e o Bacharelado em Educação Física. Nesses 5 anos fui monitora de disciplinas como Anatomia e Cinesiologia, experienciei minha prática profissional em diversos locais, como: projeto sociais da iniciativa privada para crianças e idosos, programas sociais do governo federal para crianças e adolescentes, academias de musculação, dentre outros; e um projeto social de minha autoria que ofertou por cinco anos, atividades físicas três vezes na semana para adultos na comunidade onde resido.

Em 2016, fui aprovada na seleção para a primeira turma do Mestrado Profissional em Educação Física - ProEF, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, há 500 quilômetros da cidade de Fortaleza. Esse percurso foi feito quinzenalmente durante o primeiro ano do curso, que só aconteceu em 2018, após forte militância do grupo de docentes e discentes envolvidos no ProEF para barrar o processo de desvalorização da educação do presidente golpista Michel Temer, que, a partir da sua assunção à presidência da república, impediu que os novos programas de pós-graduação iniciassem suas atividades. Então, após dois anos da seleção, o programa teve início. E aqui, nessa oportunidade, tive mais um divisor de águas na minha vida: estudar criticamente a minha prática profissional desenvolvida dentro de uma escola pública militar durante o desgoverno que este país passou a partir do ano de 2018. Concluí o mestrado em junho de 2020, no mesmo mês em que meu filho primogênito nasceu prematuramente durante a pandemia da Covid-19 e eu passei 28 dias sem podervê-lo – um acontecimento marcante que transformou a minha vida – mas essa é uma história para um outro livro, quem sabe um dia eu escreva.

Entendendo o processo de formação como algo permanente, como nos diz Freire (1996, p. 29) “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino... Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.”, é nesse processo de constante aprendizado e reflexão sobre a minha prática pedagógica que continuo trilhando o caminho de ensino-aprendizagem.

E tendo a certeza de que ninguém se educa sozinho, como bem nos disse Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*; acredito no potencial do coletivo, na aprendizagem colaborativa, onde aprendemos uns com os outros, na construção de relações afetivas, respeitosas e de aprendizados significativos.

Figura 1: Nomes de professoras(es) da minha trajetória estudantil.



Fonte: Autora.

COREOGRAFANDO SABERES: A ESCOLA COMO PALCO DAS PEQUENAS REVOLUÇÕES

Minha inserção no mercado de trabalho como Profissional de Educação Física se deu no ano de 2013 em um programa de residência multiprofissional da Escola de Saúde Pública do Ceará. Desenvolver um trabalho voltado para a saúde mental foi minha primeira missão como profissional e um divisor de águas na minha vida. Foi ali, no Centro de Atenção Psicossocial – CAPS, que fortaleci a compreensão de que um “*ponto de vista é apenas a vista de um ponto*” e que é no coletivo que potencializamos nossa força para alçar voos mais altos e mais longos, ao mesmo tempo mais leves e mais permanentes.

Nessa experiência, desenvolvi meu trabalho com uma equipe composta por profissionais de diversas áreas. Era desafiador fazer dialogar tantos conhecimentos em prol do acolhimento às necessidades de saúde mental dos sujeitos usuários dos CAPs e das Unidades de Acolhimento. Aprendi muito com a psicologia e a psiquiatria, a enfermagem, a terapia ocupacional e o serviço social. E aprendi, principalmente, a aprofundar meu olhar de profissional de Educação Física para o ser de forma holística, integral, tornando a minha

prática cada dia mais humanizada e acolhedora, sensível e comprometida com o crescimento e desenvolvimento do coletivo.

Depois disso, surge a oportunidade de ser servidora pública na rede de ensino do Estado do Ceará, e, um ano depois, servidora pública na rede de ensino do município de Fortaleza; funções que exerço atualmente, e que desenvolvo a cada dia com mais compromisso e estudo, para cada dia mais atuar no exercício de uma educação crítico-libertadora.

“A minha escola não tem personagem, a minha escola tem gente de verdade... o sistema é maus, mas minha turma é legal.” (Vamos fazer um filme – Legião Urbana)

É nesse espaço chamado escola, tão disputado e ao mesmo tempo tão desvalorizado, que venho exercendo minha docência, sob o pressuposto de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p. 22). E é no cotidiano da vida escolar que as possibilidades surgem e precisamos estar atentas para transformar essas possibilidades em vivências reais de aprendizado.

Na sala de aula é que se forma um cidadão. Na sala de aula é que se muda uma nação. Na sala de aula não há idade e nem cor, por isso aceite e respeite o meu professor. (Anjos da Guarda - Leci Brandão)

A sala de aula deve ser o espaço de acolhimento e produção coletiva de conhecimento, sendo todo e qualquer lugar de encontro do coletivo com o propósito de aprender - a quadra, o laboratório, a sombra da árvore no pátio, as arquibancadas do ginásio - espaços legítimos de encontro para produção de saberes. Para isso, é preciso libertar-se das ideias de uma educação cartesiana, tradicional, moldada em séculos passados; e a libertação é um parto, um parto doloroso, nas palavras de Paulo Freire (2024), mas necessário para a superação das relações opressoras, autoritárias, que subjugam os aprendizes a meros depósitos de informações.

Minha prática docente, assim como o meu ser, está sendo construída, desenvolvida cotidianamente; a partir das minhas escolhas, das minhas práticas e, principalmente, das minhas reflexões sobre a minha própria prática, pois é nesse exercício de reflexão que tornamos possível o surgimento de questionamentos e desenvolvimento da criticidade sobre nossas ações.

“Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (Freire, 1996, p. 39)

Figura 2: Sala de aula.



Fonte: Autora.

Figura 3: Sala de aula.



Fonte: Autora.

Figura 4: Sala de aula.



Fonte: Autora.

Figura 5: Sala de aula.



Fonte: Autora.

Acreditando nas diversas possibilidades do aprendizado acontecer e respeitando a individualidade das(os) discentes, bem como as necessidades coletivas, desenvolvo atividades que busquem a participação efetiva das(os)

alunas(os) e que propiciem o desenvolvimento de aspectos cognitivos, relacionais, cinestésicos, a partir de uma perspectiva holística do ser.

Em uma atividade denominada “Paraquedas Cooperativo”, reúno as(os) discentes em volta de um grande tecido colorido – o paraquedas – e realizamos diversas atividades que envolvem o trabalho coletivo, a responsabilidade individual para que a atividade ocorra da melhor maneira, e a união de todas(os) em prol de um objetivo comum que é realizar as atividades solicitadas. Nessa atividade conseguimos ter o envolvimento de todas(os), em um processo divertido e acolhedor, que supera as diferenças e fortalece as relações interpessoais da turma.

Figura 6: Paraquedas cooperativo com adolescentes.



Fonte: Autora.

Figura 7: Paraquedas cooperativo com crianças.



Fonte: Autora.

No meu percurso formativo do mestrado, desenvolvi meu projeto de pesquisa partindo de um planejamento colaborativo com os alunos dentro da temática dança. Desenvolver uma atividade com dança em uma escola militar foi, para mim, um grande desafio em vários aspectos. O desafio da formação inicial e a falta de confiança para o desenvolvimento de atividades com dança, os espaços inadequados para a prática de tal conteúdo, o ambiente rígido e regrado de uma instituição militar, as questões de gênero e de religiosidade dos discentes, dentre outros, foram alguns dos desafios que surgiram. Desafios esses superados coletivamente a partir de um trabalho comprometido com uma Educação Física diversificada, que contemple todos os conteúdos apontados pelos documentos norteadores da nossa prática docente como pertinentes da cultura corporal de movimento.

Figura 8: Aula de dança.



Fonte: Autora.

Com o olhar voltado para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, a partir do Programa Aprendizagem para Corações e Mentes (SEE Learning), que é um programa de aprendizagem social, emocional e ética desenvolvido pela Universidade de Emory, em Atlanta, nos Estados Unidos, desenvolvi durante as minhas aulas de Educação Física atividades de empatia, autoconhecimento e socialização, observando as possibilidades, necessidades e dificuldades de incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais em escolas de estrutura e funcionamento ainda muito tradicionais, e a experiência revelou a real necessidade dos discentes em terem um espaço de fala e expressão dos seus sentimentos e desejos, bem como a minha dificuldade inicial de se fazer compreendida trazendo novos aspectos e objetivos para o desenvolvimento das aulas e da construção de conhecimento coletivo.

Figura 9: Aula sobre habilidades socioemocionais.

Fonte: Autora.

Figura 10: Aula sobre habilidades socioemocionais.

Fonte: Autora.

“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, 1996, p. 96)

Destaco a importância do meu comprometimento com uma prática crítica, libertadora, que potencializa o protagonismo estudantil, atuando dentro e fora dos espaços escolares na luta por uma educação de qualidade, que respeita, valoriza e reconhece o valor das(os) educadores e educandas(os). Sem esse espaço de dignidade e decência, não é possível sonhar e alçar voos tão altos.

“...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, 1996, p. 54)

REFLEXÕES: O LEGADO QUE SE MOVE

“Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro... é problemático e não inexorável.” (Freire, 1996, p. 19)

De olhos, braços, mente e coração abertos às possibilidades que surgem, vamos construindo esse futuro de mãos dadas com docentes, discentes, gestores, mães e pais, e toda a comunidade escolar, para uma sociedade justa, solidária, consciente dos seus problemas, mas assumindo a responsabilidade pela sua transformação e, principalmente, acreditando nesse processo de mudanças para a construção de um mundo melhor.

Figura 11: Alunos dançando de mãos dadas.



Fonte: Autora.

Acreditando que “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” (Freire, 1996, p. 142), desejo em todo o trajeto – já percorrido e a percorrer – deixar marcas de afeto, respeito, amor, alegria, dedicação, cuidado, empatia e encontrar pessoas que também queiram se tornar sujeitos da História, da sua própria história, entendendo esse processo de busca como algo contínuo, imbricado na nossa consciência de ser inconcluso, pois é nessa continuidade que reside a vida.

“...o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (Freire, 1996, p. 50)

Vida longa à educação crítica, libertadora e democrática!

Figura 12: Aluno sentados em círculo no chão da quadra.



Fonte: Autora.

Figura 13: Alunos brincando com o paraquedas cooperativo.



Fonte: Autora.

REFERÊNCIAS

ANA VITÓRIA e RITA LEE. **Amarelo, azul e branco.** In: Cor. Rio de Janeiro: F/Simas, 2020.

BERTHERAT, Therese. **O corpo tem suas razões:** antiginástica e a consciência de si. Tradução: Estela dos Santos Abreu. 21 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

ESTANISLAU, Gustavo M; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde mental na escola:** o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não:** cartas a quem ousa ensinar. 37 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 89 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

LECI BRADÃO. **Anjos da guarda.** In: Anjos da guarda. 1995.

LEGIÃO URBANA. **Vamos fazer um filme.** In: O Descobrimento do Brasil. Rio de Janeiro: EMI-Odeon/RCA, 1993.

LUIZ GONZAGA. **Vida do viajante.** In: Gonzagão e Gonzaguinha ao vivo. Rio de Janeiro: EMI-Odeon/RCA, LP. 1981.

MEDINA, João Paulo S. **A educação física cuida do corpo e “mente”:** novas contradições e desafios do século XXI. 26 ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

RATEY, John J. **Corpo ativo, mente desperta:** a nova ciência do exercício físico e do cérebro. Tradução: Cristina Paixão Lopes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, Marjorie Cristina Rocha da; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira.

Subjetividade e aprendizagem: contribuições da psicanálise e da psicologia histórico-cultural. São Paulo: Hogrefe CETEPP, 2016.

FABRICIA RAPOSO – MINHA JORNADA COMO PESSOA AUTISTA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: DA DISCÊNCIA À DOCÊNCIA PELO VIÉS DA DIFERENÇA

Fabricia Raposo¹

Meu nome é Fabricia Raposo e minha vida sempre esteve profundamente entrelaçada com a educação. No entanto, antes mesmo do meu primeiro “sopro de vida”, já estava entrelaçada com o Transtorno do Espectro Autista, uma presença silenciosa que moldaria meu olhar sobre o mundo e minha forma de perceber pessoas, espaços e aprendizagens. Ser autista não é apenas uma característica; é um modo de existir e experienciar a realidade, um filtro único que atravessa cada relação, cada desafio e cada conquista. Desde cedo, esse entrelaçamento entre educação e neurodiversidade se tornou a base da minha trajetória, influenciando a forma como observo, ensino e aprendo, e moldando a paixão que carrego por construir espaços de aprendizagem inclusivos, afetivos e transformadores. Desde muito cedo, comprehendi que ensinar e aprender não eram apenas ações pontuais, mas uma forma de existir no mundo. A escola sempre fez parte da minha vida, não apenas como espaço físico de formação, mas como território simbólico de pertencimento, luta, esperança e transformação.

Minha primeira e maior inspiração foi minha mãe. Uma professora dedicada, amorosa e, sobretudo, visionária. Ela abriu, em nossa própria casa, uma escolinha que, em pouco tempo, tornou-se referência em alfabetização em nossa comunidade. Lembro-me da sala simples, mas cheia de vida; dos cartazes coloridos nas paredes, das mesas pequenas abarrotadas de cadernos e lápis, mas principalmente da presença constante de crianças curiosas, ávidas por aprender. Essa escolinha não era apenas um espaço de ensino formal, mas também de cuidado, acolhimento e encontro. Lembro-me de um aluno da escolinha da minha mãe, que carinhosamente chamávamos de Marcelinho. Apesar de ter aproximadamente seis anos, ainda não falava, usava fraldas e babava bastante. Na

¹ Licenciada em Matemática pela Faculdade Educacional Unificada Campo Grandense (FEUC), no Rio de Janeiro. Possui especialização em Raciocínio Lógico e Matemática Aplicada e pós-graduação em Supervisão e Gestão Escolar. Atualmente, cursa pós-graduação em Neurociência

época, tudo o que diziam sobre sua condição provavelmente estava relacionado a um tombo que sua mãe havia levado durante a gestação. Embora Marcelinho não tivesse um diagnóstico formal, ou pelo menos eu não o conhecia, guardo com alegria as lembranças de como as “tias” da escolinha o acompanhavam, ensinando e cuidando dele com dedicação.

Elas o ensinaram a responder ao comando “Upaa!” dando um abraço, e cada interação se transformava em uma verdadeira festa. As outras crianças pediam “Upaa, Marcelinho!!” para ele, e ele retribuía com abraço e um sorriso tímido. Eu me lembro de vibrar com cada pequeno avanço, vendo a inclusão acontecendo diante dos meus olhos. Era incrível observar o desenvolvimento de Marcelinho dentro de suas possibilidades, e perceber que cada gesto, cada sorriso, representava um passo significativo na construção de sua autonomia e pertencimento.

Ver minha mãe se doar por completo a seus alunos, com paciência e rigor, marcou profundamente meu olhar sobre a educação. Foi ali que comprehendi que ensinar é, antes de tudo, um ato de amor.

Apesar da minha afantasia, comorbidade presente em alguns autistas, que se refere aquela incapacidade de formar imagens mentais (no meu caso em relação a rostos), tenho uma memória fotográfica muito boa quando se trata dos livros da biblioteca particular da minha mãe. Lembro-me de passar algumas tardes ali, escolhendo livros de formação de professores, com títulos como didática e outros textos sobre aprendizagem. Eu os lia e pensava comigo mesma: “Vou estudar agora, para que, quando crescer, não precise mais estudar.” (aos 41 anos, posso afirmar com toda certeza que essa estratégia não funcionou). Risos.

Minha trajetória profissional nasceu desse berço afetivo. Tornei-me professora dos anos iniciais aos 22 anos e, logo após concluir meu curso de formação para professores, decidi realizar um sonho: me formar em Matemática. Na verdade, não era exatamente o meu “primeiro grande sonho”, mas vale a pena explicar como funcionou o meu raciocínio autista naquela época. Eu não era muito boa em Matemática devido à discalculia, um transtorno que alguns autistas apresentam.

Na minha mente, para aumentar minhas chances de sucesso, percebi que precisava enfrentar e aperfeiçoar minhas maiores fragilidades: cálculos mentais e processamento espacial. Foi então que decidi me dedicar à formação em Matemática. O resultado foi surpreendente: simplesmente amei! Descobrir que era capaz de desenvolver habilidades antes fragilizadas pelo meu transtorno, enquanto explorava áreas que sempre me fascinaram, raciocínio lógico, estatística e probabilidade, geometria, foi uma experiência profundamente transformadora, que ampliou não apenas minhas competências, mas também minha confiança e entusiasmo pela aprendizagem.

A estratégia era objetiva: analisar minhas habilidades pessoais e intervir nas fragilidades encontradas, mal podia imaginar, naquele momento, que optar por estudar Matemática, enfrentando uma fragilidade minha, marcaria o início da minha aproximação com análise de dados e intervenção pedagógica. Ainda menos poderia prever que, em 2024, como coordenadora pedagógica, teria à disposição ferramentas tecnológicas capazes de potencializar essas práticas, transformando a vida de centenas de estudantes. Essas intervenções impactam não apenas o nível de desempenho escolar, mas também a trajetória acadêmica e as possibilidades de aprendizado de cada aluno, mostrando como habilidades inicialmente desafiadoras podem se tornar instrumentos poderosos de inclusão e progresso educacional.

Ao longo da minha vida, ocupei diferentes funções dentro da escola: primeiramente aluna, depois professora, em seguida diretora adjunta, professora orientadora da EJA e, atualmente, coordenadora pedagógica. Cada papel assumido não foi apenas uma nova responsabilidade, mas uma ampliação do meu olhar sobre a educação. Estar em diferentes posições me ajudou a perceber que a escola é uma engrenagem complexa, que exige múltiplas perspectivas e uma constante reinvenção.

Mas há um aspecto que torna minha relação com a escola ainda mais singular: sou uma mulher autista. Digo isso não como uma marca que me limita, mas como um elemento constitutivo da minha identidade e da forma como percebo o mundo. Ser autista em uma sociedade que ainda pouco comprehende as neurodiversidades é um desafio diário. Estar em uma sala de aula, primeiro como aluna e depois como professora, significou enfrentar olhares, barreiras e silêncios.

Na minha experiência enquanto aluna, não poderia deixar de mencionar a professora Elisabeth, da minha antiga primeira série, na Escola Municipal Jorge Zarur em 1990. Quando eu tinha seis anos, durante as aulas, era comum que eu tivesse crises de shutdown (uma resposta do sistema nervoso a uma sobrecarga sensorial, emocional ou cognitiva, é uma retração onde a pessoa entra em um estado de bloqueio, tentando se proteger e processar o excesso de estímulos. O choro pode aparecer como uma descarga emocional após ou durante a sobrecarga; um sinal de exaustão mental, física ou sensorial; Uma forma de comunicação quando a fala ou a regulação emocional ficam inacessíveis. Há situações em que o shutdown se manifesta sem choro algum apenas com silêncio, olhar distante, falta de resposta, imobilidade ou dificuldade de falar).

Nesses momentos, “Tia Beth” me acolhia com carinho, sem rótulos, sem julgamentos. Era o meu primeiro ano na escola pública, um espaço ainda pouco preparado para compreender a neurodiversidade. Não sei como teria sido minha

trajetória se, naquela época, ela não tivesse esse olhar humano, ainda que sem técnicas ou informações específicas sobre autismo. A professora Elisabeth não tinha manuais, nem formações voltadas para isso, mas tinha sensibilidade e empatia. E foi isso que fez toda a diferença.

Hoje, como coordenadora pedagógica, carrego comigo esse duplo lugar: o da profissional que atua para melhorar os processos de ensino-aprendizagem e o da mulher autista que vivenciou e ainda vivencia os desafios da inclusão. Minha prática se orienta pela convicção de que a escola deve ser um espaço em que cada sujeito seja reconhecido em sua singularidade, respeitado em seus tempos e modos de aprender, e acolhido em suas diferenças.

Assim, minha trajetória é marcada por raízes que me ligam ao amor materno pela educação, pela experiência multifacetada dentro da escola e pela vivência da neurodiversidade. Este capítulo nasce da necessidade de compartilhar esse percurso e, sobretudo, de afirmar que meu olhar autista sobre a escola é, ao mesmo tempo, resistência, potência e esperança.

Minha prática pedagógica é sustentada por dois pilares que se complementam e dialogam profundamente com minha visão de educação: a análise de dados e a intervenção pedagógica. Ao longo da minha trajetória como professora dos anos iniciais e, hoje, como coordenadora pedagógica, aprendi que a educação só se torna efetiva quando é capaz de unir sensibilidade humana e rigor técnico.

Os dados escolares muitas vezes são vistos como números frios, gráficos ou estatísticas distantes. Para mim, eles representam histórias vivas: cada percentual de aprendizagem é, na verdade, a narrativa de um estudante em sua caminhada. Ao analisar resultados, frequências, registros e produções, não busco apenas identificar lacunas; procuro enxergar a pessoa por trás desses indicadores e compreender suas trajetórias, não apenas os números.

A análise de dados é, portanto, um exercício de escuta. Escuta que se faz com os olhos, com a observação atenta, com a capacidade de perceber padrões, avanços e dificuldades. Ela me permite compreender o ponto em que cada aluno se encontra e, ao mesmo tempo, vislumbrar os caminhos possíveis para avançar. Não se trata de reduzir os sujeitos a diagnósticos ou classificações, mas de usar as informações como ferramentas para planejar práticas pedagógicas mais significativas e equitativas.

Compreender os dados não basta: é preciso agir sobre eles. É nesse momento que entra a intervenção pedagógica. Acredito que ela é o espaço onde teoria e prática se encontram de maneira mais potente.

Na intervenção, elaboro estratégias que respeitam os tempos e modos de aprender dos alunos. Isso pode significar propor atividades diferenciadas, reorganizar o trabalho coletivo, aproximar habilidades da realidade dos estudantes ou até criar momentos de apoio individualizado.

A intervenção pedagógica, para mim, é o compromisso de não deixar ninguém para trás. É o reconhecimento de que cada aluno é singular e, por isso, precisa ser acolhido em sua totalidade. Essa prática exige criatividade, estratégia e, acima de tudo, empatia.

Se há um eixo que atravessa todo o meu fazer pedagógico, esse eixo é a inclusão. Não apenas porque acredito nela, mas porque a vivo na pele. Ser uma mulher autista em ambientes escolares me proporcionou experiências marcantes, algumas dolorosas, outras profundamente transformadoras. Eu sei como é estar em uma sala de aula e não ser plenamente compreendida, sei o que significa enfrentar olhares que não reconhecem minhas singularidades, sei o impacto de uma escola que não está preparada para a diversidade.

Na minha experiência enquanto professora, vivi momentos que consolidaram essa visão. Um exemplo marcante foi com um aluno que acompanhei desde a Pré-Escola I até o segundo ano. Ele apresentava grande dificuldade de comunicação, comportamento agitado e, muitas vezes, comia partes das atividades e do próprio caderno. A cada troca de ano, era doloroso ver colegas professoras evitando pegar aquela turma por conta dele. Ele vinha de uma família com muitas limitações financeiras e pouca informação, e havia sinais de que sua mãe também enfrentava desafios de compreensão ou apoio.

Compreendi que, naquele contexto, era apenas eu quem poderia acompanhá-lo de forma consistente. Persisti, acreditando em seu potencial e na força de uma prática pedagógica inclusiva. No final do segundo ano, ele estava alfabetizado. Mas mais impactante ainda foram as palavras que ele escreveu em um pequeno texto:

“Na rua tem muitas pessoas, pessoas que eu nunca vi. Na minha casa tem poucas pessoas, pessoas que eu não conheço.”

Essa frase ainda ecoa na minha mente mais de dez anos depois. Ali percebi a profundidade de sua perspectiva de mundo, uma visão autista marcada por sensações de deslocamento e não pertencimento. Cada palavra carregava seu modo único de interpretar e se relacionar com o mundo, e entendi naquele momento que a educação vai muito além do conteúdo: trata-se de criar laços, reconhecer singularidades e oferecer um espaço seguro de expressão e pertencimento.

Para sustentar minhas reflexões e práticas, busco apoio em autores que pesquisam neurociência, autismo e educação. A neurociência me ajuda a compreender os processos cognitivos envolvidos na aprendizagem; os estudos sobre autismo me permitem pensar em estratégias mais eficazes para alunos no espectro; e a educação, enquanto campo amplo e interdisciplinar, me desafia a articular tudo isso em práticas que façam sentido na escola.

Borella (2024) afirma que a aprendizagem se torna mais eficiente quando os estudantes estão emocionalmente envolvidos.

Não penso a teoria como algo distante, mas como ferramenta de transformação. Cada conceito estudado, cada pesquisa lida, precisa dialogar com a realidade concreta dos alunos e professores. A teoria, para mim, só tem valor quando se converte em prática que transforma.

Uma das minhas práticas centrais é o diálogo com as famílias. Vejo a família como um verdadeiro “guia prático do aluno” autista, pois a convivência cotidiana oferece informações essenciais sobre seus modos de aprender, seus gatilhos emocionais e estratégias que funcionam no dia a dia. Essas informações funcionam como um manual vivo, permitindo acessar a zona proximal de desenvolvimento do estudante com mais rapidez e eficiência.

Ao longo do ano, mesmo nos breves cinco minutos de entrada e saída dos alunos, busco, através de conversas com os pais, realizar um mapeamento de gatilhos e construir protocolos de conduta, ainda que de forma informal, que orientem a intervenção pedagógica. Esse processo fortalece a parceria escola-família e garante que cada ação pedagógica seja ajustada à singularidade de cada aluno, respeitando seus limites e potencialidades.

O sistema límbico, responsável pelo processamento das emoções e da afetividade, desempenha papel central na aprendizagem de todos os alunos, assumindo particular importância para estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). Nesse grupo, estímulos emocionais, afetivos e contextuais influenciam diretamente a motivação, a atenção e a consolidação da memória. Estruturas como a amígdala e o hipocampo modulam a forma como experiências significativas são registradas, enquanto o córtex pré-frontal contribui para a regulação emocional e a tomada de decisões.

Para alunos autistas, criar ambientes afetivamente seguros, previsíveis e acolhedores favorece a aprendizagem, permitindo que cada criança ou adolescente explore suas potencialidades dentro de seu próprio ritmo e estilo cognitivo, estabelecendo conexões duradouras entre emoção e conhecimento. Castelo Branco et al. (2023) destacam que a compreensão das bases neurobiológicas do autismo permite a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes e inclusivas.

Escrever este capítulo é, para mim, mais do que registrar uma trajetória: é reafirmar um compromisso. Compromisso com a escola, com os alunos, com os colegas de profissão e, sobretudo, com a ideia de que a educação precisa ser inclusiva, humana e transformadora.

Minha caminhada como aluna, professora, diretora adjunta e coordenadora pedagógica foi atravessada por múltiplas experiências que me ensinaram a olhar para a escola não apenas como espaço de ensino de conteúdos, mas como território de encontros, afetos e possibilidades. O olhar autista que carrego é

também uma lente de resistência e de potência: é a lembrança constante de que ninguém deve ser abandonado.

O legado que desejo deixar se desdobra em diferentes dimensões:

- Para os alunos no espectro autista: quero ser uma voz de representatividade, mostrando que é possível ocupar os diversos espaços e atuações em nossa sociedade mesmo em um mundo que, muitas vezes, não comprehende nossas singularidades. Desejo que encontrem na escola não apenas conhecimento, mas acolhimento e esperança.

- Para os alunos em geral: quero contribuir para que aprendam a valorizar a diversidade, reconhecendo que cada pessoa é única em seus modos de ser, aprender e conviver. Que percebam a importância do autoconhecimento e da autonomia como caminhos para uma vida plena.

- Para os colegas de profissão: meu desejo é compartilhar práticas, reflexões e exemplos que inspirem novas possibilidades pedagógicas. Que minha trajetória sirva como colaboração em suas trajetórias por uma educação mais inclusiva.

- Para a comunidade escolar: almejo contribuir para a construção de uma cultura de inclusão. Que a escola seja vista como espaço onde todas as diferenças podem coexistir de forma harmoniosa, e onde a diversidade não é problema a ser resolvido, mas riqueza a ser cultivada.

Ao longo da minha vida, aprendi que a inclusão vai além de legislação, técnicas e protocolos: é uma postura ética. É a decisão diária de enxergar cada aluno em sua singularidade e de acreditar que todos têm potencial de aprender e transformar o mundo. Paulo Freire nos lembra que “a educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” Carrego essa ideia comigo. Minha esperança é que, ao mudar olhares dentro da escola, possamos transformar coletivamente a sociedade.

Esse é o legado que quero deixar: uma escola onde a neurodiversidade seja valorizada, onde a inclusão não seja discurso, mas prática cotidiana, e onde cada sujeito encontre espaço para ser quem é, com dignidade e respeito. Uma escola em que meu olhar autista se torne inspiração para que outros também se reconheçam, se fortaleçam e transformem.

O legado que desejo deixar não se limita à minha trajetória profissional; ele também se estende para minhas filhas, em especial para a Lara, minha caçula, que também está no espectro. Quero que ela cresça vendo que a neurodiversidade é potência, não limitação, e que é possível ocupar espaços de aprendizado, liderança e criação com confiança e orgulho de suas singularidades. Espero transmitir a ela, através da minha prática e da minha história, que a educação é um instrumento de empoderamento, que acolher-se e ser acolhido são caminhos

essenciais, e que a paixão pelo conhecimento e pelo respeito às diferenças pode transformar vidas: a dela, a minha e a de todos ao redor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORELLA, D. R. **Neurociência e o Transtorno do Espectro Autista: Educação e Saúde.** Curitiba: Editora CRV, 2024.

CASTELO BRANCO, M. O. *et al.* **O Transtorno do Espectro Autista e as Relações entre a Educação e a Neurociência: Fundamentos e Práticas na Inclusão Escolar.** Teresina: Editora da Universidade Estadual do Piauí (EdUESPI), 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FABRICIO LEOMAR – EDUCAÇÃO HUMANA, SABER SENSÍVEL, APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL E CURRÍCULO

Fabrício Leomar Lima Bezerra¹

Elisabete dos Santos Freire²

INTRODUÇÃO

O segundo de três filhos, sendo um irmão dez anos mais velho que eu e uma irmã dois anos mais nova, com pai comerciante aposentado e mãe dona de casa aposentada, sou formado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Comecei esse curso no ano de 2009 e me formei em 2013. No entanto, a trajetória até eu chegar no que hoje denomino minha profissão seguiu caminhos com diversas curvas, o que foi bom. Após terminar o Ensino Médio em 2003, eu só fui ingressar em uma faculdade no ano de 2006. Até lá, eu tentei mais de oito vestibulares, sendo reprovado em todos eles. Tenho dificuldades com provas objetivas, mas nunca desisti! Era uma meta de vida entrar em uma universidade pública. Em um momento dessas diversas tentativas, meu pai sugeriu que eu fizesse o vestibular para o curso de Mecatrônica, que era uma área nova na época e que podia trazer rentabilidades vantajosas. Para agradá-lo, eu tentei duas vezes, sem sucesso. Até que eu cheguei para ele e minha mãe e disse: “*não quero trabalhar com máquina, quero trabalhar com gente. Vou ser professor*”.

Tive a sorte de ter bons e humanos docentes em minha vida escolar e eu me espelhava nisso para refletir sobre o que eu poderia ser. Minha paixão por esportes me aproximava da Educação Física – minha matéria favorita na escola. Essas congruências faziam com que eu vislumbrasse essa área de estudo como caminho para uma profissão futura. No entanto, ela não foi a primeira

¹ Docente de Educação Física na Prefeitura Municipal em Fortaleza. Doutorando em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

² Docente do curso de Graduação em Educação Física e Pedagogia e Pós-Graduação em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu (USJT). Doutora em Educação Física pela USJT. Pós-Doutorado pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da Universidade de São Paulo (USP).

graduação cursada. No ano de 2006, eu ingressei no curso de Licenciatura em Matemática, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), mesmo local em que eu havia terminado o Ensino Médio. Fiquei muito feliz de voltar para essa casa. Em 2007, eu ingressei em um outro curso de Licenciatura, dessa vez o de Letras-Espanhol, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), pois, como eu gosto de viajar, eu tinha o prazer de estudar novas línguas. Em 2009, eu estava fazendo três faculdades. Finalmente tinha conseguido passar naquela que era minha primeira paixão: a Educação Física. No entanto, para eu fazê-la bem, eu tinha que me dedicar e, para me dedicar, eu deveria focar e colocar minha energia naquele sonho de ser docente nesta área. Desisti da Matemática e do Espanhol, formando-me licenciado em Educação Física no mês de janeiro de 2013.

Durante a graduação, fui me especializando na área das Ciências Humanas da Educação Física, que diz respeito à filosofia, sociologia e antropologia do corpo, tendo como foco principal os estudos da corporeidade. Esse percurso resultou em um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) denominado “O ensino e a aprendizagem do sensível na Licenciatura em Educação Física: os indícios de uma formação estética” (Bezerra, 2013), sob orientação da professora doutora Tatiana Passos Zylberberg.

Em fevereiro de 2013, expandi meus estudos acadêmicos com a aprovação para o Mestrado em Educação na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), na cidade de Uberaba-MG. Continuei meus estudos sobre corporeidade, defendendo minha dissertação em janeiro de 2015, tendo obtido o título de mestre com a seguinte pesquisa: “A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem” (Bezerra, 2015), sendo orientado pelo professor doutor Wagner Wey Moreira.

Após ter obtido o título de mestre, eu voltei para a minha cidade natal. Em setembro de 2015, fui aprovado para o concurso efetivo de docentes da Educação Básica da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Meu orientador queria que eu continuasse meus estudos em Uberaba, fazendo o doutorado, mas eu já estava cansado do mundo acadêmico e com o desejo de viver na prática tudo o que já tinha estudado na minha trajetória para ser docente.

No ano de 2016, comecei as minhas atividades profissionais como professor de Educação Física em uma escola pública. Era minha primeira experiência como professor. Só tinha entrado em sala de aula para ocupar essa função nas poucas experiências do estágio. Em agosto do mesmo ano, eu fui aprovado numa seleção interna da Secretaria Municipal de Educação (SME) para ser professor na vigésima Escola de Tempo Integral (ETI) que iria inaugurar na cidade. Desde a sua inauguração, em setembro de 2016, sou docente desta

escola, tendo trabalhado nestes anos, além da disciplina de Educação Física, as disciplinas Projeto de Vida, Eletiva, Formação Cidadã, Estudo Orientado, Aprendizagem Orientada, Protagonismo Juvenil e já tendo sido, entre os anos 2017 e 2019, Professor Diretor de Turma (PDT).

DESENVOLVIMENTO

O TRANSFORMAR-SE DOCENTE HUMANO OU HUMANO DOCENTE

O ser professor



Acervo do autor

Sob a ótica da multiplicidade do olhar, enxerga-se aquilo que você nem sabia que podia ser. Foi encontrando o saber sensível durante o final do meu percurso formativo como professor de Educação Física que vislumbrei possibilidades de sentir o aprendizado e inserir no corpo o processo das minhas experiências. A foto acima retrata uma aula na disciplina optativa Corporeidade e Educação do curso de Educação Física da UFC, oferecida pela professora doutora Tatiana Passos Zylberberg. Neste dia, nos idos de 2012, a professora pediu que a gente representasse como tinha sido a escola em nossas vidas. Tínhamos que representar em diversas linguagens, com os materiais que ela havia levado, não podendo ser em forma de textos escritos ou narrados. A fotografia diz respeito à minha representação.

Quando penso na escola, nas aulas, no processo de ensino-aprendizagem, na minha relação com os(as) discentes, eu me recordo desse percurso formativo para me tornar professor de Educação Física, que passou por diversas desconstruções, reconstruções, quebras de preconceitos e estereótipos. Foi diante de tudo isso que fui compreendendo que a Educação Física vai além dos esportes e que há um saber detido pelo corpo, que precisa ser saboreado, pois, se o corpo conhece o mundo antes de reduzi-lo a conceitos abstratos e mentais, por que ainda pensamos uma Educação sem o corpo, como se existisse tão somente a razão? Por que, durante todo o nosso dia e em todo o nosso cotidiano, agimos

por meio do corpo e, nos ambientes educacionais, sofremos uma paralisação dos corpos, com corpos sentados, enquadrados, quietos, silenciosos e dispostos para pensar apenas racionalmente?

Nosso corpo diz mais do que aquilo pelo qual se pensa dele e do que dele é forçado a pensar. Temos uma “compreensão da corporeidade limitada ao corpo físico” (Santin, 2010, p. 63). Com essa visão, limitamos também o olhar da Educação para os corpos que aprendem, assimilando a ideia de que o corpo já vai pronto para a sala de aula e que as instruções e os ensinamentos deveriam ser direcionados apenas para a mente, entendida como cérebro.

Diante disso, olhamos para o que chamamos de corpo sensível, que é algo que parece redundante, pois o sensível diz respeito ao corporal. Segundo Duarte Jr. (2010), ao saber sensível ou saber detido pelo corpo foi dada a condição de uma sabedoria primeira, primitiva, anterior a qualquer processo de significação e interpretação dos sentidos. Essa redundância é necessária, pois esquecemos que o nosso corpo, detentor de saber, é capaz de produzir conhecimentos, de apreender o mundo, assim como aprender os ensinamentos trazidos pela vida. Falar de corpo sensível é falar de um corpo que detém o saber. Uma educação do corpo sensível perpassa pela formação de um ser humano multidimensional, de um ser que caminha entre a razão e a sensibilidade.

EDUCAÇÃO E AFETO: AS EMOÇÕES EM JOGO

Como, atualmente, professor e pesquisador de currículo e de novos modelos de se fazer educação no Brasil, eu acompanhei os caminhos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desde o início da sua construção, tendo participado do grupo de professores(as) de Educação Física do Ceará que debateram e construíram as diretrizes para essa área no estado.

Além disso, como professor de uma ETI o assunto me interessava ainda mais, visto que a BNCC enunciava um debate sobre a Educação Integral afirmando que a Educação Básica devia promover uma formação do ser humano como um ser holístico, ou seja, buscando a dimensão global da sua formação, nos aspectos cognitivos, afetivos, sociais, culturais. Todavia, o que significa a Educação Integral no contexto escolar? Como constituir aprendizagens significativas que possam atender às dimensões intelectual, cultural, sociais e afetivas de forma inseparável? Segundo Armstrong (2008, p. 117):

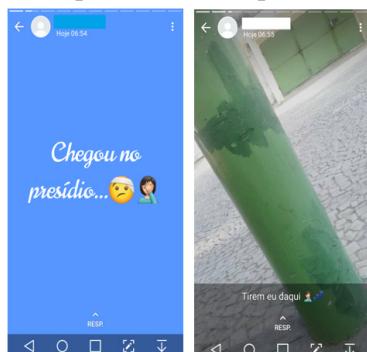
Os educadores precisam compreender as necessidades de desenvolvimento dos jovens adolescentes e, em especial, seu crescimento neurológico, social, emocional e metacognitivo. Algumas dessas necessidades de desenvolvimento são ignoradas ou subvertidas por práticas educacionais inadequadas, como currículos fragmentados, escolas bastante impessoais e planos de aula sem vitalidade.

As competências socioemocionais, assim como as competências cognitivas, têm o objetivo de preparar os(as) estudantes, da melhor forma possível, para enfrentar seus desafios pessoais e acadêmicos em uma sociedade cada vez mais instável. A aptidão de lidar com essa instabilidade e a habilidade de adaptar-se a novas situações podem fazer a diferença na trajetória de vida dos(as) discentes. E, assim como as competências cognitivas, as socioemocionais são competências que podem ser aprendidas e praticadas na escola e aprimoradas durante toda a vida.

Durante essa minha vida docente, uma das grandes problemáticas educacionais que percebo e que precisa ser trabalhada é o fato de os(as) estudantes não saberem lidar com suas emoções para viver melhor consigo mesmos, com o outro e com os desafios da vida. Isso também dificulta a assimilação dos conteúdos e, consequentemente, a aprendizagem. Dessa forma, como preparar os(as) educandos(as) para enfrentar os desafios pessoais e acadêmicos com o desenvolvimento das competências socioemocionais a partir das aulas de Educação Física? Com esta problemática, eu comecei a desenvolver minha prática docente com esse olhar para os conteúdos e para a aprendizagem socioemocional.

Minha realidade escolar é com estudantes do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, de uma escola municipal de tempo integral que funciona das 07h30 às 17h00, localizada em um bairro que tem em torno de 17 mil habitantes. A escola possui atualmente oito turmas, do 6º ano ao 9º ano, com um total de 280 estudantes, ou seja, cada turma com 35 adolescentes na faixa etária entre 11 e 15 anos. Durante a semana, os(as) discentes convivem mais tempo com a comunidade escolar do que com a própria família. Nessa maior convivência, percebemos que muitos deles(as) sofrem por viverem em famílias desestruturadas social e emocionalmente e descarregam em nós muito de seus sentimentos, emoções, frustrações, angústias, alegrias, descobrimentos, desejos etc. Essas cargas emocionais colocam os(as) professores(as) em situações nas quais precisam se desdobrar além da sua função docente para saber lidar com elas.

Por que a escola é um presídio?



Acervo do autor

As fotos acima são de 2018, retratam duas postagens, uma às 06h54 da manhã e outra às 06h55, de uma estudante do 8º ano, da turma à qual eu era PDT desde 2017, desenvolvendo práticas educativas mais humanas nas disciplinas de Formação Cidadã e Projeto de Vida. “*Escola como prisão? Eu venho desenvolvendo um trabalho que acredito ser tão afetuoso, significativo e, mesmo assim, a escola é vista como um presídio? Como os(as) educandos(as) estão se percebendo? Como sentem seu corpo passando o dia todo na escola? Que educação estamos fazendo? O que tem significado Escola de Tempo Integral? Como aprender nesse contexto?*” Essas foram algumas das minhas inquietações nos dias que se sucederam a essas fotos.

Fui então conversar com essa minha turma de PDT e com as outras turmas da escola em que eu era apenas professor de Educação Física. A maioria dos(as) estudantes realmente tinha essa visão da escola. Os motivos eram vários: o fato de chegar muito cedo na escola, muitos sem tomar um café da manhã adequado e com sono desregulado, e só sair no final da tarde, tendo três refeições durante o dia que não eram agradáveis, a maioria desse tempo escolar era dentro de uma sala de aula, copiando e copiando mais conteúdos, fazendo muitas atividades, tendo várias cobranças, tendo que cumprir diversos prazos das várias disciplinas de uma ETI, da escola ser só aulas e não oferecer projetos extracurriculares, como equipes esportivas, atividades artísticas, científicas, de robótica, de horta escolar, de escrita criativa, de prática de redação, prática de inglês, dentre outros, da escola não ter espaço de descanso, de não oferecer banho, de não ter um refeitório adequado, de sempre se sentirem estar sendo vigiados(as) para quando fugissem da linha fossem punidos(as). A percepção da escola como prisão fazia algum sentido.

A mudança do nosso espaço



Acervo do autor

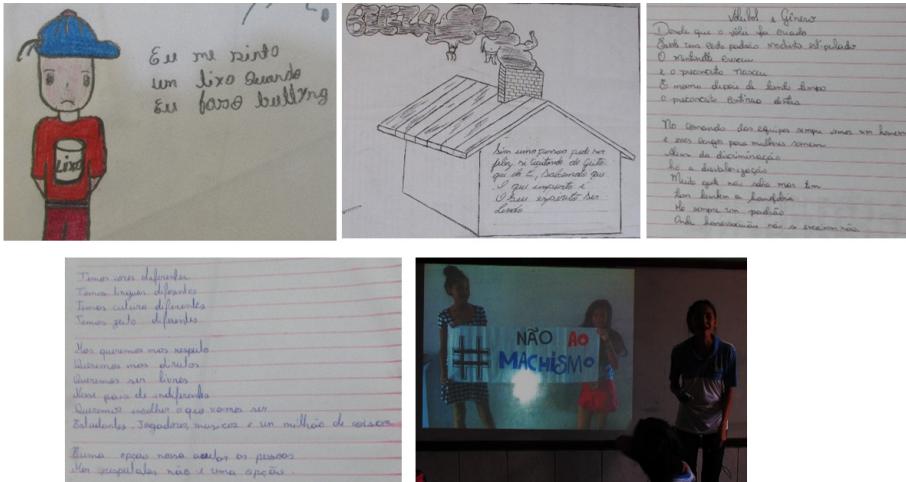
Foi então que voltei ainda mais minha atenção para o meu trabalho pedagógico curricular em cinco eixos: afeto, educação de corpo inteiro, saber sensível, experimentação e aprendizagem socioemocional. Dialoguei com a escola sobre a postagem da estudante e disse que estava pensando em fazer uma intervenção com essa minha turma, com esse olhar para os cinco eixos citados acima, sugerindo que as outras turmas que tinham outros e outras PDT pudessem também fazer.

Iniciamos por tentar deixar a sala de aula, o espaço que os(as) discentes passavam mais tempo na escola, mais agradável. Naquele momento não era possível pintar a sala, que foi ideia unânime da turma, assim como também não era possível colocar as cadeiras e as mesas de estudo em círculo, um desejo meu. Fizemos então outras mudanças, algumas delas expostas nas fotos acima. Começamos por colocar frases de boas-vindas na porta da sala, fizemos acordos de convivência coletiva que foram expostos em cartolinhas, de forma que todos(as) pudessem ver constantemente e se lembrarem.

Tive a ideia de colocar um mural que chamei de prática de autocuidado e cuidado coletivo, que era uma grande cartolina com vários emojis, a escrita da emoção ou sentimento que cada um representava e, abaixo, uma fita de velcro. Do lado desse cartaz, tinha um envelope com pequenos pedaços do outro lado da fita de velcro com o nome de cada um(a) dos(as) discentes. Eles(as), quando se sentissem à vontade, ao longo do dia, podiam pegar seu nome e colocá-lo na emoção que estavam sentindo. A ideia era que o(a) adolescente pudesse externalizar seus sentimentos e que qualquer outro(a) estudante ou professor(a) da turma que visse aquilo e se sentisse à vontade pudesse conversar com ele(a). Outra forma de usar o painel era reunir a turma uma vez na semana, cada um marcar seu nome no painel e, a partir dali, conversássemos não só sobre a pessoa em si, mas sobre aquela emoção.

Um outro dispositivo criado por mim foi o painel das frases de incentivo. Coloquei diversas citações de pessoas ou personagens famosos em uma das paredes da sala de aula para que eles(as) sempre lessem e aquilo de alguma forma trouxesse algum alento. Ao final do ano, cada um(a) poderia levar uma das frases. Um outro dispositivo interessante foi o que chamei de celebração da vida. A cada bimestre, a gente se reunia para comemorar a vida dos(as) nossos(as) colegas aniversariantes. Abaixo, relato outra ação que foi feita: o diálogo sobre temas da vida com produções em múltiplas linguagens.

Reflexões sobre temas da vida



Acervo do autor

As cinco imagens representam algumas das produções que fizemos. Nesse caminhar do projeto, eu não trabalhei especificamente com minha turma de PDT, mas com todas, já que eu era o único professor de Educação Física da escola. Dialogamos e fizemos produção em desenho, poesia, rap, fotografia e vídeo sobre bullying, preconceitos, sonhos juvenis, redes sociais. Algumas dessas produções podem ser conferidas no meu canal no YouTube (Fabricio Leomar - @hermano3fabricio) e pelo Instagram (@prof_fabricio). Depois desenvolvemos trabalhos de vivências práticas e reflexivas nas aulas de Educação Física. Aqui eu apresento uma sequência do que foi acontecendo, mas ressalvo que as ações se desenvolviam concomitantemente.

Aprendizagem é de corpo inteiro



Acervo do autor

As vivências práticas e curriculares desenvolvidas com esse olhar para a educação de corpo inteiro, afeto, saber sensível e aprendizagem socioemocional tinham o intuito de desenvolver uma educação integral dos(as) estudantes, de proporcionar possibilidades para refletirem sobre o estar no mundo, compreendendo as diferenças, sendo críticos(as) e atuantes em tomadas de decisões pautadas na ética, bom senso e justiça, além de promover uma cultura de paz na escola e no seu entorno.

Diante disso, eles(as) eram constantemente desafiados a experimentar seu corpo diante de suas diversas possibilidades de ser, fosse na capacidade de se concentrar, meditar ou nos desafios circenses e de ginástica, na alegria de realizar cooperativamente um teste ou de conhecer esportes ou pessoas que praticam esses esportes que eles(as) jamais imaginassesem que fossem conviver, como foi no dia em que levamos um time de futebol americano para uma oficina na escola.

Durante o processo de aplicação dessas minhas ações docentes, com os cinco princípios citados anteriormente, percebi transformações nos(as) estudantes, tanto nas aulas como nos intervalos, em relação ao comportamento social e ao saber lidar com suas emoções e com os sentimentos do outro. Não sei até que ponto isso trouxe uma melhora no rendimento escolar e nem era esse meu objetivo principal, mas encontramos estudantes mais dispostos a conversar entre si e trocar relações empáticas, assim como tentar entender as atitudes dos(as) colegas antes de julgar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O nosso processo educacional enraizou muito a ideia de uma pessoa que sabe mais para ensinar, outra que sabe menos ou não sabe nada, alguém para dizer certezas e outro alguém só para receber essas verdades, alguém para dizer o que deve ser aprendido e como deve ser aprendido. Esse processo criou amarras, muitas vezes invisíveis. Podem ser coisas tão sutis. Às vezes o(a) estudante não percebe. É, por exemplo, a angústia daquele(a) educando(a) ao ver todo mundo aprendendo, menos ele(a). Eu me pergunto: “*onde está o trabalho com o aprendizado socioemocional nas escolas para além de algo pontual e de responsabilidade quase única do(a) docente ou da gestão escolar? O modelo de ETI do município de Fortaleza favorece esse aprendizado? E o modelo que tem aí no seu município? Esse modelo é de educação integral ou só de tempo integral? Como a ETI olha para a educação de corpo inteiro? Esse modelo tem favorecido o adoecimento de corpos docentes e discentes?*”

Quando eu falo do foco educacional pautado no saber sensível e na aprendizagem que acontece no corpo, antes de ser racionalizada, eu proponho uma ampliação do olhar, um enxergar que tente captar o que impede o(a)

estudante de aprender para aí o(a) professor(a) ir junto dele(a). Dessa forma, em conjunto, se debruçam neste processo de investigar o que trava, o que impede e não deixa fazer, ampliando o olhar para a percepção sobre o problema, pois este pode não estar somente nele(a), mas numa educação aterrorizante, causadora de aprisionamentos, amarras, sufocamentos, numa escola na qual as pessoas sofrem pelo medo, pelo medo de fazer, medo de não conseguir, medo de não dar certo, medo de tentar, medo de ser o(a) último(a), medo de perguntar, medo de não fazer o que o(a) professor(a) quer e o medo de errar.

Para Morin (2011), a educação deve assimilar o erro como uma possibilidade crescente de aprendizagem, pois, segundo ele, o conhecimento não existe sem o erro. O medo de errar passa a ser o balizador de muitas coisas não acontecerem e, quando os(as) estudantes tentam uma vez, tentam a segunda, a terceira e depois passam a acreditar que não nasceram para isso, a gente cria um problema muito sério. Quando você trabalha essa amplificação do olhar, você se aproxima para perceber como os(as) educandos(as) se veem. Se eles(as) não forem capazes de se verem a si mesmos, como vão ver os(as) outros(as)? Se o(a) professor(a) internalizar essa ideia de que, naquele meio educacional, alguns(as) serão bons nisso, outros(as) serão bons naquilo, alguns(as) conseguirão e outros(as) não, ele(a) vai congelar as pessoas e, quando alguém não conseguir, vai falar: “*Pois então, bem que eu disse. Eu sabia que ia ser assim. É mais um exemplo de que não consegue*”, quando, na verdade, ele(a) devia tomar uma atitude inversa.

Devemos possibilitar ações curriculares em que nossos(as) discentes estejam abertos de corpo inteiro para experimentarem, para viverem a experiência de serem corpos ativos na aprendizagem. A nossa maneira de olhar para a aprendizagem está muito ligada à memorização. Foi memorizando que muitos de nós passamos a maior parte do tempo aprendendo um conteúdo. Mas será que realmente estávamos trabalhando a nossa capacidade de memorizar ou estávamos decorando para apenas usar num momento específico e depois aquilo ser esquecido?

Não podemos continuar sendo apenas mestres(as) explicadores(as). Devemos ser mestres(as) emancipadores(as) (Rancière, 2011). A história do mestre(a) emancipador(a) é aquela que diz que eu não preciso estar ali na frente de uma turma, numa sala de aula, apenas para explicar conceitos, encher o quadro de conteúdo ou ministrar minhas aulas e ir embora. Eu preciso me preocupar como aquele(a) outro(a), que está no processo de aprendizagem, consegue fazer relações com o conteúdo, com a sua vida e com o mundo. Todas as pessoas sabem alguma coisa. Diante dos nossos(as) estudantes, nós, como docentes emancipadores(as), devemos partir daquilo que sabe para chegar no que não sabe e não no que ignora para dizer o que não pode saber. Todos podem

saber, todos devem ter a oportunidade de saber, de criar, de serem aprendentes, de serem corpos aprendentes. E isso independe de qual disciplina escolar ou universitária seja, independe de qual nível de educação estejamos falando. É amplo, acolhedor, múltiplo, palpável, carnal e possível.

Nos cabe refletir sobre o nosso enxergar, de como a gente pode ter um olhar mais ampliado, sensível, sutil, corporal e mais guiado pelas possibilidades e não pelas restrições. Esse tem sido o meu propósito e tem sido incrível perceber quantas coisas boas aconteceram nesse meu caminho de oito anos na docência da Educação Básica Pública, porque foi tomada a decisão de colocar movimento onde antes havia imobilidade e amarração, de possibilitar sair de um aprisionamento para dar asas à liberdade, para mudar de plano, de espaço, de tempo e de ser, de ser humano. Nossa sociedade é cega de si mesma e do(a) outro(a). Negamos a existência do(a) outro(a), negamos o potencial do(a) outro(a) e negamos o nosso próprio potencial. Devemos reconhecer que a Educação precisa ser valorizada e que devemos estar abertos para observar a dimensão e o poder dela. Parar de fazer uma Educação que reproduz e promover uma que amplia as vidas, na qual o(a) estudante possa se ver, ver o outro e ver o mundo com todos os sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMSTRONG, Thomas. **As melhores escolas:** a prática educacional orientada pelo desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BEZERRA, Fabricio Leomar Lima. **O ensino e a aprendizagem do sensível na Licenciatura em Educação Física:** os indícios de uma formação estética. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.
- BEZERRA, F. L. L. **A corporeidade como possibilidade de desvelar um processo de aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2015.
- DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2010.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2.ed.rev. São Paulo: Cortez Editora, 2011.
- RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante:** cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- SANTIN, Silvino. Perspectivas na visão da corporeidade. In: MOREIRA, Wagner Wey (Org.). **Educação Física e esporte:** perspectivas para o século XXI. 16.ed. Campinas: Papirus, 2010, p. 51-69

HÉLEN FERNANDES SANTOS - FORMAÇÃO DOCENTE: DA TEORIA A PRÁTICA

Hélen Fernandes Santos¹

1. INTRODUÇÃO

Nesse capítulo relatarei meu percurso formativo com a Educação no Campo, baseado na contextualização como estratégia pedagógica. Meu nome é Hélen Fernandes Santos, sou natural de uma comunidade rural no Município de Porteirinha, localizado no Norte de Minas Gerais, e atualmente resido em Montes Claros.

Ao concluir o ensino médio em 2014, realizei o ENEM (Enxame Nacional do Ensino Médio) e ingressei no curso de Pedagogia na Favernorte em Mato Verde, após o primeiro semestre, tranquei o curso e realizei o vestibular para Letras (Língua Portuguesa/Inglesa) em Janaúba e para o curso de Licenciatura em Educação do Campo-LEC na UFVJM, em Diamantina. Ao conhecer o projeto político-pedagógico da LEC, me identifiquei imediatamente e decidi seguir nessa graduação. O curso da LEC estrutura-se em duas linhas de formação: a de Linguagens e Códigos - à qual me vinculei, e a de Ciências da Natureza.

Este curso, profundamente inovador e comprometido com a realidade rural, é desenvolvido por meio da Pedagogia da Alternância, modelo que organiza o processo formativo em dois tempos educativos complementares: o Tempo-Universidade e o Tempo-Comunidade. Durante o Tempo-Universidade, que ocorria nos períodos intensivos de janeiro a fevereiro e junho a julho, deslocava-me para Diamantina na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Nesses meses, concentravam-se as disciplinas teóricas, os debates, os seminários e as atividades colaborativas que fundamentavam criticamente nossa prática educativa. Já no Tempo-Comunidade, que abrangia os demais meses do ano, retornava ao meu território em Porteirinha para desenvolver atividades contextualizadas, projetos de intervenção e relatórios que articulavam os saberes acadêmicos com as demandas reais da comunidade e da educação do campo. Esse período não apenas consolidava a aprendizagem, mas também reforçava meu vínculo com o território, com as lutas locais e com os saberes tradicionais, fazendo da educação um processo contínuo de troca e transformação. Durante

¹ Professora, Mestranda em Educação e Estagiaria no Laboratório de Educação do Campo-Unimontes. Hellenfs17@gmail.com.

a graduação, participei ativamente de projetos de pesquisa como a Iniciação Científica em Letramento Digital, e fui bolsista no Projeto Vídeo-Cartas, onde produzíamos vídeos de curtas duração sobre os saberes das nossas comunidades, o que ampliou minha visão sobre o papel do educador.

Aos poucos, fui construindo repertório baseada na alternância entre teoria e prática, entre universidade e território, esse processo fundamental para construir minha identidade como educadora-pesquisadora consciente do seu papel social e político. Foi nesse espaço que aprendi que a educação verdadeira não se faz apenas com livros, mas com escuta, com presença e com compromisso ético com as raízes e os futuros possíveis. No 6º período, realizei estágio com uma turma de 6º ano do ensino fundamental sendo uma experiência única.

2. EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

A partir do Estágio, e convicta de que estava no lugar certo, comecei a lecionar a disciplina de Língua Inglesa, quando ainda estava no 7º período. Minha primeira turma foi o 3º ano do ensino médio, e confesso que foi uma experiência intensa: ansiedade, medo de errar e noites mal dormidas me acompanharam no início, mas, ao entrar na sala de aula me deparei com rostos conhecidos, pois era a mesma escola onde eu havia estudado e estagiado. Aos poucos, a confiança foi crescendo. Em alguns meses, assumi mais turmas e passei a lecionar para todas as séries da instituição. Foi na prática que aprendi o que a graduação não havia me ensinado: como usar o Diário Escolar Digital (DED), preencher livro de ponto, elaborar planilhas bimestrais e outros aspectos burocráticos essenciais do cotidiano escolar. Foi durante essa atuação que me dei conta de que minha verdadeira vocação estava no ato de ensinar.

É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado, neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos [...] não se reduzem a condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 24)

Hoje, entendo que a graduação nos oferece a base, mas é na prática que realmente nos formamos. Levei oito anos desde que escolhi a Educação para, enfim, me encontrar nela. Após a conclusão da graduação, ingressei em uma especialização em Inspeção Escolar, sempre buscando novos conhecimentos e formação docente. Em 2023, optei por não assumir turmas em sala de aula e dediquei-me aos estudos para concursos na área da educação, além de considerar a possibilidade de ingressar em um mestrado.

PROJETOS E METODOLOGIAS

Na disciplina de Língua Inglesa, assumi o compromisso de romper com a abordagem tradicional que frequentemente deslocava os estudantes do campo para um universo cultural distante e irrelevante para suas vidas. Minha prática foi construída sobre a convicção de que uma língua estrangeira não deve apagar a identidade, mas sim servir como uma nova ferramenta para expressá-la e valorizá-la. Para isso, a contextualização foi a alma do meu ensino, e ela partia, intencionalmente, do profundo conhecimento da história, das culturas, dos mitos e das lendas que formavam o imaginário daqueles alunos.

Em vez de listas de vocabulário sobre “skyscrapers” ou “subway”, nosso ponto de partida era o próprio território. Investigávamos a história da comunidade, e os alunos aprendiam a narrar, em inglês, a origem do município, a importância dos rios e veredas, e as lutas pela terra que moldaram sua realidade. A língua inglesa se tornava, assim, um instrumento para contar a própria história para o mundo, transformando-os em sujeitos ativos da comunicação e não meros repetidores de um discurso alheio.

A cultura local foi o nosso maior recurso didático. Trabalhávamos os ritmos, as festas populares e a culinária típica, criando projetos onde os alunos produziam “food blogs” em inglês para apresentar pratos como o feijão tropeiro ou o queijo canastra, ou elaboravam convites e descrições para as festas tradicionais e as celebrações religiosas da comunidade. Dessa forma, o aprendizado de estruturas gramaticais e vocabulário estava a serviço da celebração da sua própria identidade cultural.

Talvez o aspecto mais rico e significativo tenha sido a incorporação dos mitos e lendas da região essa prática não só tornava as aulas extremamente envolventes, mas também validava o saber tradicional e o imaginário coletivo como materiais dignos de estudo e de tradução para outras culturas. Foi na Língua Inglesa, paradoxalmente, que muitos redescobriram e fortaleceram o orgulho pela sua cultura e pelas narrativas de sua gente. Dessa forma, a sala de aula transformou-se num espaço de diálogo intercultural, onde o global e o local se encontravam, provando que a verdadeira educação é aquela que parte de quem somos para nos conectar com o mundo. Diante das atividades relatadas a cima, as práticas desenvolvidas no âmbito escolar se deram a partir de uma educação contextualizada, levando em consideração o contexto dos estudantes.

A experiência pedagógica relatada, quando transposta para o panorama geral da educação, serve como um poderoso catalisador para refletir sobre o próprio sentido da escola. A prática de partir do território, da cultura e do

imaginário local não é apenas uma metodologia, mas um ato ético e político que questiona a quem a educação serve e qual mundo ela pretende construir.

A tradição escolar, muitas vezes, opera sob uma lógica de apagamento contextual. Ela trata o currículo como uma entidade neutra e universal, deslocando o aluno de sua realidade concreta social, cultural, geográfica, para inseri-lo em um circuito abstrato de conhecimentos “válidos” que, não por acaso, frequentemente coincidem com os saberes das elites urbanas e das culturas hegemônicas. Esse processo cria uma cisão perversa na identidade do estudante

A contextualização, tal como vivida naquele projeto, emerge então como uma pedagogia significativa. O conhecimento deixa de ser uma doação do professor para se tornar uma construção coletiva, na qual a comunidade e seu patrimônio material e imaterial são os coautores. O aluno não aprende sobre algo distante; ele aprende a partir de si mesmo e, assim, se reconhece como sujeito do processo de saber.

No entanto, uma reflexão crítica deve também considerar os riscos. Há o perigo de se criar um localismo romantizado, que ignore as conexões complexas com o global e as contradições da própria comunidade. A verdadeira contextualização não é um isolamento, mas um ponto de partida dialético. Ela deve equipar o aluno para compreender seu lugar no mundo a partir de suas raízes, mas também para intervir e criticar esse mesmo mundo. O objetivo não é ficar apenas no contexto local, mas entender as cadeias produtivas que o levam à mesa, as disputas políticas pela terra onde ele é plantado e seu lugar na economia global.

Portanto, a grande lição que fica é que a educação contextualizada é mais do que uma estratégia didática; é uma postura epistemológica. Ela exige que a escola abra mão de seu monopólio sobre a definição do que é conhecimento válido e se abra para uma relação de diálogo e humildade com o saber da comunidade. É um convite para que a escola se torne, de fato, um espaço de encontro entre os saberes sistematizados e os saberes da experiência, formando cidadãos que não apenas saibam ler o mundo, mas que também se orgulhem de escrever nele a sua própria história.

FORMAÇÃO CONTINUADA

Em 2023 participei do processo seletivo para pós-graduação lato sensu em Educação na UFVJM e na Unimontes. Após ser aprovada em ambas, escolhi a Unimontes por me identificar mais com o projeto que apresentei na instituição, já que cada uma possuía abordagens e focos distintos.

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico [...] Não pode haver formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa. (NÓVOA, 2017, p. 1131).

Assim, em 2024, mudei-me para Montes Claros e iniciei o mestrado acadêmico em Educação, na linha de pesquisa Práticas Educativas, com um projeto intitulado: *Narrativas que resistem: performance e memórias coletivas nas narrativas orais das mulheres do Bom Jesus*. No início, era uma mistura de entusiasmo e receio, animada com as possibilidades de aprendizado e crescimento, mas também apreensiva com os desafios que poderiam surgir. O medo de não acompanhar o ritmo do programa ou de não corresponder às expectativas acadêmicas era uma preocupação constante.

No entanto, assim como ocorreu na minha primeira experiência em sala de aula, o desejo por conhecimento e novas vivências falou mais alto. Ansiosa por mergulhar em debates e pesquisas relevantes, colaborar com colegas e orientadores, e expandir minha compreensão sobre educação de formas que só o mestrado poderia proporcionar. Ingressar no mestrado também significou assumir um compromisso sério com meu desenvolvimento profissional. Sabia que o conhecimento e as habilidades adquiridas não apenas enriqueceriam minha atuação, mas também abririam portas para novas oportunidades na carreira. Em apenas três meses de mestrado, integrei em dois grupos de pesquisa, sendo bolsista no Laboratório de Educação do Campo no Semiárido Mineiro, Coordenado pela Professora Magda Martins, onde realizei pesquisas sobre as Escolas no Semiárido Mineiro, participando de Debates sobre a Educação Campo, Escola Família Agrícola - EFAS, e foi nesse Grupo que iniciei minha participação na Rede Mineira, com debates sobre o Programa Nacional de Educação na da Reforma Agrária – Pronera, e principalmente da Educação do Campo em Minas Gerais., sendo um movimento de encontros com o intuito de cada representante de cada região trazendo relatos de como está sendo desenvolvida a educação do campo nesses territórios.

Essa experiência prática e investigativa me permitiu compreender a complexidade da interface entre políticas educacionais, contextos regionais e movimentos sociais do campo, evidenciando a necessidade de aprofundar academicamente questões como, entender o impacto das políticas de educação profissional e tecnológica nas EFAs, a relação entre o mundo do trabalho agrícola e a organização curricular das escolas do campo e as resistências e adaptações

pedagógicas desenvolvidas por comunidades rurais frente a um modelo educacional muitas vezes desconectado de suas realidades, e principalmente a luta para o não fechamento das escolas do Campo. Já o outro grupo de pesquisa é o Grupo de Pesquisa para uma Educação Decolonial PluriEtnoPopular - GDECO_ETNOPO, que se trata de uma educação decolonial. Minha atuação nesse projeto, tem representado um eixo fundamental na minha formação, articulando minha pesquisa acadêmica com o compromisso político pedagógico decolonial. Neste projeto, desenvolvemos um trabalho que transcende os muros da universidade, promovendo palestras, oficinas e mesas redondas em escolas públicas e comunidades, com o objetivo central de desconstruir narrativas hegemônicas e valorizar os saberes dos Povos Indígenas e Quilombolas. Vale lembrar que todo inicio de um trabalho iniciamos com a realização de uma mística, entendida como um conjunto de símbolos, narrativas, rituais e sentimentos que criam um espírito de unidade, propósito e significado entre os participantes. É a “alma” ou o “coração” do movimento, aquilo que dá significado à luta e motiva as pessoas a agirem, muitas vezes indo além do seu interesse individual.

Imagen 1: Mística – Gdeco - Congresso Nacional de Pesquisa em Educação (COPED)



Fonte: Arquivo Pessoal

Estas atividades não se limitam a discussões teóricas, mas envolvem a realização de místicas e ritualidades que nos permitem vivenciar e honrar as cosmologias e tradições desses povos, reconhecendo suas epistemologias como fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente plural e antirracista. Esta experiência tem ampliado meu entendimento sobre a importância de se conectar com as demandas reais das comunidades, alinhando

o rigor da pesquisa acadêmica com a urgência política de transformação social. Através deste trabalho, tenho consolidado a convicção de que a educação deve ser um instrumento de valorização da diversidade etnocultural e de enfrentamento às estruturas de silenciamento, o que dialoga diretamente com meu interesse em investigar, no âmbito do PPGE/Unimontes, as interfaces entre políticas educacionais, saberes tradicionais e decolonialidade na educação do campo. Diante esses grupos na qual faço parte, me ensina ainda mais que a aprendizagem é um processo constante. A formação contínua permite expandir repertórios, desenvolver novas competências e abrir-se a diferentes perspectivas seja por meio de cursos, conferências ou outras atividades formativas.

A educação é um campo dinâmico, e manter-se atualizada é essencial para atuar com relevância e eficácia, independentemente da área de atuação escolhida, pois para (Freire, 1996, p. 20).: “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Educador e educando devem negar a passividade, o “depósito” de conteúdo em um “recipiente vazio”. Educar é substantivamente formar. Durante o mestrado, tenho tido a oportunidade de expandir meus horizontes acadêmicos através da participação ativa em congressos nacionais e internacionais no campo da pesquisa em educação, onde venho apresentando trabalhos que focalizam temáticas como a condição das mulheres sob a ótica da colonialidade, a oralitura como ferramenta metodológica de resistência e valorização de saberes subalternizados, e a Educação decolonial como projeto político-pedagógico transformador. Essas participações têm me permitido não apenas divulgar minha pesquisa, mas também engajar em diálogos profícuos com pesquisadores de diferentes contextos, aprofundando perspectivas teóricas e metodológicas que enriquecem meu percurso investigativo.

Hoje, qualificada e caminhando rumo à defesa do mestrado, sigo movida por um desejo contínuo de aprendizado e aprofundamento, o que me levou a iniciar, paralelamente, uma pós-graduação lato sensu em Gestão Escolar na modalidade a distância, também pela Unimontes. Esta escolha visa ampliar minha compreensão sobre organização, planejamento e liderança no contexto educacional, competências que considero essenciais para atuar com maior impacto na estrutura dos sistemas de ensino e na formulação de políticas públicas educacionais mais democráticas e contextualizadas. Acredito que a combinação entre a pesquisa acadêmica, a atuação prática e a formação em gestão me possibilitarão contribuir de maneira mais efetiva para a transformação da educação, especialmente em contextos marcados por desigualdades e diversidades culturais. Além do desenvolvimento da minha pesquisa acadêmica, que se dedica a investigar as interseções entre mulheres, oralitura e crítica pós-colonial, atuo cotidianamente como Auxiliar de Estudante no Colégio Marista São José, em Montes Claros.

3. CONCLUSÃO

Esta experiência prática tem se mostrado um campo extremamente fértil para a aplicação e o teste do repertório teórico e metodológico que venho construindo ao longo da minha trajetória formativa. No exercício das minhas funções, que envolvem desde o acolhimento inicial dos estudantes até o suporte contínuo diante de dificuldades de aprendizagem e a mediação de conflitos no ambiente escolar, tenho a oportunidade de observar e participar ativamente da transformação das relações educativas. Através de uma escuta sensível e empática, orientada por uma postura crítica e um olhar decolonial, busco não apenas remediar problemas pontuais, mas fomentar um ambiente de diálogo e reconhecimento mútuo, onde os saberes e as experiências dos estudantes são valorizados e integrados ao processo educativo.

Esta atuação me permite constatar, na prática, como os referenciais teóricos que estudo particularmente aqueles ligados à decolonialidade e à valorização de narrativas podem efetivamente inspirar e fundamentar práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitosas e transformadoras.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a pratica educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- NÓVOA, A. **Por que a História da Educação?** In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Orgs.). Histórias e memórias da educação no Brasil. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. vol. 1: séculos XVI-XVIII, p. 9-13.

MAGDA E VERA: PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOCENTE E APRENDIZAGEM VIVENCIAL POR MEIO DO PROJETO “PASSEANDO PELOS MUSEUS DE MINAS”

Henrique Dias Sobral Silva¹

INTRODUÇÃO

Na filosofia chinesa o Yin e Yang são conceitos fundantes da religião taoísta e se estruturam como forças opostas e ao mesmo tempo complementares e que se encontram presentes em todos os elementos do universo. Enquanto o Yin é concentrado, demonstra sensibilidade, evoca a tolerância, abrange as emoções e promove a segurança, por outra parte, o Yang estimula o movimento, é atento aos detalhes, carrega consigo autoconfiança, é firme e realiza na prática a aprendizagem. Muito longe de terras chinesas e do Rio Amarelo, o autor que aqui escreve se deparou com a frase “Nós somos como o Yin e Yang” sendo proferida pela professora Magda Fargnoli que, com sua energia firme e vigorosa, se dispôs a narrar a relação de amizade e profissionalismo que mantém em sua trajetória docente com a professora Vera Lúcia Marzano.

Tais docentes do componente curricular de Ciências Naturais e Biologia acumulam mais de duas décadas de atuação incansável no serviço público, sendo elas também as educadoras mais maduras da centenária Escola Estadual Professor Guerino Casassanta, situada no distrito de Justinópolis, município de Ribeirão das Neves, região metropolitana de Belo Horizonte, capital mineira.

Trazer essas coordenadas territoriais aqui citadas não é um excesso de minúcia do autor, mas um compromisso ético e político com uma região historicamente subalternizada e tratada de forma pejorativa pelo senso comum e pela oficialidade, mas que aqui tem seu lugar de destaque na escrita sobre

¹ Professor da Educação Básica na disciplina de História pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), além de atuar também como coordenador da licenciatura em Ciências Sociais no Centro Universitário Uniúnica e em outras instituições de ensino superior privadas. Todas as informações aqui divulgadas são de responsabilidade integral do autor. Para maiores diálogos: henriq.dss@gmail.com.

educação e sobre quem a constrói². Afinal de contas, as disputas de narrativas nascem também de nossa capacidade crítica em escrever histórias alternativas ao estigma pejorativo, buscando encontrar no real e no vivido, em saberes e práticas, novas formas de produzir imagens críticas e positivadas sobre localidades cotidianamente depreciadas.

Dessa maneira e como os territórios são formados por sua gente e por quem nela resolveu, como se diz pelo interior, “firmar pouso”, é necessário informar que Magda e Vera são egressas de outras terras e que serpenteando pela vida afora quis o destino e os concursos do passado que viessem ser professoras efetivas no “Guerino”, tal como a comunidade referência a escola.

Inicialmente a curvelana Magda, nascida na classe trabalhadora, graduada pelos esforços de trabalho da mãe e oriunda do serviço público na área da saúde, foi aprovada em concurso e tornou-se a responsável pelos conteúdos de Ciências Naturais e Biologia pelos idos de 2002. Por outra parte, a chegada de Vera, nascida e criada na classe média urbana belo-horizontina, já acostumada com a lida na sala de aula em escolas privadas, também da mesma área de formação, tomou posse de suas aulas na escola no ano de 2005.

Seus diferentes caminhos e trilhas trouxeram experiências, afetos, lutas e o encontro das duas fez nascer o projeto “Passeando pelos museus de Minas”, uma iniciativa que já levou mais de 10 mil estudantes à museus, centros de arte e cultura dentro e fora da região metropolitana de Belo Horizonte. É também sobre esse projeto e seus impactos na comunidade escolar que trataremos neste capítulo.

Assim sendo, este capítulo é uma oportunidade de registrar algumas passagens sobre o trabalho docente de educadoras que vem construindo uma relação sólida, de respeito, educação e afeto na referida escola e com os sujeitos que dela tomam parte todos os dias há pelo menos duas décadas. Em associação a isso, essa é também uma oportunidade para retomar um tema tão caro ao debate sobre métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, qual seja, a importância dos passeios escolares (Freinet, 1975; 2004).

2 No ano de 2013, em uma publicação do Diário Oficial de Minas Gerais (DOEMG) a nomeação de três servidores foi acrescida da expressão “Ribeirão das Trevas” no local em que deveria constar o nome da cidade de Ribeirão das Neves, sendo tal erro cometido dentro da Secretaria de Estado de Educação, como se soube posteriormente e, após apuração, as devidas desculpas foram realizadas. Diante do ocorrido, tal situação demonstra a oficialização de um discurso de preconceito territorial com base na memória do município como “cidade dos presídios” por abrigar ao longo do século XX alguns dos maiores sistemas penitenciários do Estado. Assim sendo, esse capítulo busca contribuir para a disputa de narrativa e com a produção de novos olhares sobre Ribeirão das Neves. Sobre o caso do Diário Oficial, ver: Estado de Minas. “Cidade é chamada de “Ribeirão das Trevas” em publicação no Minas Gerais” 11/09/2013. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2013/09/11/interna_gerais,448064/cidade-e-chamada-de-ribeirao-das-trevas-em-publicacao-no-minas-gerais.shtml Acesso em 21 ago. 2025.

Para tanto, iremos construir pontes e laços entre a didática de Magda e Vera em diálogo com a noção de aula-passeio e aprendizagem vivencial, buscando contatos, aproximações e modos de pensar como a experimentação de ambientes e espaços extramuros pode ser bem vinda no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da educação básica.

Portanto, a metodologia aqui empregada nasce de constantes diálogos semi-estruturados com as professoras título desse capítulo e os mesmos serão descritos por meio de trechos espalhados pelas próximas páginas. A metodologia de entrevista aqui empregada - um tanto afetiva e um pouco rudimentar - contou com longas horas de observação participante nas ações das educadoras e com a firme atenção aos gestos, práticas e modos de ser e estar na escola de nossas personagens-título. Em paralelo a isso, autores e referências para o campo do debate sobre aula-passeio e aprendizagem vivencial irão surgir nessas páginas marcando conexões, distâncias e oportunidades críticas e reflexivas.

Isto posto, é tempo de unir os polos, o inverno e o verão, o claro e o escuro, a lua e o sol em um só desejo, o de fazer cada vez mais pela formação de educandos da periferia na forma de um projeto de educação, patrimônio e de experimentação sobre arte, cultura e ciências. Vejamos, portanto, para quais lugares a força do Yin e Yang podem nos inspirar a compreender e discutir trajetórias docentes inspiradoras e um projeto de ensino e aprendizagem vivencial.

PERSPECTIVAS DE TRABALHO DOCENTE

A data ao certo se perdeu no tempo, mas o que dizem nossas depoentes é que Magda chegou à escola em 2002 e Vera em 2005, sobre essa “chegança”, o Yang que mora em Magda é categórico “Não tínhamos cumplicidade e nem fazíamos nada juntas” enquanto a paciência e calmaria de Yin que mora em Vera responde “Eu tinha era medo dela”. O ambiente de chegada ainda era inóspito, a Escola Estadual Professor Guerino Casassanta estava lotada em um prédio pouco convidativo, construído no acúmulo do tempo, distribuído em pavilhões e repleto de turmas e estudantes, sob a pecha de “pior escola da região”.

Como o tempo é senhor e rei, Magda e Vera desenvolveram suas práticas docentes conforme as possibilidades e os desafios espaciais e de infraestrutura naquele início dos anos 2000. Na ocasião, Vera lecionava para as turmas da antiga 5^a série e, em meio ao seu planejamento das aulas de Ciências, já inseria idas regulares à uma estação de tratamento de águas da Companhia de Saneamento de Minas Gerais (COPASA) como forma de alargar os saberes e as experiências práticas e vivenciais dos estudantes.

Como as águas convergem e o rio com o mar se conectam, essas educadoras se viram aos poucos se aproximando, inicialmente pelos compromissos de

diálogo entre docentes da mesma área do saber e, aos poucos, estavam ocupadas de visitas ao espaço Mundo das Águas, um importante aquário privado na capital mineira. Após sucessivas visitas em que os educandos passaram a tomar contato com espécies marinhas, possibilidades de aprendizagem fora dos muros da escola, o espaço mudou, tomou outros contornos e as propostas de visitação migraram também para outros ambientes com potencial educativo.

Em seguida começaram as visitas ao Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) as duas professoras se recordam como era potente em termos de aprendizagem a presença de salas temáticas sobre aspectos e sistemas do corpo humano. Entretanto, quando essas salas foram fechadas ao público para reformas internas (e não mais retornaram à visitação ao público até o fechamento deste capítulo), a demanda das educadoras também se voltou para novos espaços e locais.

Cabe aqui uma digressão importante pois, nos anos iniciais da atuação em parceria, existia - e se mantém, devo acrescentar - na atuação das professoras, um movimento de reflexão e ajuste constante sobre o potencial formativo e instrutivo de um espaço museográfico ou outro na formação dos educandos. Com isso, somos levados a reforçar que a aula-passeio não nasce do espontaneísmo docente, mas sim, trata-se do resultado de uma série de análises para a inclusão ou não de um espaço, conforme o currículo e as etapas de desenvolvimento que julgam necessárias conforme idade/série dos educandos (Vigotsky, 1999).

Ademais, segundo relatos das educadoras, o acesso aos recursos da Secretaria de Estado de Educação para tais atividades eram limitados e escassos em seus primeiros anos como professoras efetivas. Havia dificuldades burocráticas, entraves internos e externos que, em muitos casos, tornaram essas experiências verdadeiros atos de coragem em sua realização em prol da expansão da formação dos estudantes.

Em meio a insistência de Yang e a perseverança de Yin, as condições políticas e materiais da escola também se alteraram e, com o crescimento de sucessivas gestões democráticas, iniciou-se uma nova fase do projeto. Em especial a partir de 2008, a aprendizagem vivencial passou a tomar contornos ainda maiores com a possibilidade e efetivação de aulas-passeio em novas cidades e espaços, com o início das visitas à cidade histórica de Ouro Preto, à Gruta de Maquiné, no município de Cordisburgo e também ao Instituto Inhotim, em Brumadinho³. Por vezes o teatro e o cinema foram também espaços de interesse

³ No caso em tela a presença de sucessivas gestões eleitas de forma democrática e atentas as demandas pedagógicas foram decisivas para que as ações das educadoras pudessem se consolidar e crescer no cotidiano escolar, demonstrando que não basta somente vontade e ação individual, é necessário que ações de tal monta sejam abraçadas pelas equipes para que se consolidem e cresçam (Santos, 2006).

para as educadoras, até que a própria escola passou a incorporar essas visitas culturais para premiação de turmas ganhadoras de gincanas e festas escolares.

Diante do crescimento dessas ações na escola, sem dúvidas, as aulas-passeio das professoras Magda e Vera alcançaram um novo patamar, pois, com a ampliação dos roteiros a aprendizagem vivencial se intensificou, pode-se observar também a expansão do prazer em aprender, por parte dos educandos que, em sucessivos relatos, aguardam ansiosos os passeios e novos locais a serem conhecidos. Diante disso, dialogamos com Freinet quando este aponta que, em meio a descontração da saída do ambiente da sala de aula, novas percepções de mundo e de aprendizado se constroem para os educandos (Freinet, 2004).

Segundo Magda, existe todo um cuidado para a seleção de locais e turmas, em seu relato ela conta que: “Hoje existe uma logística que é: o 6º ano e o 7º ano a gente prioriza o Museu de História Natural da PUC-Minas, enquanto para o 8º ano a prioridade é o Museu de Ciências Morfológicas da UFMG”. A professora informa ainda que essa decisão é baseada no currículo, mas também nasce de uma atenção sensível à maturidade dos estudantes, dado que, por exemplo, no Museu de Ciências Morfológicas o acervo conta com peças anatômicas, embriões e fetos em diferentes estádios de desenvolvimento. Enquanto para o 9º ano e o 1º ano, apesar de não haver uma especificação de local a ser visitado, normalmente os mesmos são convidados para as idas à gruta de Maquiné, enquanto o Ensino Médio é chamado à excursão para a cidade de Ouro Preto.

Ainda que não digam, reside nos gestos e escolhas das professoras a realização de uma ação praxiológica que ultrapassa o currículo tradicional. Afinal, os educandos têm a oportunidade de tomar contato prático com os saberes que inicialmente conhecem na sala de aula por meio das teorias, tornando a aprendizagem mais densa e consistente. Em meio a isso, reforço, há nos estudantes, como o cotidiano escolar demonstra, um desejo pelos passeios e visitas externas à escola, esse movimento gera neles um interesse genuíno em aprender em outros ambientes, salientando que só a sala de aula não basta para os educandos do nosso tempo.

Dessas ações nasceu o projeto “Passeando pelos Museus de Minas” que, segundo Magda e Vera, foi estruturado em texto pelas supervisoras da escola, mas que elas não se recordam por onde anda tal escrito, pois, “Na época eles queriam projetos [a Secretaria de Estado de Educação] assim, nós nunca nos preocupamos em escrever projetos, para aparecer. A gente preferia fazer as coisas do que escrever” e arremata “[...] Nós nunca nos preocupamos com escrever, mas sim em fazer projetos”. Apesar disso, nosso Yang faz sua autocrítica dizendo “A gente sabe que está errada, a gente tinha que escrever”.

Há nas ações das professoras, em especial de Magda, uma fala firme e consistente sobre a dedicação dela e de parte dos colegas para com os estudantes que ela chama de “os meninos”. Um forte sentimento e sentido sobre “quem trabalha” e sobre quem não se dedica do mesmo modo a construção da escola. Nos fazendo lembrar que a entrega, a dedicação também são fatores observados também pelos colegas e não somente pelas gestões e secretarias, afinal, a escola que a gente quer, precisa ser a escola que nós fazemos.

Seja como for, as educadoras título reforçam que o nome é de autoria das duas e que o conceito de museus é amplo e abraça diferentes ambientes de aprendizagem fora da sala de aula e da escola. Magda acrescenta que a escolha pelo verbo passear em seu gerúndio é uma opção consciente, pois, “Não é cobrado nada dos alunos, fazer redação, fazer resenha, nada”, pois, segundo a mesma, “O nome é passeando!”.

Ainda em diálogo com Freinet, aqui há que se destacar alguns aspectos, pois a liberdade que o passeio dá, fala também sobre a oportunidade de vivenciar situações da realidade, descobrindo e aprendendo e, em meio ao inesperado, ao novo se estabelecem também novos modos e integração com colegas, professoras e monitores nos espaços visitados (Freinet, 1975; 2004).

Frente a esses movimentos, Magda registra uma queixa, pois já se viu cobrada por outros colegas professores sobre essa decisão pedagógica e a isso ela responde que “Eu não me preocupo em ficar escrevendo não, acho que a cultura a gente vai guardando na memória, eu não me preocupo com ele [o estudante] escrever o que ele está vendo ali. Não é minha preocupação”.

Ou seja, pensando junto com as professoras, o que temos dessa experiência é também a estruturação de um recurso didático que demanda, em sua metodologia, sensibilidade para olhar e experimentar a vivência. Cabe aqui dizer que, apesar de se advogar uma professora rígida e tradicional, a professora Magda é bastante atenta a essa possibilidade de aprender a partir de outros estímulos que não sejam somente o tradicionalismo das aulas expositivas.

Retomando a metáfora com o taoísmo, de modo complementar ao nosso Yang, a professora Vera, munida de uma delicadeza de Yin, ocupa-se com prazer da ideia de experimentação, do contato e da possibilidade de ver e conhecer o novo, sem amarras, mas com o compromisso de educar também fora da sala de aula. Desse modo, por caminhos diversos, pode-se dizer que subjaz ao “Passeando pelos Museus de Minas” um convite à expansão dos modos de olhar o mundo por meio de uma educação pautada na experiência e no contato com novos ambientes e suas culturas.

No limite, Vera e Magda apostam que não é só a visita e a aprendizagem vivencial que se aprende, para elas o comportamento dos estudantes nesses

ambientes constrói um modo de ser e estar nesses espaços que arranca elogios por onde os alunos da escola passam. Afinal, habilidades atitudinais que envolvem respeito, boas relações interpessoais e práticas afins são exaltadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mesmo antes desse documento, tais valores já eram cultivados pelas educadoras no projeto.

No encontro dos afetos, da máxima “a gente começou juntas”, passeando ou estudando, as ideias confluíram e é tributada à Vera a autoria do projeto. Esse fazer, esse cuidado com os educandos e um forte senso de dedicação e trabalho fez nascer uma amizade de muitos anos entre Magda e Vera. Nesse aspecto é possível notar a “superação do individualismo solitário em prol da ação conjunta, do coletivo e da solidariedade” citado por Ilma Veiga como uma das saídas a desmobilização e a apatia na profissão docente (Veiga, 2007, p.39)

Desde a escolha do local, existe como elas dizem “uma logística” na qual Vera se ocupa dos detalhes do agendamento, horários, transporte e afins, enquanto Magda se prepara com autorizações, lembretes, documentos e listas para a garantia da segurança e do respaldo das famílias para com esta ação educativa. Com palavras de orgulho e responsabilidade, Magda constantemente repete “Tem mães aqui que só deixam os meninos saírem porque é comigo e com a Vera”, demonstrando que o lugar dessas professoras é um lugar de referência e compromisso, não só na escola, mas também para a comunidade.

Além disso, nas rigorosas seleções dos estudantes que irão participar de cada visita do projeto, sempre há lugar para o estudante taxado como “indisciplinado”, o aluno com comportamentos desafiadores, pois, nas palavras das professoras “É preciso dar chance e oportunidade”. Em meio a isso, o aluno lido como “problema” por alguns é gentilmente empossado como “coordenador” e surge como um colaborador de primeira hora, mostrando que estudante algum cabe em estereótipos e imagens produzidas somente na sala de aula. Essa ação indireta cativa e, sem dúvidas, é um dos efeitos positivos do projeto na moral dos estudantes e em sua relação com a escola.

Em meio a firmeza desse projeto, existe ainda um sentido que merece ser destacado, pois as duas docentes sentem que, se hoje elas já não realizam a mesma quantidade de passeios do passado. Isso se dá haja vista que Vera encontra-se em processos preliminares para a aposentadoria, entretanto, elas sentem que sensibilizam outros educadores mais jovens para esse movimento. Com isso, Vera e Magda provam que não ensinam só aos estudantes em sala de aula - ou aos “meninos” como dizem - mas também aos colegas, como o autor desse capítulo que muito aprende ao lado dessas colegas tão potentes e necessárias ao espaço escolar.

O movimento das educadoras e a importância das mesmas é de tal significado no espaço escolar que os/as jovens professores/as da escola sentem-se

valorizados quando são convidados a compor as equipes de suporte quando das visitas do projeto, ainda que eventualmente atuem em contraturno para isso. Essa ocorrência é uma prova cabal do modo como bons projetos pedagógicos mobilizam equipes escolares de forma positiva, não só afetando laços de ensino-aprendizagem entre professores e estudantes, mas também entre docentes. Em meio a isso, sem dúvida, o que se nota de modo positivo é o fortalecimento de laços e práticas de solidariedade entre trabalhadores da educação (Freire, 2014).

Sobre o quantitativo de estudantes, em um passado recente, as mesmas foram entrevistadas e informaram que cerca de 10 mil estudantes já foram contemplados pelo projeto. Pelas ruas do distrito de Justinópolis, localidade em que a escola encontra-se localizada, não é difícil que os moradores se lembrem dessas educadoras e dos passeios e excursões, sempre recheados de memórias dos locais e das aulas das professoras Magda em sua firmeza de Yang e enquanto a doçura de Vera, carregada de Yin formaram e formam uma série de novos estudantes na região.

PARA NÃO DIZER QUE NÃO LEMBREI DELAS

Ao final desse capítulo, quero dizer que esse foi um recorte possível e sensível sobre o trabalho docente de duas educadoras que atuam em uma região periférica. Ainda que pareça a pessoa que lê que estamos diante de uma história repleta somente de boas recordações, essa mesma jornada foi escrita com disputas políticas internas na escola, com recursos próprios das educadoras, com muitas atuações não reconhecidas e uma série de constrangimentos outros.

Entretanto, em meio a isso, o que sobreviveu ao tempo junto com o “Passeando pelos museus de Minas” foram as práticas das educadoras aqui narradas. Essas sim, resistiram ao mal estar docente, inspiraram professores e ensinaram cada vez mais aos estudantes.

Não quero tratar essa experiência com superlativos emocionados, mas, não me parece pouco que esse projeto tenha contemplado cerca de 10 mil estudantes, em contagem espontânea realizada em anos anteriores a essa publicação. Assim sendo, Vera e Magda apostam ainda que não é só a visita e a aprendizagem que se realizam nesse processo, mas a expansão da cultura, dos modos de ser e estar em espaços culturais, históricos, artísticos e científicos, despertando desejos e sonhos nos estudantes.

Se engana quem pensa no passeio como “fuga pedagógica” da realidade local e escolar ou como uma “distração” pura e simples para professores e alunos. O estudo em tela nos prova que, ao contrário, as professoras subvertem essa lógica e entregam um profundo compromisso com a preparação prévia dos educandos, com uma organização que vai do uniforme, passando pelos modos

e comportamentos no transporte, bem como com a postura no ambiente a ser visitado.

Esse autor pode provar de algumas experiências nesses passeios e em meio a alegria e admiração dos educandos pela descoberta, o brilho nos olhos pela nova experiência que se descortinava e em meio a efusividade, era a professora Magda que dizia “Vocês podem, mas é preciso estudar!”. Lembrando que os novos espaços, novos ambientes e pessoas tendem compor o repertório dos sujeitos, em especial para aqueles e aquelas que se dedicam aos estudos. Sem dúvidas, uma demonstração clara do papel e importância da escola e dos estudos como promotores da mudança social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREINET, Célestin. **As técnicas de Freinet da escola moderna**. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. tradução J. Baptista. 7. ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTOS, Ana Lúcia Félix dos. Gestão democrática da escola: bases epistemológicas, políticas e pedagógicas. **Cadernos ANPED**, Rio de Janeiro, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Profissão professor Até quando?. **Revista Pleiade**, v. 1, n. 2, p. 29-40, 2007.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia da Arte**. tradução Paulo Bezerra – São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Adaptação 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64
Aluno 19, 20, 21, 34, 40, 45, 51, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 93, 99, 110
Alunos 7, 10, 14, 18, 19, 21, 31, 34, 35, 58, 63, 72, 78, 80, 81, 82, 83, 98, 109, 110, 111
Ambiente 17, 34, 44, 59, 60, 62, 66, 72, 103, 106, 108, 112
Aprender 5, 10, 25, 34, 45, 49, 53, 63, 64, 69, 74, 77, 80, 82, 83, 88, 90, 93, 97, 102, 108, 109
Aprendizado 25, 28, 30, 45, 67, 69, 70, 79, 83, 87, 93, 98, 100, 102, 108
Aprendizagem 21, 34, 35, 40, 42, 44, 51, 67, 72, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 86, 87, 89, 91, 93, 94, 95, 96, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111
Autista 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83
Autonomia 9, 13, 15, 22, 34, 60, 61, 66, 76, 78, 83, 103

C

- Caminhos 1, 15, 21, 30, 56, 80, 83, 85, 88, 105, 109
Colegas 7, 17, 19, 34, 60, 62, 81, 82, 83, 91, 93, 100, 109, 110
Coletivo 67, 68, 69, 71, 72, 80, 91, 98, 110
Competências 38, 44, 78, 88, 89, 102
Compreensão 8, 19, 35, 44, 53, 60, 63, 68, 81, 82, 88, 100, 102
Compromisso 7, 8, 9, 10, 20, 21, 58, 64, 69, 80, 82, 97, 98, 100, 101, 104, 109, 110, 111
Comunidade 8, 9, 10, 11, 20, 51, 59, 62, 63, 67, 74, 77, 83, 89, 96, 98, 99, 105, 110
Conceitos 2, 33, 35, 36, 38, 39, 42, 43, 45, 51, 53, 87, 94, 104
Conhecimento 7, 8, 10, 11, 20, 21, 27, 30, 31, 34, 35, 40, 41, 52, 69, 72, 82, 83, 94, 98, 99, 100
Cotidiano 14, 18, 20, 49, 53, 64, 69, 87, 97, 107, 108
Criança 15, 16, 22, 29, 31, 32, 48, 49, 51, 53, 82, 91
Crianças 25, 26, 27, 29, 31, 35, 40, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 67, 71, 77, 78, 89
Cultura 7, 8, 11, 17, 45, 50, 52, 72, 83, 93, 98, 105, 106, 109, 111
Culturais 8, 49, 57, 59, 63, 64, 88, 102, 108, 111
Cultural 14, 15, 51, 53, 61, 62, 76, 88, 98, 99

D

- Desafio 21, 23, 38, 39, 42, 43, 44, 52, 57, 58, 59, 72, 77, 79
Deus 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31
Diálogo 20, 21, 40, 44, 62, 63, 82, 98, 99, 103, 106, 107, 109
Dificuldades 14, 18, 21, 44, 48, 51, 55, 58, 59, 60, 61, 64, 72, 80, 85, 103, 107
Discentes 67, 70, 71, 72, 74, 87, 89, 91, 93

Docente 6, 9, 10, 11, 19, 21, 27, 57, 64, 69, 72, 86, 89, 93, 97, 100, 104, 105, 107, 110, 111

Docentes 1, 5, 9, 63, 65, 67, 74, 85, 86, 93, 94, 104, 106, 107, 110, 111

E

Educação 1, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 19, 20, 21, 24, 25, 44, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 63, 66, 67, 69, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 109, 111

Educação Infantil 20, 25, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55

Educadoras 5, 57, 64, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

Educandos 14, 73, 106, 107, 108, 110, 111, 112

Emocional 57, 58, 59, 60, 72, 79, 82, 88

Ensinar 5, 8, 10, 14, 20, 21, 25, 44, 45, 55, 62, 63, 69, 74, 76, 77, 78, 93, 97, 100, 102

Ensino 16, 21, 27, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46, 55, 57, 58, 66, 67, 69, 77, 80, 82, 86, 87, 96, 97, 98, 102, 104, 105, 106, 111

Escola 8, 9, 14, 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 27, 28, 33, 36, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 50, 51, 53, 55, 64, 67, 69, 72, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 97, 98, 99, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112

Escolar 7, 10, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 45, 51, 53, 54, 59, 62, 63, 66, 69, 74, 79, 83, 85, 88, 89, 90, 93, 95, 97, 98, 99, 103, 105, 107, 108, 110, 111

Esperança 6, 21, 22, 30, 77, 80, 83

Estratégias 18, 21, 34, 36, 44, 60, 80, 81, 82

Estudante 20, 21, 25, 40, 43, 80, 82, 90, 91, 93, 95, 99, 109, 110

Estudantes 5, 7, 14, 20, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 62, 79, 80, 81, 82, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 98, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111

Estudos 14, 18, 29, 34, 45, 81, 86, 97, 112

Eu 19, 24, 25, 26, 28, 29, 48, 49, 78, 81, 90, 93, 94, 106, 109

Experiências 6, 20, 47, 49, 50, 52, 57, 59, 61, 62, 66, 81, 82, 86, 87, 103, 105, 106, 107, 112

F

Família 23, 24, 26, 27, 28, 50, 51, 58, 81, 82, 89

Famílias 28, 29, 52, 54, 55, 63, 82, 89, 110

Formação 8, 10, 14, 15, 20, 21, 33, 34, 35, 44, 52, 58, 65, 67, 69, 72, 77, 78, 86, 88, 96, 97, 100, 101, 102, 105, 106, 107

Freire 5, 6, 8, 10, 19, 20, 21, 33, 47, 48, 49, 53, 62, 67, 69, 73, 74, 75, 83, 102, 111

H

Habilidades 33, 35, 38, 44, 60, 61, 72, 73, 78, 79, 80, 100, 110

I

Identidade 6, 15, 51, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 79, 97, 98, 99

Infância 14, 15, 25, 44, 49, 53, 58

Intelectual 7, 10, 11, 12, 88, 95

Intervenção 8, 52, 79, 80, 82, 91, 96

J

- Jogo 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 44, 45
Jogos 29, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46

L

- Luta 8, 9, 10, 11, 12, 13, 21, 73, 74, 77, 101

M

- Memória 8, 12, 20, 24, 34, 39, 47, 48, 50, 52, 55, 78, 82, 105, 109
Movimento 8, 9, 10, 41, 57, 63, 72, 95, 100, 101, 104, 107, 108, 110

O

- Oportunidade 25, 26, 27, 29, 30, 57, 58, 60, 61, 67, 69, 95, 102, 103, 105, 108, 109, 110

P

- Pedagogia 13, 14, 19, 22, 23, 48, 53, 56, 64, 67, 76, 84, 96, 103, 112
Pedagógicas 14, 21, 33, 49, 50, 52, 54, 80, 82, 83, 100, 101, 103, 107, 112
Pedagógico 10, 20, 27, 33, 36, 38, 40, 41, 45, 52, 63, 81, 91, 96, 100, 101, 102
Percorso 5, 47, 48, 64, 66, 67, 72, 80, 86, 87, 96, 102
Pertencimento 51, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 77, 78, 81
Políticas 8, 9, 12, 21, 60, 99, 100, 102, 107, 111, 112
Possibilidades 8, 15, 21, 34, 35, 36, 37, 38, 44, 63, 69, 70, 72, 74, 78, 79, 82, 83, 87, 93, 95, 100, 106, 107
Professor 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 19, 20, 21, 35, 41, 43, 44, 45, 53, 54, 69, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93, 94, 99, 112
Professoras 25, 57, 59, 62, 63, 64, 68, 81, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111
Professores 9, 10, 18, 42, 54, 66, 69, 73, 78, 82, 88, 89, 100, 109, 110, 111
Profissão 19, 25, 28, 30, 82, 83, 85, 100, 110

R

- Racismo 14, 15, 17, 21, 50, 51, 54, 55
Reconhecimento 14, 19, 20, 49, 51, 60, 61, 63, 80, 103
Relações 14, 21, 35, 44, 50, 51, 60, 62, 64, 67, 69, 71, 93, 94, 103, 110
Resistência 9, 10, 11, 12, 54, 80, 82, 102
Responsabilidade 2, 7, 52, 66, 71, 73, 74, 79, 93, 104, 110

S

- Saber 20, 25, 34, 44, 48, 76, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 98, 99, 107
Saberes 13, 20, 22, 44, 51, 62, 63, 64, 69, 76, 95, 96, 97, 99, 101, 102, 103, 105, 106, 108
Sensível 31, 62, 64, 69, 86, 87, 88, 91, 93, 95, 103, 108, 111
Sentimento 18, 40, 51, 60, 61, 62, 91, 109
Sociedade 9, 10, 12, 15, 53, 55, 58, 74, 79, 83, 88, 95
Sujeito 9, 10, 15, 49, 53, 60, 61, 62, 74, 80, 83, 97, 99
Sujeitos 5, 10, 12, 20, 49, 50, 53, 68, 74, 80, 97, 98, 105, 112

T

- Território 5, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 77, 82, 96, 97, 98

Trabalho 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 33, 35, 38, 39, 44, 47, 51, 52, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 66, 68, 71, 72, 80, 90, 91, 93, 100, 101, 102, 105, 110, 111

Trajetória 5, 7, 12, 13, 14, 15, 20, 21, 29, 30, 33, 47, 48, 49, 50, 52, 57, 58, 61, 62, 64, 68, 77, 78, 79, 80, 82, 83, 85, 86, 89, 103, 104

V

Valorização 9, 10, 21, 49, 61, 62, 102, 103

Vida 5, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 18, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 47, 48, 50, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 77, 79, 83, 85, 88, 89, 91, 92, 94, 105

Vínculos 14, 57, 59, 60, 61, 62

