IDENTIDADES PLURAIS:

da formação inicial aos territórios da atuação docente

Vanessa Nunes dos Santos
Maria do Carmo Carvalho Madureiro
Krícia de Sousa Silva
Maria da Penha Feitosa
Francisco Romário Paz Carvalho
(Organização)

TERRIED

IDENTIDADES PLURAIS:

da formação inicial aos territórios da atuação docente

Vanessa Nunes dos Santos
Maria do Carmo Carvalho Madureiro
Krícia de Sousa Silva
Maria da Penha Feitosa
Francisco Romário Paz Carvalho
(Organização)

TERRIED

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras
Direitos de Edição Reservados à Editora Terried
É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.
Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

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

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

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

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

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

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

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

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

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

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

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

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

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

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

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

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

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

Identidades Plurais: da Formação Inicial aos Territórios da Atuação Docente. Vanessa Nunes dos Santos; Maria do Carmo Carvalho Madureiro; Krícia de Sousa Silva; Maria da Penha Feitosa; Francisco Romário Paz Carvalho (Organizador) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025.

PDF
ISBN 978-65-83367-66-2
1. Educação

24-22545 CDD-918.17

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 90.14
2. Ensino 90.9

TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

PREFÁCIO DA VII SEMAPED

Com grande alegria e afeto apresentamos o *e-book* **"Identidades Plurais: da Formação Inicial aos Territórios da Atuação Docente"**, fruto das reflexões, debates e produções acadêmicas socializadas durante a **VII SEMAPED – Semana de Educação do Curso de Pedagogia do CAFS/UFPI.**

A temática escolhida para esta edição da SEMAPED convida à reflexão sobre os múltiplos caminhos, saberes e vivências que marcam a vida acadêmica e a trajetória docente, desde a formação inicial, com suas inúmeras possibilidades e experiências, até os espaços diversos de atuação profissional do pedagogo. O significado de **identidades plurais** perpassou todas as mesas, oficinas e comunicações que fizeram parte do evento, reconhecendo a complexidade da profissão docente, suas demandas, desafios e possibilidades de reinvenção.

A coletânea de trabalhos aqui reunidos contempla resumos simples, resumos expandidos, relatos de experiências e artigos completos que expressam a diversidade de temas abordados durante a nossa VII SEMAPED. Os textos refletem o compromisso de docentes, discentes e pesquisadores em pensar criticamente a educação em suas múltiplas dimensões: políticas públicas, história, práticas pedagógicas inovadoras, inclusão, diversidade cultural, metodologias de ensino, avaliação, tecnologias educacionais, experiências na monitoria e no PIBID, entre outros temas e vivências que dialogam com as realidades e os territórios da atuação docente.

Nesse sentido, a obra revela um pouco das muitas identidades que habitam o universo da educação, reconhecendo a pluralidade das formas de ser, aprender, ensinar e resistir, percorrendo caminhos educativos diversos e atravessados de possibilidades de descobertas, projetos e sonhos.

Este *e-book* representa não apenas o registro com o resultado dos trabalhos apresentados em um evento científico, mas a continuidade de um diálogo formativo crítico e reflexivo que ultrapassa os limites da universidade e da sala de aula, alcançando comunidades, redes de ensino e demais espaços educativos. Cada texto produzido é um convite à leitura atenta, provocativa e crítica.

Desejamos que esta obra inspire novas práticas, fortaleça identidades docentes em sua construção inicial e continuada e amplie os horizontes do curso de Pedagogia e demais licenciaturas, da ação pedagógica e da atuação docente.

Boa leitura!

Krícia de Sousa Silva
Vanessa Nunes dos Santos
Maria da Penha Feitosa
Junho de 2025.

APRESENTAÇÃO

"Nas escolas, museus e equipamentos de assistência social; nas instituições socioeducativas, hospitais e no sistema de justiça; nas instituições de ensino superior, nos espaços de lazer e cultura; em empresas públicas e privadas, organizações não-governamentais e movimentos sociais. [...] ensinando, orientando, coordenando, gerindo, planejando, mediando, intervindo. [...] Empreendemos juntos um mesmo projeto coletivo: a humanização, a formação e educação das/os sujeitos para uma sociedade mais livre, humana e igualitária. [...] E entre todos os ofícios, o da Pedagogia carrega uma nobreza singular – porque seu instrumento é a consciência, sua matéria-prima é o ser humano em formação, e sua finalidade é libertar. A(o) Pedagoga(o) não apenas ensina conteúdos, mas constrói possibilidades, desperta consciências, semeia pensamento crítico e luta pela emancipação social. Seu trabalho é ontológico: constrói o humano no humano. Somos muitas(os), atuando em múltiplos espaços e funções. Parabéns, Pedagogas e Pedagogos! Onde quer que estejam, vocês fazem a diferença!"

RePPed (2025, on-line)[1]

Iniciamos essa singela apresentação parafraseando o texto disponibilizado pela *Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (REPPed)* em homenagem ao dia da/o Pedagoga/o, comemorado na data 20 de maio. Oportunamente, a comissão organizadora da *VII SEMAPed – Semana de Educação do curso de Pedagogia*, elegeu o mês de maio, especialmente a data em que se comemora o dia da/o Pedagoga/o, para a realização do evento que assumiu como tema "*Identidades plurais: da formação inicial aos territórios da atuação docente*".

O referido evento, há que se diga consolidado e aguardado por toda a comunidade acadêmica/científica da região Nordeste do país, especialmente da Universidade Federal do Piauí – UFPI, contou com a colaboração de inúmeras/ os pesquisadores e cientistas da Educação que se debruçaram no debate sobre os temas urgentes que compõem a agenda atual dos estudos na área da Pedagogia.

Em benefício da promoção de um diálogo e debate franco e fraterno, eis que surge um evento que embora tímido, representou a busca incansável por

1 Texto elaborado pela Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia – RePPed.

momentos de luta em favor de uma educação democrática, inclusiva e de qualidade rodeada por profissionais empenhados em melhores condições de trabalho e dispostos a contribuir com a formação de futuras Pedagogas/os. Nesse sentido, acertadamente, o tema "identidades plurais" representou as metamorfoses que a profissão de Pedagoga/o pode assumir: desempenhando funções como a docência, a gestão, o planejamento, a execução, a coordenação, o acompanhamento, a assessoria, a avaliação, e principalmente, a difusão do conhecimento técnico-científico, desempenhados por meio de métodos, materiais e demais recursos educativos, realizados em contextos escolares e não-escolares, nos mais diversos âmbitos da organização do trabalho educativo e pedagógico.

No período de realização da VII SEMAPed (dias 19 a 22 de maio de 2025), aprofundamos a compreensão da temática e oportunizamos toda a comunidade acadêmica a mergulhar nas profundezas das mais diversificadas áreas que a/o profissional Pedagoga/o pode atuar, em particular na docência, perscrutando caminhos frutíferos, sempre alinhando estudos de natureza política-filosófica, sócio-histórica e especialmente educacional.

Não é demais lembrar que, a trajetória até aqui não foi fácil, todavia, asseguramos que paira a sensação de dever cumprido. A todos nós que erguermos as estruturas para a concretude do evento emerge o sentimento de nostalgia, ainda mais diante dos textos que compõem este *e- book*, já que todos eles despertam um regozijo em comum: aprofundar e qualificar as discussões acerca da identidade e atuação da/o Pedagoga/o.

A propósito disso, cabe sublinhar que a simples tarefa de popularizar as discussões promovidas durante a *VII SEMAPed*, representa nosso compromisso com a educação de modo geral, e em particular, com um papel educativo e político em prol de princípios que nos unem: a compreensão da democracia como um valor absurdamente universal, a defesa da garantia e ampliação dos direitos sociais, e acima de tudo a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, socialmente referendada.

Os textos que você leitor degustará a seguir apresentam, sem medo de errar, fundamentos teóricos e políticos importantes que, somados à escuta e

ao diálogo respeitoso se fundem na articulação entre os temas que compõem a natureza da formação em Pedagogia, que segundo dados do INEP (2023)[1], [2]é a profissão com o maior número de profissionais atuando na educação escolar, além de ser um dos cursos profissionais de formação em nível superior mais antigos do Brasil, completando seus 86 anos de existência em 2025.

Não precisamos de muito esforço para deixar registrado o potencial das produções que aqui estão materializadas, além, obviamente, dos diálogos profícuos oportunizados durante os dias de realização do evento. Assim, na tessitura deste compêndio, encontra-se, certamente, a pluralidade de vozes que, como rizomas, irrompem o solo árido da homogeneização discursiva para fertilizar o terreno da práxis pedagógica com significados múltiplos, contingentes e, por vezes, antagônicos.

De modo singular, os textos que compõem este *e-book* funcionam na verdade, como um verdadeiro convite à imersão epistemológica sobre a identidade e a atuação do pedagogo — sujeito que transita entre a teoria e a prática, entre o dizer e o fazer, entre a técnica e a ética. Ainda mais quando estamos diante de um mundo em que a educação é interpelada por imperativos neoliberais que tendem à mercantilização do saber e à desumanização dos vínculos escolares.

Nesses termos, reiteramos ser imperioso (re)pensar o lugar do pedagogo, não o reduzindo apenas como um mero espaço de exercício intelectual, muito mais que isso, este profissional representa sobretudo, um gesto político e social. Como lembra Paulo Freire (1996)[3], "ensinar exige consciência do inacabamento", e é precisamente nesse inacabamento ontológico que o pedagogo se constitui como ser em permanente construção, engajado na mediação crítica entre o mundo e o sujeito.

Ao longo dos textos que seguem, os leitores encontrarão reflexões que problematizam a docência como um trabalho de natureza complexa

1 INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Censo da Educação Superior 2022**. Brasília, 2023. 115p.

2 Os dados apresentados no referido relatório ainda apontam que a graduação em Pedagogia é o curso em nível superior do país com o maior número de estudantes matriculados, totalizando um número superior a 830 mil.

3 FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

e multifacetada. Nessa direção, Libâneo (2001) [1]nos alerta para o equívoco reducionista de considerar o pedagogo apenas como executor de métodos e técnicas. Para ele, "a prática pedagógica é um processo intencionalmente orientado para fins educativos, e, portanto, impregnado de valores, concepções de homem e de sociedade".

A partir dessa premissa, torna-se indeclinável compreendermos a atuação pedagógica como uma construção sócio-histórica, alicerçada em saberes que se entrelaçam, se tensionam e se (re)significam no cotidiano escolar. Selma Pimenta (1999) [2]denomina tais saberes como *saberes da prática*, os quais não são redutíveis aos manuais didáticos ou às prescrições curriculares, mas emergem da experiência vivida, da reflexão crítica sobre o fazer e do compromisso ético com a emancipação dos educandos.

Nesse mesmo horizonte, as pontuações de Maurice Tardif (2002) [3]potencializam o debate por nós aguçado, ao destacar que os saberes do pedagogo são *heterogêneos* e resultam de diferentes fontes de socialização profissional: a formação acadêmica, a experiência vivida na escola, os saberes das interações cotidianas e os dispositivos institucionais. Assim, a identidade do pedagogo configura-se como um constructo híbrido em constante negociação com os discursos, as práticas e os contextos nos quais está inserida.

Não se trata, pois, de fixar uma definição estanque da/o Pedagoga/o, mas de compreender sua identidade como um processo dinâmico, permeado por contradições, resistências e reinvenções. Destacamos, ainda que em linhas conclusivas, que este material não pretende oferecer respostas definitivas, mas abrir veredas de pensamento, convocando o leitor a um exercício hermenêutico de escuta, interpretação e posicionamento.

Convidamos, assim, a cada leitora e leitor a atravessar estas páginas com o espírito investigativo e a sensibilidade crítica que o tempo exige – acionando a cada página a opulência da designação – ser/ sou Pedagoga/o. Desejamos, por fim,

---

1 LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.
2 PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.
3 TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

que este *e-book* seja não apenas lido, mas vivido — como gesto amoroso de quem acredita que educar é sempre um ato de esperança insurgente.

Estes são os votos de toda a comissão organizadora da *VII SEMAPed*.

Texto escrito em um crepúsculo do mês de junho de 2025.

Vanessa Nunes dos Santos
Coordenadora Geral
Francisco Romário Paz Carvalho
Membro da Comissão Organizadora

SUMÁRIO

RESUMOS SIMPLES.....18

A AUSÊNCIA DA ORATÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO ESTUDANTIL.....19

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUDICIDADE SIM, INFANTILIZAÇÃO NÃO!.....21

AVALIAÇÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....22

O PENSAMENTO DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO EM LÉLIA GONZALEZ.....23

COMPARATIVA SOBRE O IMPACTO DA DESIGUALDADE ECONÔMICA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA: BREVES APONTAMENTOS.....24

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIA NO APRENDIZADO DE UMA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICIPIO DE PARAIBANO-MA.....25

BUSCAR POR MUDANÇAS PROFISSIONAIS E PESSOAIS DOS PROFISSIONAIS DA GASTRONOMIA: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE SABERES.....26

CONHECENDO AS ÁGUAS DA VIZINHANÇA: MONITORAMENTO AMBIENTAL POR MEIO DO REGISTRO DE MICROALGAS DA DIVISÃO Euglenophyta.....27

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CAPITAL CULTURAL E SUA REPRODUÇÃO IMPLÍCITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO.....28

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE.....29

A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) EM UMA CRECHE MUNICIPAL DE BOM JESUS-PI.....30

O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA PARA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE VERDEJANTE-PE.....31

DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR.....32

IMPERCEPÇÃO BOTÂNICA NO RU: REFLEXO SOBRE ENSINO DE BOTÂNICA ALIMENTAR.....34

GREVE ESCOLAR: UM CENÁRIO QUE CONTRIBUI PARA O DÉFICIT NA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES.....26

ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA NOVA BNCC.....38

GAMIFICAÇÃO ANALÓGICA PARA O ENSINO DE MICROALGAS.....40

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO HIP HOP: ESCREVIVÊNCIAS QUE CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA DA JUVENTUDE PERIFÉRICA, EM TERESINA/PI.....41

CORPOS, MOVIMENTOS E PODER: SOBRE A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA COLÔMBIA 42

AUSÊNCIA DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS NO ENSINO MÉDIO, QUE AFETAM NO APRENDIZADO NO ENSINO SUPERIOR.....43

RESUMOS EXPANDIDOS.....45

A ESCRITA ACADÊMICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: ENFRENTAMENTOS E APRENDIZAGENS.....46

ACESSIBILIDADE COMO DIREITO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DA EXCLUSÃO À CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS INC LUSIVOS.....53

AS POLÍTICAS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS NA INCLUSÃO DE SURDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ - UFPI.....59

PERSPECTIVAS E REFLEXÕES NO EXERCÍCIO DA GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR DE GESTORES/AS DE BARÃO DE GRAJAÚ - MA.....64

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS.....70

"ACABEI O CURSO NORMAL, E AGORA?" PERCURSOS FORMATIVOS NA DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO.....71

LUDICIDADE E APRENDIZAGENS EM UMA ONG DA CIDADE DE BARÃO DE GRAJAÚ (MA).....76

O QUE É POSSÍVEL DIZER DOS DEZ ANOS DE EXISTÊNCIA DA BRINQUEDOTECA MUNDO ENCANTADO? RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.....84

A EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO COMO AUXILIAR ACADÊMICA DE ESTUDANTE SURDO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI (2023-2025).....93

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.....98

A MONITORIA COMO FATOR MOTIVACIONAL PARA O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE.....105

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: QUANDO A VIVÊNCIA NO PIBID QUESTIONA A NOSSA FORMAÇÃO.....112

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR A PARTIR DA IMERSÃO EM ESCOLA-CAMPO DO PIBID.....118

MUITO ALÉM DE UM BOM DIA: ACOLHIDA COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM 126

O OLHAR DO LICENCIANDO PARA O ALUNO: CONEXÕES NA EXPERIÊNCIA DO PIBID.....134

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE NIVELAMENTO EM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO DO PIBID.....142

GEOGRAFIA DAS EMOÇÕES: VIVÊNCIAS E SIGNIFICADOS DO LUGAR.....148

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DOS DESAFIOS ÀS OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS.....153

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA COMO AUXILIARES EM SALA DE AULA: UMA OPORTUNIDADE FORMATIVA ANTES DOS ESTÁGIOS.....159

DOCÊNCIA EM CONSTITUIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS VIVÊNCIAS COM OS ALUNOS ATRAVÉS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DOCENTE.....167

O CONTEÚDO PEDAGÓGICO DO QUINTAL PRODUTIVO: UMA EXPERIÊNCIA AGROECOLÓGICA NA COMUNIDADE CABACEIRO, EM FLORIANO-PIAUÍ.....173

EXPERIÊNCIAS DE REGÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO ENSINO CIÊNCIAS/BIOLOGIA: REFLEXÕES A DURANTE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA.....180

ARTIGOS COMPLETOS.....188

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CONTEXTO TRANSVERSAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....189

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL E OS DESAFIOS DO APD COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR.....202

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DE UNIDADES MÍNIMAS DISTINTIVAS EM LÍNGUA DE SINAIS.....214

O USO DE TECNOLOGIAS POR SURDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI.....224

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO PARA A APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORAS FORMADORAS.....237

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS NO NORDESTE BRASILEIRO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA.....248

A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NA INVESTIGAÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR.....258

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA.....273

UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA.....285

HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A IDENTIDADE HISTÓRICA DA ESCOLA.....299

FORMAÇÃO DOCENTE: SENSIBILIDADE, PARCERIAS E DESCOLONIZAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA ESCOLAR.....313

MULTIMODALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA DIGITAL POR CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR.....327

O BRINCAR COM O DIFERENTE: PERCEPÇÕES INFANTIS SOBRE UMA MOSTRA DE BONECOS E BONECAS INCLUSIVOS.....344

O GÊNERO FEMININO NA ESCOLA: PRODUÇÃO DE SABERES E VALORES CONTRA O MACHISMO E A DISCRIMINAÇÃO SEXISTA 356

OS RECURSOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....366

SOCIOPOÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: INOVAÇÃO E SENSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR 378

VIVÊNCIAS DE MONITORIA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA.....393

DESAFIOS NA SALA DE AULA DE CIÊNCIAS: A DIDÁTICA DE UM RESIDENTE PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH.....403

A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES APRESENTADAS EM TEXTOS PUBLICADOS NA PLATAFORMA SCIELO NOS ANOS DE 2023 A 2024.....413

POSFÁCIO.....426

SOBRE OS ORGANIZADORES.....428

RESUMOS
SIMPLES

A AUSÊNCIA DA ORATÓRIA NO CURRÍCULO ESCOLAR E SEUS IMPACTOS NA FORMAÇÃO ESTUDANTIL

Ana Clara Martins de Miranda[1]
Beatriz de Paulo Reis[2]
Raquel Silva Brasilino[3]
Alba Patricia Passos de Sousa[4]

Resumo: A oratória, entendida como capacidade de se expressar de forma clara, coerente e persuasiva em público, representa uma competência fundamental para a formação dos sujeitos na contemporaneidade. Em um contexto cada vez mais interconectado, a comunicação eficaz é requisito essencial para o desenvolvimento pessoal, social e profissional. Entretanto, essa habilidade ainda é pouco explorada nas escolas públicas, especialmente no ensino médio, onde muitas vezes é tratada apenas em atividades extracurriculares ou projetos pontuais. Este trabalho tem como objetivo analisar a ausência da oratória no currículo escolar, destacando seus impactos na formação crítica e no desenvolvimentos de sujeitos ativos, a partir das contribuições teóricas de Bragança (2018) e Larrosa (2011). A abordagem teórico-metodológica defendida por Bragança (2018) valoriza a narrativa e a experiência pessoal como instrumentos de formação e pesquisa. Tal perspectiva reconhece o sujeito como protagonista da aprendizagem e promove uma educação mais crítica e humanizadora. Já Larrosa (2011) propõe a educação como experiência transformadora, e não apenas como transmissão de informações. Seu pensamento valoriza a palavra, a escuta e a exposição como meios de formação existencial. Embora desafie as práticas educacionais atuais, sua perspectiva aponta caminhos essenciais para uma educação mais humana e significativa. Ao trabalhar com a oratória, o professor/a possibilita aos discentes a capacidade de dialogar, refletir criticamente sobre a realidade e transformar o mundo por meio da palavra. A escola precisa reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e culturais, que chegam nos tempos/espaços escolares com saberes próprios da vida dinâmica, sendo a

1 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI/ CAFS.
E- mail: annaclaram246@gmail.com;
2 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI/ CAFS.
E- mail: beatrizufpi0624@gmail.com
3 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI/ CAFS.
E- mail: raquelbrasilino8@gmail.com;
4 Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI/CAFS.

escuta e a valorização da voz discente essenciais para uma prática educativa emancipadora. A pesquisa aponta que a ausência da oratória no contexto educacional compromete não apenas a comunicação verbal, mas também o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da capacidade de argumentação dos estudantes. Essa carência se manifesta de forma concreta em atividades como apresentações de seminários, debates ou falas públicas, nas quais os alunos demonstram insegurança e evitam situações de protagonismo. Conclui-se que reintegrar a prática da oratória ao currículo escolar é essencial para fortalecer a formação crítica, a autonomia dos estudantes e a construção de uma educação mais emancipadora, baseada na experiência vivida e no protagonismo discente.

Palavras-chave: Oratória; Ensino Médio; Currículo; Narrativas

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: LUDICIDADE SIM, INFANTILIZAÇÃO NÃO!

Juliana Ferreira Pereira Tavares[1]
César Augusto do Prado Moraes[2]

Resumo: Este trabalho destaca uma pesquisa inicial de mestrado que investiga o papel da ludicidade na alfabetização de jovens e adultos, analisando seus impactos e os riscos de infantilização nas práticas pedagógicas. A pesquisa utiliza uma metodologia de abordagem qualitativa com professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas etapas EJA I (1º ao 5º ano) e EJA II (6º ao 9º ano), por meio da análise das respostas a uma questão: Quais os desafios da alfabetização na EJA? Com base nas respostas, evidenciamos os seguintes resultados na EJA I: baixa autoestima dos alunos; o professor como único redentor do saber, por vezes sem conseguir estabelecer uma relação que favoreça o sucesso das aprendizagens; baixa frequência ou infrequência dos alunos; heterogeneidade da turma e deficiências diversas. Na EJA II, os principais destaques foram: necessidade de formação específica e bem estruturada sobre alfabetização e letramento; agrupamentos e reagrupamentos entre os alunos; alunos mais jovens com maior rapidez na resolução de problemas em comparação aos mais velhos; além das dificuldades e resistência dos alunos de maior idade. Em suma, conclui-se que a alfabetização é a base para compreender o mundo, tomar decisões e conquistar autonomia. O maior desafio está na formação continuada dos docentes da EJA, pois muitos professores recorrem exclusivamente ao uso de jogos, atividades interativas e materiais didáticos com forte apelo visual e manipulativo, buscando engajar os alunos e facilitar a compreensão dos conceitos básicos de leitura e escrita.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação de professores; Educação de jovens e adultos; Ludicidade.

1 Mestranda em Educação na Universidade Metodista de São Paulo- SP.
E- mail: julyodila@gmail.com;
2 Orientador do programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e professor na Universidade Federal do Piauí - PI. E- mail: cesarmatbori@hotmail.com

AVALIAÇÕES DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Fernanda de Oliveira Santos[1]
César Augusto do Prado Moraes[2]

Resumo: Este artigo visa destacar uma pesquisa de mestrado em fase inicial que tem como foco a importância da avaliação no processo de alfabetização nos anos iniciais e a necessidade de formação continuada para professores nessa área. A proposta deste trabalho busca aprofundar a compreensão das avaliações, que devem ser vistas como ferramentas para identificar as necessidades e potencialidades dos alunos, e não apenas como testes. Sendo assim o objetivo dessa pesquisa é analisar como as práticas avaliativas influenciam a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, investigando sua contribuição para a aprendizagem e a relevância da formação de professores nesse contexto. Esta pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa, com professores do 1º ao 3º ano do ensino fundamental e análise de desenhos confeccionados por eles. Os professores foram convidados a criar um desenho que representasse sua percepção sobre as avaliações e seus impactos no processo de alfabetização. Por meio da interpretação desses desenhos(emojis de espanto, alegria, estradas levando a caminhos diversos, professores pensando, pessoas remando um barco, linhas representando percursos, lâmpada, crianças brincando, nuvens com chuva, pontos de interrogação) encontramos os seguintes resultados nas justificaram dos professores que, embora a avaliação é para ser uma estratégia educacional, um direcionamento no processo de ensino aprendizagem, na maioria das vezes essa é desenvolvida com enfoque meramente em uma avaliação somativa, não respeitando os saberes das crianças, sendo assim acabam não sendo utilizadas como recurso didático, e sim como punitiva para os alunos, especialmente as avaliações de elaboração externas, pois não valorizam os saberes adquiridos dos alunos podendo assim massificar o processo de alfabetização.

Palavras-chave: Avaliação; Formação de professores; Alfabetização; Anos iniciais.

1 Mestrando em Educação na Universidade Metodista de São Paulo-SP, sendo bolsista no programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES).
E- mail: fernandadeoliveirasantos254@gmail.com
2 Orientador do programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e professor na Universidade Federal do Piauí - PI. E- mail: cesarmatbori@hotmail.com

O PENSAMENTO DECOLONIAL E A EDUCAÇÃO: UMA REFLEXÃO EM LÉLIA GONZALEZ

Ricardo Nonato de Saza[1]

Resumo: Este resumo aborda a decolonialidade como um processo de desconstrução do saber e do meio cultural que molda a sociedade, influenciado por pensadores latino-americanos como Enrique Dussel e Aníbal Quijano, e sua relação com a persistente colonialidade do poder e do saber que subalterniza grupos historicamente oprimidos. O objetivo central é analisar como essa dinâmica se manifesta na formação da cultura patriarcal e no racismo estrutural, conforme as reflexões de Lélia Gonzalez, que destacou o esquecimento das culturas africanas e indígenas na constituição do Brasil e da América do Sul. A pesquisa se fundamenta no referencial teórico-metodológico da decolonialidade, com ênfase nas contribuições de Gonzalez sobre as instâncias de opressão e a luta por direitos e reconhecimento étnico- racial, contrapondo a hegemonia eurocêntrica. Os principais resultados apontam para a necessidade de valorização dos saberes e culturas dos povos negros e indígenas no âmbito educacional, para além da perspectiva eurocêntrica dominante, visa-se a promoção da justiça e equidade. A análise ressalta a importância do cumprimento das leis nº 11.645/2008 e nº 10.639/2003 como marcos legais para o reconhecimento histórico e cultural desses povos nas disciplinas de filosofia, história e geografia, na vidas dos alunos, desde sua infância até a vida adulta, ao buscar repassar conhecimentos antes desvalorizados e esquecidos pelo povo aqui existente.

Palavras-chave: Decolonialidade; Lélia Gonzalez; Racismo Estrutural; Educação; Povos Originários

1 Graduando em Pedagogia da Universidade Federal - UF. E- mail: sazaricardo97@gmail.com

COMPARATIVA SOBRE O IMPACTO DA DESIGUALDADE ECONÔMICA ENTRE ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA: BREVES APONTAMENTOS

Maria Francisaca Rodrigues da Silva[1]
Celina Nayara Camelo[2]

Resumo: O presente trabalho apresenta uma análise sobre o impacto da desigualdade econômica na educação, com foco nas disparidades de aprendizado entre estudantes do ensino médio de escolas públicas e privadas pertencentes a diferentes classes sociais. A pesquisa investiga como as desigualdades econômicas influenciam o desempenho escolar dos estudantes na fase final do ensino médio, considerando fatores como acesso a recursos, suporte familiar e oportunidades, também busca identificar padrões de impacto e estratégias para promover maior equidade educacional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e de campo, fundamentada na aplicação de questionários. Os instrumentos foram direcionados a estudantes do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas e privadas do município de Floriano-PI, com o objetivo de compreender as percepções e experiências relacionadas às desigualdades educacionais. O referencial téorico é baseado nos aportes teóricos, Oliveira (2001); Cunha (2007) fundamenta-se na Constituição Federal-CF e a Lei de Diretrizes e Bases-LDB. Além de autores como Burdieu (2016), que evidencia as oportunidades de acesso ao ensino é um resultado de seleções diretas ou indiretas ao longo da escolaridade. No que diz respeito aos resultados e às discussões sobre uma educação de qualidade, é importante destacar as características que configuram as escolas no Brasil, evidenciando suas diferentes singularidades. Inicialmente, observa-se que o acesso à escola privada é restrito a um público específico, dada a elevada mensalidade cobrada pela maioria dessas instituições, o que inviabiliza o ingresso de grande parte da população. Nesse cenário, constata-se que as desigualdades econômicas exercem forte influência sobre o desempenho escolar dos estudantes. Fatores como a qualidade do ensino, as condições socioeconômicas das famílias e o acesso a recursos educacionais são determinantes para o processo de aprendizagem e para a formação educacional dos alunos.

Palavras-chave: Desigualdade social; Educação; Ensino médio.

1 Acadêmica do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS- UFPI). E- mail: mariafranciscas328@gmail.com
2 Licenciada em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI/CAFS), especialista em Gestão e Supervisão escolar (FAEPI). E- mail: celinamarques.marquescm@gmail.com

A INFLUÊNCIA DAS TECNOLOGIA NO APRENDIZADO DE UMA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICIPIO DE PARAIBANO-MA

Bianca Raiele Sousa da Silva[1]

Resumo: O trabalho investiga a influência do uso frequente do celular no aprendizado de uma criança da educação infantil do município de Paraibano, Maranhão. Analisando tanto as vantagens quanto os prejuízos do mesmo no processo de ensino-aprendizagem, considerando fatores sociais, emocionais, culturais e de adultilização precoce.Objetivo geral: Investigar como o uso frequente do celular pode facilitar e/ou prejudicar o aprendizado de uma criança. Objetivos específicos: Descrever comportamentos e mudanças no aprendizado e no desenvolvimento social da criança em função do uso do celular; Relacionar as observações empíricas à literatura científica; Explorar as oportunidades e os prejuízos que as tecnologias podem oferecer, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com foco em um estudo de caso utilizando métodos como observação participante e diários de campo para coletar dados. Referencial teórico: Embasado por, Faria, Costa e Neto (2018), ressaltando a importância do adulto na mediação do uso das tecnologias. Risk e Santos (2021), discutem a complexidade das pesquisas qualitativas. Osti e Andréia (2009), que abordam a construção do conhecimento na infância, e Aquino, Aquino e Caetano (2022), que refletem sobre os riscos e benefícios da interação infantil com as tecnologias.Justificativa: Parte da necessidade de compreender como as tecnologias impactam o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil;Resultados preliminares: apontam que o uso do celular pode trazer tanto benefícios quanto desafios. Por um lado, as tecnologias podem enriquecer a experiência de aprendizado, estimulando habilidades como raciocínio lógico e letramento multimodal. Entretanto, a exposição excessiva pode levar a comportamentos problemáticos e dificuldade em atividades escolares, comprometendo o desenvolvimento social e emocional da criança.

Palavras-chave: Tecnologia; Educação infantil; Aprendizagem.

1 Graduanda do Curso de pedagogia da Universidade Federal - UF.
E- mail: biancarayelly37@gmail.com

BUSCAR POR MUDANÇAS PROFISSIONAIS E PESSOAIS DOS PROFISSIONAIS DA GASTRONOMIA: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL COMO PROPOSTA DE CONSTRUÇÃO DE SABERES

Ivan Rogério Bitolo[1]
César Augusto do Prado Moraes[2]

Resumo: Este trabalho é uma pesquisa de mestrado em educação em fase inicial que tem como objetivo compartilhar e analisar mudanças comportamentais, culturais, profissionais e financeiras na trajetória dos estudantes/profissionais da gastronomia durante e após conclusão de cursos relacionado a gastronomia. A busca por profissionais na área da gastronomia revela uma grande lacuna de mão de obra qualificada no setor da cozinha, indústria, comércio, docência, etc. A metodologia utilizada neste trabalho é uma pesquisa de caráter qualitativa e cunho narrativo. Ao realizar a analisar das narrativas e evoluções alcançadas durante execução/conclusão dos cursos relacionados a gastronomia, buscamos identificar as mudanças obtidas na carreira profissional e na vida pessoal dos sujeitos. Para conduzir este trabalho os sujeitos descreveram suas narrativas a partir da pergunta: Qual motivo em cursar gastronomia? Como material de analise deste trabalho coletamos 58 narrativas. Após a leitura identificamos os seguintes resultados: metade destes sujeitos busca o curso para aprendizado pessoal; menos da metade para ingressar no mercado de trabalho; em torno de dez por cento dos participantes para melhoria do currículo e apenas um por cento para atualização profissional. Assim, após a qualificação deste profissionais e estudantes os mesmos destacam que conquistaram grandes mudanças nas carreiras profissionais, pessoais e culturais.

Palavras-chave: Capacitação Profissional; Formação de Cozinheiros; Profissionais da Gastronomia.

1 Mestrando do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo. E-mail: ivanbitolo@gmail.com
2 Professor Orientador do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Metodista de São Paulo e Professor Adjunto da Universidade Federal do Piauí. E-mail: cesarmatbori@hotmail.com

CONHECENDO AS ÁGUAS DA VIZINHANÇA: MONITORAMENTO AMBIENTAL POR MEIO DO REGISTRO DE MICROALGAS DA DIVISÃO *Euglenophyta*

Marcio Castro de Sousa Junior[1]
Ezequias dos Reis Sousa[2]
Luiz Claudio de Almeida Neto[3]
Alyson Luiz Santos de Almeida[4]

Resumo: A poluição dos corpos d'água é um ponto de partida para vários conteúdos de diferentes disciplinas, desde a educação básica até a formação de profissionais educadores. Aprender a monitorar a qualidade destes ambientes pode ser uma habilidade desenvolvida durante todo o processo formativo. Assim, a partir da disciplina de Biologia das Criptógamas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CAFS/UFPI, viemos propor uma sequência didática voltada ao Monitoramento de Poluição por Meio do estudo de microalgas da divisão Euglenophyta no ensino médio. O objetivo é ensinar sobre as características morfológicas e fisiológicas das euglenophytas para identificar, a partir da constatação de sua presença, a poluição em corpos d'água, integrando a teoria e prática. A proposta é dividida em quatro etapas: uma aula teórica, uma investigação pratica usando de amostra de água das regiões circundantes à escola e analisando-as no microscópio, promover um debate sobre a preservação ambiental e os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) da ONU e a produção de um relatório coletivo, que será exposta à comunidade escolar. Os resultados esperados incluem a sensibilização dos alunos a respeito dos impactos ambientais da poluição, a valorização do ensino de ciências biológicas e do conhecimento científico como ferramentas para o desenvolvimento sustentável, bem como o desenvolvimento das habilidades críticas e reflexivas dos alunos. A atividade também reforça o papel do ensino de ciências e biologia na formação de cidadãos responsáveis e críticos a respeito da poluição ambiental.

Palavras-chave: Algas; Cidadania ambiental; Esgoto.

1 Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CAFS/UFPI.
E-mail: marcio.junior@ufpi.edu.br
2 Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CAFS/UFPI.
E-mail: ezequiasreissousa@gmail.com
3 Discente do Curso de Licenciatura em Física (UFRPE). E-mail: luiz.neto@ufrpe.br
4 Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CAFS/UFPI. E-mail: alsa@ufpi.edu.br

A PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE O CAPITAL CULTURAL E SUA REPRODUÇÃO IMPLÍCITA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO MÉDIO

Juliana Messias de Sousa[1]

Resumo: O presente trabalho tem como base a teoria de Pierre Bourdieu desenvolvida entre as décadas de (1960- 1970), apontando que a escola tenderia a reproduzir as desigualdades sociais, não sendo o suficiente para sancioná-las. Desse modo, busca-se investigar se o capital cultural, mesmo de forma não explícita, afeta o desempenho escolar no ensino médio das escolas públicas. O objetivo geral desta pesquisa é identificar se os professores do ensino médio conhecem o conceito de capital cultural e como suas práticas podem, inconscientemente ou conscientemente, reproduzir essas desigualdades. Os objetivos específicos são: identificar se os professores conhecem o conceito de capital cultural, observar como as práticas pedagógicas em sala de aula podem, mesmo que de maneira não explícita, favorecer alunos com o capital incorporado e revisar sobre o capital cultural alinhado às práticas pedagógicas. A pesquisa é de caráter qualitativo, fundamentada em observações participantes e entrevistas semiestruturadas com professores do ensino médio. O referencial teórico apoia-se em Nogueira e Nogueira (2009), que discutem o conceito de capital cultural segundo Bourdieu. Charlot (1996) traz uma visão diferente ao relacionar desempenho escolar com interesse pessoal e estímulos dos pais, também são utilizados autores como Freire (1987,1996) e Bernstein (1996) que abordam a relação entre práticas pedagógicas e capital cultural. Os achados indicam que bagagem cultural- conhecimentos adquiridos fora da escola influenciam, considerando as mudanças educacionais desde de de a década de 1960 até a contemporaneidade, embora ainda existam lacunas consideráveis no contexto brasileiro.

Palavras-chave: Capital cultural; Práticas pedagógicas; Ensino médio.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: juliana.messias@ufpi.edu.br

USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: A PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DOCENTE

Nathália Silva Oliveira[1]
Profª Drª Adriana Barroso de Azevedo[2]

Resumo: O presente projeto de pesquisa, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, investiga a relação dos professores de Língua Inglesa com o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no ensino aprendizagem do idioma, com foco na formação docente. A obrigatoriedade do ensino de inglês a partir do 6º ano do ensino fundamental, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), exige que os professores estejam preparados para utilizar recursos digitais de forma pedagógica e eficaz. Apesar disto, muitos docentes enfrentam dificuldades devido à falta de formação adequada nesse campo. Com base no modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*), desenvolvido por Mishra e Koehler (2006) que integra conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo, esta pesquisa, de abordagem qualitativa e com uso de entrevistas narrativas e análise documental, propõe a criação de um curso de formação continuada para professores de inglês da rede pública. O curso terá como base a roda da pedagogia (*The Padagogy* Wheel), desenvolvida por Allan Carrington (2012), que relaciona os níveis da Taxonomia de Bloom com aplicativos selecionados para promover maior engajamento dos alunos. Serão coletadas narrativas dos professores, com o intuito de compreender sua relação com o uso das TDIC no ensino aprendizagem da Língua Inglesa. O objetivo é promover uma prática docente mais integrada ao uso das TDIC, contribuindo para o engajamento e a aprendizagem dos alunos. Espera-se que os resultados ofereçam subsídios teóricos e práticos para o uso das TDIC no processo de ensino aprendizagem do inglês, contribuindo para a melhoria da formação docente e do ensino de inglês na educação básica.

Palavras-chave: TDIC, ensino de inglês, formação docente, TPACK, tecnologias educacionais.

1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do SUL- SP. E-mail: nathalia.oliveira3@uscsonline.com.br
2 Doutura pelo Curso de Comunicação Social da Universidade Federal - SP.
E-mail: adriana.azevedo@online.uscs.edu.br

A INCLUSÃO DE ALUNOS AUTISTAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO (PEI) EM UMA CRECHE MUNICIPAL DE BOM JESUS-PI

Andréa Brito de Sousa[1]
César Augusto do Prado de Moraes[2]

Resumo: Este artigo visa destacar uma pesquisa de mestrado em fase inicial que tem como foco investigar os desafios e as possibilidades da implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, em uma creche municipal localizada em Bom Jesus – PI. A proposta parte da compreensão de que a construção e aplicação do PEI são fundamentais para garantir o direito à aprendizagem e à participação plena dos alunos autistas, respeitando suas especificidades e promovendo o desenvolvimento integral. Tendo como objetivo pesquisar sobre as propostas para implementação do PEI com foco na inclusão dos alunos com TEA, os desafios e as possibilidades, visando propor melhorias para uma inclusão efetiva. A pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e profissionais da equipe multiprofissional da creche, além da análise documental dos PEIs utilizados na instituição. O estudo busca compreender como o PEI é elaborado, quais estratégias pedagógicas são adotadas, e de que forma o documento contribui — ou não — para uma prática inclusiva efetiva. A investigação também pretende identificar as dificuldades enfrentadas pelos educadores e propor caminhos para uma implementação mais eficaz, que envolva formação continuada, trabalho colaborativo e articulação entre família e escola. Ao dar visibilidade às práticas e aos obstáculos vivenciados no cotidiano escolar, este estudo espera contribuir para o fortalecimento de políticas públicas inclusivas e para a construção de uma educação infantil mais equitativa, acolhedora e acessível às crianças com TEA.

Palavras-chave: Autismo; Inclusão; PEI; Educação Infantil.

1 Mestranda em Educação Inclusiva na Universidade Federal do Vale do São Francisco – Campus Serra da Capivara em São Raimundo Nonato -PI. E-mail: andreabrito357@gmail.com.
2 Orientador do programa de Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Vale do São Franciso – Campus Serra da Capivara em São Raimundo Nonato – PI e Professor Doutor na Universidade Federal do Piauí - PI. E-mail: cesarmatbori@hotmail.com

O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA PARA INCLUSÃO DE EDUCANDOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE VERDEJANTE-PE

Anderson Odair de Melo Brito[1]
César Augusto do Prado de Moraes[2]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo fazer um levantamento de dados sobre o uso de tecnologias assistivas pelos professores de Matemática da rede municipal de ensino da cidade de Verdejante-PE para auxiliar na aprendizagem de matemática de estudantes com autismo. Baseando-se na análise desses dados, o estudo busca promover estratégias que possam ser utilizadas na prática por esses profissionais em sala de aula com intuito de melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos discentes com autismo. A proposta tem como ênfase a educação inclusiva, a qual, garante as pessoas com deficiência o direito de serem educados nas classes comuns, em idade compatível com a série, em escola de ensino regular. Buscando promover a garantia deste direito, pretende-se fazer uma parceria junto a secretária de educação do município de Verdejante para viabilizar a realização de formações continuadas de professores, cuja temática trabalhada seja o uso de tecnologias assistivas que se adequem aos casos específicos de estudantes com autismo da rede de ensino do município. A metodologia utilizada nesse estudo é a pesquisa ação participante, neste tipo de estudo inicialmente é feito um plano de ação, logo após, se faz um levantamento de dados para construção de um diagnóstico do problema. E ao fim dessas etapas, o pesquisador propõe práticas a serem implementadas e possíveis caminhos para solucionar esses desafios. Por se tratar de um projeto de mestrado ainda em fase inicial, as ações não foram implementadas. Assim, o propósito desta pesquisa é identificar as dificuldades enfrentadas pelos educadores no uso de tecnologias assistivas, pretendendo-se demonstrar possíveis caminhos para inserir as tecnologias em suas práticas docentes, e isso, através de formações continuadas, projetos colaborativos com os professores e parceria com a secretaria de educação do município de Verdejante- PE.

Palavras-chave: Tecnologias assistivas; Formação de professores; Autismo; Ensino de Matemática.

1 Mestrando em Educação Inclusiva na Universidade Federal do Vale do São Francisco – Campus São Raimundo Nonato -PI. E-mail: anderson.odair95@gmail.com
2 Orientador do programa de Mestrado em Educação Inclusiva da Universidade Federal do Vale do São Franciso – Campus Serra da Capivara em São Raimundo Nonato – PI e Professor Doutor na Universidade Federal do Piauí - PI. E-mail: cesarmatbori@hotmail.com

DIFICULDADES ENFRENTADAS POR ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NA TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

Domingos de Sousa Veloso[1]
Hélio Almeida Silva[2]
Matias Vitório dos Santos Nascimento[3]

Resumo: O presente estudo tem como objetivo refletir acerca das dificuldades enfrentadas por estudantes recém- ingressos no ensino superior. Frequente, os alunos que concluem o ensino médio e ingressam em universidades, sobretudo aqueles oriundos de instituições públicas de ensino, deparam-se com inúmeras adversidades para se adaptarem à estrutura e à condução da formação acadêmica em nível superior. Se considerarmos, especificamente, os estudantes egressos por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), essas dificuldades tendem a ser ainda mais acentuadas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), o ensino médio configura-se como a etapa final da Educação Básica, representando o encerramento de um ciclo de escolarização de caráter geral. É nesse período que se espera que os estudantes, além de serem preparados para o exercício da cidadania, estejam aptos a ingressar no ensino superior. No entanto, essa fase do percurso educacional apresenta-se permeada por desafios e conquistas no que concerne à sua conclusão. Os discentes que almejam ingressar em universidades públicas dependem, não apenas dos conteúdos assimilados ao longo da formação escolar, mas muitas vezes também de "cursos preparatórios", a fim de enfrentarem os processos seletivos que os creenciam para o acesso nas instituições de ensino superor. Nesse contexto, questiona-se até que ponto o ensino médio tem efetivamente cumprido seu papel na preparação adequada dos estudantes para essa finalidade. Como justificativa para a presente abordagem, destaca-se a experiência vivenciada pelos autores enquanto estudantes calouros, que enfrentaram na prática tais dificuldades e observaram relatos semelhantes em rodas de conversa e momentos de convivência no ambiente universitário. Atualmente, diver-

1 Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS. E- mail: domisveloso2015@gmail.com
2 Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS. E- mail: helioalmeidasilva10@gmail.com
3 Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS. E- mail: matiasvsn1808@gmail.com

sas instituições de ensino e movimentos educacionais têm priorizado a obtenção de resultados e reconhecimento institucional, adotando práticas que valorizam rankings, indicadores qualitativos e até comparações entre estudantes. Nota-se, assim, uma corrida por números elevados em redações e pelos melhores indicadores de desempenho, entre outros aspectos mensuráveis. Para a construção deste estudo, adotou-se a abordagem narrativa proposta por Bragança (2018), que reconhece a temática teórico-metodológica como um dispositivo fundamental e indispensável à construção do saber, defendendo a articulação entre vivências e experiências no processo investigativo. Parte-se da compreensão de que, por meio das experiências vivenciadas, todos os envolvidos têm a oportunidade de participar de um processo potencialmente transformador. Com bases em nossas vivências chegamos ao consenso que os estudantes ingressam no ensino superior carregando lacunas significativas em conhecimentos científicos essenciais para a compreensão de determinadas disciplinas no ensino superior. É notável, uma ênfase excessiva na produção textual, sobretudo em redações dissertativo- argumentativas, em detrimento de conteúdos que promovam uma aprendizagem significativa, crítica e integrada às demandas acadêmicas da graduação. Muitos discentes chegam às universidades até sem o domínio de gêneros textuais acadêmicos fundamentais, como relatórios, resenhas críticas e artigos científicos, evidenciando uma lacuna substancial na formação oferecida pelo ensino médio.

Palavras Chave: Ensino Médio; Dificuldades; Ensino Superior; Narrativas; Ensino superior; Formação crítica; Produção de texto; Desigualdade educacional.

IMPERCEPÇÃO BOTÂNICA NO RU: REFLEXO SOBRE ENSINO DE BOTÂNICA ALIMENTAR

Suelanne de Araújo Ribeiro[1]
Kauan Ferreira da Rocha[2]
Renan Araújo Silva[3]
Janayra Ferreira Rodrigues[4]
Maviael Gomes da Costa Junior[5]
Alysson Luiz Santos de Almeida[6]

Resumo: Este trabalho avaliou a percepção de estudantes e funcionários sobre a presença de plantas em uma refeição do Restaurante Universitário (CAFS\ UFPI) e quantas conseguiram identificar após refeição. A pesquisa foi realizada no RU (CAFS\UFPI), na data de 11 de Abril de 2025. Entrevista direta com alunos e funcionários ao saírem do RU. Neste dia, no cardápio havia 12 plantas aparentes. Os dados coletados incluíram: Idade, Sexo, Vínculo (Estudante ou Funcionário), Curso, Forma de acesso ao Cardápio, Percepção da presença de plantas nas refeições e o número de plantas recohecidas. Ao total foram 19 entrevistados. As respostas foram tabuladas de maneira descritiva. Ao total foram 36% do sexo feminino e 52% do sexo masculino. Variou entre 15 e 36 anos, com média de 21,2%. 36% dos entrevistados foram do CTF e 63,1% do CAFS. Dentre os entrevistados os cursos variam entre Química (5,2%), Administração (5,2%), Pedagogia (10,5%), Enfermagem (42,1%), Biologia (5,2%) e Não Informado (26,3%). Destes, 21% eram funcionários e 78,9% eram estudantes. As respostas quanto à percepção de plantas na refeição variaram de sim (68,4%) e não (31,5%), com média de 2,4% sobre a quantidade. Estes ficaram sabendo por meio de sites (5%), Instagram (21%), Como o que tem (26%) e Outro meio (42%). Portanto, infere-se que a maioria dos entrevistados conseguiram identi-

1 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: suellanneribeiro@gmail.com
2 Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: kauanrch56@gmail.com
3 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: renanaraujo201613@gmail.com
4 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: janayraferreira7@gmail.com
5 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: francilurdesferreira@gmail.com
6 Doutor em Botânica pelo Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE.
E-mail: alsa@ufpi.edu.br

ficar plantas no seu prato, no entanto houve uma redução na média da quantidade de plantas na refeição em comparação a outras pesquisas com dados antes da refeição (3,5%) e durante a refeição (3,2%). Os resultados obtidos evidenciam que há impercepção botânica-alimentar entre estudantes e funcionários usuários do RU, reflexo de insuficiência na divulgação e ensino de Botânica quanto sua importância.

Palavras-chave: Alimentação; Etnobotânica; Ensino; Percepção.

GREVE ESCOLAR: UM CENÁRIO QUE CONTRIBUI PARA O DÉFICIT NA APRENDIZAGEM DOS DISCENTES

Adrianny Sousa Nery[1]
Alessandra de Abreu da Silva[2]
Maria de Fátima da Costa Silva[3]
Alba Patricia Passos de Sousa[4]

Resumo: A greve escolar tem sido um dos principais desafios enfrentados pela educação pública no Brasil nos últimos anos. Embora as causas que levam os profissionais da educação a paralisar suas atividades sejam diversas como melhoria das condições de trabalho, a falta de investimentos adequados e a valorização da carreira do magistério. O impacto dessa ação na aprendizagem dos estudantes é inegável e reflete diretamente na compreensão de conteúdos que são essenciais para a vida pessoal como profissional. O presente texto tem como objetivo narrar as experiências da greve de 2024 e como esse movimento afetaram o aprendizado dos estudantes. Porque uma greve pode impactar não só o conteúdo programático, mas também a rotina e a dedicação dos estudantes aos estudos, criando um vazio difícil de ser preenchido. Essa atividade, que é pedagógica porque nos ensina sobre direitos e condições de trabalho mais humanizado, resulta na redução de horas de aula, no comprometimento de avaliações e, muitas vezes, na desmotivação dos estudantes, que veem suas rotinas acadêmicas interrompidas. Entendemos que a educação é um processo contínuo e sistemático, sendo fundamental para a formação do cidadão. A paralisação das aulas interrompe essa continuidade, causando lacunas no conhecimento e comprometendo a aprendizagem. Além disso, muitos discentes dependem da escola para o acesso a conteúdos e recursos didáticos, o que torna os prejuízos ainda mais severos em períodos de greve prolongada. As consequências de uma greve escolar sobre a aprendizagem dos alunos revelam-se um tema complexo, possível de diversas análises, especialmente à luz das nossas experiências no ensino médio. Nesse sentido, nos

1 Graduanda do Curso de licenciatura em da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS. E-mail: adrianny123sousa@gmail.com
2 Graduanda do Curso de licenciatura em da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS. E-mail: alessandradeabreu@ufpi.edu.br
3 Graduanda do Curso de licenciatura em da Universidade Federal do Piauí - UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS. E-mail: Mrdftmcostasilva@gmail.com
4 Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI/CAFS.
E-mail: alba2sousa@ufpi.edu.br, Lattes: http://lattes.cnpq.br/1081051761778570

utilizamos da abordagem (auto)biográfica de Bragança (2018) destaca que a experiência educativa, ao se desenrolar em um contexto de espaço e tempo, adquire um caráter singular e significativo, sendo marcada por dimensões pessoais e subjetivas. Nesse sentido, tais vivências não apenas contribuem para a construção do conhecimento, mas também na trajetória de vida dos sujeitos, assumindo uma natureza (auto)biográfica ao entrelaçam saberes, memórias e identidades. Que nos ajuda a realizar reflexões com Pacheco (2021); Saviani (2008) dentre outros que colaboram nas nossas interpretações. Entendemos que a greve é pedagógica para toda comunidade estudantil, mas os efeitos dessa prática recaem diretamente sobre o calendário acadêmico dos estudantes, interrompendo os currículos cuidadosamente planejados no início do ano letivo. Sem deixar de mencionar os longos períodos de afastamento não apenas prejudicaram a continuidade do aprendizado, mas também deixaram lacunas significativas em nossa formação, comprometendo a assimilação de conhecimentos fundamentais. Ademais, essas paralisações evidenciam a necessidade de um diálogo aberto e da busca por soluções estruturais que atendam às demandas dos profissionais da educação, assegurando uma educação de qualidade para todos.

Palavras-chave: Greve Escolar; Déficit na Aprendizagem; Narrativas.

ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE DA DISCIPLINA HISTÓRIA NA NOVA BNCC

Emily Gabriele da Costa Borges
Kairo Ferreira de Sousa

Resumo: O presente trabalho objetiva analisar a disciplina História nas diretrizes da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e implicações para o ensino e a prática docente. Trata-se de estudo realizado no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino de História, no curso de Pedagogia do CAFS, ministrada pela profa. Dra. Maria da Penha Feitosa. A BNCC introduz no campo da História uma abordagem por competências e habilidades. Embora a BNCC atual apresente um currículo que valoriza a diversidade cultural, que atende as Leis 10.639/03 e 11.645/08, consideradas avanços para as histórias afro- brasileiras e indígenas, numa perspectiva alinhada ao entendimentos de um ensino de História como instrumento para a construção das identidades múltiplas, ainda mantém limites no que diz respeito ao ensino de história. A pesquisa, de natureza bibliográfica-documental e abordagem qualitativa, fundamenta-se em autores como Schmidt (2009), Oliveira (2018), Bittencourt (2011), Nascimento (2018), que alertam para esses limites, assim como para os riscos de um ensino esvaziado de criticidade, com superficialidade dos conteúdos, padronização curricular e a influência da lógica de mercado. Um ensino que reduz a autonomia docente e enfraqueça o ensino. Portanto, apesar dos avanços no reconhecimento de sujeitos históricos diversos, a centralização das diretrizes pode limitar uma abordagem mais crítica e contextualizada. Até onde foi possível pesquisar, já que se trata de uma pesquisa ainda em andamento, observamos que ainda há espaço no campo para que se possa garantir um ensino de História comprometido com a formação de sujeitos críticos e conscientes politicamente do seu papel na sociedade de classes. Para um ensino de História com esse perfil, necessário um currículo que fomente a reflexão sobre como funciona a sociedade capitalista, que insite a crítica sobre os conteúdos ideológicos do ensino e que valorize a pluralidade de experiências e os contextos econômicos e culturais de cada época.

Palavras-chave: Educação; Ensino de História; Nova BNCC

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de História: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

NASCIMENTO, Luana Maciel do. **Ensino de História dos anos iniciais e a Base Nacional Comum Curricular:** A falsa ideia de harmonia entre os povos. **Revista P@rtes**. São Paulo, 2018.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora da Silva. História local e ensino de História: entre o lugar e o ensino. Revista História Hoje, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 78-91, 2018.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A Didática da História e a construção do conhecimento histórico. Revista Brasileira de História, São Paulo, v. 29, n. 57, p. 41-58, 2009.

GAMIFICAÇÃO ANALÓGICA PARA O ENSINO DE MICROALGAS

Ana Beatriz Nascimento de Sá[1]
Ayron da Silva Costa[2]
Luiz Claudio de Almeida Neto[3]
Alyson Luís Santos de Almeida[4]

Resumo: As microalgas estão presentes no nosso cotidiano de diversas formas, desde a alimentação, suplementação nutricional e até na agricultura. Já os jogos são parte cada vez mais presente no cotidiano tanto dentro quanto fora dos domínios da escola. Este estudo apresenta uma proposta de sequência didática, levando em consideração a divisão Cyanophyta e estratégias de ensino usando tecnologias tradicionais de jogos, elaborada no âmbito da para a disciplina de Biologia das Criptógamas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CAFS/UFPI para o ensino médio. A metodologia é pautada em três etapas: aula expositiva, seguida de oficina de confecção de mapas mentais e a produção de um jogo de dominó das microalgas em que os estudantes têm acesso a dois tipos de cartas: em uma parte o texto e na outra as respostas, tal qual podem ser construídas com imagens. O intuito é que os alunos consigam associar os temas aos textos, consequentemente atribuindo a pequena descrição a sua respectiva resposta. Esperamos que essa atividade promova uma mudança na qualidade do conhecimento dos alunos a respeito de conteúdos específicos sobre algas e cianobactérias, uma vez que a estratégia associativa de informações tem o potencial de fixação de conteúdos ampliado quando comparado com as aulas expositivas. Conclui-se que essa atividade tem potencial para ampliar o conhecimento das pessoas sobre a qualidade da água, contribuindo para uma maior conscientização e compreensão do tema.

Palavras-chave: Jogos didáticos; Adolescência; Educação básica.

1 Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CAFS/UFPI.
E-mail: bioanabia@ufpi.edu.br;
2 Discente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CAFS/UFPI.
E-mail: ayron.costa@ufpi.edu.br
3 Discente do Curso de Licenciatura em Física (UFRPE). E-mail: luiz.neto@ufrpe.br
4 Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do CAFS/UFPI.
E-mail: alsa@ufpi.edu.br

EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS DO HIP HOP: ESCREVIVÊNCIAS QUE CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO E A PRÁTICA EDUCATIVA DA JUVENTUDE PERIFÉRICA, EM TERESINA/PI

Ana Jessica Ferreira Cruz[1]
Shara Jane Holanda Costa Adad[2]

Resumo: A investigação apresenta experiências educativas no movimento *HIP-HOP* e suas contribuições na formação e prática educativa da juventude periférica na cidade de Teresina/PI. Portanto, parto das minhas escrevivências (Evaristo, 1996), cravadas na memória familiar e nas experiências com o movimento Hip-Hop desde tempos que me antecedem, para refletir a transmutação dessas experiências na construção do meu percurso enquanto educadora. A pesquisa tem como questão norteadora: como, por meio das escrevivências, as experiências educativas do/no Hip-Hop contribuem para a formação e prática educativa da juventude periférica, em Teresina/PI/BR? Com intensão de sanar essa questão, os objetivos são: a) Compreender, por meio das escrevivências, as experiências educativas do Hip-Hop na formação e prática educativa da juventude periférica em Teresina/Pi; b)Identificar nas escrevivências, a relação estabelecida entre a juventude periférica e o Hip-Hop; e c) Analisar de que modo, as experiencias educativas do Hip-Hop, a paritr das escrevivências, cooperam para a construção da identidade da juventude periferica em Teresina/Pi. A investigação, de abordagem qualitativa, utilizou Diários de Itinerância (Barbier, 2007) como instrumento de produção de dados. A pesquisa é perpassada pelo ethos da Sociopoética (Gauthier, 2012), que compreende os saberes do corpo, do afeto e da experiência do sentir como dimensões legítimas na construção de conhecimento. Ressalto os seguintes resultados da investigação: O Hip-Hop como uma ferramenta para a construção identitária dentro do processo educativo e formativo da juventude periférica em Teresina/Pi, por meio das expressões artísticas que envolve a cultura Hip-Hop, trazendo a possibilidade de criação e invenção, bem como o pertencimento existente no diálogo da juventude periferica com a cidade.

Palavras-chave: Escrevivências; Hip-Hop; Juventude.

1 Mestrando do Curso de Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: anajssc.ufpi@gmail.com
2 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Federal Ceará- UFC.
E-mail: shara_pi@hotmail.com

CORPOS, MOVIMENTOS E PODER: SOBRE A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA NA COLÔMBIA

Maira Yesenia Trujillo Vanegas

Resumo: No contexto colombiano, a educação física tem desempenhado um papel de liderança no projeto de construção cidadã, ao determinar os corpos precisos para um projeto de Estado-nação, estabelecendo hierarquias de gênero, sexuais e raciais. Atualmente, pela sua agencia na configuração dos corpos das crianças e jovens na escola, a disciplina tem um papel importante no mantenimento e/ou transformação das hierarquias de gênero da nossa sociedade. Com isso em mente, procurando reconhecer as conexões históricas entre os projetos pedagógicos e políticos da educação física colombiana e a construção excludente da cidadania, realizo uma leitura histórica da construção dos princípios pedagógicos desta disciplina à luz das abordagens sobre o gênero como categoria que construí a diferença social. Que corpos e territórios são configurados na educação física e como o gênero influi nesse processo? Para responder a esta pergunta faço a revisão e a análise de artigos científicos e arquivo sobre a história da disciplina, e a análise dos pressupostos das políticas públicas do Ministério de Educação da Colômbia. Assim, de maneira parcial, os resultados obtidos permitem estabelecer como nos seus começos como um projeto elitista com objetivos eugênicos e baseado em uma cidadania masculinizada associada ao militar, a disciplina tem herdado exclusões sociais de gênero e raça, que com a passo do tempo, ainda se diversificou para uma esfera formal que busca a apropriação do próprio corpo com o jogo, o esporte e a saúde como principais eixos de ação, tem nos seus conteúdos curriculares e nas ferramentas pedagógicas dos e das docentes elementos para manter as hierarquias de gênero sobre os corpos.

Palavras-chave: educação física, Colômbia, gênero, violência, pedagogia.

AUSÊNCIA DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS NO ENSINO MÉDIO, QUE AFETAM NO APRENDIZADO NO ENSINO SUPERIOR

Maria Clara Erlania Pereira da Silva[1]
Ana Beatriz Alves dos Santos Morais[2]
Maria Vitoria Lima de Alencar[3]
Alba Patricia Passos de Sousa[4]

Resumo: O presente texto tem como objetivo narrar as experiências nas aulas de matemática na educação básica e os impactos dessas aprendizagens no ensino superior Curso de Ciências Biológicas- UFPI/CAFS nas disciplinas estatística e probabilidade. Justificamos a construção desta escrita com as aulas na disciplina História da Educação, onde estamos compreendendo a conexão entre passado, o presente e futuro dos processos educativos, buscando identificar as permanências e rupturas na constituição de um sistema de ensino púbico, laico e qualidade. Ao sermos provocadas a escrever um texto sobre "nos meus tempos de ensino médio" as lembranças nos conduziu a ausência de conteúdos matemáticos no ensino médio, que afetam no aprendizado no ensino superior" fomos percebendo que não tivemos boas experiências com os conteúdos ministrados durante a educação básica, pois no último ano de ensino médio o foco é a preparação para o Exame nacional do ensino médio (ENEM), onde os professores/a realizavam simulados que não faziam sentido devido a ausência de conceitos básicos da matemática, como estatísticas e probabilidade. Partimos da concepção que a disciplina de matemática é uma área de conhecimento necessária na vida em sociedade, porque desde que nascemos nos relacionamos com os conceitos que atravessam essa ciência exata. A aprendizagem matemática baseia-se na ideia de que a matemática é uma atividade humana. Ou seja, a matemática por mais complexa e abstrata é indispensável para o nosso cotidiano. Nesse sentido, narramos as experiências orientadas pela abordagem narrativa de Bragança (2018) biográfica, que propõe um reflexão sobre a abordagem de pesquisa e formação narrativa, onde ele des-

1 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI/CAFS. E-mail: claraerlania16@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI/CAFS. E-mail: ana.bia0330@gmail.com
3 Graduanda do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Piauí - UFPI/CAFS. E-mail: alencarvitoria104@gmail.com
4 Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI/CAFS.
E-mail: alba2sousa@ufpi.edu.br, Lattes: http://lattes.cnpq.br/1081051761778570

taca a importância das narrativas de vida como instrumentos fundamentais na formação docente enfatizando que a escrita de memoriais permite aos professores assumirem-se como autores de suas práticas e saberes pedagógicos, o que nos permite ir realizando diálogos com autores/a como Richard Skemp (1971), Hans Freudenthal (1967), uma ciência complexa que requer estratégias de ensino que desenvolva as competências e habilidades dos estudantes para lidar com esse conhecimento na vida pessoal e profissional. As reflexões nos conduziram para (in) conclusões sobre o assunto, porque vamos percebendo que as dificuldades com a matemática estão relacionadas com as metodologias utilizadas para mediar os conteúdos em sala de aula assuntos que são necessários para etapas seguintes da vida profissional ou educacional, mas também entendemos que as práticas pedagógicas dependem dos professores/a que muitas vezes não têm a infraestrutura e materiais didáticos disponíveis para realizar um trabalho significativo. É preciso se repensar os currículos escolares de forma que atendam as necessidades dos sujeitos em formação, aulas não podem ser desvinculadas das realidades sociais dos educandos. Para alcançar um maior entendimento e sucesso no ensino superior, é fundamental que a matemática, seja colocada em prática de forma eficaz. Isso implica não apenas na compreensão teórica dos conceitos, mas também na aplicação prática desses conhecimentos em diversas situações.

Palavras Chave: Conteúdos Matemáticos; Ensino Médio; Aprendizagem; Narrativas.

RESUMOS
EXPANDIDOS

A ESCRITA ACADÊMICA NO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA: ENFRENTAMENTOS E APRENDIZAGENS

Bruna Lima da Costa[1]
Maria do Carmo Carvalho Madureiro[2]

Resumo: Neste resumo expandido, apresenta-se um recorte da pesquisa de TCC oriunda do projeto de pesquisa, intitulado "A trajetória de escrita de alunos universitários do curso de pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI)", cujo objetivo corresponde a conhecer as trajetórias dos estudantes deste curso no que concerne a identificar os enfrentamentos realizados em face à aprendizagem da escrita acadêmica. A questão central de pesquisa diz respeito a investigar quais os enfrentamentos realizados pelos estudantes em face à aprendizagem da escrita acadêmica? Tendo como objetivo pesquisar os principais obstáculos enfrentados por alunos universitários do curso de Pedagogia, na construção de suas habilidades de escrita acadêmica, analisando como esses desafios influenciam seu desempenho acadêmico e sua autoconfiança na comunicação escrita.

Palavras-chave: Escrita acadêmica; Ensino da escrita; Licenciatura em pedagogia.

INTRODUÇÃO

Neste resumo expandido, apresenta-se um recorte da pesquisa de TCC oriunda do projeto de pesquisa, intitulado "A trajetória de escrita de alunos universitários do curso de pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI)", cujo objetivo corresponde a conhecer as trajetórias dos estudantes deste curso no que concerne a identificar os enfrentamentos realizados em face à aprendizagem da escrita acadêmica.

A trajetória dos estudantes na Universidade é marcada por desafios tendo em vista que os trabalhos acadêmicos usufruem de uma escrita elaborada, reflexiva, argumentativa e gramaticalmente coerente. Ao relacionar-se com a escrita

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia, Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS/UFPI. E-mail: limadacostabruna@gmail.com
2 Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS/UFPI. E- mail: maria.madureiro@ufpi.edu.br

no contexto dos gêneros textuais acadêmicos, observamos a potencialidade desta como função social na aquisição do conhecimento especifico e disciplinar. Portanto, vê-se a necessidade emergente de compreender o modo como está ocorrendo essa construção da escrita entre os alunos.

Contudo, observa-se a dificuldade de alunos do ensino superior na tomada de conhecimento com a estruturação para a produção de trabalhos acadêmicos. Visando assim investigar os motivos para essas dificuldades em se adaptar com esse novo momento de suas vidas. Para Londoño-Vásquez (2015) *apud* Balduino, Cabanas (2023) "os alunos devem adquirir uma nova alfabetização, ou seja, a Alfabetização Acadêmica, própria e particular de cada campo disciplinar e da qual devem se apropriar na trajetória da formação universitária." Vê-se um contexto de enfrentamentos dos estudantes ao adentrar em um curso de nível superior, onde mesmo tendo capacidade de escrita e conhecimento dos gêneros textuais que circulam a esfera escolar e acadêmica deparam-se com os desafios da escrita argumentativa e consequentemente expostos aos enfrentamento inerentes a nova fase acadêmica de alfabetizar- se academicamente.

A presente pesquisa surge como uma inquietação sobre quais as dificuldades que se encontra ao escrever gêneros acadêmicos, essa pesquisa se relaciona comigo mesmo, pois ao adentrar no ambiente universitário tive dificuldade em me relacionar com a construção de trabalhos acadêmicos, tendo assim, um desconcerto em me habituar com a mesma, visto que isso foi algo pertinente durante a minha escolarização na Educação Básica e que se persistiu ate minha entrada no Ensino Superior.

Diante deste contexto, elegemos como questão central de pesquisa: Quais os enfrentamentos realizados pelos estudantes em face à aprendizagem da escrita acadêmica? Tendo como objetivo investigar os principais obstáculos enfrentados por alunos universitários do curso de Pedagogia, na construção de suas habilidades de escrita acadêmica, analisando como esses desafios influenciam seu desempenho acadêmico e sua autoconfiança na comunicação escrita, podendo assim, refletir sobre a trajetória de escrita dos alunos do curso de Pedagogia, fazendo a compreensão da construção da escrita acadêmica e identificando os desafios que os alunos encontram na escrita acadêmica.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa atualmente em desenvolvimento possui natureza qualitativa, com foco na compreensão aprofundada dos fenômenos relacionados à trajetória de escrita de alunos universitários. O objetivo principal é refletir sobre a trajetória de escrita dos alunos do curso de Pedagogia, visando compreender os obstáculos que esses alunos encontram. A população-alvo da pesquisa será composta por estudantes do curso de Pedagogia do campus Amílcar Ferreira Sobral/UFPI. A amostra será selecionada de maneira aleatória cujo público são os estudantes com no mínimo 70% do curso concluído e que se disponibilize a participar dessa pesquisa sem distinção de sexo, uma abordagem por conveniência, envolvendo aproximadamente 4 participantes.

A coleta de dados será realizada através de questionário e entrevista semiestruturada com questionamentos sobre a temática. A análise dos dados coletados será realizada utilizando a técnica de Análise Temática. Os dados das entrevistas serão transcritos, codificados e categorizados de acordo com os temas emergentes, permitindo uma compreensão profunda dos desafios enfrentados pelos alunos. Será garantido o sigilo e a privacidade dos participantes, que serão informados sobre os objetivos da pesquisa e deverão assinar um termo de consentimento livre e esclarecido. A participação será voluntária, e os participantes poderão se retirar da pesquisa a qualquer momento.

REFERENCIAL TEÓRICO

O desenvolvimento da escrita passou por mudanças durante a história da humanidade. Hoje se utiliza da escrita alfabética, tendo exceções de alguns países que utilizam de uma escrita por caracteres, uma escrita logográfica. Contudo, observamos que a escrita passou de um sistema icônico a uma escrita alfabética composta por vinte e quatro sinais. Como cita Cáccamo, Valeiro (1996),

> é sabido que na evolução da escrita, a relação icônica entre forma gráfica e referente (fundamentalmente objectos materiais) deu lugar aos sistemas pictográficos e, posteriormente, ideográficos (o chinês na sua origem, as tabuinhas e *bullae* sumérias antigas).1 Num passo seguinte, a forma escrita representa, já simbolicamente, palavras da língua, quer na sua forma logográfica (os jeróglifos egípcios ou muitas formas do chinês actual).

Assim, veem-se três fases do sistema de escrita: a escrita pictórica, a ideográfica e a alfabética. Segundo a autora Klein, foram decorrentes do nosso processo histórico. A escrita **Pictórica**, ou seja, os pictogramas "caracteriza-se principalmente por desenhos que representavam as ações que os homens antigos faziam" (KLEIN; HANYCZ, 2010), a **ideográfica** constitui se pela **"**mistura entre desenhos e símbolos" e a **alfabética "**surgiu com um conjunto de vinte e quatro sinais, cada sinal representava uma consoante e foram os Gregos que fizeram uma adaptação da representação silábica herdada do povo semítico" (KLEIN; HANYCZ, 2010).

É considerável observar como a escrita foi e continua sendo considerada para a construção da comunicação entre os indivíduos, e na organização social, onde utilizamos a mesma para a transcrição do que pensamos sendo assim nosso meio de comunicação, segundo Cagliari (1989, pág. 112),

> A escrita, seja ela qual for sempre foi uma maneira de representar a memória coletiva, religiosa, mágica, científica, política, artística e cultural. A invenção do livro, e, sobretudo da imprensa são grandes marcos da história da humanidade, depois, é claro da própria invenção da escrita. Esta foi passando do domínio de poucas pessoas para o do público em geral e seu consumo é mais significativo na forma de leitura do que na produção de textos. Os jornais e revistas são hoje tão comuns quanto à comida. Para a maioria das pessoas, além de aprender a andar e a falar, é comum aprender a ler e a escrever.

Atualmente, a centralidade da escrita na organização das sociedades marca a época em que estamos vivendo. No contexto da universidade, a escrita também possui papel central no que diz respeito à comunicação entre os pares, a divulgação da ciência e da tecnologia, a aprendizagem dos conteúdos e o desenvolvimento da capacidade argumentativa por meio da escrita.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS/ANALISES DOS DADOS

Por se tratar de uma pesquisa ainda em andamento, os resultados aqui apresentados são de modo parciais. Neste momento da pesquisa, realizamos estudos bibliográficos a fim de construir a revisão de literatura da pesquisa que constituíra o Trabalho de conclusão de curso da primeira autora.

Contudo, observa-se nos estudos até aqui elaborados que, com pouca familiarização a essa escrita acadêmica o estudante precisa contar com a mediação

do professor para a execução das atividades de escrita, tornando o desafio menos presente no contexto do aluno. Observa-se ainda que esses obstáculos permaneçam desde a Educação Básica com a construção de um pequeno resumo e se torna mais presente na construção de um TCC (trabalho de conclusão de curso).

As rupturas que ainda se tornam presentes nessa prática acadêmica são as inseguranças para a construção dessa escrita, o sujeito se vê em uma prática ainda desconhecida, mesmo que se tenha presente a escrita durante toda sua Educação Básica, mas que ainda não era apresentado no contexto específico da Educação Básica. Portanto, ainda se situa situações que para esses sujeitos se torne um grande obstáculo. Segundo Sousa (2020) *apud* Almeida, Madureiro (2023) cita que as "precárias experiências significativas com a prática da pesquisa no ambiente universitário, além da inexperiência com uma escrita de forma contextualizada, autônoma e crítica, o que, muitas vezes, ressoa como herança dos anos iniciais da escolarização básica".

Como dita pelas autoras, é presente a insegurança por partes desses alunos ao se deparar com os gêneros presentes no ambiente universitário, ainda que precoce o conhecimento desses gêneros, se constrói um imaginário de negatividade em torno desses gêneros. Ainda colocado pelas autoras Almeida e Madureiro (2023), "muitas dessas dificuldades podem estar na pouca familiaridade deles com os gêneros de texto, que são próprios do universo acadêmico", para esses alunos se torna uma atividade quase impossível de ser realizada pelo medo de não adquirir o conhecimento específico para a execução da construção dessa escrita acadêmica.

Tal fato é colocado em evidencia por Carvalho, Castanheira, Machado (2023, p. 29-30), cita o que trazemos a questão:

> [...] o Trabalho de Conclusão de Curso pode se apresentar como grande desafio para estudantes em um momento decisivo da trajetória universitária, [...] é inegável o desconforto de muitos deles quando chega o momento de enfrentamento da escrita acadêmica, especialmente quando está em jogo um produto que será submetido à uma avaliação.

Assim, de grande modo à construção dos gêneros acadêmicos se tornam desafios para alguns estudantes, adquirindo um medo na sua elaboração. Nesse sentido, os Novos Estudos dos Letramentos focam em compreender a questão da escrita de modo situado e contextualizado.

O letramento social está intrinsecamente relacionado ao contexto no qual o indivíduo está inserido. Dessa forma, suas práticas de letramento são influenciadas por seu meio social, pelas relações que estabelece com a sociedade e pelas experiências vivenciadas no ambiente em que está habituado.

A escrita, enquanto objeto de estudo desta pesquisa é concebida como uma habilidade inserida nas práticas de letramento, com ênfase no letramento acadêmico e escolar. Trata-se de uma mobilização social do indivíduo no exercício dessas práticas. A leitura e a escrita são adquiridas pelos sujeitos durante o processo de alfabetização, articulando-se com as condições de alfabetização e letramento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo sobre a trajetória de escrita dos alunos do curso de pedagogia busca compreender quais as dificuldades que esses alunos encontram para a realização de uma possível escrita acadêmica, tendo em vista, que a escrita acadêmica é presente durante toda trajetória de vida e formação do estudante e segue durante o curso de licenciatura em Pedagogia, objeto deste estudo. Por tudo isso, foi possível assim perceber, que está dificuldades podem estar relacionadas a vários conflitos pertinentes ao nosso meio social, cultural, político e econômico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Larissa Naiara Souza de; MADUREIRO, Maria do Carmo Carvalho; DIEB, Messias. Letramentos acadêmicos: relações entre ensino, pesquisa e formação docente por meio da escolha do tema do trabalho de conclusão de curso (TCC). **Revista Triângulo**, v. 16, n. 3, p. 133-150, 2023.

CARVALHO, Gilcinei Teodoro; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACHADO, Maria Zélia Versiani. **Letramentos acadêmicos como práticas sociais**. Autêntica Business, 2023.

CASTANHEIRA, Maria Lucia; GREEN, Judith L.; DIXON, Carol N. Práticas de letramento em sala de aula: uma análise de ações letradas como construção social. **Revista portuguesa de educação**, v. 20, n. 2, p. 7-38, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e linguística portuguesa**, n. 8, p. 409-424, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. – 5. Ed. – 5. Reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

MORAES,Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva.** 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

KLEIN, Rejane. HANYCZ, Daiane Maria. A construção da escrita pela criança. **Anais I Seminário de Pedagogia, IV Encontro de Educação Infantil, II Jornada de Cognição e Aprendizagem.** Unicentro, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ACESSIBILIDADE COMO DIREITO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: DA EXCLUSÃO À CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Maria Narsanyelle Carneiro Moura[1]
Celeste Rodrigues dos Santos[2]
Maria da Penha Feitosa[3]

Resumo: Este estudo tem como objetivo discutir a acessibilidade nas escolas sob uma perspectiva que ultrapassa as dimensões físicas e estruturais, abordando também aspectos pedagógicos, comunicacionais e atitudinais. A acessibilidade é compreendida aqui como um direito fundamental, que deve assegurar a participação plena de todos os estudantes na vida escolar. A pesquisa aborda o objeto qualitativamente, a partir de uma revisão bibliográfica e para embasamento teórico usamos autores como Mantoan (2003) e Mazzotta (2005), com o intuito de refletir sobre como o ambiente escolar inclusivo. Eleger o tema da acessibilidade sob uma abordagem crítica, vendo-a como uma questão de direito e não como uma concessão paternalista denota uma posição política, evidenciando que os desafios estão postos e que as políticas educacionais e as estratégias para sua efetiva implementação ainda merecem atenção dos poderes constituídos.

Palavras-chave: Acessibilidade; Inclusão Escolar; Equidade.

INTRODUÇÃO

A acessibilidade nas escolas é um tema que envolve múltiplas dimensões da vida educacional. Durante muito tempo, limitou-se a compreensão de acessibilidade apenas aos aspectos físicos, como rampas, banheiros adaptados e sinalização, desconsiderando outras barreiras impactantes, como as pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. Refletir sobre acessibilidade no contexto escolar

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI.
E-mail: marianarsanyelle4@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI.
E-mail: celestesantos206@gmail.com
3 Orientadora: Profa. Dra. em Educação da Universidade Federal - PI.
E-mail: mariadapenhafeitosa@ufpi.edu.br

exige uma análise mais abrangente, capaz de reconhecer que todos os espaços e práticas da escola devem estar organizados para atender às necessidades de todos os estudantes.

O que por muito tempo foi algo inalcançável às crianças com deficiência, que muitas vezes eram abandonadas pelas famílias, depois de muitos estudos passou a ser visto do ponto de vista dos direitos humanos. Compreendeu-se que as crianças com deficiência são sujeitos de direitos e podiam aprender tal qual qualquer criança e começaram a pensar na inclusão dessas crianças na sociedade e na escola.

Alguns marcos históricos desse processo podem ser elencados. O primeiro marco foi o Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.

E ainda, em 1971, a Lei nº 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir "tratamento especial" para os alunos com "deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados", embora não tenha promovido a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais, que acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Já no ano de 2004 documento do acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular é divulgado pelo Ministério Público Federal, em 2015 foi promulgada a Lei 13.146, considerada Lei Brasileira de Inclusão, cujo teor tem o objetivo de assegurar e promover igualdade de condições de pessoas com deficiência o exercício dos direitos à liberdade fundamentais, visando sua inclusão social e de cidadania.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2024, aprova o Parecer Nº 50 (Diretrizes para Educação dos Autistas) e obrigatoriedade de Acompanhantes

Especializados e Plano Educacional Individualizado (PEI). Assim, a luta pela acessibilidade se torna histórica e constante para garantia o direito à educação plena, favorecendo o pertencimento, a autonomia, a participação ativa e o respeito às individualidades.

Portanto, como já havíamos pontuado, acessibilidade não se trata apenas de inserir alunos com deficiência no espaço escolar, mas de transformar esse espaço para que ele seja, de fato, inclusivo. A relação das discentes e dos docentes com o processo de acessibilidade tem sido muito discutido, uma vez que os mesmos precisam adaptar os seus métodos de ensino de acordo com as necessidades das crianças, como promulgado na LBD, Lei de 1996 nº 9.394/96, artigo 59, que preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender as suas necessidades. Isso envolve desde adequações curriculares e formação docente até a mudança de atitudes da comunidade escolar.

Dessa maneira, o foco central deste trabalho refere-se ao reconhecimento de que a acessibilidade abrange aspectos pedagógicos, comunicacionais, atitudinais e simbólicos, fundamentais para garantir o direito à educação de forma plena, é preciso discutir a formação de professores e de auxiliares de sala, para que as crianças com deficiência não sejam isoladas das outras crianças, mas que seja assegurado que cada um possa aprender e se desenvolver e participar ativamente da vida escolar.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

O estudo está fundamentado em documentos legais, produções acadêmicas e diretrizes educacionais que tratam da inclusão escolar e da acessibilidade, considerando os avanços e desafios no contexto educacional brasileiro, tendo como metodologia a pesquisa bibliográfica, numa abordagem qualitativa, revendo estudos sobre acessibilidade e inclusão voltados para os marcos históricos e legais, que discutem o direito de crianças com deficiência e a adaptação da escola, dos currículos, assim como de toda a ambiência escolar.

A pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, revela que embora existam marcos legais significativos, como a Constituição Federal de 1988, a LDB

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), ainda há entraves culturais, estruturais e pedagógicos que dificultam a efetivação da inclusão, com isso, a construção de espaços educativos verdadeiramente inclusivos exige o reconhecimento da acessibilidade como um direito histórico e coletivo, demandando o comprometimento ético e político de toda a comunidade escolar.

O referencial teórico baseia-se em três áreas principais: a teoria da inclusão educacional, os marcos históricos e a adaptação do currículo. Para a discussão sobre inclusão, Mantoan (2005, p.26), afirma que estar junto é se aglomerar com pessoas que não conhecemos. Inclusão é estar com, é interagir com o outro. A autora destaca a relevância de interagir, acolher o outro criando assim um ambiente escolar mais inclusivo e reflexivo.

Enquanto isso, Mazzotta (1982, p.10), apresenta que a educação especial está baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam. O autor destaca a importância da diversidade de serviços educacionais a fim de atender a necessidade de cada um, é preciso adaptar as práticas e métodos para alcançar a inclusão e igualdade de todos.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados bibliográficos evidencia que, embora haja um discurso amplamente difundido sobre a importância da inclusão pela acessibilidade, aliado a uma legislação que também resguarda esse direito, a sociedade e, por extensão, a escola ainda reproduz práticas que dificultam ou limitam a participação plena de estudantes com deficiência. A falta de formação continuada, a escassez de recursos públicos e pedagógicos adaptados e a ausência de uma cultura escolar voltada para a valorização da diversidade são apontadas como obstáculos recorrentes.

Além disso, foi possível identificar lacunas no que diz respeito à compreensão de que a acessibilidade precisa ser pensada não apenas na dimensão física, mas também no acesso ao currículo, à comunicação, à informação e às

relações interpessoais. Uma escola acessível é aquela que reconhece as singularidades de seus alunos, que flexibiliza metodologias, que promove o diálogo e que cria estratégias para que todos possam se sentir pertencentes e capazes de contribuindo assim, com a convivência e melhorando a qualidade da educação oferecida.

Pontuamos, que a formação docente ainda é um dos maiores desafios, uma vez que muitos profissionais não se sentem preparados para lidar com a diversidade. Além disso, a presença de recursos de acessibilidade comunicacional, como intérpretes de Libras ou materiais adaptados, ainda é insuficiente em muitas redes de ensino. Nesse sentido, torna-se urgente repensar a acessibilidade como um direito histórico, que deve permear todas as ações pedagógicas, curriculares e institucionais e de políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a acessibilidade deve ser vista como um princípio norteador de toda prática educativa comprometida com a inclusão e com os direitos humanos. Garantir a acessibilidade nas escolas não é apenas cumprir exigências legais, mas reconhecer que todos os estudantes têm o direito de aprender, participar e se desenvolver em um ambiente que respeite suas especificidades e valorize suas potencialidades. Isso exige de toda a comunidade escolar uma postura ativa e constante de revisão de suas práticas, de seus espaços e de suas relações.

Portanto, a construção de espaços educativos inclusivos exige mais do que adequações físicas, requer uma mudança profunda na concepção de educação e na valorização da diversidade humana. Reconhecer a acessibilidade como um direito histórico significa compreender que o acesso pleno à educação é uma conquista de lutas sociais e que sua efetivação depende do compromisso coletivo.

É preciso que as escolas sejam espaços de pertencimento, onde todas as pessoas possam aprender e conviver com dignidade. Para tanto, ao se pensar em uma inclusão e acessibilidade aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e em políticas públicas, formação continuada de educado-

res, diálogo com as famílias para que o protagonismo dos próprios estudantes com deficiência seja real e um processo em evolução. Somente assim será possível superar a lógica da exclusão e consolidar uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, DF: Presidência da República, 2015a

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar.** O que é? Por quê? E Como fazer? São Paulo:Ed.Moderna,2003

MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

AS POLÍTICAS NACIONAIS E INSTITUCIONAIS NA INCLUSÃO DE SURDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Wesley Veloso Cardoso[1]

Resumo: Neste trabalho analisamos como as políticas nacionais e institucionais de inclusão de surdos no espaço universitário contribuem para a formação da cultura do curso de Letras Libras. Além disso, optamos pela pesquisa documental com a abordagem qualitativa e bibliográfica. Conforme os resultados, percebemos que ainda há uma linha tênue entre a teoria e a prática, pois a escolarização da pessoa surda é frágil e muitas vezes os discentes surdos são esquecidos dentro do ensino. Portanto, devemos continuar identificando e implementando estratégias eficazes para promover a inclusão, permitindo o sucesso acadêmico dos discentes surdos no ensino superior mediante aos aparatos legais.

Palavras-chave: Políticas; Surdos; Letras Libras; UFPI.

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Letras Libras, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, promove a inserção de alunos que possuem interesse em adentrar a comunidade surda ou se aprofundar na Língua Brasileira de Sinais - Libras, tanto como L1, isto é, primeira língua da pessoa surda, quanto L2, a segunda língua para a pessoa ouvinte e/ou para o surdo quando se tem o domínio da língua oral do país vigente. Diante disso, o curso ao longo dos anos, abarcou discentes surdos (ou com alguma perda auditiva), bem como alunos ouvintes em sua comunidade acadêmica.

Considerando o incentivo à inclusão do sujeito surdo no ambiente universitário por meio do Curso de Letras Libras, destacamos que nossa pesquisa se baseia em políticas nacionais e institucionais que incentivam a inclu-

1 Professor Substituto de Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Especialista em Libras pela Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão – UEMASUL, Imperatriz. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Maurício de Nassau – UNINASSAU, Teresina. Graduando em Letras-Libras pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: wesley.veloso@ufpi.edu.br

são de pessoas surdas nos cursos de graduação, com base na legislação, dentre as quais podemos citar a Lei de nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

Temos como objetivo geral analisar como as políticas nacionais e institucionais de inclusão de surdos no espaço universitário contribuem para a formação da cultura acadêmica do curso de Letras Libras em âmbito local. Adotamos os seguintes objetivos específicos: verificar a importância da Lei nº. 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005 como meios de inclusão de surdos no ambiente universitário da UFPI e averiguar que políticas foram implantadas na UFPI para auxiliar alunos com surdez nos espaços acadêmicos. Baseamos o nosso escrito, nos seguintes pesquisadores: Backtin (1997); Swales (2016);

Starr-Glass (2015); Clark (1980), quando discutem sobre a noção de cultura disciplinar e comunidade acadêmica, tendo por base as práticas adotadas na UFPI, mais precisamente no curso de licenciatura em Letras Libras, levando em consideração a cultura disciplinar construída ao longo desses 10 anos.

Além disso, no caminho metodológico utilizamos a pesquisa documental para depois observarmos como os documentos, tão importantes para a origem do curso de Licenciatura em Letras Libras foram notados como características na formação da comunidade acadêmica do curso e também na cultura disciplinar compartilhada por essa comunidade. Em seguida, realizamos um estudo de campo para a coleta de dados, utilizando a abordagem qualitativa, uma vez que interpretamos os dados coletados de maneira subjetiva, partindo das informações encontradas.

METODOLOGIA

Os aspectos metodológicos percorridos, partiram dos objetivos e estratégias da pesquisa que foram traçadas por estes pesquisadores. Nesse sentido, realizamos um estudo de campo e categorizamos essa abordagem de dados, partindo da pesquisa qualitativa. Além disso, a revisão bibliográfica para a fundamentação teórica foi realizada na busca de alguns documentos para o auxílio de obtenção das informações, no que diz respeito a diretrizes nacionais e institucionais para a implantação do Curso de Licenciatura em Letras Libras.

Sob essa perspectiva, os dados do trabalho foram coletados por meio da busca documental, contrastada com as informações obtidas junto aos colaboradores desta pesquisa que trouxeram aspectos da comunidade acadêmica vigente e como o sistema nacional e a cultura institucional estavam presentes na cultura compartilhada por seus respectivos membros.

Sendo assim, de maneira geral, trabalhamos com duas hipóteses para a realização do estudo. Primeiro, uma que consiste na verificação dos aparatos legais que contribuíram na inclusão de sujeitos surdos, no ambiente universitário da Universidade Federal do Piauí, considerando que antes do curso de Letras Libras, a presença da pessoa surda em cursos do ensino superior na própria instituição era praticamente inexistente.

Segundamente, mostramos como a UFPI acolheu o curso de Letras Libras e quais políticas são adotadas para a inclusão de alunos surdos na academia. Portanto, partindo dessas ações elencadas anteriormente, ofertamos um olhar sobre a relevância destas culturas educacionais nacionais e da cultura institucional na formação da cultura acadêmica do curso de Licenciatura em Letras Libras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É necessário perceber e reconhecer que mesmo tendo avanços nas legislações e políticas (institucionais e nacionais) na inclusão do surdo na educação, ainda assim há uma linha tênue entre a teoria e a prática, pois o contexto educacional traçado desde o início de sua escolarização é frágil e muitas vezes os discentes surdos são esquecidos dentro do ensino e ao chegar no ensino superior mesmo com algumas limitações educacionais conseguem validar o que anteriormente foi negligenciado.

Todavia, a UFPI, mais precisamente o curso de Letras Libras, oferece aos discentes surdos um apoio acadêmico, professores bilíngues, intérpretes na sala de aula e um treinamento e adaptação do currículo para criar oportunidades significativas aos estudantes surdos e para que consigam alcançar o seu potencial máximo no ensino superior. A criação de ambiente institucional verdadeiramente inclusivo requer um esforço em conjunto com a comunidade acadêmica a fim de superar barreiras comunicativas, garantindo à acessibilidade e combatendo o estigma dos surdos como pessoas incapazes.

Em suma, precisamos reconhecer que os desafios enfrentados pelos estudantes surdos no ensino superior são inúmeros, mas partindo do curso de Licenciatura em Letras Libras vemos que algumas dessas limitações vão se adequando à realidade do público surdo e permite um melhor ajuste a cultura acadêmica disciplinar pelo conteúdo exposto em uma língua entendível, seja na L1 ou L2.

Logo, dentro do curso foi perceptível verificar que os discentes surdos conseguem se sobressair, uma vez que a língua é o ponto de partida e de chegada e com o seu constante uso. Eles conseguem participar ativamente de ações e projetos dentro do curso e do campus a qual o curso está lotado, já que na maioria das vezes, tais ações são voltadas a eles e na aprendizagem da Libras, por isso identificamos a importância desse curso para a comunidade surda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho é resultado do relatório de pesquisa da Iniciação Científica Voluntária – ICV, que apresentou os elementos chaves na inclusão da pessoa surda no ambiente universitário, mediante as políticas nacionais, as diretrizes institucionais, e principalmente a cultura acadêmica (disciplinar) presente no curso de Licenciatura em Letras Libras da UFPI.

Além disso, é essencial continuar identificando e implementando estratégias eficazes para promover a inclusão, permitindo o sucesso acadêmico dos discentes surdos no ensino superior mediante aos aparatos legais ofertados pelas instituições de ensino, bem como continuar ofertando um apoio adequado, a garantia de acessibilidade, a sensibilização da comunidade acadêmica e a adaptação curricular que atenda às necessidades específicas do alunado, não apenas em cursos específicos da docência.

Portanto, este estudo pode servir de base para novas pesquisas, partindo da formação de culturas acadêmicas inclusivas em ambientes do ensino superior, promovendo um debate sobre a necessidade da pessoa surda em estar nos mais diversos espaços sociais usando a língua a qual lhe pertence, nesse caso, a língua de sinais de seu país vigente, bem como levar ampliações dessas propostas curriculares para a própria instituição ou outras instituições de ensino

superior que contenha surdos em sala de aula, fazendo com que a sua evasão e/ou distanciamento com a academia, não aconteça com tanta frequência, estimulando que o local da pessoa surda é aonde ela quiser.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal** / Mikhail Bakhtin [tradução feita a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina]. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior)

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Brasília, 2005.

BRASIL. **Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 2002.

CLARK, B. R. **Academic Culture**. Working paper nº. 42. New Haven, CN: Yale University Higher Education Research Group: 1980.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação do Ensino Superior 2019:** resumo técnico. Brasília, Inep, 2019.

SOUSA, E. B. **A Ciência Linguística e as Várias Culturas Disciplinares no Gênero Projeto de Pesquisa na Graduação em Letras**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, 2018

STARR-GLASS, David. **Scholarship of Teaching and Learning: promoting publications or encouraging engagement**. In: WANG, Victor C. X. Handbook of Research on Scholarly Publishing and Research Methods.

SWALES, John M. **Reflections on the concept of discourse community**. ASp [Online], 69, pp. 1-12,2016.

PERSPECTIVAS E REFLEXÕES NO EXERCÍCIO DA GESTÃO ESCOLAR: UM OLHAR DE GESTORES/AS DE BARÃO DE GRAJAÚ - MA

Ana Clara Nogueira Tavares[1]
Marcelo de Almeida Nunes[2]
Maria Aparecida Morais da Silva[3]
Maria da Guia de Almeida Farias[4]
Mônica da Silva Nascimento[5]
Krícia de Sousa Silva[6]

Resumo: Este estudo analisa uma prática de gestão escolar em Barão de Grajaú - MA, buscando investigar as implicações envolvidas, trajetória de formação e experiência profissional; conhecer o modelo de gestão desenvolvido, sua relação com os atores escolares, desafios e alternativas encontrados na função. A metodologia trata-se uma pesquisa de campo, com entrevista semiestruturada, utilizando de uma abordagem qualitativa para análises, que fundamenta-se em Libâneo (2001; 2012), Luck (2009) e Paro (2023), entre outros. Os resultados demonstram que a atuação do gestor escolar transcende a administração convencional, exigindo estratégias que ampliem sua capacidade de liderança de forma mais integrada e eficiente.

Palavras-chave: Gestão escolar; Gestor; Escola.

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se propõe a dar visibilidade para as práticas de gestão escolar realizadas na cidade de Barão de Grajaú/MA, a partir de uma pesquisa

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: anaclaranogueira033@gmail.com
2 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: marcelitonunes9@gmail.com
3 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: silvamaraaparecida17@gmail.com
4 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: mdealmeidafarias@gmail.com
5 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: mnascimento2020@ufpi.edu.br
6 Pedagoga, mestra e doutora pela Universidade Federal do Piauí. Professora efetiva do curso de pedagogia do CAFS/UFPI. E-mail: kriciasousa90@gmail.com

acadêmica realizada na disciplina de Fundamentos da Gestão educacional, sob a orientação da Profa. Dra. Krícia de Sousa Silva. A gestão escolar, conforme definida por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), consiste na aplicação de um conjunto de estratégias e práticas que contribuem para a realização dos propósitos da instituição de ensino. Esse processo abrange aspectos gerenciais, pedagógicos, humanos, técnicos e administrativos.

A gestão educacional desempenha um papel essencial ao assegurar o funcionamento eficaz da escola, reconhecendo que o ensino-aprendizagem ocorre em todos os espaços da instituição. Para Libâneo (2012), é fundamental que a equipe escolar se perceba como um coletivo, que se fortalece a partir do compromisso conjunto com a promoção da aprendizagem. O objetivo geral desta pesquisa foi pautado na curiosidade de investigar as implicações envolvidas no exercício da gestão escolar, sob a perspectiva de gestores/as de escolas do município Barão de Grajaú/MA. Os objetivos específicos, por sua vez, foram: conhecer a trajetória de uma gestora escolar, sua formação e experiência profissional; analisar o modelo de gestão desenvolvido pela gestora; conhecer sua relação com os atores escolares; e por fim, entender os desafios enfrentados na função e as alternativas frente a eles.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada é de base qualitativa, pautando-se numa pesquisa acadêmica de cunho exploratório, que teve como método de construção de dados uma entrevista semiestruturada desenvolvida com a gestora Cília Pereira Delmondes Pinheiro, que atua no Centro Educa Mais Ney Braga, na cidade de Barão de Grajaú/ MA.

Conforme Martins (2004), a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos a partir dos significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos, analisando-os em seu contexto natural e considerando múltiplas dimensões da realidade investigada. Dessa forma, esse tipo de metodologia valoriza a subjetividade, permitindo interpretações mais aprofundadas sobre os temas estudados.

A entrevista ocorreu no dia 06/01/2025, onde foi possível obter informações acerca do perfil profissional da dirigente escolar, o modelo de gestão imple-

mentado, as relações estabelecidas com a equipe pedagógica, alunos e as famílias, além dos desafios enfrentados e as resoluções encontradas para lidar com essas questões no cotidiano escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa fundamenta-se em Libâneo (2001;2012), Luck (2009) Paro (2023) e Silva (2007) para discutir o conceito de Gestão escolar, relacionando suas concepções aos resultados obtidos. A entrevistada está há um ano exercendo a função de gestora e possui 25 anos de experiência enquanto docente. É graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual do Piauí (2004), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Biologia e Química pela Uninter, possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí e, atualmente, está concluindo uma pós-graduação em gestão escolar.

Sua decisão em conseguir uma pós-graduação em Gestão Escolar reforça sua dedicação ao processo de liderança e o compromisso a educação, alinhando ao que Luck (2009) destaca como essencial na formação de gestores. Para a autora, buscar uma formação continuada é essencial para aprimorar as competências dos profissionais, de modo a atender as novas demandas da educação e promova melhorias na qualidade do ensino.

No que confere a escolha para o cargo em questão, essa ocorreu por meio de indicação pela Secretaria do estado onde atua. Conforme explicado pela gestora, nos Centros Integrais não há eleição para gestores; as escolhas são feitas baseadas nas experiências do candidato. Essa escolha reitera a afirmação de Silva (2007), ao apontar que a indicação política, embora rejeitada por educadores, é a prática mais comum no Brasil, favorecendo o poder elitista local e priorizando interesses políticos em detrimento da comunidade escolar.

Em relação ao modelo de gestão e a relação com os professores e demais funcionários, a entrevistada afirma adotar a gestão democrática-participativa, caracterizado pelo diálogo, pela participação e respeito mútuo entre os membros da unidade escolar. Em sua prática, o diálogo e o planejamento são elementos considerados centrais, de modo que busca integrar diferentes pontos de vista para garantir uma gestão colaborativa e mais eficiente.

A abordagem adotada pela gestora está alinhada aos princípios da gestão democr ática- participativa, conforme previsto na LDB/96 (Art. 3º, inciso VIII). Essa perspectiva também é defendida por Libâneo (2001), ao ressaltar a importância do envolvimento coletivo na escola, favorecendo a compreensão dos objetivos institucionais, da dinâmica escolar e o fortalecimento da autonomia.

É válido destacar também a fala da líder educacional quanto a conceber o planejamento como premissa, uma vez que esse elemento se revela necessário na busca por uma prática regida de organização, reorientação e consistência nas ações. Assim, o planejamento vai além de uma atividade meramente técnica, mas um processo reflexivo e contínuo que envolve a colaboração de todos com os objetivos e demandas reais da escola (Luck, 2009).

Quanto a relação da sua gestão com os alunos, família e comunidade, a dirigente escolar descreve como uma interação marcada pela empatia, diálogo e confiança mútua. Além disso, há o esforço em atender às demandas apresentadas, como dificuldades nos relacionamentos entre alunos ou problemas familiares. A gestora destaca que essas interações, apesar de peculiares em alguns momentos, fortalecem e ampliam o vínculo construído.

Desse modo, convém ressaltar o fato da aprendizagem dos estudantes não se limitar ao espaço escolar, sendo profundamente influenciada por outros contextos sociais. Por isso, a escola precisa construir uma ponte com a família para que juntos possam compreender e valorizar a escolaridade e criar um ambiente favorável ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação ao aprendizado (Paro, 2023).

Quando questionada acerca das principiais dificuldades enfrentadas como gestora foi destacado a gestão financeira como uns dos principais desafios encontrados. Nesse contexto, a questão financeira é um dos grandes desafios enfrentados pelos gestores de escola pública no Brasil, uma vez que os recursos financeiros são escassos e há um domínio por parte dos órgãos que organizam a educação nas decisões tomadas pelo gestor na manipulação desses recursos (Paro,2023, p.46), assim pressionando o profissional enquanto sua autonomia.

Diante desse desafio, a gestora entrevistada enfatizou a necessidade de planejamento e de uma avaliação criteriosa dos gastos da instituição escolar.

Sobre isso, Libâneo (2001) afirma que o planejamento deve abranger todas as ações escolares, incluindo a gestão financeira. Dessa forma, o controle dos gastos configura-se como elemento essencial para o bom funcionamento da escola, sendo a avaliação da aplicação dos recursos fundamental para a continuidade de programas que promovem resultados positivos para a comunidade escolar.

Por fim, a interlocutora comentou sobre as políticas públicas educacionais, destacando como ponto positivo o incentivo à formação continuada. No entanto, apontou como negativo o excesso de burocracia e o distanciamento dessas políticas da realidade local. Assim, compreende-se que, embora elaboradas com base em demandas sociais, as políticas públicas muitas vezes se afastam das reais condições das escolas, pois, como afirma Paro (2023), sua efetividade depende de múltiplos fatores que muitas vezes escapam ao alcance dessas medidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da entrevista, podemos perceber a importância da formação continuada para os profissionais da educação, sendo essencial para a capacitação dos gestores em liderar suas equipes de forma eficaz. Outro ponto crucial é a adoção de um modelo de gestão democrática- participativa que promova a participação da comunidade, fortalecendo o compromisso de todos com os objetivos educacionais.

Além disso, dar ênfase ao planejamento como premissa para uma prática estruturada é fundamental para o sucesso das ações educativas. Um planejamento contínuo e reflexivo garante que as ações estejam alinhadas com os objetivos e as demandas reais da escola, contribuindo para uma gestão mais eficiente e uma educação de maior qualidade.

Em suma, a entrevista nos ofereceu uma visão abrangente sobre a prática da gestão escolar, destacando a importância da formação continuada, do planejamento, da participação democrática e da relação com a comunidade. Esses elementos são essenciais para promover uma educação de qualidade e fortalecer a relação entre a escola e a sociedade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n°9.394 de dezembro de1996. DA SILVA, Josias Benevides. Um olhar histórico sobre a gestão escolar. **Educação em revista**, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2007.

DE OLIVEIRA, João Ferreira; LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. "O sistema de organização e gestão da escola" In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola - teoria e prática.** 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

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

MARTINS, Heloisa Helena T. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 02, p. 289-300, 2004.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão, política, economia e** ética **na educação**. São Paulo: FEUSP, 2023.

RELATOS DE
EXPERIÊNCIAS

"ACABEI O CURSO NORMAL, E AGORA?" PERCURSOS FORMATIVOS NA DOCÊNCIA EM CONSTRUÇÃO

Flayra de Andrade Silva Oliveira[1]
Ariane de Almeida Cabral[2]
Ana Julia Ribeiro Barreto[3]
Rafaela Amorim dos Santos[4]

Resumo: O seguinte trabalho apresenta uma experiência provida pelo grupo de pesquisa AMEFRE (UERJ/FFP), junto de suas bolsistas, que visou fortalecer os vínculos entre a Escola Básica e a Universidade. O evento "'Acabei o Curso Normal, e agora?'" reuniu estudantes do magistério do IECN e graduandos em uma roda de conversa sobre formação docente e trajetória acadêmica. A atividade, realizada em parceria com a REDEALE, possibilitou trocas significativas entre sujeitos em diferentes momentos da formação. A escuta e o compartilhamento de vivências revelaram-se como práticas potentes para pensar a educação de forma coletiva, afetiva e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Experiência Formativa; Escola e Universidade; Formação Docente.

INTRODUÇÃO

A experiência que será narrada teve início no grupo de pesquisa ALMEFRE - Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnicorraciais, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo (UERJ/FFP). O grupo tem como um dos objetivos principais aproximar a Escola Básica e a Universidade, pautado na concepção freireana de que não existe teoria sem a prática e nem prática sem teoria, a partir de trocas entre pares formativos. A partir desta perspectiva, foi promovido um

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores - RJ. E-mail: @flayra.andrade15@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores - RJ. E-mail: arianecabral05@gmail.com
3 Graduanda do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores - RJ. E-mail: anajuliaribeiro.uerj@gmail.com
4 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores RJ. E-mail: rafahamorim97@gmail.com

evento, criado por nós, bolsistas do coletivo, com o intuito de reunir graduandos em Pedagogia com estudantes em formação do Magistério.

O evento que inspirou este relato recebeu o título "'Acabei o Curso Normal, e agora?' Diálogos com Universidade x Escola Básica: REDEALE[1] recebe Instituto Educacional Clélia Nanci". O projeto realizou um encontro com estudantes do magistério do colégio de formação de professores, Instituto Educacional Clélia Nanci (IECN), na FFP, para gerar uma roda de conversa. Buscou-se a promoção de um diálogo entre os estudantes do magistério e os estudantes da graduação para que pudéssemos trocar experiências e auxiliar os estudantes do curso normal a prosseguirem com sua carreira docente no ensino superior.

Durante o evento, nós, bolsistas, participamos ativamente, juntamente com a nossa coordenadora do grupo de pesquisa ALMEFRE, Profª.Drª Mairce Araújo, a doutoranda do coletivo, Danusa Tederiche, representando a Rede de Docentes que Narram Sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE) e o professor do IECN, Rafael Gama. Estavam compondo a mesa, além dos três docentes mencionados, as bolsistas Flayra Andrade e Ariane Cabral, também ex-alunas do IECN. Na plateia, Ana Julia Barreto e Rafaela Amorim, outras duas bolsistas do ALMEFRE, estavam responsáveis pelos slides do evento e sanando dúvidas dos estudantes no auditório.

Durante o debate, recebemos diferentes demandas dos alunos, que iam desde como se inscrever no vestibular, passando pelo recebimento dos auxílios universitários, até sobre como participar de grupos de pesquisa na faculdade. Foi uma roda de conversa marcada por trocas significativas e partilhas de trajetórias. Essas vivências evidenciam como o encontro entre sujeitos em formação é uma prática enriquecedora, pois cada escuta e cada fala contribui para a construção coletiva do saber. Nesse sentido, Bakhtin (2011, p. 106) afirma: "A consciência só pode realizar-se se tomando consciência de outra consciência. É preciso o outro para que o eu se compreenda"(Bakhtin, 2011, p. 106).

Ao final do encontro, a troca de experiências entre sujeitos em diferentes momentos da formação docente revelou-se uma potente estratégia para pensar a educação de forma mais coletiva e afetiva. Como nos lembra bell hooks, a sala

1 Rede de coletivos docentes estudam e narram sobre Infâncias, Alfabetização, Leitura e Escrita. O coletivo docente que mantém diálogo entre pares latino-americanos, também é coordenado pela Profª. Drª. Mairce Araújo.

de aula e os espaços de formação podem ser lugares de liberdade, onde a experiência vivida se torna uma fonte legítima de conhecimento. Quando reconhecemos as narrativas individuais como parte essencial da construção do saber, validamos trajetórias e fortalecemos vínculos. A escuta atenta às histórias de quem chega e de quem já percorreu parte do caminho permite a construção de uma comunidade de aprendizagem, onde a teoria se entrelaça com a prática e a experiência se torna força mobilizadora para resistir e transformar.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, OBSERVADAS, VIVENCIADAS E/OU EXPERIENCIADAS

A ideia para o evento surgiu a partir de um convite de Flayra Andrade, uma das autores deste relato, que também fora aluna do Curso Normal do IECN, ao seu antigo professor, Rafael Gama, docente da disciplina de "Práticas Pedagógicas" no instituto, para participar, juntamente de suas turmas, do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita de São Gonçalo (FALE-SG), um evento idealizado pelo ALMEFRE desde 2008, com frequência de quatro edições por ano, sediadas na FFP/UERJ .

O FALE-SG propõe encontros entre a Escola Básica e a Universidade, fortalecendo a perspectiva de interlocução entre esses dois espaços a partir das narrativas de professores alfabetizadores sobre seu fazer docente e de professores da universidade, fortalecendo a importância da articulação entre o espaço escolar e o universitário. Assim, o convite é aberto para a participação dos atores sociais da escola, o que levou Flayra a chamar o professor e a sua turma.

O pedagogo Rafael Gama é idealizador do projeto anual de *talk show*, formato de programa de entretenimento baseado na conversa entre um apresentador e seus convidados, denominado "Acabei o curso normal, e agora?", que inspirou o nome do evento narrado nesta experiência. O *talk show*, que acontece na Semana do Curso Normal do instituto desde 2009, recebe como convidados ex-alunos normalistas do IECN para participarem de uma roda de conversa com os atuais alunos do Magistério da escola, com a finalidade de traçar caminhos e compartilhar experiências sobre o que pode ser feito, profissional e academicamente, após o Curso Normal. Ariane Cabral, também autora deste relato, já participou como convidada de uma das edições do *talk show*.

Ao receber o convite de Flayra em nome do nosso grupo de pesquisa, e informar a respeito da incompatibilidade de horários com a rotina de seus alunos, o educador sugeriu um evento vespertino para que suas turmas pudessem estar presentes, na mesma proposta de seu *talk show*, que está em consonância com a concepção do FALE e a compreensão já existente no ALMEFRE de proporcionar diálogo e conexão entre a escola e a universidade. Uma preocupação do docente, usada como incentivo para propor o evento ao grupo, era o desânimo e a desorientação de seus educandos, devido a pandemia de COVID-19, em relação ao futuro profissional.

Desse modo, nossa bolsista interlocutora, levou a sugestão do professor Rafael para uma das reuniões semanais do grupo de pesquisa, que foi prontamente aceita pela nossa coordenadora, Mairce Araújo, e pelos demais integrantes do grupo. A elaboração e a definição do projeto ocorreu em um outro encontro com as bolsistas, a coordenadora e Danusa Tederiche, doutoranda do grupo de pesquisa e uma das responsáveis pelo REDEALE, um coletivo docente de formação entre pares, idealizado pelo ALMEFRE, que procura formar uma colaboração, entre professores de diversos países latino-americanos, voltada para o desdobramento de projetos educativos parceiros, formativos e coletivos. A rede se origina na universidade e se expande para a escola básica, com a convicção de que a possibilidade de transformar a educação nasce desse diálogo.

> "[...] tal coletivo desenvolve atividades que envolvem pesquisa, extensão e ensino [...]. Dois propósitos maiores nos movem no REDEALE: compreender processos coletivos de mudança das práticas pedagógicas a partir das relações de interação e interlocução entre docentes em/por coletivos docentes e contribuir com a organização de ações em redes e coletivos docentes na América Latina" (Araújo; Morais; Abreu, 2018, p.23).

A partir do pilar de extensão da REDEALE, em cooperação com o professor Rafael Gama, o evento se concretizou. A data foi selecionada considerando o calendário tanto do campus da Faculdade de Formação de Professores quanto do Instituto de Educação Clélia Nanci. O local escolhido, o auditório da FFP, também dava oportunidade aos alunos do Curso Normal, das três turmas do terceiro ano do ensino médio, de conhecerem as dependências da universidade e o seu funcionamento. A reserva do auditório e a divulgação do evento através das redes sociais foram as etapas finais para a promoção do evento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O evento "'Acabei o Curso Normal, e agora?' Diálogos com Universidade x Escola Básica: REDEALE recebe Instituto Educacional Clélia Nanci" demonstrou o quanto a aproximação entre a escola básica e a universidade é fundamental para a formação de professores/as conscientes, críticos/as e preparados/as para os desafios da educação contemporânea. A troca de experiências entre estudantes em diferentes momentos da trajetória docente, mediada pelo diálogo afetivo e pela escuta atenta, reafirmou a importância de práticas formativas que valorizem as narrativas individuais como parte constitutiva do saber coletivo.

Ao promovermos esse encontro, pudemos perceber que momentos de escuta e partilha geram um ambiente de fortalecimento e esperança para estudantes que, muitas vezes, sentem- se inseguros diante das escolhas profissionais que se aproximam. A experiência vivenciada reforçou o compromisso do grupo de pesquisa ALMEFRE, em parceria com o REDEALE, de construir espaços de formação pautados pela construção conjunta do conhecimento e pela crença na transformação educativa através do diálogo entre teoria e prática.

Dessa forma, concluímos que iniciativas como essa não apenas acolhem estudantes em formação, mas também reafirmam o papel da universidade pública como espaço de inclusão, reflexão crítica e compromisso social. Como nos ensina Paulo Freire, é no encontro entre sujeitos que se faz a verdadeira educação: uma educação que transforma, liberta e humaniza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Mairce; MORAIS, Jacqueline; ABREU, Ruttyê. Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes In: *Brasil- Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica.* São Carlos - SP: Pedro&João, 2018, v.1, p.23.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HOOKS, bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcos Santarrita. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

Agradecimentos (CNPq, FAPERJ...)

LUDICIDADE E APRENDIZAGENS EM UMA ONG DA CIDADE DE BARÃO DE GRAJAÚ (MA)

Beatriz Rodrigues da Silva[1]
Mara Beatriz dos Santos Sousa[2]
Maria Clara Alves da Silva[3]
Kailane Alves Rodrigues[4]
Kailane Rocha Quirino[5]
Marilde Chaves dos Santos[6]

Resumo: Este texto constitui-se um relato de experiência sobre uma intervenção pedagógica na Creche Curumim, pertencente à Fundação Pavel (Barão de Grajaú - MA). Tal intervenção visou oferecer experiências que estimulassem a criatividade, imaginação, coordenação motora, socialização e afetividade às crianças. A intervenção pedagógica foi fundamentada nas teorias de Freire (1970), Gohn (2006) e de Waldorf (Steiner, 2004), tematizando sobre a educação em contextos não escolares (ONGs). Como metodologia, utilizou-se atividades lúdicas como contação de histórias e exploração de texturas, formas e sons. Os resultados reforçaram a importância das interações sociais e das brincadeiras para o desenvolvimento integral de crianças.

Palavras-chave: Educação em Espaços não Escolares; Fundação Pavel; Pedagogia Waldorf; Desenvolvimento Infantil.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho refere-se a uma intervenção pedagógica realizada na Creche Curumim, um dos serviços oferecidos pela Fundação Pavel, uma Organização Não Governamental (ONG), situada na cidade de Barão de Grajaú (MA). A atividade visou oferecer experiências que estimulassem a criatividade, imaginação, coordenação motora, socialização e afetividade às crianças.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia UFPI-CAFS. E-mail: br4769324@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Pedagogia UFPI-CAFS. E-mail: marabeatrizsantossousa@gmail.com
3 Graduanda do Curso de Pedagogia UFPI-CAFS. E-mail: clarasilvamaria15@gmail.com
4 Graduanda do Curso de Pedagogia UFPI-CAFS. E-mail: kailanealves734@gmail.com
5 Graduanda do Curso de Pedagogia UFPI-CAFS. E-mail: kaylanequirino622@gmail.com
6 Doutora em Educação. Professora da disciplina Educação em Espaços Não Escolares UFPI/CAFS. E-mail: marildechaves@ufpi.edu.br

Cabe ressaltar que a atividade se realizou no âmbito de estudos sobre Educação em Espaços não Escolares, discutidas na perspectiva de Gohn (2006) e Paulo Freire (1970). De acordo com Gohn (2006), destaca a educação não formal como um processo planejado e intencional, mas sem as formalidades do sistema escolar. Ela ocorre fora da escola, em espaços como ONGs, associações e movimentos sociais, e visa atender às necessidades de grupos específicos, promovendo inclusão e desenvolvimento social. Essa modalidade é flexível, acessível e focada na formação integral do indivíduo, sem a exigência de certificação formal. A mesma analisa as modalidades de educação formal, informal e não formal, destacando o papel das ONGs como espaços de educação não formal.

A educação formal ocorre em instituições regulamentadas, como escolas e universidades, com currículos estruturados e certificados. A educação informal acontece de maneira espontânea, em contextos cotidianos, contribuindo para a socialização. Já a educação não formal, realizada em ONGs e centros culturais, centra-se na formação integral e na cidadania, promovendo a participação ativa dos indivíduos na sociedade (Gohn, 2010). A autora enfatiza que as ONGs são fundamentais para complementar a educação formal, oferecendo metodologias flexíveis que atendem às necessidades dos participantes e promovendo a inclusão social. Ela argumenta que as modalidades de educação são interconectadas e que a colaboração entre escolas e ONGs é essencial para atender às necessidades educacionais de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

Na perspectiva de Freire (1970), a educação é um processo de conscientização e libertação, transcendendo a simples transmissão de conteúdo. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, ele sugere uma prática de diálogo e construção coletiva de conhecimentos, permitindo que os indivíduos compreendam suas realidades sociais, políticas e econômicas. A educação, segundo Freire (1970), deve atuar como uma ferramenta de libertação, promovendo a participação ativa de todos na construção de um novo mundo.

A Fundação Pavel reflete esse compromisso com o pensamento freireano ao realizar seu trabalho em comunidades vulneráveis, promovendo inclusão social por meio da educação infantil, saúde, bem-estar e participação comunitária. Essas atividades encorajam famílias e crianças, ajudando-as a transformar suas

condições de vida. Além disso, sua prática pedagógica busca superar a educação tradicional autoritária, adotando uma abordagem dialógica, onde educadores e educandos aprendem juntos. Assim, a participação em atividades culturais, esportivas e de lazer também fortalece a integração e a conscientização social, que Freire considera fundamentais para a formação de sujeitos críticos e para a transformação social.

A proposta pedagógica da Fundação Pavel está fundamentada em princípios dialógicos, demonstra um esforço contínuo para transcender o modelo tradicional de ensino, priorizando a interação e o aprendizado mútuo entre educadores e educandos, em conformidade com os pressupostos de Freire (1970), que concebe a educação como um instrumento de transformação social.

Durante a atividade buscamos compreender as diferentes maneiras de como cada um aprende e se expressa. Também procuramos conectar os conhecimentos pedagógicos ao ambiente da Creche, respeitando as particularidades de cada criança e valorizando a importância da vivência para o seu desenvolvimento educativo.

Dessa forma, recorremos ao estudo da Pedagogia Waldorf, na qual está baseada a proposta pedagógica da Creche Curumim. Sistematizada por Rudolf Steiner, enfatiza o desenvolvimento integral do ser humano, considerando suas dimensões físicas, emocionais e espirituais. Suas principais ideias incluem a aprendizagem através da arte, a valorização do ritmo e da imaginação, e a importância de um ambiente escolar acolhedor e estimulante (Steiner, 2004). A relação entre a Pedagogia Waldorf e o contexto da Fundação Pavel pode ser analisada de várias maneiras, principalmente no que diz respeito aos princípios de educação integral, inclusão social e respeito aos ritmos de aprendizagem. Embora a Pedagogia Waldorf tenha foco específico na educação formal, suas ideias podem ser aplicadas de diferentes maneiras.

Daí a importância de se realizar uma intervenção pedagógica nessa instituição, uma vez que possui significativa relevância para a disciplina de Educação em Espaços Não Escolares, pois evidencia como os princípios e metodologias pedagógicas podem ser aplicados em contextos que não seguem a estrutura formal das instituições de ensino tradicionais. Esse tipo de atividade

ressalta a importância de um ambiente educativo que transcende a sala de aula, possibilitando a aprendizagem por meio de interações sociais, ludicidade e práticas contextualizadas.

Segundo Steiner (2004), ao integrar atividades que estimulem a criatividade, o desenvolvimento motor e a socialização, conseguimos não apenas atender às necessidades de desenvolvimento infantil, mas também fomentar um espaço onde cada criança possa se expressar e expressar suas potencialidades.

METODOLOGIA UTILIZADA NA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Para a execução da intervenção pedagógica em espaços não escolares, a Fundação Pavel foi selecionada como local de aplicação. Instituída em 1992 na cidade de Barão de Grajaú, Maranhão, representa um compromisso social da Família Pavel, em especial do Sr. Klaus Pavel, Cônsul Honorário do Brasil na Alemanha, e sua esposa, Sra. Gudrun Pavel. Com a colaboração da Sra. Iva Engels, lançaram as bases para uma instituição que, desde então, tem se dedicado a promover a inclusão social e o desenvolvimento infantil. A sustentabilidade da Fundação é assegurada por doações e, desde 2018, pela Pavel Children Foundation (PCF), sediada na Alemanha e administrada pela Sternsinger Stiftung.

A Fundação Pavel atua em várias frentes relacionadas ao desenvolvimento social. Entre as que se relacionam à educação, destacam-se: Creche Curumim, Jardim de Infância Girassol e Centro Terapêutico, promovendo ações de defesa de direitos, prevenção, orientação, informação e qualificação, alinhadas aos seus pilares de sua atuação. Ressalta-se que embora as atividades de educação infantil ocorram no espaço da ONG, elas são regulamentadas pelo poder público para poder funcionar com tais. Para efetivação dos objetivos propostos na intervenção, as atividades foram meticulosamente planejadas e organizadas em etapas sequenciais. A primeira etapa consistiu no estabelecimento de contato inicial com a instituição, na realização de observações *in locus* e na aplicação de entrevistas, visando à compreensão da dinâmica operacional da Fundação Pavel no contexto das ONGs.

A segunda etapa compreendeu o estudo aprofundado da fundamentação teórica e pedagógica da Creche Curumim, com ênfase na análise da Pedagogia

Waldorf. Subsequentemente, procedeu-se à elaboração de atividades direcionadas à Educação Infantil. As atividades foram direcionadas para doze crianças entre um e três anos, foram empregados diversos materiais lúdicos, explorando a riqueza sensorial e a materialidade dos objetos. A seleção incluiu instrumentos musicais, fantasias (asas, saias coloridas e tiaras) e dedoches, que proporcionaram experiências táteis, visuais e auditivas, fundamentais para a primeira infância. A terceira etapa da intervenção pedagógica compreendeu a aplicação das atividades planejadas, com foco no estímulo do desenvolvimento integral das crianças. Buscando atingir tal objetivo, optou-se por atividades lúdicas que proporcionam a exploração de diversas texturas, formas e sonoridades. Adicionalmente, implementou-se uma atividade específica para aprimorar a capacidade de atenção das crianças, por meio da narração de histórias, enriquecida com elementos complementares para maior envolvimento. As atividades foram cuidadosamente elaboradas, considerando as diferentes faixas etárias das crianças.

Na fase de aplicação, iniciou-se o processo com uma apresentação para estabelecer vínculo com as crianças, utilizando-se de canções animadas para criar um ambiente descontraído e favorável à interação. A experimentação sensorial foi incentivada pela apresentação de artefatos sonoros, que despertaram a curiosidade e o entusiasmo das crianças, proporcionando-lhes momentos de vivência sonora e rítmica.

Em ato contínuo, tivemos a contação de histórias, que desempenhou um papel central na intervenção, com a escolha da clássica "Chapeuzinho Vermelho" em uma versão adaptada com final feliz para todos os personagens. Durante a contação, mantivemos contato próximo com as crianças, explicando as características dos personagens e estruturando o relato em início, meio e fim, o que facilitou a compreensão do enredo e estimulou a imaginação.

ANÁLISE DOS RESULTADOS ALCANÇADOS PELA ATIVIDADE

A intervenção pedagógica realizada na Creche Curumim da Fundação Pavel proporcionou uma experiência de imersão no contexto da educação infantil, viabilizando a observação, o desenvolvimento e a implementação de atividades direcionadas ao estímulo do desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

As atividades foram meticulosamente planejadas, adotando uma abordagem lúdica que considerou as necessidades específicas das faixas etárias presentes na sala de aula. Ao nos inserirmos no ambiente da instituição como futuros docentes, vivenciamos um sentimento de responsabilidade e entusiasmo, conscientes da relevância de nossa contribuição para o desenvolvimento das crianças.

Durante a aplicação das atividades, observou-se atentamente o comportamento das crianças, registrando seus movimentos espontâneos, sua curiosidade natural, sua exploração ativa do ambiente, o contato físico entre os pares, as interações sociais significativas, o desenvolvimento do senso de compartilhamento, a atenção e o envolvimento nas atividades. A presente experiência permitiu constatar a importância do brincar e da contação de histórias no desenvolvimento infantil, como ferramentas que favorecem o aprendizado de forma prazerosa e respeitam os ritmos individuais de cada criança.

A intervenção na instituição também nos proporcionou um contato mais próximo com o território docente, onde futuramente atuaremos como educadoras. A acolhida da equipe da Fundação Pavel, em especial da coordenadora e das professoras, que participaram ativamente das atividades, proporcionou um ambiente acolhedor e seguro para a vivência da experiência. Acreditamos que a prática pedagógica da Fundação Pavel, ao promover a inclusão social e valorizar a individualidade de cada criança, está alinhada com os princípios da Pedagogia Waldorf, que busca o desenvolvimento integral do ser humano, cultivando o senso da verdade, da beleza e da bondade, como destaca Steiner (2004).

A prática observada na Fundação Pavel reflete os princípios da educação pautadas na inclusão social, defendidos por Gohn (2006, p. 24), que destaca a importância de instituições educacionais como espaços de ampliação de possibilidades e transformação social. Tal premissa manifesta-se na promoção de atividades de lazer e no desenvolvimento de práticas que contemplam a diversidade e a realidade das comunidades atendidas pela Fundação Pavel.

Diante dessa experiência vivida, conquistou-se um aprendizado enriquecedor sobre a importância do brincar, da contação de histórias e da valorização da individualidade de cada criança, transformando nossa formação como futuras educadoras e como indivíduos. A vivência pedagógica na instituição transcendeu

a mera formação acadêmica, forjando os licenciandos como profissionais mais conscientes, inclusivos e socialmente situados. A imersão no ambiente da Fundação Pavel proporcionou uma profunda reflexão sobre o papel da educação na transformação social, não apenas como transmissora de conhecimento, mas como agente de mudança na vida de cada criança e de suas comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerou-se que essa experiência educativa foi um marco na formação das autoras como futuras docentes, ensinando-as sobre a importância do planejamento, da sensibilidade, do respeito e da valorização de cada criança. Constatou-se que cada uma delas é um ser único, com sua própria história e individualidade, e merece ser acolhida e estimulada em seu desenvolvimento integral.

A vivência lá realizada nos fez compreender que é fundamental que as experiências lúdicas se estendam para muito além do ambiente escolar. A convivência das crianças em diferentes espaços sociais é crucial para complementar as aprendizagens escolares. Quando as crianças têm a oportunidade de brincar e ouvir histórias em casa ou em outros contextos, elas têm a oportunidade de explorar sua criatividade e sua imaginação de maneira ampla e divertida. Assim, compreendeu-se que criar um ambiente onde as crianças possam se sentir seguras para explorar e expressar suas emoções é fundamental. Isso pode contribuir para que eles desenvolvam autoconfiança e habilidades sociais que serão valiosas ao longo de suas vidas. Tudo isso levou a vislumbrar como cada atividade pode impactar em um ponto tão positivo no futuro de cada criança.

Dessa forma, pode-se afirmar que a experiência levou a valorizar e incentivar o brincar como um componente essencial da educação infantil, garantindo a oportunidade que todas as crianças tenham acesso a essas experiências que moldam no seu desenvolvimento e formação como indivíduo. O brincar não deve ser visto como apenas uma atividade recreativa, mas como uma prática pedagógica fundamental que contribui para o crescimento integral das crianças

Em suma, a vivência pedagógica na Fundação Pavel colaborou com a formação de profissionais mais conscientes, inclusivos e comprometidos com a construção de um mundo melhor. Essa experiência capacitou as licenciandas

envolvidas a atuar como educadoras transformadoras, capazes de promover a aprendizagem e o desenvolvimento integral de cada criança, respeitando suas individualidades e valorizando suas potencialidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. GOHN, Maria da Glória. **Educação Inclusiva:** a integração dos alunos com necessidades especiais. 1. ed. São Paulo: Editora Papirus, 2006.

STEINER, Rudolf. **A educação e o desenvolvimento da criança**: fundamentos de uma pedagogia antroposófica. Trad. José Artur Lessa. 1. ed. São Paulo: Editorial Antroposófica, 2004.

FUNDAÇÃO PAVEL. Disponível em https://www.fundacaopavel.com.br/quem-somos Acesso em 12 dez. 2024.

Agradecemos à Fundação Pavel que sempre acolhe gentilmente o/as discentes da disciplina Educação em Espçaos Não Escolares, colaborando com a formação deste/as.

O QUE É POSSÍVEL DIZER DOS DEZ ANOS DE EXISTÊNCIA DA BRINQUEDOTECA MUNDO ENCANTADO? RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Carla Andréa Silva[1]
Marilde Chaves dos Santos[2]

Resumo: Esses dez anos de Brinquedoteca Mundo Encantado nos permitem celebrar uma trajetória marcada por diversão, aprendizado, inclusão e compromisso com a infância. Além de ser um espaço dedicado ao brincar, a brinquedoteca se firmou como um ambiente formativo, de pesquisa e de atuação comunitária, contribuindo de forma significativa para o tripé ensino, pesquisa e extensão. No ensino, a brinquedoteca tem sido um importante laboratório de práticas pedagógicas, acolhendo voluntários e bolsistas dos cursos de Pedagogia e Enfermagem; constituindo-se um espaço em que os estudantes vivenciam experiências concretas com o planejamento e mediação de atividades lúdicas, aprofundam conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil e exercitam a escuta e a criatividade. Na pesquisa, a brinquedoteca efetiva estudos sobre o brincar, infância, inclusão, formação docente e desenvolvimento de práticas pedagógicas; por meio de Trabalhos de Conclusão de Curso, iniciação científica e investigações aplicadas, que encontram na brinquedoteca um campo fértil para a produção de conhecimento que articula teoria e prática. Já na extensão, esta mantém um vínculo com a comunidade, por meio de ações sociais, oficinas, eventos em parcerias com instituições como a SEMED, a APAE, AMA Anjo Azul e o Projeto Posso Ajudar. Ao expandir suas atividades para além dos seus muros, a brinquedoteca reafirma sua missão de promover o direito ao brincar bem como de promover a inclusão; fortalecendo os laços entre universidade e sociedade florianense.

Palavras-chave: Brinquedoteca universitária; Direitos da infância; Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A presença de uma brinquedoteca dentro da universidade representa uma importante estratégia pedagógica, formativa e social, que vai além da recreação. Segundo Kishimoto (2007), o brincar é uma linguagem própria da infância,

1 Professora do Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral. Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: carlandrea@ufpi.edu.br
2 Professora do Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral. Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: marildechaves@ufpi.edu.br

essencial para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança. Nesse sentido, a brinquedoteca universitária se constitui como espaço de vivência, observação e experimentação, fundamental na formação de profissionais da educação e áreas afins.

Para Kramer (2003), o contato direto com o universo infantil em espaços lúdicos favorece uma compreensão mais sensível e crítica do educador sobre as práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, como destaca Craidy e Kaercher (2001), a brinquedoteca é um ambiente que permite integrar ensino, pesquisa e extensão, promovendo ações que articulam o conhecimento acadêmico às demandas da comunidade.

Além disso, quando nos referimos particularmente a brinquedoteca universitária verifica-se que esta contribui para o fortalecimento de uma cultura de valorização da infância, do direito ao brincar e da educação inclusiva, aproximando a universidade das realidades sociais e abrindo espaço para a construção coletiva de saberes.

A Brinquedoteca Mundo Encantado, foco deste relato, é um espaço lúdico e educativo localizado no Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em Floriano. Criada com o objetivo de promover o desenvolvimento infantil por meio do brincar, a brinquedoteca atende além de crianças, brincantes de todas as idades e serve como ambiente de formação para estudantes de cursos da Pedagogia (Dourado;Silva, 2022).

Inspirada em concepções pedagógicas que valorizam a importância do brincar e da infância, a Brinquedoteca Mundo Encantado dispõe de um acervo diversificado de brinquedos, jogos e materiais educativos, proporcionando experiências no brincar livre tendo por fio condutor a ludicidade (Silva; Santos, 2022). O espaço também se configura como um laboratório de práticas pedagógicas, permitindo que futuros educadores explorem metodologias inovadoras e interajam diretamente com as crianças, respeitando suas características e necessidades.

Dessa maneira, a motivação para formular este relato de experiência reside na constatação, pelas autoras, que tem estado a frente deste espaço, de que esses ao longo desses dez anos de caminhada experiências ricas e transformadoras se revelaram, uma vez que o brincar se tornou a linguagem de ensino, o objeto de pesquisa bem como ponte de afeto com a comunidade.

Felizes com o fato da Brinquedoteca Mundo Encantado seguir encantando, formando e inspirando, com o compromisso de constituir-se um espaço onde se brinca livremente, se aprende com alegria e se ensina com amor; neste relato constitui-se objetivo efetivar um levantamento das ações e parcerias conquistadas até o presente momento.

Com fins didáticos este relato organiza-se da seguinte forma: uma sessão introdutória; outra que apresenta a metodologia utilizada; uma sessão que discute a experiência do ponto de vista da produção de conhecimentos e de práticas e a última sessão em que são apresentadas as considerações finais.

METODOLOGIA

O presente artigo caracteriza-se como um relato de experiência, modalidade que, segundo Minayo (2004), consiste na sistematização reflexiva de vivências concretas desenvolvidas em determinado contexto profissional ou acadêmico, com o objetivo de compartilhar aprendizados, desafios e contribuições a partir da prática.

A experiência relatada refere-se às ações desenvolvidas pela Brinquedoteca Mundo Encantado, ao longo de seus dez anos de atuação e funcionamento. A construção deste relato se baseia na observação direta das atividades, no registro de ações realizadas, nos relatos de participantes (estudantes, docentes e comunidade externa), além da análise de documentos institucionais e materiais produzidos no decorrer do período.

De acordo com Souza, Oliveira e Müller (2007), o relato de experiência tem valor científico ao promover o diálogo entre a prática e o conhecimento teórico, favorecendo a construção de reflexões que podem orientar outras ações em contextos semelhantes. Neste sentido, o presente texto adota uma perspectiva qualitativa e descritiva, priorizando a compreensão dos sentidos e significados atribuídos à atuação da brinquedoteca no ensino, na pesquisa e na extensão universitária.

A sistematização da experiência também se inspirou em Zabala (1998), ao considerar a prática educativa como um campo dinâmico, em que teoria e ação se retroalimentam constantemente. Assim, o relato apresentado busca evi-

denciar não apenas os resultados obtidos, mas também os processos vividos e os aprendizados construídos coletivamente ao longo do percurso.

O QUE VIVENCIAMOS NOS ÚLTIMOS DEZ ANOS, EM MEIO ÀS DIVERSAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA BRINQUEDOTECA MUNDO ENCANTADO?

Em meio às atividades de ensino**,** a existência de um local específico destinado a estudos e práticas envolvendo a ludicidade, como é o caso da Brinquedoteca Mundo Encantado, vem proporcionando diversas possibilidades de aprendizagens, possíveis quando se alia teoria e prática. Inicialmente nos referimos a possibilidade de aprofundamento na temática, indo além dos conteúdos apontados em disciplinas específicas como Fundamentos da Educação Infantil, visto que o corpo docente com disciplinas afim com a discussão da infância podem realizar aulas nesse espaço. Outra experiência que associamos ao ensino, refere-se ao que tem sido proporcionada pelas visitas guiadas à brinquedoteca, de crianças de até 10 anos, oriundas das creches e escolas da rede pública e privada de Floriano. Nessas visitas, os graduandos de Pedagogia e de outros cursos têm a oportunidade de interagir com as crianças pela mediação do brincar, além de observar o interesse das crianças por determinados brinquedos e como elas interagem entre si nos momentos de brincadeiras. Acrescenta-se que os graduandos também têm tido a oportunidade de confeccionar os brinquedos que seriam usados pelas crianças e outros brincantes que visitam a brinquedoteca, compreendendo suas finalidades pedagógicas e como utilizá-los de forma a impulsionar o desenvolvimento numa perspectiva lúdica.

Outra ação ligada ao ensino, reside na utilização do espaço da brinquedoteca para o desenvolvimento das aulas de disciplinas que abordam as temáticas da infância, Metodologia da Educação Infantil, Ludicidade, bem como as demais disciplinas da área da Didática Geral, entre outras. Nesses momentos os graduandos têm acesso a metodologias e recursos que facilitam a compreensão das especificidades do ambiente lúdico e obviamente do universo infantil.

Ainda no âmbito das ações de cunho formativo para os graduandos, destaca-se o oferecimento de cursos de formação de brinquedistas, oficinas, etc. À época da pandemia, ressalta-se a atuação da Brinquedoteca em meio `a necessi-

dade de educar fazendo uso das tecnologias digitais, que materializou-se com a proposição de um canal de *You Tube* bem como a sua manutenção e a oferta de *lives* com profissionais da área, proporcionando aos alunos bolsistas a vivência de estratégias de educação e de ludicidade em ambientes virtuais. Essas ações que identificamos como ensino estiveram na interface com o universo da extensão, em evento intitulado "Conversas com quem gosta de brincar" e "Brincando *dendi* casa", ambos ocorridos no ano de 2021.

Aproveitando o ensejo, nos detemos a partir de agora para as ações de extensão que tem marcado o cotidiano desta brinquedoteca universitária, que desde o princípio do seu funcionamento, indicando que a dinâmica desse espaço tenha se ancorado no tripé da vida universitária, que se refere a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Santos; Silva, 2022) , sendo relevante não somente para os discentes, mas para os cursos de Pedagogia e de Enfermagem que tiveram alunos envolvidos nessa atividade (Silva; Bezerra; Rocha, 2022).

Assim, destaca-se que o primeiro projeto foi iniciado em 2017, sendo cadastrado na Pró- reitoria de Extensão e Cultura (PREXC) em 2018, intitulado Brinquedoteca: lugar de arte, educação e de ludicidade, constitui-se numa atividade basilar para se pensar o lugar dos laboratórios no âmbito dos cursos das ciências humanas. E por isso, o projeto desde sua elaboração, foi essencial para que se pudesse pensar em planos discentes que refletissem a capacidade de inovação, de autonomia e de criatividade dos graduandos. Foi a partir deste projeto que obteve-se as condições para ocorrer a elaboração coletiva do regimento interno da Brinquedoteca e a construção de rotinas de funcionamento de brinquedotecas.

Já o segundo projeto de extensão que ocorreu nos anos de 2018, sendo renovado junto à PREXC no ano de 2019, e que teve como título "Brinquedoteca: espaço interdisciplinar de ludicidade, arte e aprendizagem" ; merece ser mencionado nesta discussão por ter ampliado as possibilidades do atendimento ao público, que é diverso: graduandos e docentes do CAFS, crianças e adolescentes e professores das escolas municipais de Floriano; crianças, adolescentes e adultos atendidos por instituições especializadas (APAE, CAPS e PAVEL).

No que concerne à pesquisa, o estudo de temáticas relativas à ludicidade, ao funcionamento de brinquedotecas universitárias , à função formativa das brinquedotecas universitárias, aos temas relacionados ao desenvolvimento infantil,

bem como as práticas brincantes realizadas nos espaço da UFPI e em hospitais, na APAE, em escolas e áreas públicas da cidade, essas investigações possibilitaram o registro e a reflexão sobre tais atividades, desenvolvendo os questionamentos científicos a respeito do tema, que redundou em 8 (oito) Trabalhos de Conclusão de Curso , bem como a escrita de aproximadamente artigos científicos, além de 6 projetos de iniciação científica.

A existência de uma brinquedoteca universitária no CAFS possibilitou ainda atenção a algumas das demandas sociais que tangenciam o cotidiano universitário, como por exemplo a ausência de rede de suporte às universitárias com filhos pequenos. E assim, bem antes da existência do atual Ministério das Mulheres e das preocupações com a Política Nacional do Cuidado (Brasil, 2024; Brasil, 2023) este espaço procurou entender de forma mais específica as demandas que, há época se relacionavam a necessidade das mães discentes da UFPI sem rede de apoio para o cuidado de seus filhos; graças a submissão do Projeto Brincando e Cuidando, em edital da Pró-Reitoria de Assistência Estudantil, no ano de 2019, garantiu duas bolsas remuneradas para o desenvolvimento do projeto.

O referido projeto procurou oferecer acolhimento e estimulação dos filhos de mães discentes, por 4 horas por turno de aula (tarde e noite), colaborando assim, para a permanência dessas discentes em seus cursos naquele ano, posto que, sem o apoio ofertado pelo referido projeto assistencial, estas não teriam onde deixar seus filhos ou acabariam levando-os para as salas de aulas, práticas comuns nos cursos de Pedagogia (Santos et al, 2022).

No rol de ações, desenvolvidas pela referida brinquedoteca, por meio de ação itinerante por diversos espaços coletivos da cidade de Floriano, foi igualmente possível compreender como os espaços públicos de Floriano eram ocupados e como as atividades lúdicas podem contribuir para democratizá-los. Dentro dessa ótica, em 2022, foi desenvolvida o evento de extensão intitulado Semana Mundial do Brincar em Floriano, com duração de uma semana e que envolveu órgãos públicos (escolas municipais, Conselho Tutelar, SESC, OAB Floriano, dentre outros) e instituições privadas como casas de brincar, clínicas médicas, shoppings, escolas de idiomas, etc. Essa ação foi muito significativa, pois abriu possibilidades para reflexões sobre a necessidade de instigar o município para a necessidade da transformação de Floriano em uma cidade mais inclusiva e mais

brincante, onde todos possam ter o direito e as condições de usufruir mais os espaços públicos. Isso porque a cidade foi muito receptiva às ocupações brincantes realizadas pela Brinquedoteca em ruas, avenidas, praças, espaços baldios, etc.

Ocupações brincantes dentro do *campus* também têm sido realizadas e estas têm tido um caráter de incluir e valorizar os prestadores de serviço da instituição, principalmente os que realizam tarefas operacionais, uma vez que são responsáveis pela limpeza e manutenção do *campus*, mas que, pouco usufruem dele. Esses momentos têm ocorrido dentro da brinquedoteca (dia das mães), no estacionamento (festival de pipas) ou no *hall* do restaurante universitário (dias de brincar), em que distintas atividades lúdicas são direcionadas especialmente para esses servidores e para seus filhos.

Por fim, e não menos importante, destaca-se a ocorrência de outras ações, com foco no social, que tem ocorrido em razão de parcerias firmadas com as entidades APAE. Ama Anjo Azul, Projeto Posso Ajudar? Junto a esses parceiros a brinquedoteca é convidada a integrar as ações de conscientização que estas instituições realizam, responsabilizando-se pela promoção momento de diversão e brincadeiras que se ancoram em princípios da inclusão social em seu sentido *lato.* A nosso ver, a atuação da Brinquedoteca Mundo Encantado junto a projetos e causas sociais em Floriano-PI reforça o papel da universidade como agente de transformação social além de constituir-se de exemplo concreto de como o brincar pode ser igualmente ação afetuosa, de cuidado, expressão de cidadania e compromisso com a infância em sua diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dos dez anos de existência da Brinquedoteca Universitária no campus da Universidade Federal do Piauí, em Floriano, consolidou-se um espaço fértil de aprendizagens, trocas e construção coletiva de saberes. A partir das experiências acumuladas nesse período, foi possível observar não apenas o impacto positivo nas práticas pedagógicas e formativas dos(as) estudantes envolvidos(as), mas também a relevância do espaço como lócus de integração entre ensino, pesquisa e extensão.

A atuação da Brinquedoteca, ancorada em uma perspectiva lúdica, educativa e inclusiva, contribuiu significativamente para a formação inicial de profissionais da educação e áreas afins, oportunizando vivências práticas e reflexivas. No

campo da pesquisa, a brinquedoteca fomentou investigações voltadas à infância, aos processos de socialização, às culturas infantis e ao brincar, gerando produção acadêmica relevante e dialogando com as demandas sociais do território.

No âmbito da extensão universitária, destacou-se a articulação com escolas públicas, instituições sociais e projetos comunitários da cidade de Floriano, promovendo o diálogo entre saberes acadêmicos e populares, fortalecendo vínculos com a comunidade e ampliando o alcance social da universidade. Essas parcerias contribuíram para a construção de uma universidade mais aberta, sensível às realidades locais e comprometida com a transformação social.

Assim, os dez anos da Brinquedoteca Universitária reafirmam a importância de espaços como este no ambiente universitário, por sua capacidade de articular múltiplas dimensões da formação e de promover ações que aproximem a universidade da sociedade. Trata-se de uma experiência que resiste, se reinventa e permanece como referência em práticas pedagógicas inovadoras, no cuidado com a infância e no compromisso com uma educação mais humana, democrática e plural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI-Cuidados)**. 2024. Disponível em: https://mds.gov.br/webarquivos/MDS/7_Orgaos/SNCF_Secretaria_Nacional_da_Politica_de_ Cuidados_e_Familia/Arquivos/Relatorios/GTI-Cuidados.pdf

BRASIL. **Marco Conceitual da Política Nacional de Cuidados do Brasil.** Disponível em: https://www.gov.br/mulheres/pt-br/acesso-a-informacao/grupos--de-trabalho/grupo-de-trabalho-interministerial-para-elaboracao-da-politica-e-do--plano-nacional-de-cuidados/marco- conceitual-da-politica-nacional-de-cuidados--do-brasil.pdf/view

CRAIDY, Carmen; KAERCHER, Gládis. **Brinquedoteca**: lugar de ser criança. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOURADO, A.C. ;SILVA, C.A. Tessitura da formação de pedagogos do CAFS: a Brinquedoteca Mundo Encantado enquanto laboratório..In: Carla Andrea Silva; Marilde Chaves dos Santos. (Org.). **Brinco, logo existo**: Memórias, reflexões teóricas e relatos de experiências vividas na Brinquedoteca Mundo Encantado (CAFS)..Parnaíba (PI): Acadêmica Editorial, 2022, p. 42-59.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo e educaçã***o*. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, Sonia. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. São Paulo: Ática, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2004.

SILVA,A.D M. e.;BEZERRA,M.A.R ; ROCHA,R.C. Brinquedoteca como espaço para formação de enfermeiros: aproximações entre os saberes da enfermagem e pedagógicos .In: Carla Andrea Silva; Marilde Chaves dos Santos. (Org.). Brinco, logo existo: Memórias, reflexões teóricas e relatos de experiências vividas na Brinquedoteca Mundo Encantado (CAFS)..Parnaíba (PI): Acadêmica Editorial, 2022, p. 84-101.

SANTOS, M. C.dos ; SILVA, C.A. História e memória da Brinquedoteca Mundo Encantado: primórdios de sua trajetória como brinquedoteca universitária (2012-2020).In: Carla Andrea Silva; Marilde Chaves dos Santos. (Org.). Brinco, logo existo: Memórias, reflexões teóricas e relatos de experiências vividas na Brinquedoteca Mundo Encantado (CAFS)..Parnaíba (PI): Acadêmica Editorial, 2022, p.17-40.

SANTOS, W. C.O. et al. Projeto "Brincando e cuidando": a experiência no acolhimento e estimulação de crianças que acompanham suas mães na vida acadêmica em cursos do CAFS..In: Carla Andrea Silva; Marilde Chaves dos Santos. (Org.). Brinco, logo existo: Memórias, reflexões teóricas e relatos de experiências vividas na Brinquedoteca Mundo Encantado (CAFS)..Parnaíba (PI): Acadêmica Editorial, 2022, p.172-179.

SILVA, C. A. ; SANTOS, M. C. **Brinco, logo existo**: memórias, reflexões teóricas e relatos de experiências vividas na Brinquedoteca Mundo Encantado (CAFS) Acadêmica Editorial. Parnaíba: Academia Editorial, 2022.

SOUZA, Elenara; OLIVEIRA, Maria do Carmo; MÜLLER, Fernanda. **Relato de experiência**: uma alternativa de produção de conhecimento na pós-graduação. Revista de Educação, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A EXPERIÊNCIA DE ATUAÇÃO COMO AUXILIAR ACADÊMICA DE ESTUDANTE SURDO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPI (2023-2025)

Julianny Cabral Lima[1]
Carla Andréa Silva[2]

Resumo: O presente trabalho descreve a experiência de uma auxiliar acadêmica, vinculada a Bolsa de Inclusão Social (BINCS-ES) da UFPI, destinada a estudantes surdo, do último período do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral. Destaca-se nesta discussão, os impactos dessa experiência tanto na formação acadêmica da auxiliar quanto no processo de inclusão e aprendizagem do estudante surdo por ela acompanhado. O texto fundamentou-se nos autores: Sá e Lacerda (2022), Carvalho e Silva (2021), Gesser (2020) e Fernandes e Rezende (2023). Assim, este resumo expandido apresenta as experiências vividas como auxiliar de aluno surdo, mostrando as principais atividades desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas.

Palavras-chave: Auxiliar acadêmico; Libras; Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes surdos no ensino superior demanda práticas pedagógicas específicas e suporte institucional adequado. Um desses suporte é a possibilidade dos estudantes PAEE poderem contar com o acompanhamento de uma auxiliar acadêmico(a), vinculado a Bolsa de Inclusão Social para Estudantes Surdos (BINCS – ES), oferecida pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio de ações da Pró Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAEC), e mais especificamente pelo Núcleo de Acessibilidade (NAU). A referida bolsa visa promover a permanência e o desenvolvimento acadêmico de discentes surdos. Importante mencionar que, a oferta desta bolsa insere-se no escopo do Programa Incluir e da Resolução nº 49/2019- PRAEC/UFPI, que reforçam o compromisso da Instituição com a equidade educacional.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI. E-mail: juliannyclima@gmail.com
2 Professora efetiva do Curso de pedagogia da Universidade Federal - PI. E-mail: carlandrea@ufpi.edu.br

Tendo em vista as ações de acompanhamento previsto pela BINCS-ES destinarem-se a estudantes surdos, o conhecimento básico de Libras, constitui critério para a aquisição da bolsa, com vista a garantir desde o início uma comunicação mais efetiva do(a) auxiliar com o estudante surdo. Além disso o(a) auxiliar deve ter noção sobre as especificidades da língua, pois língua de modalidade gestual-visual; possui algumas especificidades diferentes da língua oral- auditiva, expressas por meio da combinação de sinais e expressões faciais. Com isso, tornar o ensino mais acessível e eficiente utilizando metodologias ativas, como materiais visuais e tecnologias assistivas.

Neste contexto, o presente resumo apresenta uma análise da atuação como auxiliar acadêmica de um estudante surdo no Campus Amílcar Ferreira Sobral, no curso de Licenciatura em Pedagogia, destacando os impactos dessa experiência na formação acadêmica da auxiliar e no processo de inclusão do estudante. Em seguida, relata-se sobre as experiências vividas como auxiliar de aluno surdo, conferindo destaque às principais atividades desenvolvidas e as aprendizagens adquiridas.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, centrada na análise da vivência prática como auxiliar acadêmica. As informações foram registradas em diários de campo, conforme orientações de Zabalza (2004), estas foram reunidas ao longo do acompanhamento semanal de 12 horas efetivado pela auxiliar, conforme previsto na BINCS-ES, sendo realizadas em turnos compatíveis com a rotina do estudante. As reflexões foram pautadas nos princípios da inclusão, acessibilidade e no papel do auxiliar como facilitador do conhecimento, embasadas nos estudos sobre educação inclusiva e formação docente.

Como destacam Sá e Lacerda (2022, p.77) “a mediação pedagógica é essencial para a aprendizagem do estudante surdo, sendo necessário o uso de estratégias visuais e a valorização da sua língua natural”. A atuação como auxiliar acadêmico, nesse contexto, exige sensibilidade e estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades dos estudantes.

Os acompanhamentos decorreram das demandas específicas das disciplinas cursadas do aluno surdo, a partir de tarefas propostas em sala de aula, dúvi-

das e dificuldades apresentadas. As principais atividades foram implementadas estratégias que priorizavam a aprendizagem de forma eficaz e objetiva. Estas atividades desenvolvidas destacam-se os resumos, elaborados sempre que os textos apresentavam complexidades de compreensão. Desse modo, os resumos são recursos utilizados para sintetizar as principais ideias do texto, com uma linguagem mais acessível e clara. Essa prática encontra respaldo em Carvalho e Silva (2021), que reforçam a importância da adaptação textual como ferramenta de apoio à aprendizagem do aluno surdo.

Seguindo, outro recurso foram os mapas mentais, constituiram-se como recursos sintéticos e visuais, para mostrar conceitos, características e informações de um determinado texto. Essa abordagem foi uma facilitadora que ajudou no processo de aprendizagem de um assunto abstrato, especialmente desafiador para os alunos surdos. Segundo Gesser (2020), o uso de recursos visuais amplia significativamente as possibilidades de entendimento e retenção de conteúdos para estudantes surdos, tornando o processo mais significativo.

Também foram frequentes as atividades de organização e acompanhamento de tarefas escritas pelo estudante, tendo em vista as dificuldades com o português escrito, por ser sua segunda língua. Nesses casos, ajustes foram feitos com foco na clareza e coerência textual, quando estritamente necessário. Fernandes e Rezende (2023, p. 39) apontam que "o estudante surdo enfrenta desafios específicos na leitura e produção de textos em português, pois essa é adquirida como segunda língua, com estruturas distintas da Libras".

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A experiência como auxiliar acadêmica de um estudante surdo revelou-se uma oportunidade rica de aprendizado, tanto para aprender mais sobre Libras como para colocar em prática. O acompanhamento permitiu identificar, na prática, as barreiras enfrentadas pelos estudantes surdos no ambiente universitário, especialmente no que se refere à comunicação, à compreensão de conteúdos em português e à escassez de materiais acessíveis na primeira língua do estudante surdo, que é a Libras. Dessa maneira, esta reconhece-se que a atuação como auxiliar acadêmica, nesse contexto, foi fundamental para mediar as interações pedagógicas e possibilitar maior autonomia ao discente.

Durante o acompanhamento, observou-se que estratégias como resumos adaptados e mapas mentais facilitaram significativamente a compreensão dos conteúdos. O uso de recursos visuais, como esquemas e imagens, tornou-se essencial para que o aluno acessasse o conhecimento de forma mais efetiva, conforme apontam Gesser (2020) e Sá e Lacerda (2022). Essas estratégias não apenas favoreceram a aprendizagem do estudante surdo, mas também estimularam o interesse e a participação ativa do discente surdo nas atividades propostas nas diferentes disciplinas.

Outro resultado importante foi o desenvolvimento da consciência linguística, ao lidar com as especificidades da Libras e com os desafios enfrentados pelo estudante na escrita em português. Essa vivência proporcionou uma compreensão mais aprofundada da língua de sinais e reforçou a importância de respeitar o tempo e o modo de aprendizagem de cada aluno. Além disso, a interação contínua com o aluno surdo contribuiu para o fortalecimento de vínculos interpessoais e para o desenvolvimento de habilidades como empatia, escuta sensível e comunicação visual. A prática da inclusão, nesse sentido, ultrapassou a dimensão pedagógica e alcançou aspectos formativos essenciais para a formação docente, preparando a auxiliar para atuar de forma mais consciente e sensível em contextos educativos diversos.

Portanto, a atuação no âmbito da BINCS-ES mostrou-se significativa tanto para a permanência e o desenvolvimento acadêmico do estudante surdo quanto para a minha formação, ao permitir uma vivência concreta dos princípios da inclusão, da acessibilidade e da equidade no ensino superior. Com isso, percebemos a importância de uma educação inclusiva e com recursos que garantam igualdade de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação como auxiliar acadêmica por meio da BINCS-ES possibilitou uma vivência significativa no processo de inclusão de um estudante surdo no ensino superior. Essa experiência evidenciou a importância do apoio pedagógico contínuo, da adoção de estratégias acessíveis e do respeito às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Foi possível perceber que, quando há compromisso institucional aliado a práticas pedagógicas adequadas, a inclusão se concretiza não apenas como princípio legal, mas como um processo transformador, tanto para o discente quanto para o profissional envolvido. Assim, considera-se que esta vivência, permitiu ampliar a compreensão da auxiliar acadêmica sobre a Libras, reconhecer os desafios enfrentados por alunos surdos e nessas condições, desenvolver habilidades fundamentais para a prática docente inclusiva.

Dessa forma, a atuação no âmbito da BINCS-ES reforça a importância da formação continuada dos profissionais da educação e da valorização de políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência no ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, M. R.; SILVA, T. A. A. Adaptação de materiais didáticos para estudantes surdos: práticas pedagógicas inclusivas no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, n. 2, p. 223-240, 2021.

FERNANDES, D. R.; REZENDE, L. C. A escrita em português como L2 para surdos: desafios e estratégias pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 29, p. 35-50, 2023.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da Língua de Sinais e da realidade surda**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

SÁ, M. C.; LACERDA, C. B. F. A mediação docente na educação de surdos: práticas, desafios e reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 1,
p. 73-88, 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ (UFPI). Resolução nº 49/2019 – PRAEC/UFPI. Dispõe sobre a concessão da Bolsa de Inclusão Social para Estudantes Surdos (BINCS – ES). Teresina: UFPI, 2019. Disponível em: https://ufpi.br. Acesso em: [18 de abril de 2025].

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Agradecimentos especiais a Pró reitoria de Assuntos Acadêmicos-PRAEC

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: UM RELATO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Julianny Cabral Lima[1]
Maria Narsanyelle Carneiro Moura[2]
Leticia Carolina Pereira do Nascimento[3]

Resumo: O presente trabalho descreve a experiência acadêmica no Estágio Supervisionado dos anos iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus Amílcar Ferreira Sobral. Destaca-se que o estágio proporciona vivências que favorecem a compreensão do desenvolvimento infantil e contribuem para a formação docente. Fundamentamos a pesquisa em Libâneo (2013), Tancredi (2009), Canário (1998) e Kishimoto (2011). Assim, este relato de experiência apresenta a importância do estágio na construção da identidade profissional docente, na condução da pesquisa colaborativa e na produção acadêmica baseada nas experiências em sala de aula.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Formação Docente; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca apresentar as experiências vivenciadas na Instituição Pública em que atuamos duas vezes na semana, tendo como base a observação, planejamento e regência, sendo realizado pelo período da tarde, sendo de fundamental importância para a nossa formação acadêmica, pois proporciona uma oportunidade única de vivenciar e entender a dinâmica da escola, principalmente no que se refere à educação infantil, além de aplicar na prática os conhecimentos teóricos adquiridos na formação acadêmica.

Desse modo, o Estágio Supervisionado é um componente fundamental na formação de futuros professores, proporcionando uma articulação entre a teo-

1 Graduanda; Universidade Federal do Piauí no Campus Amílcar Ferreira Sobral-CAFS.
E-mail: juliannyclima@gmail.com
2 Graduanda; Universidade Federal do Piauí no Campus Amílcar Ferreira Sobral-CAFS.
E-mail: marianarsanyelle4@gmail.com
3 Orientadora; Universidade Federal do Piauí no Campus Amílcar Ferreira Sobral-CAFS.
E-mail: lecarolpereira@gmail.com

ria aprendida no curso e a prática pedagógica vivenciada em sala de aula. Esta disciplina visa aproximar o aluno de práticas reais de ensino, em um contexto escolar, de modo a contribuir para o desenvolvimento de competências didáticas e pedagógicas, possibilitando integrar o conhecimento acadêmico à prática pedagógica, promovendo a construção de competências essenciais para o exercício da docência.

A disciplina de Estágio Supervisionado em Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocupa uma posição fundamental no curso de Pedagogia**.** Assim, a proposta de organização do estágio envolve a realização de atividades práticas, supervisionadas tanto pela instituição de ensino quanto pela escola de campo. O plano de curso e o termo de compromisso formalizam a relação entre a universidade e a escola, delimitando as responsabilidades das partes e o acompanhamento das atividades propostas, a realização do estágio busca proporcionar um espaço de reflexão, análise e avaliação das práticas pedagógicas.

De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), o estágio supervisionado é uma exigência da educação Nacional n° 9394/96 nos cursos de formação de docentes. Conforme Oliveira e Cunha (2006), o estágio supervisionado é uma atividade que auxilia o aluno a adquirir a experiência profissional que é relativamente importante para a inserção no mercado de trabalho.

Nesse sentido, em atendimento a esse preceito legal a UFPI oferece esta disciplina no componente curricular, com o objetivo de introduzir o estudante no universo das salas de aulas, tendo como um dos focos principais desenvolver competências relativas no campo da docência, permitindo que os alunos ampliem os seus conhecimentos advindos do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o objetivo é desenvolver um trabalho que aborda a vivência em uma instituição Pública de Ensino, sendo um conjunto de tarefas e situações vivenciadas em uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a construção do objeto é um momento ímpar que possibilita ampliar o conhecimento teórico e prático, que é fundamental para o aperfeiçoamento profissional e a formação docente.

O estágio foi realizado na Escola Municipal Antônio Waquim, situado em Floriano- PI, rua Adelina Monteiro, 506 - Campo Velho, sendo a responsável

na escola, diretora Ivelise Jorge Rosa, sob a supervisão da Dr Letícia Carolina Nascimento pela UFPI e como professora titular da sala, a professora Atania Vaz Pessoa. A instituição de ensino possui 5 salas de aulas e 8 turmas, sendo elas: Maternal I, Pré I, Pré II e 1º ano do ensino fundamental, no turno da tarde temos: 2º ano; 3º ano; 4º ano e 5º ano, com funcionamento no período matutino e vespertino, 4 turmas pela manhã e 4 pela tarde.

A proposta pedagógica da escola visa proporcionar uma educação aos alunos, com ênfase no desenvolvimento cognitivo, social e emocional, a organização dos tempos escolares é estruturada para garantir um ambiente de aprendizado que favoreça a interação entre os diferentes segmentos da comunidade escolar, utilizando a gestão democrática e colaborativa para planejar e implementar as atividades pedagógicas.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, OBSERVADAS, VIVENCIADAS E/OU EXPERIENCIADAS

Durante o período de estágio na turma do 2º ano do Ensino Fundamental, iniciamos as atividades com a etapa de observação, que teve como objetivo compreender o contexto da turma e identificar as principais dificuldades dos alunos, suas formas de interação durante as aulas e os elementos que mais captaram sua atenção. Essa etapa também foi fundamental para entender as estratégias utilizadas pela professora regente no controle da sala.

Com base nessas observações, foi possível planejar atividades pedagógicas que atendiam às necessidades e interesses dos alunos. Os planos de aula contemplaram recursos variados, como materiais concretos, jogos pedagógicos, histórias infantis e atividades lúdicas. A implementação foi feita de maneira gradual, respeitando o ritmo da turma e avaliando continuamente a eficácia das práticas aplicadas. Corroborando, Libâneo: “A observação é uma ferramenta essencial para que o professor compreenda as necessidades de seus alunos e planeje estratégias adequadas ao contexto da sala de aula” (2013, p. 45).

As aulas ministradas concentraram-se majoritariamente na disciplina de Matemática, com algumas intervenções em Língua Portuguesa. A professora regente orientava previamente quanto aos conteúdos a serem abordados, destacan-

do se tratavam de atividades de fixação, revisão ou se estavam relacionadas à preparação para avaliações externas.

Nas aulas de Matemática, foram implementadas estratégias que priorizavam a aprendizagem de forma lúdica e colaborativa. Entre as atividades desenvolvidas, destacou-se o bingo da multiplicação, utilizado como um recurso dinâmico para reforçar conceitos, bem como o boliche matemático, que também buscava promover a participação coletiva dos alunos, incentivando o engajamento e o trabalho em equipe.

Seguindo, mais uma aula sobre multiplicação, realizamos uma atividade prática utilizando material manipulável. Cada aluno recebeu contas matemáticas para resolver individualmente, com o objetivo de facilitar a compreensão do conceito. Após a resolução das contas, convidamos todos os alunos a participarem de uma dinâmica no quadro, onde puderam expor suas soluções e discutir os diferentes métodos utilizados para chegar aos resultados.

Essa abordagem não apenas incentivou a participação ativa de todos, mas também promoveu um ambiente de aprendizado colaborativo, permitindo que os alunos aprendessem uns com os outros. Além disso, ao manipular os materiais concretos, os estudantes puderam visualizar de forma mais clara o processo da multiplicação, tornando o aprendizado mais significativo e efetivo.

Nas aulas de Língua Portuguesa, foram trabalhados gêneros textuais, como a receita e a carta pessoal. Esses conteúdos foram revisados com o objetivo de reforçar o aprendizado prévio dos alunos. Durante as atividades, observou-se que muitos demonstraram lembrança do conteúdo e participaram de forma ativa e entusiasmada. Como recursos pedagógicos, foram utilizadas receitas e cartas impressas, que serviram como modelos para facilitar a compreensão dos gêneros textuais. Além disso, foi solicitado que os alunos produzissem suas próprias receitas e cartas, promovendo o desenvolvimento da criatividade e da concentração durante as atividades.

Com isso, ao ministrar as aulas requer a implementação de estratégias específicas para alcançar os objetivos de cada conteúdo. Segundo Tancredi (2009, p.14):

> Os professores precisam, então, cada vez mais, ampliar e diversificar seus conhecimentos para o ensino, transformando suas práticas em função dessa realidade e dos contextos de atuação, ajudando os estudantes a aproveitarem plenamente os benefícios que a escolarização pode proporcionar.

Essa experiência nos permitiu compreender que a docência demanda constante aprimoramento e formação. Concordando com a afirmação de Canário (1998, p. 9), de que "[...] a escola é o lugar onde se aprende a ser professor", pois no espaço escolar é onde se adquire o conhecimento necessário para exercer a profissão docente.

Sobre o uso de atividades lúdicas, Kishimoto (2011, p. 27) afirma que "o brincar, quando bem orientado, pode tornar-se um recurso poderoso no processo de ensino, pois estimula o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança". Nesse sentido, observou-se que a aplicação de atividades lúdicas gerou maior satisfação dos alunos durante o processo de aprendizagem, contribuindo para uma experiência educativa mais prazerosa, que envolveu ativamente cada aluno e promoveu impactos positivos no aprendizado.

Contudo, como é comum em turmas com alunos que apresentam diversas especificidades, havia, nesta turma, alguns estudantes com dificuldades na leitura e escrita. Essas dificuldades impactavam a participação e a efetividade do processo de ensino-aprendizagem, pois tais alunos não conseguiam acompanhar a leitura dos livros ou realizar as atividades, limitando-se, frequentemente, a copiar do quadro.

Diante dessa demanda, buscamos estratégias para assegurar a inclusão desses alunos, compreendendo que a aprendizagem não se restringe apenas aos conteúdos pré-estabelecidos, mas também à troca de experiências e saberes. Para abordar os conteúdos, utilizamos diversos recursos visuais, observando que, apesar da timidez, os alunos com maiores dificuldades participavam de forma mais ativa. Além disso, implementamos a escuta ativa, permitindo que os alunos compartilhassem seus conhecimentos prévios, o que nos possibilitou expandir e explorar novos saberes.

Assim, as aprendizagens adquiridas durante o estágio vão além do domínio do conteúdo, englobando competências socioemocionais, como a comunicação com alunos e colegas, a empatia e a capacidade de lidar com diferentes contex-

tos e desafios. O estágio contribuiu significativamente para a formação docente, ao proporcionar uma vivência enriquecedora que complementou o aprendizado teórico.

Ao longo do estágio, também foi possível identificar a importância de uma abordagem inclusiva e personalizada no ensino, levando em consideração as particularidades de cada aluno. O contato direto com a diversidade presente na sala de aula nos desafiou a adaptar nossas práticas pedagógicas, promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acessível.

Esta experiência reforçou a necessidade de desenvolver estratégias pedagógicas que respeitem as diferenças individuais, valorizando a singularidade de cada estudante e garantindo que todos tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. Além disso, a convivência com a comunidade escolar nos proporcionou uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais e culturais que influenciam o ambiente educativo, destacando a importância de uma educação que vá além dos conteúdos curriculares, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estágio Supervisionado foi fundamental para consolidar a formação inicial de professores, permitindo uma vivência indispensável ao futuro docente. A experiência prática possibilitou o desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais, como o planejamento de atividades, a gestão de sala de aula e a adaptação de conteúdos às necessidades dos alunos.

Durante o estágio no Ensino Fundamental compreendemos os desafios reais, refletindo a prática docente observação e interação com as crianças, a elaboração de planos de aula e atividades adequadas para a faixa etária, compreendendo como se obtém o desenvolvimento infantil nessa fase. Assim, procuramos desenvolver nossas atividades pedagógicas, aprendendo a como enfrentar as dificuldades encontradas no dia a dia, nesse entorno, a prática deve sempre ser reavaliada pela equipe pedagógica com sabedoria para que se possa fazer mudanças significativas no sentido de contemplar as demandas da escola.

Em relação à supervisão do estágio ratificamos o excelente trabalho realizado, bem como as imensas sugestões de melhorias e explicação quanto ao que

deveria ser ou não responsabilidade dos estagiários. A nossa supervisora Dra. Letícia Carolina deixamos registrado nossos mais sinceros agradecimentos.

Bem como, expressamos nossa gratidão à professora titular da escola, cuja competência e disposição para auxiliar foram fundamentais durante todo o processo. Sua postura profissional, sempre tranquila e solícita, foi essencial, oferecendo suporte em diversas situações, seja explicando conteúdos, seja esclarecendo dúvidas. Esse convívio próximo foi determinante para que pudéssemos desempenhar nossas funções da melhor maneira possível. Por fim, agradecemos também à direção da Escola Municipal Antônio Waquim por nos acolherem e proporcionarem um ambiente propício ao nosso crescimento profissional e pessoal. Portanto, com a disciplina Estágio Supervisionado III, tivemos oportunidade de aprendizagens significativas de vivenciar o ambiente escolar alinhando a teoria com a prática, interagindo com os alunos e aprendendo a compreender as suas necessidades e desafios, tendo a orientação da coordenadora, que proporcionaram todo suporte nesse processo e principalmente contribuindo para a entrada no mercado de trabalho, assim oferecendo oportunidades valiosas, ademais, este estágio permite que os alunos despertem seus interesses pela carreira docente e ampliem o vínculo institucional com a Universidade, possibilitando novas oportunidades que façam com que o aluno cresça academicamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In Psicologia da Educação, 1998.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. In Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, JOSÉ CARLOS. Didática. Cortez Editora, 2013.

OLIVEIRA, E. S. G.; CUNHA, V. L. O estágio Supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e Construção de novas subjetividades. Revista de Educación a Distancia. Ano V, n. 14, 2006.

TANCREDI, Regina Puccinelli. Aprendizagem da docência e profissionalização: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

A MONITORIA COMO FATOR MOTIVACIONAL PARA O INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE

Nadja Lorene Gonçalves Clementino[1]
Krícia de Sousa Silva[2]

Resumo: O texto relata uma vivência de monitoria acadêmica na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), ao longo da disciplina "Prática e Pesquisa em Educação", ministrada pelas professoras doutoras Krícia de Sousa Silva e Maria do Carmo do Madureiro, no período 2024.2. Logo, tem-se como objetivo geral evidenciar a relevância da monitoria como instrumento de aprendizagem ao longo deste curso, propiciando oportunidades de uma maior interconexão entre as professoras, a monitora e os alunos assistidos, sendo de grande importância na formação acadêmica e profissional dos envolvidos. O trabalho fundamenta-se nas pesquisas de Candau (1986), Brasil (1996), Matoso (2014) Ortolan; Alteff; Tiburzio, (2020), que enfatizam a relevância da prática da monitoria enquanto processo de aprendizagem. Na metodologia é utilizado o relato de experiência de caráter descritivo, sob a perspectiva da monitora da disciplina referenciada, destacando os benefícios para o seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, a partir do desenvolvimento de habilidades como liderança, empatia e resiliência aos desafios enfrentados. A experiência foi considerada enriquecedora, visto que a monitoria aliada à vivência e aos conhecimentos adquiridos favoreceram uma melhor compreensão teórica e oferecem valiosas oportunidades de intercceção entre teoria e prática, essenciais para a formação de uma futura educadora.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica; Formação docente; Processo de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar vivências desenvolvidas ao longo de um projeto de monitoria na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), no curso de

1 Graduanda pelo Curso de licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí – UF. E-mail: nadja.clementino@ufpi.edu.br
2 Pedagoga, mestra e doutora em Educação. Professora Efetiva da Universidade Federal do Piauí/ UFPI.

licenciatura em Pedagogia. A monitoria foi realizada na disciplina de Prática e Pesquisa em Educação que inclui o desenvolvimento da primeira etapa de escrita dos projetos de pesquisa dos discentes do curso. Este trabalho visa analisar a relevância da monitoria como um instrumento de aprendizagem, avaliando as contribuições adquiridas nesse processo e seu impacto na formação acadêmica dos alunos monitores. Ademais, o presente relato busca destacar como a prática da monitoria pode ser um instrumento instigador e enriquecedor no contexto do ensino superior.

A monitoria, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996, é uma estratégia que visa apoiar o ensino acadêmico, promovendo uma integração entre a teoria e a prática. Através da monitoria, os alunos podem aprofundar seus conhecimentos práticos em áreas específicas, ao mesmo tempo em que auxiliam colegas e professores, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais colaborativo e ativo. Essa prática também é prevista nos regimentos de algumas Instituições de Ensino Superior (IES), proporcionando um espaço de crescimento acadêmico tanto para o monitor quanto para os estudantes assistidos Brasil (1996).

Outro ponto importante a destacar é que a monitoria é considerada um suporte essencial no processo pedagógico, pois contribui para a aprendizagem dos estudantes e impacta positivamente na qualidade do ensino (Amato, 2016). Deste modo, a partir do desejo de aprofundar os conhecimentos sobre as teorias educacionais e suas aplicações práticas, foi feita uma primeira candidatura à vaga de monitoria na disciplina de Prática e pesquisa de modo a contribuir e auxiliar os colegas e as professoras do curso, de forma eficaz e significativa. De acordo com Matoso (2014), a monitoria é vista como uma forma de ensino-aprendizagem que promove a integração do estudante nas atividades de ensino e pesquisa, permitindo ao monitor aprofundar o domínio dos conteúdos curriculares de uma disciplina e melhorar seu desempenho acadêmico.

Diante do descrito, enquanto procedimento pedagógico, a monitoria tem demonstrado sua utilidade atendendo às dimensões "política, técnica e humana da prática pedagógica" (Candau, 1986, p.12-22), de modo que ao participar de deste programa, o/a discente consegue aprofundar seu conhecimento e formação inicial na universidade, tendo a prática da monitoria como uma

atividade complementar de aprendizagem e uma estratégia relevante de fortalecimento educacional que além de auxiliar na gestão de ensino em sala de aula, serve ainda de fator motivacional para a escolha da carreira docente.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, OBSERVADAS, VIVENCIADAS E/OU EXPERIENCIADAS

Este trabalho tem como processo metodológico o relato de experiência de caráter descritivo, realizado sob a perspectiva da monitora da disciplina de Prática e Pesquisa em Educação, anteriormente referenciada. Esta disciplina introduz os primeiros passos para a escrita do TCC, por meio da elaboração do Projeto de Pesquisa. As atividades descritas ocorreram entre setembro de 2024 e janeiro de 2025, no período letivo 2024.2, na sala de aula da UFPI, Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS).

As monitorias eram realizadas semanalmente às quartas-feiras, das 14h às 18h. Durante as sessões, a monitora desempenhava diversas funções, como observação, esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo da disciplina e a escrita do projeto, realização de atividades extras, atendimentos individuais e em sala de aula, além de participação em discussões conduzidas pela professora e registro de frequência.

Adicionalmente, a monitora dedicava parte de seu tempo à revisão de textos e ao aprofundamento nos conteúdos da disciplina, buscando promover uma troca de conhecimento que atendesse às expectativas dos alunos. Essa interação contribuiu para uma aprendizagem mais significativa e esclarecedora para os participantes da monitoria.

Experiência Vivenciada

A monitoria é um processo enriquecedor e traz benefícios para os estudantes quando os aproxima do professor e da prática docente. Na Universidade Federal do Piauí são abertos editais no início de cada período, momentos em que são feitas seleções entre os estudantes, de modo a classificar o monitor que irá atuar em cada sala de aula. Para Ortolan; Alteff; Tiburzio, (2020, p. 305) o programa de monitoria é uma oportunidade de aprendizagem para todas as

partes envolvidas nesse processo pedagógico, funcionando como um espaço de troca de saberes, experiências, conhecimentos e reflexões entre os discentes monitores, discentes monitorados e docentes.

Este trecho dos autores destacam a riqueza e complexibilidade da monitoria acadêmica, que se configura como um espaço de aprendizado múltiplo e contínuo, ao reunir estudantes e professores no mesmo contexto pedagógico, criando uma dinâmica de troca de saberes, que vai além do conteúdo formal das disciplinas, promovendo reflexões sobre metodologias, dificuldades e estratégias de ensino.

A interação contribui de forma integral do aluno monitor, desenvolvendo habilidades, empatia, liderança, essas que são essenciais para a prática docente, para os estudantes a monitoria oferece esse suporte, mais acessível e sem intimidação nesse contato com o professor e os docentes podem contar com a parceria do monitor no processo educacional ampliando as possibilidades de atendimento às demandas dos estudantes. Conforme Dantas (2014), a monitoria atua como um incentivo à carreira docente, permitindo que o aluno experimente o reconhecimento de seu curso e se adapte melhor às dinâmicas do ambiente acadêmico.

A monitoria teve início em 18/09/2024 e se encerrou em 29/01/2025. Ocorrendo uma vez na semana as quartas feiras à tarde, com os estudantes de Licenciatura em Pedagogia do 5° período. A atividade de monitoria desenvolvida nesses meses, foi um processo de aprendizagem para a aluna monitora e para os estudantes que tiveram um maior suporte em sala de aula, visto que a monitora estava sempre fazendo o acompanhamento nas discussões na disciplina, observando, realizando a leitura prévia dos textos, passando a frequência, desenvolvendo contato direto com os estudantes em sala e no whatsapp, auxiliando nas atividades propostas pelas professoras, ajudando nas orientações individuais com a docente ou em grupo, e buscando sempre auxiliar, tirar dúvidas dos estudantes e dar as devidas sugestões aos mesmos. Bem como retrata Viana e Câmara (2019), a relevância no papel do monitor é importante enquanto mediador e apoio para os estudantes em processos como a elaboração de trabalhos acadêmicos. Além disso, a orientação do professor contribui diretamente para o avanço acadêmico dos alunos, especialmente nos semestres iniciais.

O processo de participar da monitoria é um estímulo a docência, e para aprender mais sobre o que já se havia estudado, ajudando a aprofundar conhecimento. Ser monitor também significa enfrentar desafios. Por vezes, contribuir na empolgação de alunos desmotivados ou com dificuldades de aprendizado dentro de uma atividade proposta em sala. Nesses momentos, é fundamental desenvolver paciência e resiliência, buscando sempre encontrar maneiras criativas e eficazes de facilitar o entendimento dos conteúdos.

A troca constante com os professores durante a monitoria para superar essas dificuldades e aprimorar as práticas pedagógicas, bem como no modo de trabalhar com os estudantes em sala de aula. Enfrentar esses desafios é aprender e crescer dentro da universidade, cada passo dado é uma vitória, e ser monitor é enfrentar os desafios vivenciados dentro da monitoria. Conforme Queiroz e Paredes (2019), a monitoria exerce um papel significativo no ambiente acadêmico superior ao oferecer suporte tanto para os estudantes que encontram dificuldades no processo de adaptação às novas dinâmicas de ensino-aprendizagem quanto para aqueles que buscam aprimorar seu desempenho acadêmico. A acessibilidade da monitoria torna-a uma ferramenta essencial para todos os alunos.

O desenvolvimento da monitoria durante o período ocorreu de forma tranquila, fomentando um ambiente de colaboração, onde o aprendizado é construído de forma coletiva contribuindo para o fortalecimento da prática educacional dentro da graduação. A partir disso, Freire (1996, p. 32) leva a reflexão que, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Esses fazeres se encontram um no corpo do outro, ensinando, também se acaba indagando e refletindo. Por sua vez, pesquisando se vai aos poucos intervindo e educando, despertando um mundo de curiosidades a respeito do ato de aprender, afim de que a partir da teoria e da prática seja possivel insitar experiências e o prazer pela docência.

A experiência como monitora na universidade teve um impacto profundo para as envolvidas, especialmente para a monitora. Aprender a valorizar a importância da reflexão contínua sobre a prática educativa, a fez compreender melhor as dinâmicas de sala de aula e a importância de um ambiente de aprendizagem colaborativo e inclusivo. Além disso, a monitoria permitiu desenvolver um senso de responsabilidade e comprometimento com o processo educacional que segue desta atividade para outras mais dentro da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos aspectos apresentados, a atividade de monitoria contribuiu para construção de experiências, saberes e práticas docentes, além de uma maior participação nas aulas e atividades no decorrer da disciplina ao longo de todo semestre, pois participando ativamente do processo de construção do conhecimento, a monitora incitou os discentes do curso a um processo colaborativo de aprendizagem.

Pode-se dizer que participar da monitoria acadêmica é uma experiência enriquecedora que prepara para vivencia dos desafios da docência e proporciona um crescimento pessoal e profissional significativo, no qual ocorre a vivencia de um aprendizado mútuo e de desenvolvimento de habilidades essenciais para a carreira docente.

Destaca-se ainda que a monitoria acadêmica desde o momento de candidatura à vaga, propiciou o desejo de aprofundar conhecimentos e compartilhar aprendizados, ao momento de contribuição na formação dos colegas. Ao final, conclui-se que as reflexões sobre a atividade de monitoria, aliadas à vivência e conhecimentos adquiridos, favorecem uma melhor compreensão teórica e oferecem valiosas oportunidades práticas de ensino e interação, essenciais para a formação de uma futura educadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMATO, D. T. Programa de monitoria no ensino superior: o estudo de caso no CEFET/RJ. 2016. 104 f. Dissertação (Mestrado em Sistemas de Gestão) –Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BRASIL. Lei no9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil, 1996.

CANDAU, V. M. F. A didática em questão e a formação de educadores-exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, V. M. F. (org). A didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1986, p. 12-22.

DANTAS, Otilia Maria. Monitoria: fonte de saberes à docência superior. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 95, n. 241, p. 567-589, set./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

MATOSO, L. M. L. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. Revista científica da escola da saúde, v.3, n. 2, 2014.

QUEIROZP, Parede D. A importância da monitoria para iniciação docente do monitor: relato de experiência. Conexão Unifametrodiversidades tecnológicas e seus impactos sustentáveis Semana acadêmica, 2019; 2357-8645.

VIANA, Luanna Joyce; CÂMARA, Cândida Maria Farias. MONITORIA ACADÊMICA: ATENÇÃO AOS DESAFIOS E DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO. Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC), [S.l.], v. 4, n. 1, feb. 2019. ISSN 2446-6042.

Agradecimentos (Ao Programa de Monitoria da UFPI, que nos proporcionou uma oportunidade ímpar; e ao professor-orientador, pelos conhecimentos e saberes compartilhados).

EDUCAÇÃO EMOCIONAL E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM: QUANDO A VIVÊNCIA NO PIBID QUESTIONA A NOSSA FORMAÇÃO

Bianca Raiele Sousa da Silvas[1]
Suzane dos Santos Alves[2]
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa[3]

Resumo: O presente estudo visa partilhar a análise da influência das emoções no processo de aprendizagem, que foi possível se realizar por meio da vivencia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID, que é fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES. O programa tem como foco o aperfeiçoamento dos professores em âmbito inicial da carreira, promovendo uma experiência direta com a escola publica, sendo enriquecedora para os discentes comtemplados. Em uma turma de nivelamento de 2º e 3º ano do ensino fundamental de uma escola da rede publica municipal foi possível analisar como as emoções tem relação direta processo de aprender. E para dialogar com a pesquisa contamos com as contribuições de Freire, (1996), Gerhardt, (2009), Hickmann, (2015), Santos, (2000) e Silva, (2021). Uma pesquisa qualitativa que se norteou por algumas indagações como: Como lidar com as emoções das crianças no ambiente de sala de aula, para que o torne mais harmonioso e propício à aprendizagem? Os resultados apontam para a importância da educação emocional no contexto escolar.

Palavras-chave: Pibid; Nivelamento; Emoções-Aprendizagens; Crianças.

INTRODUZINDO UMA CONVERSA

Compreender como as emoções influenciam o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes, por exemplo, tem se tornado cada dia mais nas escolas um fazer cotidiano exigente. O presente relato, objetiva apresentar uma reflexão acerca de uma experiência prática que tem como foco a temática: a importância de se educar para as emoções com foco nas aprendizagens.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - UF. E-mail: bianca.raiele@ufpi.edu.br
2 Supervisora: Especialista em Atendimento Especializado – AEE pela Universidade Federal – PI. E-mail: professorasuzanealves@outlook.com
3 Coordenadora do Núcleo Pibid, Doutora em Educação pela Universidade Federal - UF.
E-mail: vicelma@ufpi.edu.br

A experiência foi realizada numa escola pública do município de Floriano-PI, como imersão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid, esta experiência aconteceu com duas turmas de nivelamento, a saber, de 2º e 3º ano do ensino fundamental, com alunos entre 7 e 10 anos de idade. Sobre o conceito de nivelamento Silva (2021, p.13) define asseverando que "O nivelamento é uma das estratégias adotadas para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes no que concerne às dificuldades acumuladas nas séries anteriores." Assim, foi detectado na turma características de agitação e conflitos frequentes, impactando negativamente no processo de ensino-aprendizagem. A presente análise tem como foco a intervenção pedagógica utilizando o recurso didático audiovisual, na categoria filme. "Divertida Mente" foi o filme escolhido, que serviu como ferramenta para proporcionar uma vivência diferente as crianças.

O planejamento para assistir ao filme, teve algumas perguntas norteadoras, as seguintes: o que tem impactado a vida e o modo de aprender das crianças? Como lidar com as emoções das crianças no ambiente de sala de aula, para que o torne mais harmonioso e propício à aprendizagem? Considerando as particularidades de cada aluno o processo de nivelamento, deu- se por motivos variados. Desde as dificuldades inerentes ao processo de alfabetização e seus desdobramentos na aquisição com qualidade nas demais outras matérias até o comportamento em sala de aula.

Dessa maneira, como parte integrante das atividades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), apresentamos este relato de experiência que demonstra a relevância da educação emocional no contexto escolar, especificamente com alunos em processo de nivelamento. A oportunidade de participar do PIBID foi crucial para a realização desta pesquisa, pois permitiu a imersão no cotidiano escolar, ou seja, na vivência prática do ambiente escolar. O acesso a uma turma com características específicas, o aprender a apreender por meio de diagnóstico, como se dá o processo de desenvolvimento das habilidades das crianças, levou-nos a desejar escrever sobre esta experiência, compreendendo-a no âmbito da pesquisa escolar, com caráter de intervenção pedagógica sob a supervisão de uma professora da escola e da coordenadora do programa.

É importante dizer que a experiência inicial proporcionada pelo programa extrapolou a simples observação em sala de aula, possibilitando a construção de um olhar pesquisador, que alcançou a intervenção didática baseada em fundamentos teóricos sólidos e na análise crítica da prática pedagógica. Destarte, a observação inicial, facilitada pela participação no PIBID e pelo contato diário com os alunos, revelou um ambiente de sala de aula marcado por agitação, conflitos frequentes e dificuldades de concentração, fatores que comprometem o rendimento escolar.

A observação inicial, aliada aos conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação acadêmica e enriquecida pelas discussões e orientações do PIBID, levou à formulação de um projeto de intervenção que utilizou o filme "Divertida Mente" como ferramenta para proporcionar que as crianças falassem das suas emoções e suas implicações no aprendizado. É salutar dizer que a escolha da temática para o trabalho de intervenção pedagógica, resultou da observação participante, da escuta ativa às crianças. Por isso, faz-se importante apresentar resumidamente, o contexto histórico da década de 1990 em que dois psicólogos Peter Salovey e John Mayer cunham a noção de inteligência emocional. Outro autor importante quanto a definição de Inteligência Emocional, é Gardner. Aqui citaremos Santos (2000, p. 46) para definir Inteligência Emocional:

> A Inteligência Emocional envolve a capacidade de perceber acuradamente, de avaliar e de expressar emoções; a capacidade de perceber e/ou gerar sentimentos quando eles facilitam o pensamento; a capacidade de compreender a emoção e o conhecimento emocional; e a capacidade de controlar emoções para promover o crescimento emocional e intelectual.

Dessa forma, é um investimento desenvolver a inteligência emocional no contexto escolar, mediante aos desafios que se encontra faz-se necessário fortalecer as relações interpessoais.

METODOLOGIA E/OU REFERENCIAL TEÓRICO

A metodologia é um caminho que direciona uma pesquisa, e de acordo com Gerhardt e Silveira (2009, p. 12.) "metodologia é o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos, para se realizar uma pesquisa ou um estudo, ou para se fazer ciência".

A metodologia utilizada foi qualitativa, com abordagem exploratória. A intervenção se deu por meio de uma aula dialogada utilizando o filme "Divertida Mente" como recurso didático. Após a exibição, foi realizado um momento de reflexão e discussão em grupo, estimulando os alunos a identificarem as emoções apresentadas no filme e a relacionarem com suas próprias experiências. Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) "A pesquisa qualitativa preocupasse, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando- se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais". Ainda segundo as autoras, os pesquisadores que adotam métodos qualitativos buscam compreender as razões por trás dos fenômenos, indicando possíveis direcionamentos sem, contudo, quantificar valores ou trocas simbólicas.

Foram utilizados questionamentos abertos para que as crianças expressassem suas emoções, medos, raivas, alegrias e tristezas, permitindo a identificação de padrões e a compreensão das suas particularidades. As falas das crianças foram registadas em forma de anotações descritivas, respeitando o anonimato e a ética na pesquisa. Essa abordagem permite uma compreensão profunda da percepção individual das crianças sobre suas emoções e seu impacto no contexto escolar.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS/ANALISES DOS DADOS

A atividade permitiu observar que os alunos conseguiram identificar e nomear as principais emoções (alegria, tristeza, medo, raiva, nojo e vergonha), conectando-as com situações do filme e com suas próprias vivências. O estudioso Hickmann, diz que,

> É preciso que analisemos as relações nos diversos ambientes em que ocorrem, como na família, escola e sociedade. As primeiras relações, no contexto histórico-cultural, geralmente ocorrem na família. Da mesma forma, as transições ecológicas começam a ocorrer nos ambientes familiares. (Hickmann, 2015, p. 27).

A presente afirmação de que "as primeiras relações, no contexto histórico-cultural, geralmente ocorrem na família" é fundamental para compreender a formação da identidade e a construção social das crianças, assim, como os valores que trazem. A família é a primeira instituição social a qual elas são inse-

ridas, é com a família que tem o primeiro modelo de interação, comunicação e soluções de conflitos. Entretanto, as experiências familiares são diversas e não podem ser generalizadas. De modo que, durante a atividade aplicada em sala de aula diversas crianças relataram experiências de medo (associadas à violência doméstica ou figuras de autoridade) e tristeza (relacionada à separação dos pais). São diversos contextos e situações que influenciam diretamente no comportamento e no processo de ensino e aprendizado. O quão significativo é pensar a complexidade que envolve o fenômeno educativo, como ato responsivo. Freire (1996, p. 146) considera que a educação:

> Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e emoções, os desejos, os sonhos, devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual. (Freire, 1996, p.146)

Por isso, a importância relacional entre o educar para emoções ter tudo a ver com o significativo processo de ensinar-aprender, dito isso, com o universo intrínseco das aprendizagens. Dessa forma, a discussão em grupo propiciou um espaço interativo e dialógico para a expressão de sentimentos, permitindo que os alunos percebessem que não são os únicos a vivenciarem certas emoções, socializando a experiência e diminuindo a sensação de isolamento. A atividade também possibilitou a identificação de alunos que necessitavam de um acompanhamento profissional especializado mais próximo, seja por meio de intervenções pedagógicas específicas ou encaminhamento para outros profissionais.

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada demonstra a importância da educação emocional no contexto escolar, especialmente para alunos que enfrentam dificuldades de aprendizagem e apresentam comportamentos desafiadores. A utilização de recursos lúdicos e audiovisuais, como o filme “Divertida Mente”, mostrou-se eficaz na criação de espaços-tempos mais criativo na escola; para a promoção de momentos de interatividade maior entre as crianças, quando o assunto é falar de questões que envolvem sensibilidade e empatia; propiciou ainda um momento de

conscientização sobre a importância de se educar para as emoções, percebendo o quanto o desenvolvimento de habilidades para lidar com as emoções, é algo que atravessa os cotidianos escolares e tem ligação direta com o ato de ensinar-aprender mais positivo.

A intervenção contribuiu ainda para a criação de um ambiente de sala de aula mais acolhedor e propício à aprendizagem, permitindo que os alunos se sentissem mais seguros para expressar seus sentimentos e buscar ajuda quando necessário. A pesquisa ressalta a necessidade de integração da educação emocional nos currículos escolares, como ferramenta fundamental para a promoção do bem-estar e do sucesso acadêmico dos alunos. Investigações futuras, com metodologias mais robustas e amostras maiores, são necessárias para aprofundar a compreensão da relação entre educação emocional e desempenho escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

HICKMANN, Adolfo Antônio. As relações interpessoais na perspectiva de Vygotsky. 2015. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.Curitiba, 2015.

SANTOS, J. O. Educação emocional na escola: a emoção na sala de aula. Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000.

SILVA, Rita Ana Nogueira Da. Contribuições do nivelamento de matemática para o ensino de química na concepção dos alunos da ecit josé rocha sobrinho – bananeiras – pb. (Trabalho de conclusão de curso- TCC) Patos- PB 2021.

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM OLHAR A PARTIR DA IMERSÃO EM ESCOLA-CAMPO DO PIBID

Ana Clara Nogueira Tavares[1]
Laila Matias da Silva[2]
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa[3]
Laura de Sousa Vieira[4]

Resumo: O Relato de experiência desenvolve-se a partir de um compilado das vivências no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) tendo como ponto de partida a perspectiva do programa como um qualificador e potencializador da formação inicial de professores. O presente estudo objetiva apresentar o programa como um agente de transformação tanto da formação inicial quanto da realidade da escola. Para isso, a pesquisa está fundamentada em Libâneo (2005), Tardif (2002), Gatti (2021), Fernandes e Lima (2024). As ações aqui descritas foram desenvolvidas em uma escola da rede pública, da Educação Básica, no município de Floriano-PI e envolveram desde momentos de observação e registro de reflexões no Diário-Formação até o planejamento coletivo de propostas que objetivaram intervenções pedagógicas e reflexões críticas sobre os processos de ensino e aprendizagem. As atividades realizadas contribuiram para a criação de um vínculo entre alunos e pibidianas, além de favorecer a construção de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, colaborativo e motivador para os estudantes. Essa experiência possibilitou uma aproximação real com o cotidiano escolar, contribuindo significativamente para a construção da nossa identidade docente, à medida que nos coloca diante de situações concretas da prática educativa, exigindo sensibilidade, reflexão e postura crítica frente aos desafios e particularidades que permeiam o ambiente escolar.

Palavras-chave: PIBID; Formação de professores; Vivência pedagógicas; escolas públicas.

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – PI. E-mail: anaclaranogueira033@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – PI. E-mail: lailamatias482gmail.com
3 Coordenadora do Núcleo do Pibid: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – PI. E-mail: vicelma@ufpi.edu.br
4 Supervisora do Núcleo do Pibid: Graduada pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – PI. E-mail: lauradesousavieira19@gmail.com

INTRODUÇÃO

A profissão de professor demanda diversas articulações por parte daquele que a exerce. É preciso que o docente se mostre engajado na construção e formação dos seus alunos, apesar dos desafios contextuais, formativos, estruturais e conjunturais que envolve o fazer docente em escolas públicas. Sem juízo de valor, compreende-se que é fundamental que o futuro professor ainda na sua formação inicial busque a melhor formação acadêmica para desenvolver um bom trabalho dentro da sala de aula. Bem como, que o professor da Educação Básica, tenha políticas de formação contínua, que promova a qualificação profissional de modo, a atender as bases legais, mas sobretudo, pensando na valorização docente e tenha as condições necessárias de trabalho. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) se constitui como um facilitador e qualificador para esses graduandos ao oportunizar que os estudantes possam estar em seu *lócus* de atuação ao mesmo tempo em que têm acesso à compreensão da unidade teoria-prática.

Segundo Gatti (2021) o referido programa contribui para a valorização e revitalização das licenciaturas ao aproximar o saber e a ciência, bem como ao inserir os bolsistas no seu campo de atuação nos primeiros anos do curso e aproximar teoria e prática. A autora deixa explícito como o programa contribui para o desenvolvimento de um profissional reflexivo e crítico, visto que o Pibid além de tornar mais próximo saber e ciência, também promove estudos em grupo para que os participantes discutam suas vivências nas escolas-campo não sejam práticas vazias de significados. Assim como afirma Fernandes e Lima (2024, p. 10):

> Ademais, o PIBID permite a esses discentes refletirem acerca de suas práticas pedagógicas docentes, além de possibilitar reaproximação dos coordenadores com o ambiente escolar, estreitar as parcerias entre escola e universidade, sendo facilitador desse processo.

O PIBID, enquanto programa que visa agregar a formação de estudantes de licenciaturas, também vai modificar a sala de aula, que conforme Libâneo (2005): “é na sala de aula, é na ponta do sistema que as coisas efetivamente mudam, é lá que sabemos o que os alunos aprendem, como aprendem e o que

fazem com o que aprendem". Assim o programa vai além da mera observação da atuação profissional, ele se constitui como um agente de transformação tanto da formação inicial de professores quanto da realidade dos alunos da escola-campo.

Ainda tendo como referência a fala do autor anteriormente citado e a realidade de muitas escolas brasileiras que passam pelos mais diversos problemas em suas estruturas como a superlotação, a presença de pibidianos na turma aponta em relatos de professoras titulares e gestoras, também dos alunos, instaura-se um clima organizacional positivo, demonstrando-se qualitativo para a criação de uma nova ambiência na sala de aula e na escola como um todo, o que faz com que na prática constatemos, uma maior aproximação das crianças pelos afetos, maior socialização entre elas, desejo expresso de realizar atividades e participar de propostas de intervenção planejadas e executadas pelos pibidianas, sob supervisão e coordenação do Núcleo do Pibid CAFS/UFPI. Uma vez que a dupla de estudantes são inseridos nas salas com o intuito de aproximar-se de seu futuro *lócus* de trabalho, mas também de conseguir transmitir para as crianças conhecimentos diversos nas diferentes formas de aprendizagem.

Diante do exposto, fica evidente que o Pibid apesar de estar voltado para formação inicial de professores ao proporcionar um contato direto entre ensino, pesquisa e extensão, oportuniza o desenvolvimento de um profissional engajado no seu ofício, além de permitir a construção de um ensino robusto e atualizado por parte dos alunos da escola-campo, que estão em contato com profissionais com ideias novas, inclusivas e atualizadas.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo está ancorada em uma abordagem qualitativa e de natureza descritivo-reflexiva, fundamentada nas atividades realizadas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Conforme Prodanov e Freitas (2013) na pesquisa qualitativa, o ambiente em que o fenômeno ocorre é essencial para a coleta de dados, sendo considerado a principal fonte de informações. O pesquisador mantém contato

direto com esse ambiente, observando os acontecimentos tal como se manifestam, sem manipulação, o que possibilita uma compreensão mais aprofundada e contextualizada da realidade estudada

Como principal instrumento de coleta e análise das vivências, foi utilizado o Diário- Formação, que se constitui em um recurso reflexivo importante na trajetória formativa dos futuros docentes. Segundo Souza *et al*. (2012), o Diário-Formação trata-se de um espaço onde os sujeitos podem expressar seus dilemas, refletir criticamente sobre suas vivências e repensar seus caminhos formativos. Ao registrar e analisar os acontecimentos do cotidiano escolar, o professor em formação passa a atuar como investigador de si mesmo, o que fortalece sua capacidade de compreender e transformar a realidade em que está inserido. Além disso, o diário favorece a reconstrução contínua da prática ao possibilitar que o licenciado revisite experiências anteriores e atribua novos sentidos as suas vivências, o que pode levar à reelaboração de estratégias e posturas no espaço educativo.

Essa metodologia, ao valorizar o ambiente escolar como fonte de conhecimento e formação, está alinhada as perspectivas de autores como Tardif (2002), que reconhece a prática docente como um saber construído no cotidiano e na reflexão crítica da experiência. Para Tardif, os saberes docentes são oriundos da vivência concreta dos professores e se constroem na dinâmica diária da escola, sendo constantemente ressignificados a partir das interações e dos desafios enfrentados.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, OBSERVADAS, VIVENCIADAS E/OU EXPERIENCIADAS

As pibidianas estreitaram laços primeiramente com a supervisora da escola-campo, por meio dos encontros que tivemos durante o Curso de Formação Iniciação à Docência, realizado sob a coordenação do núcleo, que é uma etapa preparatória que antecede a ida das pibidianas à escola. Posteriormente, houve as visitas orientadas à escola, com o objetivo de conhecer a escola e os funcionários que trabalham no referido ambiente.

A partir do momento de apresentação das professoras da turma para a qual as graduandas foram direcionadas, houve uma troca e um acolhimento muito

importante para que conseguíssemos realizar um bom trabalho juntas. A turma em questão é uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, que apresenta muitas dificuldades em leitura e escrita. Assim, começamos a pensar de que maneira a nossa intervenção poderia auxiliar a suprir essas demandas. Inicialmente, para que, enquanto pibidianas pudéssemos nos conectar com a turma a supervisora orientou para que fossem feitas acolhidas todos os dias de atuação da pibidianas na escola-campo, como uma forma de aproximar as graduandas dos alunos. A primeira acolhida feita foi "Brincadeira das cores". Na mesa, foram dispostos três pares de quadrados coloridos: azul, vermelho e verde, além de um quadrado branco com uma tampa de garrafa PET no centro.

As crianças formarão duplas, posicionando-se em lados opostos da mesa, cada uma com sua fileira de quadrados. Em seguida, sob orientação dos comandos de uma pibidiana dará início a diversão com uma contagem animada, ela anunciará as cores em ordem aleatória, e os pequenos de maneira rápida deveriam colocar um copo sobre a cor correspondente. Quando a pibidiana gritar "Tampa!", todos devem correr para colocar seus copos em cima da tampa do quadrado branco. O primeiro a fazer isso vence a etapa. Os alunos mostraram-se entusiasmados e participativos com a dinâmica, uma vez que fugia um pouco da rotina de chegar, sentar e copiar. Outra acolhida muito bem recebida pela turma foi "Qual é a cor do amor?" em que contamos a história de um elefantinho curioso que queria saber qual cor tinha o amor e pergunta para todos os animais que conhece, qual era a cor do amor. Os alunos ficaram bastante atentos à contação da história e participaram da realização da atividade posterior. Esse envolvimento por parte dos alunos deve-se ao fato de que atividades lúdicas são difíceis de acontecer na turma, então eles ficam engajados em atividades desse tipo. A partir dessa perspectiva da falta de atividades mais lúdicas e das dificuldades apresentadas pelas crianças, pensamos em desenvolver atividades lúdicas relacionadas a essas dificuldades, como a atividade trabalhada no dia 22/04/2025 sobre o dia 18 de abril, Dia Nacional do Livro Infantil.

Nessa ocasião, desenvolvemos uma atividade bastante interessante e significativa com os alunos. Optamos por realizar a contação da história "Chapeuzinho Amarelo", do autor Chico Buarque. Inicialmente, organizamos as crianças em círculo, posicionando-nos à frente para facilitar a aproximação e tornar

a contação mais envolvente. Antes de iniciar a leitura, fizemos uma breve contextualização sobre a importância do Dia do Livro e, em seguida, apresentamos a obra que seria contada. Mostramos a capa do livro e destacamos seus elementos, como o nome do autor, o ilustrador e as ilustrações, estimulando os alunos a observarem e compartilharem seus conhecimentos prévios. Perguntamos, por exemplo, o que eles imaginavam que aconteceria na história e se conheciam alguma outra com título semelhante.

Durante a contação, nos preocupamos em utilizar uma entonação adequada, que transmitisse as emoções da narrativa, além de mostrar as imagens do livro conforme avançávamos na leitura. Também fizemos perguntas ao longo da história para manter a atenção dos alunos e incentivá-los a prever os acontecimentos. Ao final da contação, fizemos algumas perguntas para verificar a compreensão e identificar se eles conseguiram captar as ideias principais do texto.

Posteriormente, entregamos a cada criança uma pequena folha dobrada, lembrando um livrinho, e propusemos que desenhassem nela os medos que possuíam, em referência ao tema central da história. A ideia era utilizar esses desenhos para compor um painel coletivo. A atividade foi bastante animadora, pois as crianças se mostraram muito participativas, interessadas e engajadas em todas as etapas da proposta.

A realização dessa atividade se mostrou bastante significativa, pois além de proporcionar um momento lúdico e educativo para as crianças, permitiu-nos compreender, na prática, como a leitura e a contação de histórias podem ser ferramentas poderosas no processo de ensino-aprendizagem. A interação ativa dos alunos, a escuta atenta e a forma como se expressaram durante e após a atividade demonstram exatamente essa importância.

Além disso, é importante destacar que, durante a produção dos desenhos, surgiram momentos espontâneos de interação entre os alunos, que compartilharam entre si seus medos, trocaram ideias sobre o que iriam desenhar e demonstraram interesse pelos trabalhos dos colegas. Esses momentos contribuíram para o fortalecimento de vínculos, estimularam a empatia e enriqueceram ainda mais a proposta pedagógica.

A construção do mural coletivo com os desenhos também teve um papel bastante simbólico, pois além de valorizar a produção dos alunos, tornou a sala

de aula um espaço mais atrativo, acolhedora e representativo da vivência das crianças. Ao verem seus trabalhos expostos, os alunos sentiram-se pertencentes e reconhecidos no ambiente escolar, o que fortalece o vínculo com o espaço da aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se mostrado uma experiência transformadora na formação inicial de professores, ao proporcionar uma vivência concreta e significativa no contexto escolar. A partir dessa vivência, o licenciando tem a oportunidade de se inteirar, de maneira mais aprofundada, acerca do funcionamento e das particularidades presentes nesse espaço. Ao aproximar universidade e escola, o PIBID promove uma formação mais crítica, sensível e comprometida com os desafios e as necessidades da educação contemporânea.

Um dos aspectos mais enriquecedores dessa experiência é a interação direta com professores em exercício e com os alunos da educação básica. O contato com docentes experientes favorece o aprendizado de práticas consolidadas, a troca de saberes e a construção de uma visão mais realista e humanizada sobre a docência. Ao mesmo tempo, a convivência com os alunos permite que os pibidianos compreendam melhor as demandas, os interesses e os desafios enfrentados pelos estudantes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais significativas eficazes. Constando-se com isso, a potência da articulação formativa entre universidade-escola.

Em síntese, o PIBID se configura como uma experiência formativa completa, ao possibilitar a realização de observações, a execução de intervenções planejadas, a vivência cotidiana no ambiente escolar e, sobretudo, o estabelecimento de interações humanas e pedagógicas com alunos e professores. Valorizar e fortalecer iniciativas como o PIBID é reconhecer que a qualidade da educação começa com a formação de professores preparados para enfrentar os desafios da sala de aula com responsabilidade, criatividade e humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERNANDES, B. V. M.; LIMA, C. da C. de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. Formação Docente – **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores,** [S. l.], v. 16, n. 35, p. e816, 2024. DOI: 10.31639/rbpfp.v16.i35.e816. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/e816. Acesso em: 1 maio. 2025.

GATTI, Bernardete. Formação de Professores no Brasil: políticas e programas.

PARADIGMA, Maracay, v. 42, n. e2, p. 01–17, 2021. DOI: 10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2021.p01-17.id1044. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044. Acesso em: 1 may. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. As Políticas de Formação de Professores no Contexto da Reforma Universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente**, [S. l.], v. 5, n. 12, 2011. DOI: 10.31496/rpd.v5i12.90. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/90. Acesso em: 2 maio. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; DE FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico--2ª Edição.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de et al. A escrita de diários na formação docente. **Educação em revista**, v. 28, p. 181-210, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes,2002.

MUITO ALÉM DE UM BOM DIA: ACOLHIDA COMO PRÁTICA TRANSFORMADORA DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM

Lara da Silva Carvalho[1]
Vanuely Vitoria de Sousa Silva[2]
Laura de Sousa Vieira[3]
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa[4]

Resumo: Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Núcleo Pedagogia CAFS/UFPI, tem como foco a acolhida escolar como prática pedagógica essencial nos anos iniciais do Ensino Fundamental, integrando a rotina. Após o processo de observação na escola, com o objetivo inicial de construir um olhar pesquisador no processo de imersão enquanto pibidianas, de porte do Diário-Formação, dispositivo escolhido para registrar as reflexões cotidianas, fizemos de maneira sensível diagnósticos para a posteriori socialização e elaboração dialógica de intervenção. O planejamento desta atividade como parte da rotina, teve como. Assim, a criação de estratégias de acolhimento com as crianças, foi um ponto das reflexões. Com o objetivo de promover vivências de acolhida na escola, foram planejadas atividades de acolhimento com o intuito de estimular o desenvolvimento integral, o vínculo sócio-afetivo, a socialização das crianças e psicomotridade. As ações foram fundamentadas no pensamento de autores como Vygotsky (1991), Wallon (1975), Oliveira e Kishimoto (2011). Bem como, as ações envolveram contação de histórias, uso da musicalidade (músicas), dinâmicas corporais e técnicas de respiração. Os resultados demonstraram maior engajamento, bem-estar e participação das crianças, reforçando a importância da acolhida como parte significativa do processo educativo.

Palavras-chave: PIBID; Acolhida; Desenvolvimento; Aprendizagem.

1 Graduanda pelo curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: llarasc18@gmail.com
2 SGraduanda pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: vavivick6@email.com
3 Supervisora do Núcleo Pibid – Raimundinha Carvalho, Licencianda em pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: lauradesousavieira19@gmail.com
4 Coordenadora do Núcleo Pibid, Doutora em Educação pela Universidade Federal - UFPI.
E-mail: vicelma@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A infância é uma fase marcada por intensas descobertas, construção de identidade e formação de vínculos afetivos. Compreendemos que a definição de infância e seus múltiplos sentidos variam a depender das escolhas epistemólicas que fundamentam os estudos. Etimologicamente, o termo '*infância*", em *latim in-fans*, significa sem linguagem. Sabemos ainda que essa visão ocidentalizada que vem da etmilogia da palavra infância, ofusca a complexidade social e histórica em que devemos estudá-la e analisá-la. Dito isso, nosso foco não está em trazer um estado da arte ou uma discussão mais aprofundada sobre, mas localizar esta complexidade.

Nesse sentido, o espaço escolar, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, precisa ser mais do que um local de transmissão de conteúdos: deve ser um ambiente acolhedor, onde as crianças sintam-se seguras, valorizadas e pertencentes. Um dos momentos que mais contribuem para esse processo é a acolhida, compreendida não apenas como recepção, mas como uma prática pedagógica intencional que envolve afeto, escuta ativa, sensibilidade e planejamento. Porque acolher, portanto, está na dimensão do educar e cuidar.

Não se trata apenas de estar presente na entrada da escola, mas de garantir à criança um espaço de confiança e cuidado, favorecendo sua adaptação, socialização e o desenvolvimento de sua autonomia, não somente para atender a objetivos legais desta etapa de ensino, mas para garantirmos o caráter humano das relações que o ato de aprender-ensinar requisita de nós. Nesse sentido, Kramer (2007) nos destaca que acolher é criar um espaço de escuta e cuidado, onde a criança possa se sentir segura para explorar, questionar e construir conhecimentos. Assim, a acolhida torna-se um momento fundamental no cotidiano escolar, promovendo a construção de vínculos e contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral da criança — seja no aspecto cognitivo, emocional ou social.

Sem perder de vista o que presume as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), dentro dessa perspetiva, a mesma também reforça a importância, ao afirmar que "a acolhida deve ser compreendida como parte da rotina e das práticas pedagógicas, garantindo um ambiente onde as crianças se sintam seguras, valorizadas e respeitadas em sua individualidade".

Assim, é possível compreender que o acolhimento não é um momento à parte, mas um componente fundamental da ação docente, e que deve estar presente dentro da prática, de forma a proporcionar muitos benefícios para a formação e desempenho. Contanto o presente relato tem como objetivo Geral, refletir sobre a importância da acolhida como prática pedagógica, com base nas experiências vividas e nas observações realizadas ao longo da participação no PIBID. Busca-se evidenciar como ações intencionais de acolhimento contribuem para o desenvolvimento das crianças, fortalecem o vínculo entre aluno e professor, e criam um ambiente mais receptivo à aprendizagem.

A metodologia adotada baseou-se na observação participante, registro em diário de campo e interação direta com as crianças e os professores regentes durante o período de realização das atividades. Através desses instrumentos, foi possível analisar de forma qualitativa as estratégias de acolhida utilizadas pela escola e seus efeitos no cotidiano. A vivência prática foi complementada por reflexões teóricas obtidas nas leituras orientadas e discussões com os supervisores do programa.

Diante disso, é possível perceber que a acolhida não deve ser vista como um simples momento de rotina, mas como uma ação pedagógica intencional que influencia diretamente o bem-estar, o vínculo afetivo e a aprendizagem das crianças. No contexto da formação inicial proporcionada pelo PIBID, essa vivência permitiu aos licenciandos pibidianos, refletirem sobre o papel do professor enquanto mediador de relações humanas, afetos e saberes. Assim, este trabalho propõe-se a relatar e analisar a experiência vivida em uma escola pública, destacando como práticas de acolhimento planejadas e sensíveis contribuem significativamente para o desenvolvimento integral da criança e para a construção de um ambiente escolar mais humanizado, acolhedor e educativo.

METODOLOGIA

Este relato de experiência foi elaborado a partir de uma abordagem qualitativa, que se mostra adequada para compreender fenômenos educacionais em sua complexidade, especialmente aqueles que envolvem aspectos subjetivos, afetivos e relacionais, como é o caso da acolhida na escola. Segundo Bogdan e

Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é "rica em descrição, sensível ao contexto e centrada no processo", permitindo ao pesquisador interpretar os significados das ações humanas dentro de ambientes sociais específicos — neste caso, o espaço escolar. As atividades que fundamentam este relato foram desenvolvidas no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa à formação inicial de professores por meio da inserção dos licenciandos na prática pedagógica da escola pública.

A atuação aconteceu ao longo de encontros semanais, com duração média de quatro horas por visita, na qual os bolsistas observaram e participaram das rotinas de uma turma dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como principal estratégia metodológica, utilizou-se a observação participante, que permitiu uma imersão no cotidiano escolar e um contato direto com as práticas de acolhida realizadas por nós pibidianas. A observação foi conduzida de forma atenta e reflexiva, buscando compreender quais efeitos as mesmas iriam provocar sobre o comportamento das crianças. De acordo com André (2005), a observação participante possibilita ao pesquisador captar os significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e aos contextos em que estão inseridos.

Para complementar as observações, foram realizados registros sistemáticos em diário de campo, os quais serviram como instrumento de análise e reflexão sobre os acontecimentos presenciados. O diário possibilitou o registro de expressões verbais e não verbais, reações emocionais das crianças, práticas docentes, além das percepções do próprio observador sobre as interações presenciadas. Lüdke e André (1986) destacam que o diário de campo, é uma ferramenta essencial para o pesquisador qualitativo, pois permite registrar a riqueza dos dados obtidos no campo e refletir sobre eles.

Assim, a metodologia adotada permitiu construir uma análise situada, sensível ao contexto e fundamentada na prática concreta da escola pública, valorizando a escuta, a observação atenta e o envolvimento direto com a realidade escolar. Com isso, foi possível compreender a acolhida como uma prática pedagógica essencial para o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que indicam que o cuidado e a educação devem caminhar juntos desde os primeiros anos de escolarização.

PRÁTICAS EM AÇÃO: VIVÊNCIAS E EXPERIÊNCIAS DA ACOLHIDA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA

As atividades de acolhida desenvolvidas ao longo da vivência no âmbito do PIBID foram planejadas com o objetivo de promover momentos significativos de interação, escuta, afeto e desenvolvimento integral das crianças. Inspiradas em princípios da pedagogia da escuta e da afetividade, as ações buscaram criar um ambiente acolhedor e sensível, no qual os alunos se sentissem valorizados, seguros e protagonistas de suas experiências escolares.

A primeira ação de acolhida realizada com a turma consistiu na contação da história *Fofinho*, de Teresa Noronha, utilizando fantoches para tornar o momento mais lúdico e atrativo. As crianças foram convidadas a se sentar em roda, promovendo a escuta ativa e a interação entre o grupo. De acordo com Oliveira (2002), a escuta e o diálogo são dimensões essenciais da prática pedagógica e favorecem o desenvolvimento da linguagem, da criatividade e das relações interpessoais. Durante e após a contação, os alunos puderam expressar opiniões, levantar perguntas e compartilhar suas próprias impressões sobre a narrativa.

A atividade foi enriquecida com a proposta de criação oral de novas histórias, em duplas, utilizando os mesmos fantoches. Essa proposta teve como objetivo estimular a imaginação, a expressão oral e a cooperação entre pares. Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação social e da mediação cultural; ao recriarem histórias, as crianças exercitam não apenas a linguagem, mas também o raciocínio e a empatia ao considerar diferentes perspetivas narrativas.

Em um segundo momento, foi proposta a dinâmica “Brincando com a folha de papel”, na qual as crianças deveriam imitar os movimentos realizados com uma folha em suas mãos. Essa atividade teve como finalidade o trabalho corporal e sensorial, incentivando o reconhecimento do próprio corpo em movimento. Em seguida, foi aplicada a “técnica de respiração da borboleta”, com foco na concentração e na autorregulação emocional. De acordo com Wallon (1975), o domínio do corpo e das emoções é fundamental no desenvolvimento infantil e deve ser promovido desde os primeiros anos da escolarização. A integração de práticas corporais e de relaxamento contribui para o equilíbrio

emocional das crianças, favorecendo um ambiente mais tranquilo e propício à aprendizagem.

Outra experiência significativa foi a acolhida com a "Dança do Abraço", da Bandinha Encantar, cujo objetivo principal era fortalecer os vínculos afetivos entre os alunos e estimular a socialização. A música e o movimento foram utilizados como linguagem de aproximação, proporcionando um momento de descontração e carinho entre o grupo. Logo após, foi realizado um aquecimento com música animada, voltado ao desenvolvimento da lateralidade e da psicomotricidade, aspectos essenciais na organização do esquema corporal da criança (Le Bouch, 1985). Por fim, uma das acolhidas contou com a música "A Mulher do Sapo", trabalhada com o intuito de desenvolver o raciocínio, a coordenação motora e o equilíbrio. A proposta integrava música, canto, movimento e ritmo, aspectos que, segundo Kishimoto (2011), são fundamentais nas práticas lúdicas e contribuem de maneira eficaz para o desenvolvimento físico, cognitivo e social das crianças.

Diante das experiências vivenciadas, é possível perceber que as práticas de acolhida desenvolvidas com a turma não apenas promoveram um ambiente mais afetivo e seguro, como também contribuíram significativamente para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. As atividades realizadas desde a contação de histórias até as dinâmicas corporais e musicais mostraram-se eficazes na criação de vínculos, no estímulo à expressão e na valorização da escuta e da ludicidade. Tais momentos reforçaram o papel do educador como mediador das relações e das aprendizagens, conforme apontam autores como Vygotsky, Wallon e Oliveira. A acolhida, portanto, revelou-se uma poderosa ferramenta pedagógica que, ao ser planejada com intencionalidade e sensibilidade, potencializa o desenvolvimento integral da criança e fortalece a construção de uma rotina escolar mais humana, sensível e formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências de acolhida realizadas no contexto da vivência pedagógica demonstraram, de maneira concreta, como a afetividade, a ludicidade e a escuta ativa podem ser potentes instrumentos na mediação do processo educativo. Ao

integrar elementos como contação de histórias, dinâmicas corporais, músicas e momentos de relaxamento, as atividades oportunizaram às crianças não apenas um espaço de socialização e pertencimento, mas também de desenvolvimento integral — envolvendo aspectos emocionais, cognitivos, sociais e motores. Conforme apontam Vygotsky (1991) e Wallon (1975), a aprendizagem se efetiva quando há interação significativa entre sujeito e meio, mediada por relações humanas e por experiências culturalmente enriquecidas. Nesse sentido, o acolhimento se apresenta como prática fundamental, pois não apenas prepara o aluno para o início da jornada diária na escola, mas também constitui um espaço de escuta e construção coletiva do saber, onde o educador exerce seu papel como facilitador das relações humanas.

As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID permitiram observar que práticas simples, quando planejadas com intencionalidade pedagógica, podem gerar efeitos profundos na vivência escolar das crianças, favorecendo a autonomia, o autocontrole, a criatividade e os vínculos afetivos. Além disso, evidenciaram a importância da formação inicial docente sensível às dimensões emocionais e sociais da educação, preparando futuros professores para atuarem com empatia, escuta e acolhimento.

Portanto, com base nas vivências, observações e nos registros feitos no Diário de Campo pelas pibidianas, permitiu-se refletir que a acolhida é muito mais do que uma forma de receber os alunos e dar bom dia, mas sim, uma maneira afetuosa e intencional que contribui significativamente para a aprendizagem dos alunos e que deve ser incorporada cotidianamente na rotina em sala de aula, como uma aliada para fortalecer o vínculo afetivo, o desenvolvimento integral das crianças e para promover o bem-estar delas. Quando conduzida de forma sensível e planejada, ela se transforma em uma prática educativa potente, que humaniza o ambiente escolar e contribui para a construção de uma educação mais integral, inclusiva e significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ***Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.*** Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

BARDIN, Laurence. ***Análise de conteúdo***. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil***. Brasília: MEC/SEB, 2009.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. ***Jogo, brinquedo e educação***. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KRAMER, Sonia. ***A infância e sua singularidade: um desafio para o educador***. In: KRAMER, Sonia (Org.). *Por entre as pedras: autorias, pedagogias e redes na Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2007. p. 15–30.

LE BOUCH, Jean. ***O desenvolvimento da criança através do movimento***. Lisboa: Livros Horizonte, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. ***Pesquisa em educação: abordagens qualitativas***. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Vygotsky:* ***aprendizado e desenvolvimento****: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. ***A formação social da mente****: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. ***A evolução psicológica da criança.*** Lisboa: Livros Horizonte, 1975.

O OLHAR DO LICENCIANDO PARA O ALUNO: CONEXÕES NA EXPERIÊNCIA DO PIBID

Eliana Ramos de Sousa[1]
Celeste Rodrigues dos Santos[2]
Maria Narsanyelle Carneiro Moura[3]
Suzane dos Santos Alves[4]
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa[5]

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar as vivências acadêmicas, pedagógicas e formativas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa se constitui como uma importante política pública voltada à valorização da docência e ao fortalecimento da formação inicial de professores, proporcionando aos licenciandos uma inserção orientada no contexto da escola pública. A experiência aqui relatada ocorreu em uma escola da rede pública de educação básica, onde foram realizadas observações, planejamentos, práticas pedagógicas supervisionadas e reflexões sistematizadas. Fundamentamos a pesquisa em Tardif (2002; 2012); Gatti et al. (2014); Libâneo (2001); Freire (2011) e Alves (2021). Assim, essas ações permitiram o desenvolvimento de habilidades essenciais à prática docente, bem como a compreensão mais profunda da complexidade da sala de aula, dos desafios da educação pública e da importância de uma formação crítica, ética e comprometida com a transformação social. O contato direto com os sujeitos escolares, aqui compreendem-se todas as pessoas que praticam o cotidiano escolar, com destaque para as crianças pequenas e adolescentes. Esta vivência não somente possibilitou compartilhar os conhecimentos (teórico-prático) adquiridos na universidade, mas também a compreensão de saberes e práticas pedagógicas interseccionadas no processo de imersão na escola, viabilizando o diálogo e com o foco em uma educação democrática e inclusiva.

Palavras-chave: PIBID; Formação Docente; Prática Pedagógica.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI.
E-mail: elianaramossantos97@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI.
E-mail: celestesantos206@gmail.com
3 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI. E-mail: marianarsanyelle4@gmail.com
4 Supervisora: Especialista em Atendimento Especializado - AEE pela Universidade Federal - PI. E-mail: professorasuzanealves@outlook.com
5 Coordenadora do Núcleo Pibid, Doutora em Educação pela Universidade Federal - UFPI.
E-mail: vicelma@ufpi.edu.br

PARA INICIAR A CONVERSA - ENSINAR EXIGE AOS SABERES DO EDUCANDO

A formação inicial de professores demanda uma articulação constante entre os saberes teóricos construídos no ambiente universitário e os saberes da prática vivenciados no contexto escolar. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), surge como uma estratégia eficaz para promover o fortalecimento da formação docente, proporcionando aos licenciandos uma vivência de imersão na realidade educacional brasileira.

Para Tardif (2012), o saber docente é temporal, dado que se constrói com o tempo, através do desenvolvimento contínuo da prática e da reflexão constante sobre ela. Nesse sentido, para ensinar faz-se necessário dominar progressivamente os saberes docentes. E é nessa perspectiva que o PIBID, como uma política pública, possibilita o desenvolvimento progressivo dos saberes docentes, pois viabiliza a aproximação do licenciando com a realidade escolar. As vivências proporcionadas pelo programa, ampliam a visão do licenciando sobre o fazer docente, permitindo a articulação entre os conhecimentos teóricos e o desenvolvimento prático.

Freire (2011) em Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, nos ensina que o ato de ensinar-aprender e/ou *aprenderensinar* (Alves, 2021, p.80) exige uma intencionalidade e por isso, requer saberes específicos que orientam a prática cotidiana de quem pratica o *espaçotempo* (Alves, 2021, p.80) deste ato, porque existem quem ensina e aprende mutuamente. Paulo Freire (2011) ainda nos lembra da necessidade de nos questionarmos sobre: *Por que não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?* Para desenvolver essa capacidade problematizadora ele continua a ensinar que *ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática*. Para a autora Alves (2021) os saberes e conhecimentos dos/nos e com os cotidianos escolares produzem significações quando analisados porque eles:

> entram nos *espaçostempos* escolares, o que permite a criação de outros conhecimentos e outras significações, o que provoca e faz acontecer o *aprenderensinar* em contato com os artefatos, com os sentimentos e os envolvidos no processo educativo. E isso faz nascer a reflexão sobre o currículo que se quer

> neste intento. Este não pode renegar as lutas constantes que vão se dar em *práticasteorias* que nelas estão se movimentando pela presença dos tantos grupos que por elas têm interesse (ALVES, 2011, p. 80).

Desse modo, a/o autor/a citado acima coadunam para pensar a indissociável articulação entre o ato de *aprenderensinar*, daí a escrita juntinha das duas palavras, para evidenciar a necessidade de criar uma dialética entre as/os praticantes dos cotidianos escolares. Tudo isso, remonta a continuar sublinhando a importância do Pibid, enquanto um programa que busca, entre outros objetivos, contribuir para a valorização do magistério, incentivar o ingresso e a permanência de estudantes nos cursos de licenciatura, e possibilitar a aproximação entre universidade e escola, mediante a atuação orientada e colaborativa em instituições públicas de ensino. Assim, essa oportunidade permite que os licenciandos compreendam, de maneira mais ampla e crítica, as múltiplas dimensões que compõem o fazer pedagógico, entre elas: a gestão da sala de aula, a diversidade dos processos de aprendizagem, os desafios da inclusão, as relações interpessoais, as condições estruturais das escolas e o papel social do professor.

Dessa forma, este relato se propõe a descrever e refletir sobre a trajetória de atuação de cinco pibidianas (entre estudantes de graduação, professoras supervisoras das escolas e coordenadora do núcleo), no âmbito do Núcleo de Pedagogia do PIBID/CAFS/UFPI 2024, com ênfase nas atividades desenvolvidas, observadas e experienciadas no contexto de imersão numa escola municipal de Floriano-PI. A partir dessas vivências, torna-se possível evidenciar as contribuições do programa para a formação integral do futuro docente, bem como para o seu envolvimento na luta por uma educação de qualidade, inclusiva e socialmente referenciada.

METODOLOGIA

A metodologia do referido resumo foi baseada em experiências vividas no programa PIBID que tivemos a oportunidade de observarmos e praticarmos no momento da execução de atividades, em que essas nos proporcionaram uma visão diagnóstica do que a escola precisava melhorar e como nós como pibidianas poderíamos contribuir com esse processo. Segundo Libâneo (2001, p.178) diag-

nóstico consiste no levantamento de dados e informações para se ter uma visão das necessidades e problemas da escola e facilitar a escolha de alternativas de solução. Nessa perspectiva, este diagnóstico consiste em uma análise crítica sobre o que fazer para superar os desafios e obstáculos relacionados à aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Os saberes adquiridos na vivência do programa são muito relevantes para a formação docente com base na ideia de Tardif (2002, p.38), os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, a experiência individual e coletiva contribui na formação de hábitos e de habilidades, do fazer pedagógico, a experiência foi vivenciada em uma escola pública na qual participamos de planejamentos, projetos direcionados à evolução dos alunos. O projeto pedagógico e as demais atividades desenvolvidas no cotidiano da escola- campo, tiveram como objetivo proporcionar um espaço de aprendizagem significativa, com elaboração de intervenções pautadas no processo de alfabetização, sensibilização sobre práticas de bullying e valorização cultural.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, OBSERVADAS, VIVENCIADAS E EXPERIENCIADAS

O fortalecimento do vínculo entre as pibidianas e a escola-campo se deu através da interação constante e do desenvolvimento de atividades e projetos que se adequassem à realidade e às demandas da escola. De acordo com Gatti et al. (2014), uma das características dos projetos desenvolvidos no PIBID é a possibilidade de trabalhar com metodologias inovadoras e diversificadas, possibilitando desenvolver uma prática e refletir criticamente sobre ela.

Durante a nossa participação no PIBID, foram realizadas diversas atividades que proporcionaram um olhar mais atento e sensível à dinâmica da escola pública. Inicialmente, foram realizadas observações sistemáticas das práticas pedagógicas, do comportamento dos estudantes, da organização escolar e da atuação dos professores regentes, ou seja, enquanto *praticantes* do cotidiano escolar

o objetivo inicial a construção de um olhar atento e sensível, acompanhado do Diário-Formação como dispositivo reflexivo da *práxis*.

Posteriormente, os pibidianos passaram a desenvolver atividades pedagógicas planejadas em conjunto com a coordenadora do Núcleo e as professoras supervisoras (professoras da escola) do programa. Dentre as ações realizadas, destacam-se: aplicação de atividades lúdicas e interativas; produção de materiais didáticos contextualizados; utilização de metodologias ativas; mediação de conflitos em sala de aula; e participação em reuniões pedagógicas.

No nosso primeiro contato com a escola-campo, desenvolvemos um momento de acolhida com os alunos através de uma dinâmica de apresentação. A dinâmica tinha como objetivo promover um espaço de socialização e escuta ativa. Além disso, esse primeiro contato possibilitou uma aproximação significativa com os alunos, fortalecendo a conexão e vínculo de afetividade.

No decorrer das vivências na escola, foi desenvolvido um projeto pedagógico utilizando tecnologias digitais intitulado *Conectando mundos: Combatendo o bullying com empatia, inclusão e respeito*. Esse projeto foi articulado juntamente com a supervisora e coordenadora do programa e teve como objetivo sensibilizar os alunos sobre as práticas de bullying na escola e seus impactos na vida das vítimas, trazendo ênfase para os alunos portadores de necessidades especiais e Transtorno do Espectro Autista.

A imersão em sala de aula, possibilita a nós, pibidianas, construir intervenções através de propostas pedagógicas que se adequem à realidade e as necessidades da turma. No cotidiano escolar, desenvolvemos atividades voltadas para a aprendizagem lúdica, colaborativa e participativa. Realizamos intervenções pedagógicas como, leituras coletivas, jogos de formação de palavras e atividades de valorização cultural voltadas para o grafismo indigena.

Além das atividades mencionadas, participamos também da reunião pedagógica, que tinha como pauta formação, orientação e planejamento escolar. Esse momento foi uma contribuição valiosa para a nossa formação, dado que permitiu uma maior proximidade com as dinâmicas de organização da escola. A vivência no planejamento viabilizou uma aproximação real entre os licenciandos, os professores e a gestão escolar, visto que contribuiu para a promoção de um diálogo

mútuo e intencional, que objetivava alinhar estratégias e caminhos para o melhor desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

Assim, essas vivências permitiram compreender a diversidade presente no ambiente escolar, bem como a importância de práticas inclusivas, do respeito às diferenças e da escuta atenta aos estudantes. Além disso, foi possível perceber os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano, como a escassez de recursos, a indisciplina, a desvalorização profissional e as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

Apesar dos desafios estruturais que envolve pensar e problematizar o cotidiano das escolas públicas, a experiência no PIBID revelou também a potência do trabalho colaborativo, da criatividade pedagógica e do compromisso com uma educação de qualidade, no sentido de apreender desta experiência a potencial articulação universidade-escola, de maneira ética, política e estética. A relação com os estudantes, marcada pelo afeto, respeito e diálogo, foi essencial para a construção de vínculos e para o desenvolvimento de práticas mais humanizadas e significativas.

ALGUMAS ÚLTIMAS PALAVRAS À GUISA DE CONCLUSÃO

A participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representou uma etapa fundamental no processo de formação docente, proporcionando uma vivência concreta e significativa da realidade escolar. Ao longo da experiência, foi possível compreender com maior profundidade as demandas e complexidades do cotidiano educacional, bem como os desafios enfrentados por professores, estudantes e gestores da escola pública.

As atividades realizadas durante o programa permitiram aos licenciandos vivenciar a prática pedagógica de forma orientada, planejada e reflexiva, promovendo a articulação entre os conteúdos teóricos discutidos na universidade e as situações reais de ensino-aprendizagem. Essa integração contribuiu diretamente para a nossa formação, ampliando o repertório de estratégias metodológicas e fortalecendo a postura crítica e ética diante das diferentes realidades escolares.

A convivência com os sujeitos educativos, o trabalho coletivo com professores supervisores, a mediação com os estudantes e a participação em ações

pedagógicas e projetos escolares possibilitaram a construção de uma identidade docente mais sólida e consciente. O PIBID também oportunizou a ressignificação do papel do professor como agente de transformação social, destacando a importância de uma educação pautada no respeito à diversidade, na promoção da inclusão e no compromisso com a equidade. Além disso, o programa reafirmou a relevância da escola pública como espaço de formação humana, cidadã e emancipatória, e evidenciou a necessidade de políticas públicas que garantam condições dignas de trabalho, formação continuada e valorização do magistério.

Ademais, é notável que as conexões entre licenciando e aluno são aproximadas e fortalecidas através das práticas do PIBID. O contato com a escola-campo permite que nós, bolsistas, exercitemos um olhar atento às individualidades dos alunos e demandas que permeiam a Educação Básica brasileira. Nesse sentido, destaca-se que, as experiências vivenciadas no PIBID ampliam o olhar do licenciado sobre prática docente, pois desenvolve uma postura reflexiva diante das especificidades presentes no âmbito escolar. Preparando assim, o futuro professor para o exercício de uma prática consistente, empática, crítica e sensível.

Dessa forma, conclui-se que o PIBID é uma oportunidade enriquecedora para a qualificação da formação inicial de professores no Brasil. Sua proposta de imersão na realidade escolar fortalece a aproximação entre teoria e prática e contribui de maneira significativa para a constituição de docentes mais preparados, sensíveis às demandas educacionais e comprometidos com uma educação transformadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. Sobre novos e velhos artefatos curriculares - suas relações com docentes, discentes e muitos outros. In; Ferraço, C. E. (org.) **Currículo e educação básica**: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e derives. Rio de Janeiro: Rovelle, 2001. p. 71-83.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa.São Paulo: Paz e Terra, 2011. (Coleção Leitura).

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).** São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola.** 4ª ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** ed 16. Petrópolis; Rio de Janeiro. Vozes, 2012.

RELATO DE EXPERIÊNCIA: PRÁTICAS DE NIVELAMENTO EM LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS NO CONTEXTO DO PIBID

Francisco Ivan Miranda[1]
Suzane dos Santos Alves[2]
Vicelma Maria de Paula Barbosa Sousa[3]

Resumo: O presente trabalho tem como foco compartilhar as experiências acadêmicas vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa visa à valorização da docência e ao fortalecimento da formação inicial de professores, proporcionando aos licenciandos a oportunidade de conhecer, na prática, a realidade das escolas públicas. O referido relato de experiência foi realizado no contexto de uma escola da rede pública municipal de educação básica, onde foram desenvolvidas práticas de nivelamento em leitura e escrita com alunos do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. As atividades envolveram metodologias lúdicas, como jogos e brincadeiras, para fortalecer a consciência fonológica e a produção textual. Fundamentada nas contribuições de Freire (1996), Silva et al. (2024), Silva (2013), Almeida et al. (2024) e Pimenta (2002), a pesquisa procurou promover a articulação entre teoria e prática, possibilitando uma reflexão crítica sobre a realidade da educação básica. As atividades desenvolvidas possibilitaram uma compreensão aprofundada das dificuldades de aprendizagem e da importância de uma abordagem pedagógica centrada nas necessidades dos alunos, evidenciando o papel fundamental do PIBID na formação de docentes críticos, políticos, éticos, criativos e comprometidos com a transformação da educação pública.

Palavras-chave: PIBID; Formação Docente; Leitura e Escrita; Prática Pedagógica

1 Graduando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI.
E-mail: francisco1602ivan@gmail.com
2 Supervisora: Especialista em Atendimento Especializado – AEE pela Universidade Federal - PI.
E-mail: professorasuzanealves@outlook.com
3 Coordenadora do Núcleo Pibid, Doutora em Educação pela Universidade Federal - UFPI.
E-mail: vicelma@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência está vinculado ao Núcleo Pibid de Pedagogia do CAFS–UFPI. Tem como objetivo descrever as vivências e aprendizagens construídas sob a perspectiva de práticas de nivelamento realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O programa visa fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o fortalecimento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira, exercendo um papel fundamental na preparação docente (PORTARIA Nº 90, DE 25 DE MARÇO DE 2024).

O PIBID se configura como uma política pública fundamental para o fortalecimento da formação inicial docente, pois oportuniza a imersão dos licenciandos nas realidades concretas das escolas públicas. Essa inserção contribui para a construção de uma identidade profissional docente mais consciente, permitindo que os participantes desenvolvam, de forma prática e colaborativa, competências pedagógicas essenciais para o exercício da profissão.

Ao atuar diretamente no cotidiano escolar, o licenciando tem a oportunidade de conhecer os desafios, demandas e potencialidades do "chão da escola", estabelecendo um diálogo entre a teoria estudada na universidade e a prática vivenciada nas salas de aula. Essa vivência contribui para uma prática pedagógica que, conforme Paulo Freire (1996), não se limita à simples transmissão de conteúdos, mas propõe a criação de ambientes que favoreçam a reflexão crítica, o diálogo e a participação ativa dos estudantes.

Além disso, essa aproximação entre universidade e escola básica favorece uma troca mútua de saberes, em que os conhecimentos acadêmicos se entrelaçam com as vivências do cotidiano escolar. Esse vínculo cria condições para o aperfeiçoamento mútuo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais reflexivas e a formação docente mais conectada à realidade. Nesse sentido, Silva et al. (2024, p. 7) destacam que:

> [...] a universidade e escola básica, onde uma contribui com o aperfeiçoamento da outra e professores em formação inicial aprendem, praticam e contribuem com a reflexão e ressignificação de ações dos professores experientes da educação básica. (Silva et al., 2024, p. 7).

Dessa forma, o PIBID representa não apenas uma estratégia de valorização da docência, mas também uma ação concreta de transformação e qualificação do processo formativo dos professores, contribuindo diretamente para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

METODOLOGIA

A metodologia do presente trabalho surgiu a partir das observações realizadas em sala de aula, quando identificamos dificuldades consideráveis no processo de alfabetização dos alunos. Afinal, como destaca Silva (2013, p. 413), "a observação constitui o principal modo de contatar o real, a forma de se situar, se orientar e perceber o outro se auto-reconhecer e de como emitir conhecimento sobre tudo o que compõe o mundo material e o das ideias". Nessa perspectiva, o incômodo diante daquela situação despertou a necessidade de uma intervenção pedagógica. Com isso, o projeto de nivelamento tem como objetivo colaborar para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, partindo das necessidades reais dos estudantes e levando em consideração as singularidades de cada um. As ações foram realizadas de forma colaborativa, buscando não apenas intervir na aprendizagem dos alunos, mas também contribuir com a escola, firmando o compromisso que o PIBID desempenha junto à Educação Pública.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, OBSERVADAS, VIVENCIADAS E EXPERIENCIADAS

As práticas de nivelamento desenvolvidas no âmbito do PIBID ocorreram em uma escola municipal de Floriano-PI, junto a turmas do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, com crianças entre 8 e 10 anos de idade. As atividades consideraram o nível de aprendizagem dos alunos e suas realidades socioeconômicas e culturais, buscando promover uma aprendizagem mais contextualizada. A inserção no contexto escolar possibilitou aos licenciandos uma vivência próxima da rotina

docente, ampliando a percepção sobre os desafios enfrentados pelos alunos no processo de alfabetização. Durante as observações em sala de aula, foi possível identificar que muitos estudantes apresentavam dificuldades significativas no desenvolvimento da leitura e da escrita. Mesmo com idade mais avançada, alguns ainda não reconheciam todas as letras do alfabeto, não haviam desenvolvido a consciência fonológica e demonstravam dificuldades na correspondência entre grafemas e fonemas.

Diante desse cenário, foi elaborado um projeto de nivelamento voltado ao fortalecimento das habilidades de leitura e escrita. A proposta, que está em andamento, é realizada em encontros com dias e horários previamente definidos. Neles, são desenvolvidas atividades pedagógicas com metodologias lúdicas adequadas ao nível de escrita de cada criança, rompendo com o tradicionalismo observado nas práticas das professoras regentes. Nas práticas de nivelamento são utilizados jogos e brincadeiras com sílabas, formação de palavras, leituras coletivas e individuais, atividades para o desenvolvimento da consciência fonológica e produção de pequenos textos com apoio, geralmente após contação de histórias, entre outras estratégias que respeitam o ritmo de aprendizagem dos alunos, tornando o processo mais atrativo e efetivo. Conforme apontam Almeida et al. (2024), a metodologia lúdica envolve o uso de jogos e brincadeiras, proporcionando uma forma eficaz de engajar os alunos em diversas disciplinas, apresentando o conhecimento de maneira interessante e cooperativa, o que facilita a aprendizagem cotidiana. que envolvem jogos e brincadeiras, sendo uma forma eficaz de potencializar o interesse dos alunos por determinadas disciplinas, pois apresenta o conhecimento de forma interessante e cooperativa, tornando trivial a aprendizagem diária.

Ademais, o projeto contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, favorecendo também a construção da autonomia dos estudantes e fortalecendo o vínculo entre os licenciandos, os professores regentes e os alunos. Essa experiência tem sido fundamental para a formação docente, pois promove a articulação entre teoria e prática — entendida, segundo Pimenta (2002), como uma relação dinâmica entre o saber teórico e a experiência vivida na prática profissional. Essa integração permite que a teoria ilumine a ação e que a prática gere novos questionamentos e aprendizagens, incentivando uma atuação mais crítica e comprometida com a realidade da escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada no âmbito do PIBID, por meio das práticas de nivelamento em leitura e escrita, revelou-se de grande importância tanto para os estudantes da escola atendida quanto para os licenciandos envolvidos. A atuação direta no cotidiano escolar permitiu não apenas diagnosticar dificuldades reais no processo de alfabetização, mas também elaborar estratégias de intervenção alinhadas às necessidades dos alunos, contribuindo de forma significativa para seu desenvolvimento.

Além disso, a participação no projeto possibilitou aos licenciandos uma compreensão mais ampla e sensível sobre o papel do professor na educação básica, reforçando a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, lúdicas e centradas no sujeito que aprende.

Assim, este relato reafirma a relevância e o compromisso do PIBID como política pública voltada à valorização e qualificação da formação inicial de professores, promovendo o diálogo entre universidade e escola, o exercício da prática reflexiva e a construção coletiva do conhecimento. Esta vivência anuncia a importância de mais práticas de ensino da leitura e da escrita nesta etapa de ensino para atender aos desafios inerentes ao fluxo escolar nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, R. S. de; MILAN, D.; ALVES, G. S.; PIMENTEL, P. R. B.; SOUSA, F. E. V. de; GOMES, R. D.; SANTOS, J. M. dos; FRIMAIO, F. de F. A. A importância das metodologias lúdicas nas séries iniciais. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 9, p. 1-13, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática docente. São Paulo: Gente, 1996.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 17-52.

SILVA, Marcos Antônio da. A técnica da observação nas ciências humanas. **Revista da Faculdade de Educação,** Goiânia, v. 16, n. 2, p. 413-423, jul./dez. 2013.

SILVA, Patrícia Sousa da; GUIMARÃES, Paulo Henrique Purcena; COSTA, Vanderlei Balbino da. Universidade e escola básica: a importância dessa relação para a formação inicial de professores. **Cuadernos de Educación y Desarrollo,** v. 16, n. 10, p. 1-19, 2024.

GEOGRAFIA DAS EMOÇÕES: VIVÊNCIAS E SIGNIFICADOS DO LUGAR

Ana Julia Ribeiro Barreto[1]
Maria Luisa Furlin Bampi[2]
Débora Santos Molinário Vieira[3]

Resumo: Este trabalho apresenta atividades desenvolvidas no Programa de Iniciação à Docência de uma licencianda em Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Escola Municipal Tiradentes/Niterói-RJ, nos meses de outubro e dezembro de 2024, na turma do 2º ano do ensino fundamental. As ações buscaram relacionar sentimentos às experiências espaciais das crianças, através de leituras literárias e produções artísticas. Foram trabalhadas emoções como raiva, alegria, tristeza, medo e calma, sempre em conexão com os "lugares" que as fazem emergir . A experiência possibilitou reflexões sobre a importância das emoções no ensino-aprendizagem e contribuiu significativamente para a formação docente da bolsista.

Palavras-chave: Formação Docente em Geografia; PIBID; Lugar; Sentimentos e emoções; Geografia da infância.

INTRODUÇÃO

A experiência que será narrada ocorreu entre os meses de outubro e dezembro de 2024, em que uma licencianda em Geografia participou das atividades de Iniciação à Docência na Escola Municipal Tiradentes, situada no bairro Tenente Jardim, em Niterói/RJ. A vivência se deu com uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mais precisamente no 2º ano do ensino fundamental, permitindo-lhe observar, desenvolver e experienciar práticas pedagógicas com foco na relação entre sentimentos e espaços vividos pelas crianças, marcado por trocas, escutas e aprendizagens que ultrapassam os conteúdos curriculares, (Lima,Geraldi e Geraldi, 2025).

1 Graduanda do Curso de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores - RJ. E-mail: anajuliabarreto.uerj@gmail.com
2 Doutora - USP – Profa. PPGEdu em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - RJ.
E-mail: maria.bampi@uerj.br
3 Mestranda do Curso de x da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - Faculdade de Formação de Professores - RJ. E-mail: deboramolinario@hotmail.com

A partir do acompanhamento das práticas pedagógicas da professora regente e do envolvimento das crianças nas atividades, foi possível refletir sobre o papel da Geografia na formação e sobre como os espaços do cotidiano são vivenciados, sentidos e representados pelas crianças. A escuta atenta e o olhar sensível tornaram-se fundamentais para o planejamento e a realização de propostas que dialogassem com os interesses, sentimentos e experiências.

As atividades propostas foram pensadas com o intuito de explorar os ” lugares“ do cotidiano — como a casa, a escola, a rua e outros espaços — se conectam às emoções das crianças, despertando sensações como alegria, medo, tristeza, raiva e calma. Através de leituras de obras literárias, conversas abertas e produções criativas, como desenhos, foi possível construir um espaço de escuta e partilha afetiva, em que as experiências subjetivas se transformaram em potentes conteúdos que despertam para o ensino de Geografia.

Partindo do olhar da licencianda, o espaço foi compreendido não apenas como um dado físico, mas como território afetivo, onde as emoções também produzem significados. Essa abordagem permitiu que a Geografia fosse trabalhada de forma mais sensível, próxima do cotidiano das crianças, valorizando suas experiências e memórias como elementos constitutivos do conhecimento geográfico.

A participação no Grupo de Estudo, Pesquisa e Formação Docente para e com as Infâncias na Perspectiva das Narrativas de Experiências – GFDINE coordenado pela Professora Dra. Maria Luísa Furlin Bampi, bem como, a participação no Grupo de Pesquisa Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Étnicorraciais – ALMEFRE, pertencentes à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na Faculdade de Formação de Professores em São Gonçalo (UERJ/FFP), e a proposta do programa de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES de instituir o PIBID, que incentiva a iniciação à docência, possibilitaram a construção deste relato de experiência.

Cabe ressaltar que os grupos de pesquisa citados acima, têm como objetivo a aproximação da Universidade com a Escola Básica não somente na teoria, como também nos encontros dos grupos e na prática dentro da sala de aula, visto que, entende-se a concepção freireana de que não há teoria sem a prática (Freire, 2020). Assim, ao participar dos encontros dos grupos de pesquisa a licencianda

Ana Julia, bolsista de iniciação a Docência foi inserida nas atividades com os/as mestrandos/as e doutorandos/as, iniciando sua docência acompanhada da mestranda Débora Santos Molinário Vieira, professora da Escola Municipal Tiradentes, da Rede Municipal de Educação de Niterói RJ.

O estudo tem como proposta metodológica as narrativas docentes de suas práticas, como nos ensinam Lima, Geraldi e Geraldi (2015) e na aproximação do pesquisador com o pesquisado na qual o narrador tem nas histórias do vivido a fonte de sua investigação. A proposta da dialogia e das leituras de mundo em Freire (2020) e valemo-nos da perspectiva das leituras de mundos geográficos e a espacialidade vividos com crianças na sua interação afetiva, durante o ciclo da alfabetização defendida por (Callai,2004, 2005) e Janer (2022).

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, OBSERVADAS, VIVENCIADAS E/OU EXPERIENCIADAS

Durante o período de atuação na escola, a licencianda inicialmente observou as dinâmicas da sala de aula, a rotina escolar e as interações entre a professora, estudantes e os diferentes espaços da escola. Essas observações forneceram elementos importantes para a construção de intervenções pedagógicas significativas, com foco na articulação entre os sentimentos das crianças e os lugares por elas frequentados.

> Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. (Callai, 2005, p. 66)

Foram realizadas atividades que abordaram diretamente essa relação entre emoções, o despertar de sentidos associando-os aos espaços tendo em vista a localização espacial/geográfica. A partir da leitura de livros infantis que tratam de sentimentos e pertencimento, foram organizadas rodas de conversa nas quais as crianças compartilharam experiências pessoais e associaram emoções como alegria, medo, raiva e tristeza a lugares como a casa, a escola, a rua e a praça.

Em seguida, foram propostas atividades de expressão gráfica, nas quais as crianças desenharam os espaços que consideravam importantes em suas vidas, relacionando-os às emoções em estudo. Essas produções serviram como ponto

de partida para novas conversas e para o aprofundamento da compreensão do espaço vivido, valorizando os sentidos atribuídos pelas crianças aos lugares do seu cotidiano.

Além das atividades propostas, a licencianda também participou de momentos da rotina escolar, acompanhando atividades dirigidas pela professora Débora, interagindo com os estudantes em momentos informais e refletindo sobre os desafios e aprendizados da prática docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de Iniciação à Docência na Escola Municipal Tiradentes representou um momento formativo importante na trajetória da licencianda em Geografia. A aproximação com o cotidiano escolar e com os sujeitos que o compõem possibilitou reflexões profundas sobre o ensinar e o aprender nos anos iniciais, especialmente no que diz respeito ao despertar para a importância da Geografia a partir das vivências e sentidos das crianças.

Ao propor atividades que entrelaçam espaço e emoção, a licencianda pôde perceber a potência de uma Geografia sensível, que reconhece os sujeitos em sua totalidade e considera suas experiências como ponto de partida para a construção do conhecimento. A escuta, o afeto e o vínculo com as crianças foram elementos centrais nessa trajetória, contribuindo para a construção de uma prática docente mais humanizada e comprometida com os sentidos que as crianças atribuem ao mundo.

> Não se espera que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo com o seu lugar de convívio e vice-versa. No entanto, privá- las de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma Educação voltada para a cidadania. (Straforini, 2001, p. 56-57)

Essa vivência reafirma a importância de uma formação inicial que valorize o campo escolar como espaço de aprendizagem e de transformação. Para a licencianda, foi uma oportunidade de ampliar o olhar sobre o ensino de Geografia e de reafirmar o compromisso com uma educação que dialogue com o cotidiano, os sentimentos e as múltiplas formas de habitar o espaço.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, H. C. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In: *Congresso luso-afro-brasileiro de ciências sociais,* 8, 2004, Coimbra. Anais... Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004. p. 01-10.

CALLAI, H. C. *Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental.* Cad. CEDES 25 (66). São Paulo, 2005. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HOOKS, bell. *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcos Santarrita. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

JANER, Jader, Geografia da infância, justiça existencial e amorosidade espacial. **Revista de Educação Pública**, *[S. l.]*, v. 31, n. jan/dez, p. 1–13, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31ijan/dez.12405. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/12405. Acesso em: 15 abr. 2025.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em Educação. *Educação em Revista* [online], v.31, n.1, p. 17-44, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102- 4698130280>. Acesso em: 28 fev. 2025. https://doi.org/10.1590/0102-4698130280.

STRAFORINI, R. *Ensinar geografia nas séries iniciais:* o desafio da totalidade mundo. 2001. 155f. Dissertação (Mestrado) Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Agradecimentos (CAPES/PIBID)

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DOS DESAFIOS ÀS OPORTUNIDADES NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS

Celeste Rodrigues dos Santos[1]
Maria Vitória da Silva[2]
Celina Nayara Camelo[3]

Resumo: O presente escrito relata as vivências do estágio supervisionado no Curso de Pedagogia, em que as acadêmicas tiveram experiências distintas, pois, ambas prestaram estágio em escolas e com gestores/as diferentes, nesse sentido, o objetivo geral é descrever as experiências individuais de cada uma, tendo como específicos analisar as desvantagens de uma gestão autoritária e caracterizar as vantagens de uma gestão democrática e participativa. Com isso, para fundamentação teórica foram usados autores como Libâneo (2007); Lüdke; e André (1986), o trabalho foi feito com base nas experiências vividas, tendo como abordagem a descritiva sendo de punho qualitativa e os principais resultados foram os relatos de barreiras e impedimentos e ao mesmo tempo, narrativas de inclusão e oportunidade durante a acolhida como estagiária.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado; Desafios; Oportunidades; Formação; Pedagogas/os.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado proporciona ao acadêmico vivenciar a prática de toda teoria que estuda na universidade, isso quando é possível e existe uma abertura da gestão de cada escola, pois, nem todas/os gestoras/es estão dispostas a dar essa oportunidade aos educandos os impedindo assim de viver essa prática. De acordo com (Silva; Gaspar; 2018), o estágio supervisionado é um espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional. Assim, ele é compreendido como campo de conhecimento e a ele deve ser atribuído um estatuto epistemológico indissociável da prática,

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI.
E-mail: celestesantos206@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Pedagogia pela Universidade Federal - PI. E-mail: vs99391635@gmail.com
3 Especialista em Gestão e Supervisão Escolar pela faculdade de Educação do Piauí-PI.
E-mail: celinamarques.marquescm@gmail.com

concebendo-o como práxis, o que o define como uma atitude investigativa que envolve a reflexão e a intervenção em questões educacionais. Nesse sentido, é inaceitável que os/a estudantes sejam impedidos de praticar o estágio, visto que é uma etapa importante para o desenvolvimento da práxis das acadêmicas.

Percebe-se a importância do estágio na experiência profissional do indivíduo, favorecendo no aprendizado através da prática, vivenciando no cotidiano de gestores e professores em escolas, contribuindo na inspeção e proporcionando oportunidades que possam ajudar no crescimento dos estagiários, as experiências contribuíram para aprender com os desafios e oportunidades, frisamos que a recepção da gestão de algumas escolas ainda precisa melhorar bastante com intuito de desenvolver formas dos alunos participar e realizar o estágio com mais facilidade, dando oportunidades para que eles coloque em prática, o que foi ensinando na universidade. Com isso, destacamos que a justificativa desse inscrito foi relatar as experiências como forma de sensibilizar sobre a relevância da acolhida dos discentes nas escolas para a formação pessoal e profissional dos/as academicos/as.

Além disso, foi possível compreender o modelo de ensino que as escolas oferecem, é importante que a escola seja democrática e assim permitir reconhecer e refletir sobre os futuros gestores e professores que a sociedade possuirá, ainda mais que pode influenciar no aprendizado do aluno e da comunidade escolar.

METODOLOGIA E/OU REFERENCIAL TEÓRICO

Optou-se, por uma pesquisa descritiva dos fatos e das vivências de cada acadêmica no estágio com um método qualitativo, nesse estudo pretendemos descrever as nossas experiências no estágio e analisar dois tipos de gestão escolar as quais foram vivenciadas pelas estudantes no período de três meses, por questões éticas os nomes das escolas não serão citados, vamos nos referir a elas como escola A em que a gestão restringia a estagiária e escola B onde a estagiária podia participar livremente. De início destacamos que há uma diferença democrática e de acolhimento entre a escola A e a B, ressaltamos a importância desse acolhimento aos acadêmicos para a formação de futuros docentes e gestores/as.

Dito isto, mencionamos que o tipo de pesquisa escolhido dentro da vertente qualitativa foi o estudo foi uma abordagem etnográfica, observando e participando das atividades durante a prática de estágio, que se deu na escrita desses relatos e na construção de todo texto, a etnografia vem ganhando espaço no campo da pesquisa, pois:

> É uma maneira de estudar pessoas em grupos organizados, duradouros, que podem ser chamados de comunidades ou sociedades. O modo de vida peculiar que caracteriza um grupo é entendido como a sua cultura. Estudar a cultura envolve um exame dos comportamentos, costumes e crenças aprendidos e compartilhados do grupo (Angrosino, 2009, p. 16).

Por essa razão o pesquisador precisa ter o contato a fim de investigar uma determinada comunidade, já que a etnografia é uma forma de entender um universo de um grupo que está presente, através de observação para compreender o comportamento no cotidiano de um agrupamento social ou pessoas. Dessa forma, através da observação as alunas poderão perceber os tipos de gestões que existiam e a distinção entre elas, a observação foi essencial para o desenvolvimento da nossa compreensão.

A pesquisa descritiva permite que a pesquisadora descrava aquilo que viveram e observaram, segundo Carmem Lúcia (2011), a descrição etnográfica depende das qualidades de observação, de sensibilidade ao outro, do conhecimento sobre o contexto estudado, da inteligência e da imaginação científica do etnógrafo. Com isso, o que define a etnografia é a escrita do olhar sensível e observador, além de observar é necessário levar em consideração o meio que a escola está inserida e diversos outros fatores.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS/ANÁLISES DOS DADOS

Nesse tópico serão apresentados de forma narrativa a visão e experiência que foi obtida pelas discentes na disciplina de Estágio Supervisionado, buscando apresentar pontos que possibilitaram aprendizagem significativa e as inferências que foi possível constatar nessas experiências vividas. Destacamos que a gestão da escola A não teve tanta interação e colaboração com a estagiária dificultando assim o desenvolvimento e aprendizagem, a discente narrou que durante o estágio viveu algumas situações desafiantes como:

AUTORITARISMO NA EDUCAÇÃO

Durante o estágio na escola A foi observado exclusão da participação da estagiária em atividades, em reuniões pedagógicas, mesmo quando essas seriam pertinentes ao aprendizado sobre a gestão escolar. Além disso, foram excluídos no momento do lanche, foi solicitado que deixasse o local causando constrangimento, houve restrição de acesso à sala da gestora, a estagiária acompanhava as atividades na sala da coordenação, que também funcionava como sala dos professores, no entanto, recebeu a informação de que a gestora não gostaria que permanecesse no espaço, alegando que a presença da acadêmica poderia dificultar a interação dos professores com a coordenação em situações de demanda.

Nesse sentido, é inaceitável que estudantes em estágio sejam tratados dessa maneira e impedidos de participar de momentos que são de suma importância para a formação acadêmica, concordamos com Pimenta e Lima (2008) ao afirmarem que o estágio oferta novas possibilidades de ensinar e aprender a profissão docente, inclusive para os professores formadores, convidando-os a rever suas concepções sobre o ensinar e o aprender. O estágio supervisionado contribui tanto para a formação do aprendiz como para os professores já formados, é uma troca de experiência significativa quando há colaboração de ambas as partes, o processo fica mais fácil e significativo.

FORTALECENDO A PARTICIPAÇÃO E A INCLUSÃO

A gestão da escola B foi bem recepcionista e colaborativa ao contrário da escola A pois, a equipe gestora prestou todo suporte necessário para a prática do estágio, fazendo com que o estágio acontecesse como esperado, com oportunidade de observar como acontece os repasses financeiros, quais os programas ativos na escola, a gestora sempre demonstrou empatia, uma boa comunicação com todos/as que fazem parte da comunidade escolar, fazia questão de incluir e que todos tivessem participação ativa de todas demandas e das dificuldades que a escola enfrentava no momento. Com isso, ressaltamos a importância de uma gestão que inclui os estágios/as no processo de formação, é preciso que as gestões das escolas estejam dispostas a contribuir com o crescimento dos aprendizes, a

gestão da escola B se caracteriza como democrática participativa, de acordo com Libâneo (2007, p. 449), gestão democrática e participativa é uma articulação da atividade de direção com a iniciativa e a participação das pessoas da escola e das que se relacionam com ela. Nesse sentindo, a escola B se caracteriza como uma gestão democrática enquanto a gestão da A é autoritária.

Percebe-se que os pedagogos/as precisam desenvolver habilidades que só a prática do estágio pode proporcionar à formação da identidade profissional dos alunos/as e aproximá-los da realidade que irão atuar futuramente, portanto, é inquestionável a relevância da teoria e prática na vida dos formandos. No espaço/tempo do estágio são reveladas as inquietações, descobertas, certezas e incertezas da escolha profissional, momento em que se descortinam as problematizações de um cenário complexo e de busca de soluções, num movimento de reflexão-ação-reflexão (Shön, 2000). Nessa perspetiva, a vivência do estágio desenvolve nos/as estagiários/as a problematização de situações presentes na escola, e essa inquietação faz com que eles busquem soluções através de reflexões e ações, isso quando é dado ao estágio/a possibilidades de participar com o corpo docente e com a comunidade escolar em geral.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, os estágios supervisionados na escola, são fundamentais para a formação dos futuros pedagogos, ao se tratar das experiências reconhecendo que são necessários ocorrer desafios e aprendizado, proporcionando uma visão mais crítica ao vivenciar no ambiente escolar, assim o estágio possibilitou uma experiência significativa e assim compreendendo a realidade dos profissionais da educação.

Sendo assim, evidenciou-se a importância das visitas das supervisoras de estágios, ou seja, contribuiu na participação dos discentes em realizar atividade na instituição, constituindo uma relação de bem-estar para trabalhar as diversidades no âmbito escolar, assim o trabalho revelou-se que apesar dos desafios enfrentados, surgiram oportunidades que se tornaram gratificantes como por exemplo: senso crítico, respeito, empatia, entusiasmo e conhecimentos. Pontuo, que o estágio proporciona aos futuros professores/as e gestores/as a oportunidade

de vivenciar o contexto real da gestão escolar, permite refletir sobre a prática da gestão, aprender a lidar com as dificuldades e desafios que nos atravessam. Nesse sentido, os resultados encontrados foram relatos de barreiras e impedimentos ao mesmo tempo, narrativas de inclusão e portas abertas durante a acolhida como estagiárias, ressalto que, é necessário ultrapassar essas barreiras para nos re-descobrir e superar os obstáculos para que as oportunidades possam surgir ao longo da nossa caminhada de formação acadêmica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

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

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, H. I.; GASPAR, M. **Estágio supervisionado:** a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudo Pedagogia.** Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, jan./abr. 2018.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ACADÊMICAS DE PEDAGOGIA COMO AUXILIARES EM SALA DE AULA: UMA OPORTUNIDADE FORMATIVA ANTES DOS ESTÁGIOS

Maria Vitória da Silva[1]
Schirlleyanne Bezerra da Silva[2]
Celina Nayara Camelo[3]

Resumo: Este trabalho tem como objetivo descrever as experiências de duas auxiliares de sala em uma escola da rede privada de educação infantil, destacando a relevância dessa função no contexto escolar e social. Ambas atuaram na turma do pré I, sob a supervisão da mesma professora. Porém vivenciaram experiências distintas: a primeira auxiliar destacou o aprendizado sobre o envolvimento familiar e o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. A segunda enfatizou a mediação na interação entre as crianças e o acompanhamento nas atividades pedagógicas. Os objetivos da pesquisa são analisar a importância do papel da auxiliar em sala de aula e descrever as vivências de acadêmicas de pedagogia na turma do Pré-I, com crianças de quatro anos. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e inclui observações que possibilitam compreender a realidade escolar. O estudo teve como base teórica autores como Anghinoni e Pozzobon (2016), Tozetto e Gomes (2009) e Tardif (2014). Como resultados apontam que a profissão de auxiliar é fundamental para o desenvolvimento infantil, contribuindo no processo educativo, como também demonstram que a experiência prévia das auxiliares contribuiu para sua formação profissional, evidenciando a importância de seu papel no apoio em sala de aula e no cuidado com as crianças.

Palavras-chave: Auxiliar de sala. Educação Infantil. Formação Docente.

INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência tem como objetivo descrever as experiências de duas auxiliares de sala de aula no contexto da educação infantil na cidade de Floriano-PI. A partir dessas vivências, foi possível identificar as diferenças

1 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: vs99391645@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: bschirlleyanne@gmail.com
3 Licenciada em Pedagogia. Especialista em Gestão e Supervisão Escolar. Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: celinamarques.marquecm@gmail.com

entre teoria e prática no ensino das crianças, bem como destacar a importância da aprendizagem proporcionada pelo convívio diário com a docente titular, especialmente no que se refere às habilidades educacionais necessárias para atuar com crianças pequenas.

Diante disso, foi perceptível o papel da auxiliar de sala como essencial nas instituições escolares, pois contribui significativamente tanto para o trabalho da professora quanto para o desenvolvimento das crianças. Observa-se que muitas auxiliares são acadêmicas de pedagogia, o que torna essa experiência ainda mais enriquecedora para sua formação inicial, impactando positivamente seus estágios obrigatórios e sua futura atuação profissional.

Através disso, foram obtidos aprendizados pelas auxiliares como elaborar atividades de acordo com a realidade do aluno, utilização de estratégias de ensino, formas de realizar a contação de história, como incluir as crianças com transtorno do espectro autistas com estímulos, musicalização em sala de aula faz diferença para as crianças, a importâncias dos combinados, as palavras mágicas, os dias da semana com intuito da criança compreender os dias da semanas, a relevância em participar das aulas de educação física como uma preparação para o incentivo da saúde física, a contribuição da recreação para as crianças merecimento em obter interação e socialização com outras crianças. Os aprendizados obtidos pelas auxiliares a partir de suas vivências na educação infantil foram apreciáveis.De acordo com Anghinoni e Pozzobon (2016, p. 09),

> As contradições encontradas na LDB (1996), que não reconhecem a figura do auxiliar, destacam que a titulação mínima para trabalhar com crianças pequenas é a de nível médio, na modalidade Normal, portanto do professor de Educação Infantil. Isso, muitas vezes, gera conflitos em relação ao papel do auxiliar e do professor, produzindo um binômio entre cuidar e educar, reforçando as ideias de trabalho intelectual e manual, de separação entre as atividades voltadas para o corpo e aquelas voltadas para o desenvolvimento mental/intelectual. (Anghinoni; Pozzobon, 2016, p. 09)

Nota-se que as atribuições da auxiliar fazem grande diferença no cotidiano escolar. Além de amparar e cuidar das crianças, a auxiliar exerce um papel indispensável para o funcionamento adequado da sala de aula. Sua presença permite que o professor possa focar com mais profundidade nas práticas pedagógicas, como preparar os materiais pedagógicos, acompanhar as crianças nas atividades,

brincadeiras, jogos e dinâmicas em sala de aula. No entanto, isso não significa que a auxiliar não participe do processo educativo, pelo contrário, seu trabalho também é uma forma de educar. Entre suas funções podemos citar: zelar pelos cuidados higiênicos, organizar os materiais das crianças, assegurar o bem-estar dos alunos e auxiliar o docente nas atividades pedagógicas.

Compreende-se, portanto, a importância do trabalho conjunto entre auxiliar e docente. Essa parceria, baseada na cooperação e na empatia, fortalece o processo educacional. No entanto, ainda se faz necessário o reconhecimento desse papel no âmbito escolar e na sociedade em geral. Por vários fatores é uma profissão não valorizada desde os aspectos financeiros com baixos salários, falta de reconhecimento no ambiente escolar, exclusão dos professores em seus planejamentos ou encontro pedagógicos.

Além disso, o cargo de auxiliar na educação infantil proporciona um conhecimento amplo sobre os processos de educar e ensinar, especialmente por meio da interação e socialização com as crianças. Mesmo sem ministrar aulas diretamente, a auxiliar aprende, na prática, a lidar com as diversidades e os desafios do cotidiano escolar. Através da colaboração nos planejamentos, encontros pedagógicos, reuniões de pais, a educação infantil, por sua vez, é uma etapa fundamental na formação da criança, exigindo atenção, afetividade, empatia e respeito.

Nesse contexto, observa-se que muitas escolas particulares passaram a incluir auxiliares em suas equipes, facilitando o trabalho docente. Em tempos anteriores, era comum que a professora tivesse que dar conta sozinha e ser sobrecarregada com a quantidade de alunos, incluindo atividades pedagógicas e cuidados básicos, como levá-los ao banheiro, o que dificultava significativamente o processo de ensino. A presença da auxiliar, portanto, representa um avanço importante para a qualidade da educação infantil.

METODOLOGIA E/OU REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo consiste em um relato de experiência vivenciado por duas auxiliares de professora em uma escola de rede privada em que vão relatar as experiências que contribuíram em seu processo de aprendizagem, antes de exercer o estágio supervisionado na educação infantil. Esta pesquisa é de abor-

dagem qualitativa e de natureza bibliográfica que inclui uma observação em que proporciona formas de conhecer a realidade. A pesquisa no âmbito das investigações qualitativas. De acordo com Minayo (2001, p.14), as pesquisas são assim definidas quando,

> Trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo 2001, p.14).

A partir das experiências vivenciadas, foi possível compreender valores relacionados a fenômenos sociais e à realidade escolar observada no contexto da educação infantil. As auxiliares tiveram contato direto com a prática em sala de aula, atuando ao lado de uma professora titular, o que proporcionou reflexões importantes sobre a dinâmica escolar.

Trata-se de um estudo de caráter bibliográfico, o qual possibilita investigar e aprofundar conhecimentos por meio da análise de materiais como artigos científicos, teses e monografias. Segundo Gil (1999, p. 65), "a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente". Assim, essa abordagem contribui para a construção de uma base teórica sólida, permitindo compreender a prática com respaldo em estudos já consolidados.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS/ANÁLISES DOS DADOS

Nesse sentido, serão explicitadas as narrativas das experiências vividas pelas auxiliares de professora em sala de aula, possibilitou-se no aprendizado antes de exercer o estágio dessa forma contribuirá no seu processo de ensino ao ministrar aulas no estágio curricular, já que as auxiliares são acadêmicas em pedagogia e nunca tinham tido contato com a sala de aula. A experiência em ser auxiliar facilitou a compreensão do espaço escolar. As mesmas despertam o interesse na educação infantil e geram uma reflexão de qual tipo de professora desejamos ser. Conforme ressalta Tozetto e Gomes (2009, p.190) em relação aos saberes adquiridos na formação dos discentes, diz que,

> Para adquirir os saberes da docência, o professor necessita exercer a docência. Não se aprende só de ouvir ou ver, é preciso agir sobre o ensino para aprender a ensinar. Ao se preparar para a prática pedagógica, mobilizam-se saberes como discurso abstrato; à medida que se direciona a prática pedagógica para a ação de ensinar, adquire-se o saber da prática, a competência de ensinar. (TOZETTO; GOMES, 2009, p. 190).

Diante disso, observa-se a importância de obter saberes na prática e dessa forma exercer uma função na prática docente, assim, ao realizar o papel de auxiliar de professor, foi possível adquirir saberes em aprender ensinar, lidar com as crianças, e como a figura do professor é fundamental para a sociedade. Somente na vivência que os educadores conseguem acompanhar a realidade em sala de aula e com isso facilitou a compreensão do cotidiano no espaço escolar.

O PAPEL EM SER AUXILIAR DE PROFESSORA UMA FIGURA SIGNIFICATIVA PARA A EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

Durante o período que trabalhei na escola e na sala de aula com a professora titular, todos foram atenciosos comigo e isso foi muito maravilhoso e também aprendi muito com a professora, sempre incentivando a vida acadêmica e profissional, em como ensinar aos alunos, permitindo interação com as crianças, essa experiência vivenciada em sala de aula, ajudou bastante no processo de ensino e aprendizagem com as crianças. Sempre dialogando sobre o processo de desenvolvimento de cada aluno e ela sempre permitia que eu pudesse participar das aulas, como realizar atividades propostas, cantar músicas juntos com eles, entregar às crianças aos responsáveis ao final da aula. Tardif (2014) adiciona que as experiências de trabalho são um processo de aplicar saberes, de onde já são saberes adquiridos.

Nesse sentido, a experiência garantiu saberes em que hoje estou exercendo como auxiliar em outra escola e com outra professora, mas a primeira professora contribuiu no meu desenvolvimento, com isso foi possível observar como as crianças também têm suas formas de aprender e como são apegadas aos professores da educação infantil, pois a professora sempre foi bem atenciosa com cada aluno e estabeleceu troca de conhecimentos, escuta ativa, mas que surgiram alguns desafios como ter paciência com os alunos e lidar com a falta de limite em que um aluno tinha com a professora.

Dessa forma, percebe-se que para ser professor é desafiante e ao mesmo tempo gratificante, pois a professora sempre lidava com todo tipo de crianças e que muitas vezes os pais não dão limites aos seus filhos e admirava muito como a professora da sala, conseguir resolver os conflitos conversado com os pais ou chamava a psicopedagoga para observar determinado comportamento do aluno, mas só quem está em sala aula todos dias sabe, por essa razão sempre tive um grande admiração por essa professora, pois nunca se deixou abalar e o tempo que passei com ela como auxiliar estava sempre alegre e contagiava todos com seu sorriso e brincadeiras. Nesse sentido o professor que possui auxiliar de professor, consegue novas oportunidades em realizar a sua aula e estabelecendo troca de conhecimento e assim era o ‘que ocorria em na sala com a docente, pois como são crianças de 4 a 5 anos necessitam de suporte em realizar determinadas atividades e desse modo foi possível auxiliar com bastante atenção às crianças e a professora.

APRENDIZAGEM PARTICIPATIVA EM SER AUXILIAR DE PROFESSORA VIVÊNCIAS E EMOÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A minha experiência como auxiliar de professora foi bastante proveitosa, aprendi bastante tanto com a professora quanto com as crianças. Também aprender a importância do cuidado, acolher bem a criança, principalmente na fase da adaptação em que as crianças vão tá bastante sensível em voltar a escola, e não ter a presença do pai no decorrer do dia. É fundamental que os professores e auxiliares ajudem as crianças a interagir com os colegas, a desenvolver diversas habilidades sejam elas cognitivas, motoras, sociais e psicológicas. Na turma do pré-I da educação infantil, é necessária a presença do auxiliar para ajudar o professor que sozinho não conseguiria educar todas as crianças, principalmente quando na sala de aula tem crianças atípicas que precisam de alguém do seu lado lhe ajudando, mediando para que a criança desenvolva e crie autonomia na sala de aula.

Cuidar e educar são duas conjunturas independentes , mas são fundamentais na educação infantil .Desse modo , o auxiliar de professora é responsável pelo cuidar , amparar e ajudar as crianças em suas necessidades que sozinha ela não conseguiria , como ir ao banheiro,tirar e trocar de fralda .enquanto o professor ensinar e educar através dos conhecimentos adquiridos durante a trajetória acadê-

mica ,para que o professor não gastar tempo cuidado em fazer as necessidades da criança pequena por conta que ele passaria a manhã toda só trocando fralda em que nesse momento ele poderia estar alfabetizando . É a partir desse ponto que a necessidade de um auxiliar, cuidado em sala de aula.(Tiriba ,2005, p.66).

Além disso , ser auxiliar é uma experiência muito boa principalmente para quem vai fazer o estágio nas escolas e para os futuros professores , para que eles possam aprender com quem tem vivências em sala de aula que por meio da observação você vai pegando estratégias e dinâmicas de como ensinar , para que as crianças aprendam e possam haver respeito mútuo entre todos. O único desafio foi só a difícil adaptação das crianças em querer ficar na sala , na hora da acolhida.O que mais gostei sendo auxiliar foi o carinho e afeto das crianças por nós que cuidamos delas e da ajuda indispensável da professora em ter me ajudado no que eu não sabia, de ver que as crianças estavam aprendendo muito e que no decorrer do tempo elas adquiriam autonomia sabiam de muita coisa e aprenderam bastante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que as experiência levam aos saberes em que são praticado no cotidiano, com isso ao exercerem o papel de auxiliares compreenderam a realidade de muitas professoras e escolas, pois com este contato com a sala de aula e com a educação infantol na escola,foi significativo para as duas auxiliares, visto que levaram aos conhecimentos em como realizar aulas,estratégias de ensino, a importância em trabalhar em equipe e também permitiu ver que muitas escolas ainda não tem auxiliar de professora,além de ser uma profissão pouca reconhecida e excluída nas escolas, pois não participam dos encontros pedagógicos, não têm o direito em participar dos grupo da escola e com isso facilitou em realizar os estágios.

Mas que quando a professora e auxiliar trabalhar em equipe se faz um bom caminho na jornada dos ensino-aprendizagem das crianças, foi muito significativo para as duas auxiliares trabalhar na escola e com a professora, ainda que sempre considerou as opiniões delas, somente nas vivencia e aprendendo com o outro que se aprende, abriram portas para as auxiliares, pois são acadê-

micas em pedagogias e nunca tinham tido o contato com sala. Relatar sobre este assunto surge muitos momentos marcantes que foram muitos importantes e levaram uma grande paixão pela educação infantil e por criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GIL,Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999

MINAYO, M. C. O desafio da pesquisa social. In: Minayo, M. C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16.ed. Petropolis,RJ:Ed. vozes, 2014.

TIRIBA, Léa. **Educar e Cuidar**: **Buscando** a **Teoria para Compreender os Discursos e as Práticas**. In: KRAMER, Sonia (Org.). Profissionais da Educação Infantil: Gestão e Formação. São Paulo: Ática, 2005.

TOZETTO, Susana Soares; GOMES, Thaís de Sá. **A Prática Pedagógica na Formação Docente**.Revista Reflexão e Ação v. 17, n. 2 (2009). Disponível em: https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1150/834. Acesso em 23 set. 2016. (83) 3

DOCÊNCIA EM CONSTITUIÇÃO: CONTRIBUIÇÕES DAS VIVÊNCIAS COM OS ALUNOS ATRAVÉS DO PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A PRÁTICA DOCENTE

Natália Rosa de Souza[1]
Maria Narsanyelle Carneiro Moura[2]
Luana Maria Gomes de Alencar[3]

Resumo: O presente relato de experiência tem como objetivo refletir sobre o processo de consituição da prática docente a partir das vivências em sala de aula com os alunos no Programa Residência Pedagógica. Considerando que a formação docente não se encerra na graduação, mas se desenvolve continuamente ao longo da trajetória profissional, o texto apresenta relato de experiências no ambiente educativo que contribuíram para repensar práticas, posturas e concepções sobre o ato de ensinar. Fundamentamos a pesquisa em autores como Marquezan (2017); Borssoi(2008); Aquino (1996); Capes (2018). Assim, este relato de experiência defende que ser professor é estar em constante transformação e que os alunos, com suas singularidades, desempenham papel central nesse processo, pois, as interações com os estudantes revelaram-se fundamentais para o aprimoramento da escuta, da empatia e da flexibilidade pedagógica, promovendo um aprendizado mútuo.

Palavras-chave: Formação Docente; Prática docente; Programa Residência Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência parte de vivências em uma escola pública da educação básica na cidade de Floriano-PI, a partir da condição de residentes no Programa Residência Pedagógica, que evidenciou o quanto o espaço escolar é também um território de descobertas, onde a prática se reinventa a partir do cotidiano vivido. Ao longo dessa trajetória, reconhecemos que a atividade de ensinar se constitui como um aprendizado permanente e progressivo, que ultrapassa a

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI. E-mail: natalia23.ufpi@gmail,com;
2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI. E-mail: marianarsanyelle4@gmail.com
3 Orientadora: Doutora em Educação da Universidade Federal - PI. E-mail: luanagalencar@ufpi.edu.br.

simples obtenção de saberes conceituais. Desta forma, o presente relato de experiência almeja compartilhar os aprendizados e análises construídas por meio do contato direto com os alunos, enfatizando de que maneira essas vivências colaboram para o desenvolvimento da identidade docente e das habilidades indispensáveis ao exercício da profissão de professor. Sob essa ótica, intenta-se ressaltar a relevância dessas experiências na sedimentação de uma prática pedagógica mais atenta, eficiente e capaz de promover mudanças significativas.

Ser professor é um exercício diário de aprendizado e a constituição da prática docente não se dá de forma pronta, mas é continuamente moldada pelas experiências vividas em sala de aula. O contato direto com os alunos com suas histórias, necessidades, ritmos e potências desafia e transforma a atuação do professor. Neste contexto, a docência se configura como uma prática em permanente constituição, influenciada pelas relações humanas que se estabelecem no ambiente escolar.

Marquezan (2017) *et al* ressaltam que o aprendizado da docência é construído a partir de várias fontes. No contexto da formação docente, destaca-se que a imersão prática no ambiente escolar, aliada às interações e atividades realizadas nesse espaço desde o início da graduação, são fundamentais para o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias à atuação como professor. Essas experiências práticas permitem que o futuro docente compreenda melhor a realidade educacional e refine suas práticas pedagógicas ao longo do curso.

Desse modo, o aprendizado relacionado à atuação docente se torna mais rico quando é alimentado por múltiplas vivências e fontes dentro do ambiente escolar. A participação prática desde os primeiros períodos da formação inicial contribui significativamente para o desenvolvimento de habilidades essenciais, além de permitir que o futuro educador compreenda melhor a complexidade do contexto educacional e adapte suas práticas pedagógicas conforme as necessidades. Com isso, essas experiências práticas se consolidam como alicerces importantes para uma docência mais consciente, eficiente e conectada com os desafios reais da educação.

A formação docente é um processo contínuo, marcado por desafios, descobertas, e aprendizados que ultrapassam os conteúdos teóricos. Nesse percurso, a vivência direta no ambiente escolar torna-se essencial para transformar o conhe-

cimento em prática significativa. O Programa Residência Pedagógica exerce uma função essencial ao proporcionar aos licenciandos a vivência direta no contexto escolar. Este relato tem como objetivo compartilhar experiências vividas nesse contexto e refletir sobre como elas contribuíram para o fortalecimento e a formação da prática docente em construção.

Borssoi (2008) destaca que a formação docente desempenha um papel fundamental na integração entre teoria e prática pedagógica. Esse processo ocorre por meio da reflexão crítica realizada na prática educacional, que motiva o educador a buscar fundamentos teóricos. Esses conhecimentos teóricos não apenas enriquecem a compreensão do profissional, mas também fortalecem e qualificam sua atuação prática, estabelecendo um ciclo contínuo de aprimoramento entre reflexão, aprendizado teórico e aplicação prática.

Segundo o Edital 6/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa de Residência Pedagógica busca promover a inovação na formação de professores, selecionando Instituições de Ensino Superior (IES) para desenvolver projetos que conectam, de maneira prática e eficiente, os conteúdos teóricos dos cursos de licenciatura à experiência real do ambiente escolar. Essa iniciativa ocorre em parceria com as redes públicas de educação básica, garantindo que os futuros docentes vivenciam a prática pedagógica de forma integrada e alinhada às necessidades do ensino na educação básica.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, OBSERVADAS, VIVENCIADAS E EXPERIENCIADAS

Durante a experiência no programa, participamos do planejamento e da execução de atividades pedagógicas para turmas tanto do ensino infantil, quanto do ensino fundamental. Inicialmente, a insegurança frente à turma era um sentimento presente. No entanto, com o passar dos dias e o fortalecimento dos vínculos com os alunos, percebemos o quanto a prática educativa se torna mais significativa quando construída de forma dialógica, a vivência no ambiente escolar proporcionou um contato direto com a realidade educacional, permitindo observar, interagir e refletir sobre os desafios e potencialidades do cotidiano escolar.

A experiência prática proporcionou o amadurecimento de habilidades cruciais para a função de professor, abrangendo desde a condução da turma até a atenção às variadas necessidades dos estudantes, a criação de planos de aula e a flexibilidade na organização no planejamento. O contato direto com os residentes e com docentes mais experientes da escola foi essencial para reforçar a capacidade de trabalho em equipe e expandir o entendimento sobre as abordagens pedagógicas. Ademais, esse período foi marcado por uma experiência de autoconhecimento, permitindo identificar a própria capacidade de enfrentar dificuldades e contribuir para a construção de um espaço educacional mais inclusivo, colaborativo e acolhedor. Essa vivência também favoreceu um progresso importante no processo de formação profissional.

Além disso, tivemos a oportunidade de observar estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes para promover a aprendizagem significativa, mediação de conflitos e adaptação de conteúdos para alunos com necessidades específicas. Tais observações contribuíram para ampliar a percepção sobre o papel do professor como mediador do conhecimento, além de fortalecer a compreensão da docência como um processo em constante constituição. As experiências vivenciadas em reuniões pedagógicas e momentos de formação durante os encontros de residentes, possibilitaram uma visão mais ampla do funcionamento da escola como um todo. A participação nesses espaços de diálogo e construção coletiva foi essencial para o desenvolvimento de um olhar crítico e reflexivo sobre a prática docente e sobre a importância da articulação entre teoria e prática.

As interações com os alunos, por sua vez, foram fundamentais para a constituição da docência, por meio do diálogo, da escuta atenta e da observação sensível, possibilitando compreender melhor as subjetividades dos estudantes e reconhecer a diversidade como um elemento enriquecedor do processo educativo, essas vivências reforçaram o compromisso ético e político do educador com a promoção de uma educação inclusiva e democrática.

De acordo com Aquino (1996) a interação entre professores e alunos no processo educativo e a qualidade dessa relação influencia diretamente aspectos como a escolha de metodologias, a forma de avaliação e os conteúdos abordados em sala de aula. Quando a conexão entre ambos é positiva, ela cria um ambiente mais favorável ao aprendizado, potencializando os resultados. Além disso, essa

interação pode gerar impactos variados nos alunos, moldando tanto seu desempenho acadêmico quanto seu desenvolvimento pessoal.

Dessa forma, a conexão estabelecida no contexto educacional exerce um papel fundamental na transformação do ambiente de aprendizagem. Quando essa relação ocorre de maneira equilibrada, ela não só reforça a qualidade do ensino, como também favorece o desenvolvimento integral dos estudantes, evidenciando o impacto de vínculos positivos para uma educação mais eficiente.

Assim, as atividades desenvolvidas, observadas e vivenciadas ao longo do Programa Residência Pedagógica contribuíram de forma significativa para a formação inicial docente, reafirmando a importância da prática como espaço formativo, onde a docência se constrói cotidianamente, em diálogo constante com a realidade escolar, com os saberes acadêmicos e, sobretudo, com os sujeitos que compõem o espaço educativo. Essas e outras experiências contribuíram para que nós compreendêssemos que ser professor é também ser aprendiz, das relações, dos contextos, dos afetos. A cada dia, uma nova situação colocava à prova não apenas os saberes acadêmicos, mas também a nossa capacidade de lidar com o inesperado, de ser flexível, criativo e, acima de tudo, humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas no âmbito do Programa Residência Pedagógica demonstram que a constituição da docência é um processo contínuo, possibilitado na articulação entre teoria e prática. A presença ativa nos espaços escolares, o diálogo com os professores regentes e a convivência com os alunos promoveram uma formação ampliada, na qual os saberes acadêmicos foram ressignificados à luz da realidade concreta da sala de aula.

Ao longo do percurso formativo, tornou-se evidente que o exercício da docência vai muito além do ensino em sala de aula, envolve escuta, sensibilidade, planejamento, flexibilidade, mediação de conflitos e, sobretudo, a construção de vínculos. As vivências com os alunos possibilitaram uma aprendizagem mútua, em que o residente, ao mesmo tempo em que ensinava, também aprendia sobre educação, as relações humanas e sua própria identidade enquanto futuro docente.

As experiências relatadas evidenciam que a identidade docente se consolida nas relações do dia a dia, nas escutas sensíveis, nas adaptações necessárias,

nos afetos trocados e nos desafios superados. Ensinar não diz apenas sobre conteúdos, mas também mediar experiências, fomentar o pensamento crítico e construir laços que promovem o desenvolvimento mútuo.

Compreender o papel das vivências com os alunos na formação da prática docente é reconhecer que o saber docente se produz no encontro com o outro. Ser professor, portanto, é estar em constante construção aprendendo, desaprendendo a própria prática à luz das experiências vividas em sala de aula.

A Residência Pedagógica, nesse sentido, desenvolve um papel fundamental na consolidação de uma identidade docente crítica, ética e comprometida com a transformação social. A inserção no ambiente escolar evidenciou que a prática educativa só se realiza plenamente quando é vivida de forma consciente, colaborativa e sensível à diversidade presente na escola pública.

Portanto, a docência está em constante constituição, sendo continuamente enriquecida pelas experiências cotidianas e as relações estabelecidas com os sujeitos da escola, além dos desafios que exigem escuta ativa, postura reflexiva e compromisso pedagógico. Os alunos, ao interagirem com os residentes, contribuíram significativamente para esse processo, tornando- se protagonistas também da formação docente. O Programa, assim, reafirma sua importância como espaço formativo potente, onde a teoria encontra sentido na prática, e a prática se torna uma fonte de aprendizados para a construção do ser professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARQUEZAN, Fernanda Figueira; SCREMIN, Greice; DOS SANTOS, Eliane Aparecida Galvão. **Aprendizagem da docência na formação inicial de professores: contribuições do Pibid/Pedagogia**. Educação Por Escrito, v. 8, n. 1, p. 112-128, 2017.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. **Simpósio Nacional de Educação**, v. 20, p. 1-11, 2008.

CAPES. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível** Superior. Edital 6: Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica. 2018. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

AQUINO, Julio Gropa. **A relação professor-aluno: do pedagógico ao institucional. São Paulo: Summus**, 1996.

O CONTEÚDO PEDAGÓGICO DO QUINTAL PRODUTIVO: UMA EXPERIÊNCIA AGROECOLÓGICA NA COMUNIDADE CABACEIRO, EM FLORIANO-PIAUÍ

Pedro Vitor Feitosa da Cruz[1]
Cleildo dos Santos Silva[2]
Hélio Bezerra da Silva[3]
Renan Santos Ferreira[4]
Jackelline Cristina Ostlopes[5]
Maria da Penha Feitosa[6]

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de apresentar, dentro da proposta de sustentabilidade na relação das pessoas com a terra, uma experiência com quintal produtivo, analisando sua importância numa pequena propriedade de produção familiar, baseada nos princípios agroecológicos na comunidade Cabaceiro, zona rural da cidade de Floriano, Piauí, Brasil. Este relato de experiência fez parte do projeto de extensão realizado pelo Colégio Técnico de Floriano. A troca de saberes entre professores, estudantes e agricultora foi fundamental para o bom desempenho das atividades. A experiência da implantação de quintal produtivo baseado nos princípios agroecológicos tornou a propriedade novamente produtiva, arborizada e rentável.

Palavras-chave: Agroecologia; Agropecuária; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

As experiências pedagógicas com a agroecologia no ensino formal, a educação escolar, têm merecido atenção de pesquisadores tanto da Pedagogia como daqueles que lidam com questões do campo, como é o caso da agroecologia, no sentido de pensar respostas às consequências da chamada Revolução Verde, que

1 Discente do Curso Técnico em Agropecuária, Colégio Técnico de Floriano/UFPI.
E-mail: pedrovitor182718@gmail.com
2 Discente do Curso Técnico em Agropecuária, Colégio Técnico de Floriano/UFPI.
E-mail: cleildodossantossilva6@gmail.com
3 Discente do Curso Técnico em Agropecuária, Colégio Técnico de Floriano/UFPI.
E-mail: heliosilvaacad@gmail.com
4 Discente do Curso Técnico em Agropecuária, Colégio Técnico de Floriano/UFPI.
E-mail: renansatferr.17@gmail.com
5 Docente orientadora do Colégio Técnico de Floriano, UFPI. E-mail: jackellineost@ufpi.edu.br
6 Docente do Campus Amilcar Ferreira Sobral, UFPI. E-mail: mariadapenhafeitosa@ufpi.edu.br

resultou do processo de transformações ocorridas na produção agrícola no século XX, que compreende desde mudanças tecnológicas propostas para o chamado "terceiro mundo", incluindo o melhoramento genético e técnico da produção, novos métodos e mecanização no manejo de animais e terra, até o uso de produtos químicos e agrotóxicos como recursos para aumentar a produção. Os pesquisadores entendem que essa revolução tem dado respostas ao capital em grande escala em detrimento das condições objetivas e saudáveis de vida das sociedades. Nesse sentido a agroecologia, como uma ciência emergente que estuda os agroecossistemas, integrando conhecimentos de agronomia, ecologia, economia e sociologia (Altieri, 2012) tem sido chamada a pensar a partir da escola e de experiências com projetos os efeitos da Revolução Verde.

A agroecologia traz como princípio básico o uso racional dos recursos naturais e atua como mecanismo de transformação da situação atual da agricultura, preocupando-se não apenas com a cadeia produtiva e a renda, mas com a relação ser humano-ambiente, buscando modelos sustentáveis para o campo (Santos *et al.,* 2013).

O presente trabalho tem o objetivo de apresentar, dentro da proposta de sustentabilidade na relação das pessoas com a terra, uma experiência com quintal produtivo, analisando sua importância na composição da paisagem de uma pequena propriedade baseada na produção familiar, baseada nos princípios agroecológicos na comunidade Cabaceiro, zona rural da cidade de Floriano, estado do Piauí, Brasil. Por meio do quintal produtivo, a família planta e cultiva plantas alimentícias, frutíferas, ornamentais, leguminosas e medicinais.

Compreende-se, a partir da experiência, que é no quintal produtivo que está grande parte dos alimentos para o consumo do dia-a-dia da família produtora, é onde os membros da família desempenham as atividades e no qual se destaca a importante presença e participação da mulher (Pedrosa, 2016). Além de fonte de renda, os quintais são importantes para a recomposição florestal fazendo uso de arvores e arbustos que permitem a estabilidade do sistema produtivo das plantas e uma melhor absorção dos nutrientes (Araújo *et al.,* 2020), conferindo biodiversidade ao meio ambiente.

RELATO DA EXPERIÊNCIA

Entre as principais funções exercidas pelas plantas existentes nos quintais destacam-se: a existência de uma diversidade de cultivos que rompem a monotonia da dieta da família quando estas são pobres e não possuem recursos para comprar as frutas e hortaliças desejáveis; o fornecimento de sombra, abrigo e proteção contra ventos fortes, quando as árvores são adequadamente selecionadas e espaçadas; o valor estético e recreativo proporcionando o bem- estar geral à família do agricultor; a privacidade que se pode adquirir a partir de arvoredos densos; o complemento da renda com a venda de uma parte da produção do quintal; a existência de produtos que podem ser transformados em materiais de construção e combustíveis para cozinhar; e o aproveitamento de esterco e resíduos utilizados como adubo orgânico (Carneiro *et al*., 2013).

No quintal produtivo deve haver possibilidade de consórcios com outras culturas alimentares. Para definir o local onde se deve plantar, é necessário que se tenha um histórico das áreas disponíveis a fim de avaliar a conjunção dos fatores de clima, solo e planta. Como exemplo, plantas fruteiras dão preferência a solos férteis, profundos e que não estejam sujeitos a inundações. Preferencialmente áreas planas com menos de 8% de declive, próximo de fontes d'agua e que não estejam assoladas por doenças endêmicas. Além disso, a quantidade e intensidade da irradiação, as precipitações, a umidade relativa do ar e as variações de temperatura são fatores climáticos de fundamental importância na produtividade e na qualidade das plantas (Cavalcanti Junior *et al*., 2018).

Este relato de experiência fez parte do projeto de extensão intitulado "Quintal produtivo agroecológico em comunidade rural de Floriano-Piauí" realizado no ano de 2022 pelo Colégio Técnico de Floriano (CTF), escola vinculada à Universidade Federal do Piauí (UFPI), no qual promove a interação entre docentes, discente e comunidade. Com a participação de quinze discentes do Curso Técnico em Agropecuária e dois docentes da área de agroecologia e horticultura do CTF, o projeto teve duração de março a dezembro de 2022. Todos os envolvidos assinaram o termo de consentimento de participação do projeto.

O projeto ocorreu na comunidade Cabaceiro, zona rural de Floriano-PI, localizada a 20km do centro da cidade. A comunidade Cabaceiro está inserida em

uma região cujo potencial econômico gira em torno da agricultura e pecuária de base familiar, porém com nenhuma assistência técnica para o favorecimento do desenvolvimento rural de base agroecológica.

Das cinco propriedades contempladas pelo projeto, uma se destacou por ter sido uma área produtiva e encontrar-se abandonada a cerca de dez anos. A nova moradora, senhora Janaina, descreveu que seus avós cultivavam, principalmente, milho e feijão e criavam algumas cabeças de gado, e com o projeto gostaria de tornar a propriedade novamente produtiva, arborizada e rentável.

Começamos os debates entre professores, alunos e família com a identificação das características e potencial da propriedade. Considerando a localização da moradia e a ideia da produtividade no quintal, no antigo curral planejamos a construção de uma horta, por trás da casa uma fileira de bananeiras e demais frutíferas, além de algumas plantas arbóreas para favorecimento de microclima e flora apícola, considerando a importância de todo ecossistema ao redor.

Posteriormente, como visitas mensais realizadas aos sábados, geralmente das 14 às 18horas, iniciamos os trabalhos de instalação e manutenção do quintal produtivo baseado nos princípios agroecológicos descritos por Altieri (2012). Na oportunidade foram doados esterco animal, sementes de hortaliças, material reutilizável e mudas de plantas provenientes da Fazenda Experimental do CTF e do Instituto Federal do Piauí (IFPI), Campus de Floriano. Toda técnica de manutenção da área foi repassada por professores e alunos para ser realizada pela família no intervalo entre as visitas.

Ao final do projeto foi organizada uma feira da Agricultura Familiar no Colégio Técnico de Floriano para a oferta de produtos das famílias da comunidade beneficiada, onde a senhora Janaina colocou seus produtos oriundos do seu quintal produtivo à venda.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS OU OBSERVADAS

Com a participação de todos da família da senhora Janaina, docentes e discentes, na área do antigo curral ao lado da casa foram instalados os canteiros de hortaliças. Essa etapa contemplou a limpeza manual, construção de sete canteiros no qual foi delimitado com madeiras disponíveis na propriedade.

Toda técnica de tamanho, distanciamento, preparo da terra e composto dos canteiros, além da semeadura, manejo de cultivo e planejamento de colheita de coentro, cebolinha, alface, rúcula, couve e maxixe foi discutida e repassada para família. A instalação dos canteiros proporcionou a oferta de quantidade significativa para o consumo e venda de hortaliças, como uma média de 20 molhos de coentro/m^2 e 15 pés de alface/m^2.

Em volta da casa foram plantadas mudas de bananeiras, coqueiro, goiaba, acerola, caju, manga, limão, laranja, sapoti, castanhola e moringa, semeadas melancia e abóbora. Respeitando as técnicas agrícolas de base agroecológica como o uso de esterco animal, cobertura de solo com substrato local e poda de crescimento.

A troca de saberes entre professores, estudantes e agricultora foi fundamental para o bom desempenho das atividades. A agricultora demonstrou receptividade e interesse durante a realização dos trabalhos além de relatar satisfação com os resultados do projeto.

> "*Antes aqui na minha roça não tinha nada. Com o projeto consegui utilizar essa área e aproveitando o que já tinha por aqui. Tudo pensando no meio ambiente. Plantar* é *muito bom,* é *gratificante saber de onde vem nossa comida"* (Relato da senhora Janaina)

De forma semelhante, discentes de agropecuária também perceberam a importância das práticas agroecológicas de forma planejada.

> *"Identificamos a área e planejamos conforme o que já tinha aqui, como uso de tambores pra instalar fonte de irrigação, o local mais apropriado das plantas conforme a orientação do sol e tamanho de cada uma*" (Relato do discente Domingos)
>
> *"Pensamos juntos e ajustamos com base nas técnicas que a gente viu em sala da aula. Adequar a técnica conforme a condição da área foi um desafio, mas acredito ser possível com dialogo e conhecimento na área"* (Relato da discente Gisele)

Além do consumo dos produtos do quintal produtivo instalado, o excedente foi disponibilizado Feira da Agricultura Familiar, realizada no Colégio Técnico de Floriano promovida pelo projeto. O evento contou com a participação da comunidade acadêmica da Universidade Federal do Piauí, além de outros feirantes da região de Floriano que foram convidados. A promoção de feira gerou empolgação em todos, em especial pela disponibilidade e percepção da

valorização dos produtos agroecológicos, limpos e saudáveis. Todas as hortaliças do quintal produtivo da senhora Janaina expostos na feira foram vendidos o que demonstra o potencial da atividade na região do presente estudo, bem como, o fortalecimento da economia solidária.

CONCLUSÃO

A experiência da implantação de quintal produtivo baseado nos princípios agroecológicos na propriedade da senhora Janaina estimula a produção agropecuária na comunidade Cabaceiro, zona rural de Floriano-Piauí. A percepção da utilização da terra pelos princípios da agroecologia com atitudes simples tornou a propriedade novamente produtiva, arborizada e rentável.

Os discentes do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Técnico de Floriano participantes do projeto conseguiram aplicar na prática os conhecimentos teóricos vistos em sala de aula, fazendo adaptações conforme a disponibilidade de recursos e necessidade da propriedade, promovendo uma produção de alimentos saudáveis com respeito ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTIERI, M. **Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

ARAÚJO, D. *et al*. Meu modo de vida e minha fonte de renda: manejo de quintal agroecológico por mulher em assentamento periurbano na região metropolitana de Belém –

Pará. **Cadernos de Agroecologia**. Anais do XI Congresso Brasileiro de Agroecologia, São Cristóvão, Sergipe, v. 15, n. 2, 2020.

CARNEIRO, M.G.R. *et al.* Quintais Produtivos: contribuição à segurança alimentar e ao desenvolvimento sustentável local na perspectiva da agricultura familiar (O caso do Assentamento Alegre, município de Quixeramobim/CE). **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 8, p. 135-147, 2013.

CAVALCANTI JUNIOR, A.T. *et al*. **Boas práticas agrícolas (BPA) em quintais produtivos.** Fortaleza: Embrapa Agroindústria Tropical, 2018.

PEDROSA, R.A. A importância dos quintais produtivos na economia familiar. **Agroecol**: Agroecologia e soberania alimentar. Dourados, MS, 2016.

SANTOS, A.S. *et al.* Caracterização e desenvolvimento de quintais produtivos agroecológicos na comunidade Mem de Sá, Itaporanga D'Ajuda - Sergipe. **Revista Brasileira de Agroecologia**, v. 2, p. 100-111, 2013.

EXPERIÊNCIAS DE REGÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO NO ENSINO CIÊNCIAS/BIOLOGIA: REFLEXÕES A DURANTE A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA

Kairo Ferreira de Sousa[1]
Raquel Sousa Valois[2]

Resumo: Este relato de experiência tem como objetivo apresentar as principais percepções e reflexões desenvolvidas por um residente do Programa de Residência Pedagógica (PRP) ao longo de sua participação, vivenciada entre os anos de 2023 e 2024. Organizado de forma cronológica, o texto expõe as observações, desafios, metodologias e práticas pedagógicas adotadas nos diferentes níveis de ensino, evidenciando a necessidade constante de adaptação do docente diante dos distintos contextos escolares. A experiência no PRP mostrou-se extremamente enriquecedora, proporcionando uma compreensão mais aprofundada da complexidade que envolve a profissão docente. O professor, para além do domínio dos saberes científicos de sua área, deve aperfeiçoar continuamente suas práticas pedagógicas, buscando atender às múltiplas especificidades que emergem no ambiente escolar contemporâneo. Assim, a formação inicial, especialmente aquela que privilegia o contato direto com a realidade escolar, é essencial para o desenvolvimento de competências pedagógicas críticas e reflexivas.

Palavras-chave: Formação docente; Residência Pedagógica; Experiência de ensino; Práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem no Brasil é marcado por inúmeras complexidades, refletidas nas desigualdades sociais, econômicas e culturais que permeiam a sociedade e, consequentemente, impactam o cotidiano escolar (Cury, 2020). Diante desse cenário, a formação de professores exige não apenas a aquisição de saberes teóricos, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas que permitam a atuação crítica e adaptativa frente às diferentes realidades encontradas nas escolas.

1 Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: kairoferreira456@ufpi.edu.br
2 Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: profavalois@gmail.com

Para superar esses obstáculos e aprimorar a formação dos futuros docentes, foram implementados programas como a Residência Pedagógica (PRP) visando proporcionar uma imersão mais rápida do graduando com a realidade escolar. Conforme apontam Bocacio e Maurente (2023), essas iniciativas constituem políticas públicas focadas na melhoria da formação inicial dos professores, incentivando a inovação nas atividades, práticas e metodologias nas escolas de prática. Tais programas têm como objetivo integrar a teoria à prática, proporcionando aos licenciandos a vivência do ambiente escolar e preparando-os de maneira mais eficaz para os desafios da sala de aula moderna.

O Programa de Residência Pedagógica (PRP)[1] se caracteriza principalmente pela intensificação da prática docente. Com duração de dezoito meses, seu objetivo é aprimorar a formação prática nos cursos de licenciatura, proporcionando aos alunos uma imersão nas escolas de educação básica a partir da segunda metade de sua formação acadêmica (CAPES, 2018). Alinhado à Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o programa oferece aos estudantes no estágio final de seus cursos uma experiência direta no ambiente profissional que eles irão integrar (Souza; Oliveira, 2021).

As experiências vivenciadas demonstram a importância do professor enquanto agente mediador do conhecimento, que deve constantemente reformular suas práticas pedagógicas para atender às múltiplas demandas e particularidades dos seus alunos (Tardif, 2014; Nóvoa, 2017). Nesse contexto, a capacidade de refletir sobre a própria prática torna-se elemento essencial na formação docente, uma vez que possibilita ao professor ressignificar seus métodos e estratégias de ensino de forma crítica e intencional (Perrenoud, 2019).

Portanto, o presente relato tem como objetivo analisar as diferenças entre o ensino fundamental e médio e refletir sobre os desafios da prática de regência, contribuindo para a formação de professores comprometidos com uma educação de qualidade e equitativa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este relato de experiência foi construído a partir de anotações realizadas durante a participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP), desenvolvido na Universidade Federal do Piauí (UFPI), campus de Floriano, entre agosto

1 Residência Pedagógica-CAPES.

de 2023 e abril de 2024. As observações foram sistematicamente registradas em diários de campo, nos quais foram descritas, as práticas pedagógicas, os métodos de ensino aplicados, a interação com os alunos e os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar.

As atividades de residência foram realizadas em três instituições públicas de ensino, abrangendo turmas do 6º e 7º anos do ensino fundamental e do 1º ao 3º ano do ensino médio. O processo de regência foi acompanhado e supervisionado por professores preceptores das respectivas escolas, além de contar com a orientação de docentes da universidade.

A metodologia adotada para a elaboração deste relato foi de natureza qualitativa, caracterizada pela análise reflexiva e subjetiva das experiências vivenciadas (Minayo, 2010). Considerando que o objetivo principal é compreender a prática docente a partir da perspectiva do residente, a abordagem escolhida enfatiza a interpretação crítica dos acontecimentos, bem como a relação entre teoria e prática na formação inicial de professores.

Os dados registrados nos diários de campo foram posteriormente organizados em eixos temáticos, buscando destacar aspectos como a adaptação das práticas pedagógicas, o engajamento dos alunos, as diferenças entre os níveis de ensino e as estratégias adotadas para lidar com os desafios da sala de aula. Esta sistematização possibilitou a construção de uma narrativa que articula as vivências do residente com reflexões teóricas relevantes sobre o processo de formação docente (Tardif, 2014; Pimenta, 2012).

Dessa forma, o relato não se propõe a esgotar as discussões sobre a prática docente, mas a contribuir com reflexões críticas acerca da importância de programas como o PRP na formação de professores capazes de atuar com competência, ética e compromisso social na educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

As atividades de Residência Pedagógica foram desenvolvidas em três instituições públicas de ensino do município de Floriano (PI), evidenciando a diversidade estrutural, pedagógica e social que marca a realidade da educação básica no Brasil. Essa multiplicidade de contextos permitiu a vivência concreta de diferen-

tes desafios educacionais, potencializando o processo de formação docente crítica, como defendem autores como Tardif (2014) e Pimenta (2012), ao ressaltarem a importância da inserção prática como momento de reflexão e ressignificação do conhecimento pedagógico.

A comparação entre as turmas do ensino fundamental (6º e 7º ano) e do ensino médio (1º ao 3º ano) evidenciou contrastes marcantes quanto ao perfil dos alunos, à dinâmica de sala de aula e às exigências pedagógicas. No ensino fundamental, prevaleceu uma maior heterogeneidade quanto à faixa etária e ao nível de aprendizagem, reflexo, em parte, das lacunas acumuladas nas etapas anteriores do processo educacional. Esse cenário exigiu do residente estratégias pedagógicas mais lúdicas, diversificadas e acessíveis, bem como maior atenção à gestão do comportamento e ao fortalecimento dos vínculos afetivos com os estudantes.

No ensino médio, embora houvesse maior autonomia e capacidade argumentativa por parte dos alunos, outros desafios se impuseram, como o desinteresse seletivo pordeterminadas áreas do conhecimento, a evasão escolar e a pressão por resultados em exames externos (como o ENEM). Essa realidade, que também se repete em diversas regiões do país (Cury, 2010), revela as tensões entre uma escola voltada à formação humana ampla e aquela submetida à lógica meritocrática e classificatória imposta pelos sistemas avaliativos nacionais.

A necessidade de adaptar constantemente as estratégias pedagógicas a cada turma, contexto e realidade institucional foi uma das aprendizagens mais evidentes da experiência. A prática de regência exigiu flexibilidade, sensibilidade e criatividade, atributos que não se constroem apenas na teoria, mas sobretudo na ação refletida e situada (Schön, 2000). Metodologias ativas, como debates, experimentos e uso de recursos visuais, foram utilizadas como forma de aproximar o conteúdo da vivência dos alunos e promover uma aprendizagem mais significativa, ainda que enfrentando as limitações estruturais comuns nas escolas públicas brasileiras, como a escassez de materiais e espaços adequados (Saviani, 2008).

A gestão do tempo pedagógico revelou-se um dos grandes desafios, sobretudo no ensino médio. A curta carga horária destinada à disciplina de Biologia contrastava com a densidade dos conteúdos exigidos, tornando difícil o aprofun-

damento teórico e a construção de uma abordagem crítica. Esse cenário corrobora análises de autores como Libâneo (2013), que apontam para a necessidade de reestruturação curricular que favoreça a interdisciplinaridade e o ensino problematizado.

No plano relacional, foram recorrentes situações de indisciplina, desmotivação e dificuldades de aprendizagem. Em muitos casos, esses comportamentos estavam associados a questões socioeconômicas e emocionais dos estudantes, reforçando a importância de uma escuta ativa e de práticas pedagógicas acolhedoras. Nesse sentido, a residência contribuiu para

o desenvolvimento de uma postura ética e humanizada, como defende Freire (1996), ao reconhecer o aluno como sujeito histórico, produtor de saberes e merecedor de respeito e diálogo.

A presença do residente em sala de aula, ao lado de professores preceptores, permitiu uma aproximação direta com os desafios cotidianos da docência, como o planejamento, a avaliação e a mediação de conflitos. Além disso, proporcionou momentos de reflexão conjunta, fundamentais para a construção de uma identidade docente crítica e engajada.

Desde o início da atividade de regência estivemos inseridos totalmente no contexto da instituição escolar, participamos das jornadas pedagógicas tanto da rede municipal quanto das próprias escolas; planejamentos de atividades escolares; elaboração e execução de atividades de intervenção, elaboração e aplicação de provas e fora que os (as) professores (as) preceptores (as) sempre nos deram total autonomia para com a sala, mas estavam sempre à disposição para auxiliar e orientar no que fosse preciso. E esse acolhimento foi fundamental em nossa experiência pois nos proporcionou a construção de nossa identidade docente, sobre o que de professor que estávamos nos tornando e, onde poderíamos estar evoluindo.

Outro aspecto que merece destaque foi o papel do residente como agente de escuta e apoio aos alunos. A formação docente inicial, muitas vezes, negligencia o preparo emocional para lidar com questões como ansiedade, bullying ou abandono familiar — problemas presentes no cotidiano escolar e que interferem diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

No ensino médio um dos principais motivos da evasão escolar era a falta de amparo familiar, para orientar de forma correta aquela criança. Vivenciamos vários relatos de alunos ou professores mais veteranos que diziam que certos alunos iam para escola com fome tendo comido no dia anterior; relatos de violência domesticas; alcoolismo ou só dificuldades financeiras. E todos esses fatores são relevantes a se considerar na hora se fazer uma análise do desenvolvimento daquele aluno.

Por fim, a experiência reafirmou a relevância da Residência Pedagógica como política pública voltada à valorização e qualificação da formação inicial. Ao aproximar o futuro professor da realidade escolar, a residência rompe com a visão idealizada da docência e revela os múltiplos saberes necessários à prática pedagógica competente, entre eles o saber experiencial, o saber curricular e o saber relacional (Tardif, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência proporcionada pelo Programa de Residência Pedagógica demonstrou-se essencial para a formação inicial docente, ao permitir o contato direto com as realidades e desafios da educação básica. A inserção em escolas públicas com diferentes contextos estruturais e pedagógicos contribuiu para a construção de uma visão mais ampla, crítica e comprometida do papel do professor no processo educativo.

A comparação entre o ensino fundamental e o ensino médio evidenciou não apenas diferenças etárias e cognitivas entre os estudantes, mas também as distintas exigências pedagógicas e institucionais de cada etapa. Enquanto o ensino fundamental demandou maior atenção ao acolhimento, ludicidade e gestão da heterogeneidade, o ensino médio apresentou desafios associados à autonomia estudantil, à pressão por resultados e à necessidade de contextualização dos conteúdos frente à realidade dos alunos.

Nesse sentido, a prática de regência destacou-se como espaço formativo por excelência, em que os saberes teóricos adquiridos na universidade foram continuamente confrontados, testados e reelaborados à luz das vivências cotidianas. O desenvolvimento de competências como o planejamento flexível, a

escuta sensível, a gestão do tempo pedagógico e a mediação de conflitos foi potencializado pela convivência com os alunos, os preceptores e demais profissionais da escola.

Além disso, o contato com situações concretas de vulnerabilidade social, indisciplina, evasão escolar e dificuldades de aprendizagem revelou a complexidade da atuação docente e reforçou a importância de uma formação baseada em princípios éticos, inclusivos e emancipadores. A residência, assim, não apenas qualificou o residente do ponto de vista técnico-pedagógico, mas também fortaleceu seu compromisso com uma educação pública de qualidade, equitativa e socialmente referenciada.

Conclui-se, portanto, que a Residência Pedagógica vai além de uma experiência de estágio supervisionado: ela é um momento de formação ampliada, capaz de articular teoria e prática, provocar reflexões profundas sobre a função social da escola e contribuir significativamente para a constituição de uma identidade docente crítica, sensível e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALTET, M. **A prática reflexiva na formação docente: do paradigma ao novo saber pedagógico.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOCACIO, C. B.; MAURENTE, V. M. M. Políticas públicas educacionais para formação de professores: contribuições do PIBID e RP. *In*: FORMAÇÃO CONTINUADA: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E SUAS INTERFACES, 2023. **Anais...** Editora Científica Digital, 2023. p. 81-97.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 01 nov. 2024.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação, pobreza e cidadania: a escola como lugar da inclusão social. In: GENTILI, Pablo (Org.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, C. Desafios da educação no Brasil: reflexões sobre o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos, para quê?. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, A.; BORUCHOVITCH, E. A autorregulação da aprendizagem: conceitos e práticas no ensino. São Paulo: Papirus, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2010.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2017.

PERRNOU, P. Profissão professor: práticas pedagógicas e reflexão. Porto Alegre: Artmed, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: a relação necessária. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G. O saber pedagógico e a formação do professor. São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, J. A; DE OLIVEIRA, R. L. Reflexões sobre experiências de Residência Pedagógica no Brasil. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 23, n. 3, p. 490- 503, 2021.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARTIGOS
COMPLETOS

A EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO CONTEXTO TRANSVERSAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vinicius Oliveira Silva[1]
Adriana Barroso de Azevedo[2]

Resumo: A educação financeira (EF) é essencial para o desenvolvimento pessoal e social, visto que a falta de preparo para lidar com finanças contribui diretamente para o endividamento da população brasileira. O presente artigo tem como objetivo discutir a importância da inserção da EF no ensino médio de forma transversal, conforme preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e destacar a necessidade de formação adequada dos professores para abordar o tema. A pesquisa é do tipo básica, com abordagem bibliográfica e documental, utilizando dados secundários de instituições como OCDE, Serasa Experian e IBGE, além de análise documental e pesquisa-ação. Os resultados demonstram que mais de 73 milhões de brasileiros estão inadimplentes, sendo mais de 9 milhões jovens de até 25 anos, o que revela a urgência de intervenções educativas. O estudo também aponta que o desempenho dos estudantes brasileiros em letramento financeiro está abaixo da média dos países da OCDE, segundo o PISA 2022. Além disso, destaca-se a falta de diálogo sobre finanças no ambiente familiar, a ausência de materiais didáticos adequados e a carência de formação docente específica. A transversalidade proposta pela BNCC permite que a EF seja trabalhada por todas as disciplinas, desde que os professores estejam preparados para isso. A pesquisa conclui que o fortalecimento da EF nas escolas, com apoio de políticas públicas, formação continuada e recursos pedagógicos, é fundamental para a formação de cidadãos conscientes e capazes de tomar decisões financeiras responsáveis ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação Financeira; Ensino Médio; Formação Docente; Transversalidade.

INTRODUÇÃO

A educação financeira (EF) é importante para que o cidadão tome decisões melhores, a falta da habilidade financeira se reflete na vida das pessoas,

1 Doutorando do Curso de Doutorado Profissional Em Docência E Gestão Educacional da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS, vinicius.silva@online.uscs.edu.br
2 Doutora e docente permanente do PPGE da Universidade Municipal de São Caetano do Sul – USCS e docente permenente do PPGE UMESP adriana.azevedo@online.uscs.edu.br

problema que contribui para o endividamento crescente da população brasileira. Dificuldades em tomar decisões com efeitos financeiros no curto e no longo prazo são cada vez mais notórios, impedindo o desenvolvimento pessoal, familiar e econômico da sociedade, reduzindo o bem-estar e prejudicando a qualidade de vida da sociedade, direta ou indiretamente.

A formação dos professores em educação financeira é falha pois se pensa somente no aspecto financeira, alinhando este conhecimento com a matemática financeira, porém muitos outros aspectos estão envolvidos nas decisões financeiras, neste ponto todas as demais matérias têm a contribuir para a formação do aluno.

Seguem números da inadimplência destacando os jovens assim como o seguimento onde a dívida foi contraída, mostrando esta dificuldade financeira, juntamente com destaques da pesquisa de Avaliação da Letramento Financeiro da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), ressaltando a necessidade de educação financeira no ensino brasileiro. Algumas legislações já estão apontando nesta direção e algumas contribuições para facilitar o ensino transversal no ensino médio.

METODOLOGIA

O artigo é uma pesquisa básica, com abordagem quanti-qualitativa, com apresentação de dados mostram as consequências da falta de educação financeira no ensino médio, e também a dificuldade dos professores em lecionar um conteúdo para o qual não estão preparados. O objetivo é apresentar algumas dificuldades do aluno do ensino médio com aspectos financeiros, refletindo em adultos que tomam decisões financeiras equivocadas com consequência presente e futura, também trazer as dificuldades que os professores têm para ensinar o conteúdo financeiro. O procedimento será documental, buscando informações sobre esta realidade expondo o problema e trazendo contribuições para solução, conforme Pereira, (2019, p. 26).

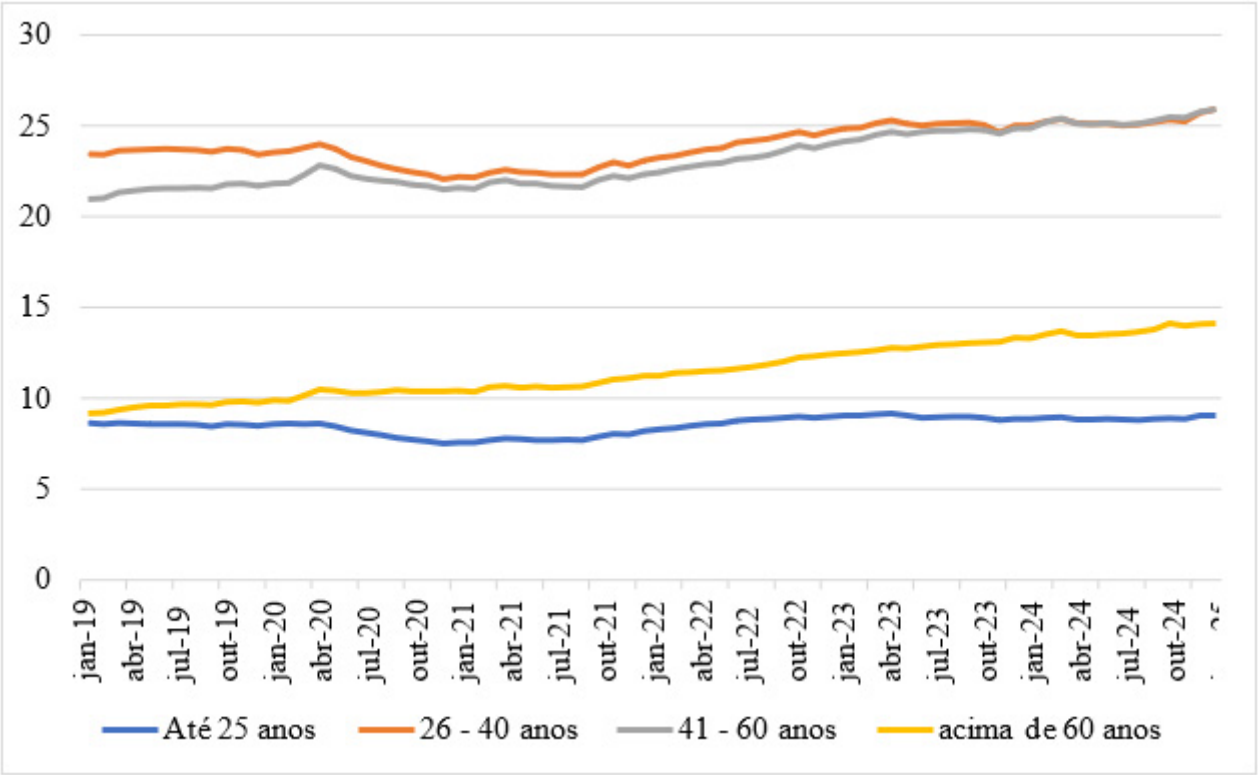
REFERENCIAL TEÓRICO

A entrada dos jovens no mercado de trabalho, o acesso ao sistema financeiro, bancarização da sociedade, estas realidades mostram a necessidade de saber tomar decisões financeiras para aproveitar as oportunidades que aparecem, as facilidades do crédito e saber utilizar os produtos financeiros.

O consumo que se abre nesta nova realidade do jovem trabalhador, os estímulos da sociedade capitalista, a sensação de liberdade econômica, autoconfiança, responsabilidade e controle sobre suas próprias vidas, a busca pela independência econômica faz com que os jovens aceitem qualquer tipo de proposta que lhes proporcione satisfazer suas necessidades e desejos imediatos, como destacado por Santana, Santos e Avdzejus (2012).

A Serasa Experian, é um birô de crédito, acompanha e divulga estatísticas do mercado de crédito, principalmente relacionadas a inadimplência, para ilustrar essa realidade dos jovens e como estão lidando com o crédito no gráfico 1 temos evolução da quantidade de inadimplentes:

Gráfico 1: Consumidores inadimplentes, por faixa etária, em milhões.



Fonte: Sersasa Experian, 04/2025.

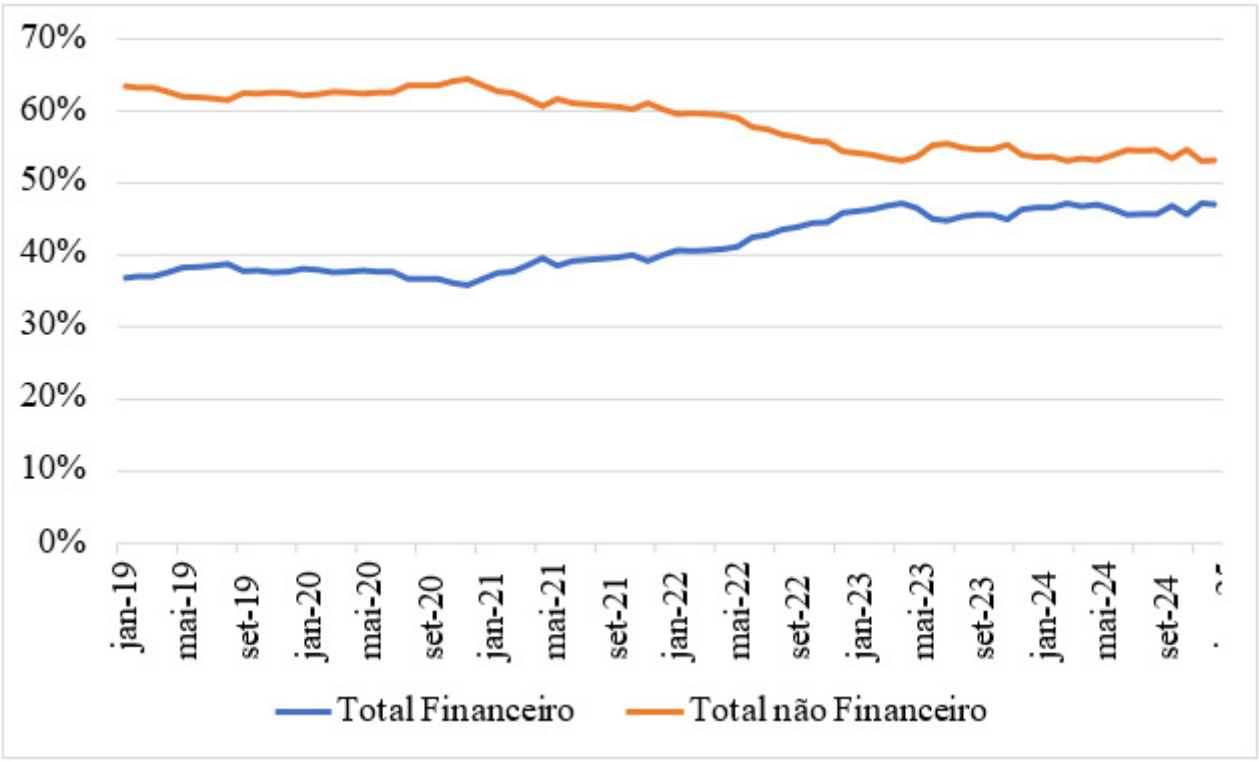
A inadimplência é quando o devedor não paga a própria dívida. Pode-se afirmar que os mais jovens, no caso até 25 anos, é o menor grupo de inadimplentes, um dos motivos é porque este público tem acesso ao crédito que as suas condições financeiras permitem, no início de uma carreira profissional os salários são baixos, assim o acesso ao crédito é menor, porém quando se sabe administrar seu orçamento o risco de não pagar suas dívidas é menor. Um começo nesta condição pode trazer dificuldades ao longo da vida adulta, pois uma sucessão de decisões financeiras erradas vão gerando traumas, vão comprometendo a renda futura, comprometendo o bem estar deste deste cidadão, com o desenvolvimento da carreira, acesso a crédito de maior valor e sem os conhecimentos de educação financeira a inadimplência pode permanecer e custar muito ao cidadão inadimplente, o elevado número de pessoas com idade entre 26 e 60 anos inadimplente, somandos mais de 50 milhões de pessoas maiores mostra a quantidade de pessoas na fase adulta do dificuldades financeiras.

A EF deve ir além do administrar orçamento, como define Teixeira (2015, p. 13):

> A Educação Financeira não consiste somente em aprender a economizar, cortar gastos, poupar e acumular dinheiro, é muito mais que isso. É buscar uma melhor qualidade de vida tanto hoje quando no futuro, proporcionando a segurança material necessária para obter uma garantia para eventuais imprevistos.

No gráfico 2, temos mais informação deste endividamento, com o Serasa Experian expondo a participação dos setores que o consumidor esta inadimplente, o total financeiro é constituído de dívidas com banco, cartões e financeiras. O total não financeiro é composto do varejo, serviços, telefonia e os serviços essenciais como água, eletricidade, gás, saneamento, telecomunicações e outros não financeiros.

Gráfico 2: Inadimplência do Consumidor - Participação dos Setores na Inadimplência Total (%)



Fonte: Sersasa Experian, 04/2025

No último dado do gráfico temos a indadimplência com o setor financeiro bem perto do não financeiro, em fevereiro de 2025 era de 46,9% contra 53,1% respectivamente. Isto é preocupante pois sem os serviços essenciais as pesssoas não sobrevivem, como ficar sem água, luz, saneamento telecomuncação? Mas é possível viver sem o sistema financeiro, se o cidadão teve algum problema e está com restrição em seu CPF (Cadastro de Pessoa Física) é possível continuar pagando tudo à vista e em dinheiro, sem crédito, deve limitar as condições, mas é possível sobreviver.

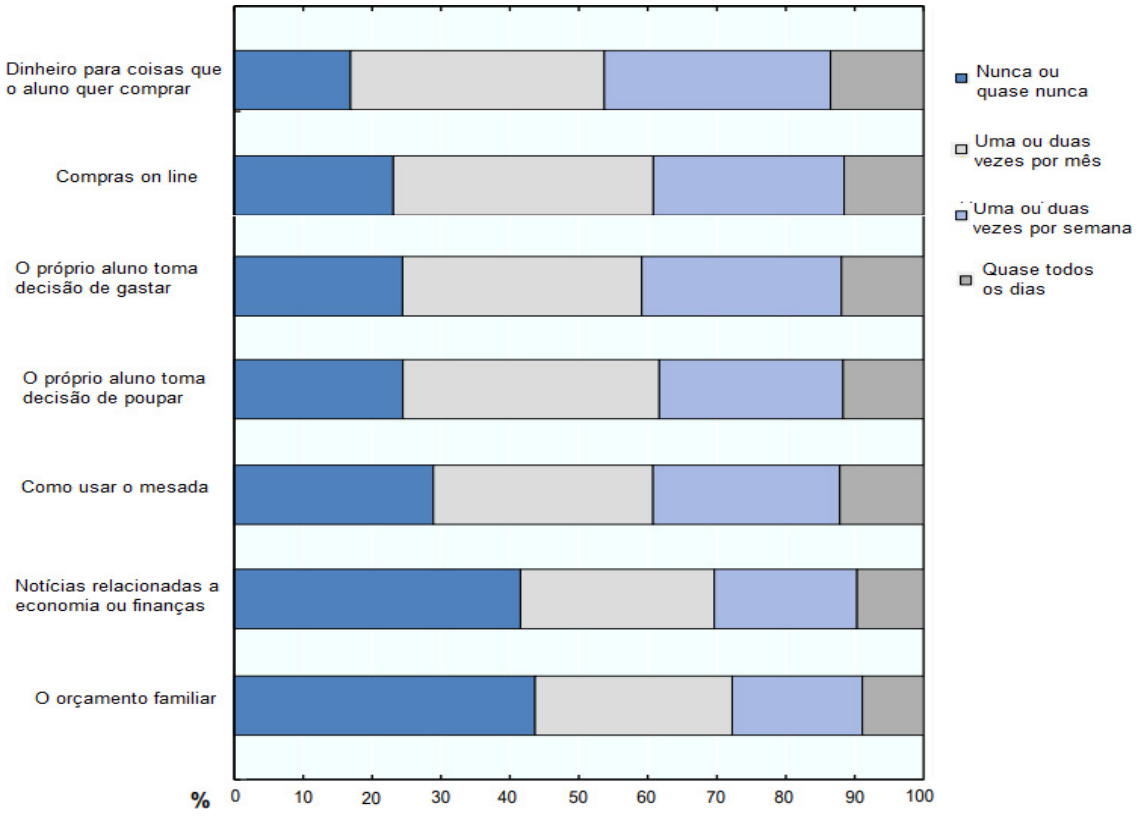
As consequências do endividamento podem ser vistas como algo prejudicial, quando ocorre pelo descontrole financeiro em tentativas de antecipar consumos desnecessários, tornando o indivíduo endividado, como diz Souza et al, 2017 que mostra um endividamento positivo quando realizado por meio de planejamento e objetivos, visando a realização de algum empreendimento e/ou aquisição de ativos produtivos, utilizando recursos de terceiros, podendo gerar benefícios para a economia, por meio de emprego e renda.

O conhecimento financeiro do estudante do ensino médio brasileiro foi apresentado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2022, que incluiu uma avaliação do saber financeiro dos jovens de 15 anos em 20 países. O objetivo foi verificar o letramento financeiro desses estudantes. Nesta amostra o Brasil ficou na 18ª posição numa lista de 20 países, apresentando um baixo desempenho na alfabetização financeira, com pontuação média dos estudantes em 416, enquanto a média dos países da OCDE foi de 489. Esses índices mostram que o jovem precisa de mais EF.

O relatório também traz outros diagnósticos interessantes, como os assuntos financeiros discutidos pelos jovens com os pais, que estão relatados no gráfico 3, onde está uma variedade de assuntos financeiros importantes para a vida do cidadão, que colabora para a tomada de decisões financeiras conscientes. Ressalto que são dados médios dos países da OCDE e não retratam a realidade de outros países. Vale, também, observar que os dados dos estudantes brasileiros estão bem abaixo da média e é possível afirmar que a frequência de discussão sobre esses temas é bem menor no Brasil, mostrando ainda mais a importância de a escola levar tais assuntos para serem tratados em sala. Seguem algumas afirmações deste estudo da OCDE:

- Os alunos com melhores resultados também tiveram 72% mais probabilidade de responder que economizam dinheiro.
- Entre os estudantes, 64% responderam que conversam semanal ou mensalmente com os pais sobre as decisões financeiras que tomam. Essa parcela de alunos teve 12 pontos a mais que aqueles que nunca conversam com os familiares sobre esse assunto.
- Mais de 80% dos participantes responderam que conseguem decidir, de forma autônoma, como gastar o dinheiro. Eles tiveram 30 pontos a mais no resultado da avaliação quando em comparação com quem não consegue tomar decisões financeiras de maneira independente.

Gráfico 3 – Percentual de alunos que relataram discutir cada tema (média de países da OCDE)



Fonte: OCDE (2024).

Observando as consequências da falta de conhecimento financeiro, o conselho da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) vem, desde 2005, divulgando e recomendando os Princípios e Boas Práticas de Educação e Conscientização Financeira, que são frequentemente atualizados, em 2012 publicou as Diretrizes para a Integração da Educação Financeira na Escola. Ao mesmo tempo, os ministros da Finanças e do Banco Central do G20 (as 20 maiores economias do Mundo) divulgaram os Principios de Alto Nivel de la OCDE/Infe sobre *Estrategias Nacionales De Educación Financiera*.

No Brasil, o poder público começou a demonstrar ações mais efetivas de EF por meio da Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), lançada no Decreto Federal n.º 7.397 de 2010 (atualizado pelo Decreto n.º 10.393 de 2020), definido como a finalidade de promover a EF securitária, previdenciária e fiscal no país. Nesse contexto, e seguindo a OCDE, o **conceito de EF no Brasil,** divulgado pela ENEF é:

> ..., o processo mediante o qual os indivíduos e as sociedades melhoram a sua compreensão em relação aos conceitos e produtos financeiros, de maneira que, com informação, formação e orientação, possam desenvolver os valores e as competências necessários para se tornarem mais conscientes das oportunidades e riscos neles envolvidos e, então, poderem fazer escolhas bem informadas, saber onde procurar ajuda e adotar outras ações que melhorem o seu bem-estar. Assim, podem contribuir de modo mais consistente para a formação de indivíduos e sociedades responsáveis, comprometidos com o futuro.

Na atualização da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 2017, foram acrescentadas, entre outras matérias, questões de saúde, vida familiar e vida social, educação para o consumo, educação financeira e educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural. A BNCC como documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Os novos temas devem ser trabalhados de forma transversal. Esse é outro ponto com o qual este projeto se preocupa, e não é necessário ter uma disciplina específica: o assunto deve ser discutido por todas as matérias.

A obrigatoriedade desse tema nos currículos de escolas públicas e privadas de todo o Brasil é resultado da participação de instituições ligadas ao Conef na elaboração da BNCC, em linha com a missão do Conef (Comitê Nacional de Educação Financeira) de disseminar, gerir e coordenar programas de EF em escolas de nível fundamental e médio.

Trazendo o aspecto transversal colocado pela BNCC para a EF, destaco que a transversalidade é entendida como uma forma de organizar o trabalho didático pedagógico em que temas, eixos temáticos são integrados às disciplinas, às áreas ditas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas. As diretrizes curriculares nacionais para educação básica diversidade e inclusão de 2013 assim esclarece a transversalidade:

> A transversalidade difere-se da interdisciplinaridade e complementam-se; ambas rejeitam a concepção de conhecimento que toma a realidade como algo estável, pronto e acabado. A primeira se refere à dimensão didático-pedagógica e a segunda, à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados

> (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas. Brasil (2013, p. 34).

Assim, a implementação da EF nas várias disciplinas curriculares devem ser de forma transversal, ou seja, todas disciplinas podem desenvolver esses pontos, de acordo com a especificidade da matéria, e deve ser dialogado entre as matérias. Diante do exposto, dificuldades começam a surgir no ensino de EF transversal, destacando-se:

- o pouco diálogo financeiro no ensino doméstico entre pais e filhos;
- a falta de infraestrutura básica em muitas escolas públicas;
- o fato de que as diversas disciplinas do currículo não têm acesso a material didático de qualidade;
- a formação docente não contempla a EF;
- os professores não estão acostumados com essa disciplina no cronograma curricular;
- a ausência de treinamento e de capacitação de professores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Observa-se que a sociedade tem dificuldades em lidar com aspectos financeiros, em fevereiro de 2025 o Serasa Experian divulgou mais de 73 milhões de pessoas estão com alguma restrição no seu CPF, o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) divulgou em agosto de 2024 que a população brasileira estimada era de 212,6 milhões de habitantes, ou seja 34,3% de população brasileira está inadimplente, deste total os jovens até 25 anos temos 9,1 milhões de inadimplentes o que corresponde a 4,1% da população, são muitas pessoas numa situação que prejudica seu desenvolvimento pessoal, familiar, atingindo os setores de serviço, indústria e comércio, gerando reflexos para toda sociedade.

> É importante o poder público trabalhar na prevenção desta situação aí a educação tem muito a contribuir ensinando a EF assim que os alunos tenham discernimento para aprender os conceitos iniciais, e principalmente para os jovens que estão no ensino médio, já se preparando para o primeiro emprego, estes vão ter os conhecimentos de EF cobrados e testados.

Os docentes, a parte fundamental para a EF de qualidade chegar ao aluno, é importante destacar o aspecto transversal, conforme estabelecido pela BNCC de 2017, porém é essencial preparar os professores das diversas áreas para identificar os conceitos de EF contidos em sua matéria, para isto é necessária uma formação para professores em EF, para mostrar que tem estes conteúdos em vários pontos do conhecimento.

As publicações da ENEF, voltadas a o ensino médio tem temas que podem ser desdobrados pois tem grande abrangência e podem facilitar a integração da EF entre as disciplinas, segue abaixo estes temas e alguns conteúdos para exemplificar:

- Vida Familiar cotidiana: Calendário; supermercado; para gastar é preciso ter.
- Vida social: festas; voltando de viagem; comprar um presente.
- Bens pessoais: comprando o celular; em busca do tênis perfeito; quebrou, e agora?
- Trabalho: primeiro emprego; renda-se; vacas gordas e vacas magras.
- Empreendedorismo: quais são os seus talentos?; mãos à obra; muito além do lucro.
- Grandes projetos: tijolo por tijolo?; sonho planejado; agora é a minha vez de ajudar os meus pais.
- Bens públicos: tudo tem um preço; orçamento público; espaço e serviço público.
- Economia do país: cultura e esportes; Inflação; mercado financeiro.
- Economia do mundo: moeda; Jogo dos blocos econômicos; momento de crise: e eu com isso?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O poder público deve tratar a EF no ensino médio e tudo que este conteúdo envolve com responsabilidade pois estes adolescentes estão sendo formados em pouco tempo estarão no mercado de trabalho, quanto mais qualidade receberem nas escolas mais podem oferecer ao mercado de trabalho, mais oferecem ao mercado de consumo, pensando na economia como um sistema mais contribuem para o bem estar pessoal e de toda sociedade.

É importante oferecer boas condições, formação e incentivos para os professores ensinarem educação financeira, ampliando os conhecimentos dos professores, incorporando tecnologias que extrapolam os exemplos teóricos e mostrando que estes conceitos estão no cotidiano do aluno, das famílias, sendo importante compreender para poderem tomar decisões melhores.

Para exemplificar é possível encontrar nos trabalhos acadêmicos, produtos educacionais que podem facilitar o ensino de Educação Financeira, facilitar a abordagem transversal deste tema, destaco dois trabalhos:

- Soares, G.A.; Feitosa, F.E. da S.; Groschke, A. de S. Recursos de um professor para o ensino do Itinerário Formativo da Educação Financeira, Tributária e Empreendedora: uma análise à luz da teoria da Abordagem Documental da Didática.
- Pierre, Fábio Roberto. Gamificação para a educação financeira: uma proposta de prática pedagógica no ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Estratégia Nacional de Educação Financeira – Enef. Disponível em: https://www.vidaedinheiro.gov.br/educacao-financeira-no-brasil/. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL, IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de- noticias/noticias/41111-populacao-estimada-do-pais-chega-a-212-6-milhoes-de-habitantes- em-2024. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversida de_e_inclusao_2013.pdf. Acesso em: 29 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional- comum-curricular-bncc. Acesso em: 13 fev. 2025.

BRASIL. Pisa 2021: matriz de referência de análise e de avaliação de letramento financeiro. Brasília, DF: Inep, [2020]. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_ superior/matriz_de_referencia_de_analise_e_de_avaliacao_de_letramento_financeiro_pisa_2 021.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). International Network on Financial Education – Infe. Disponível em: https://www.oecd.org/financial/education/. Acesso em: 15 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Pisa 2022 results (volume IV): how financially smart are students? OECD Publishing, Paris, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1787/5a849c2a-en>. Acesso em: 15 Dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). Principios de alto nivel de la OCDE/INFE sobre estrategias nacionales de educación financiera, OECD Publications, Paris, 2012. Disponível em: https://doi.org/10.1787/b6152780-es. Acesso em: 13 fev. 2025.

PEREIRA, Antonio. Pesquisa de intervenção em educação/ Antonio Pereira. – Salvador: Eduneb, 2019. 159 p. Disponível em: https://saberaberto.uneb.br/handle/20.500.11896/4286. Acesso em: 13 fev. 2025.

PIERRE, Fábio Roberto. GAMIFICAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO FINANCEIRA: UMA PROPOSTA DE PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ENSINO FUNDAMENTAL. 2023. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão Educacional) - Universidade Municipal de São Caetano do Sul. Disponível em: https://portal.uscs.edu.br/boletim/2265. Acesso em: 13 mar. 2025.

SANTANA, Juliane Oliveira; SANTOS, Assuele Cerqueira; AVDZEJUS, Érica Elena. Endividamento Precoce: Uma Análise da Concessão de Crédito e dos Fatores que Influenciam no Endividamento de Jovens. 2012. Disponível em: https://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos12/61416762.pdf. Acesso: 10 mar. 2025.

SERASA EXPERIAN. Indicadores Econômicos. Inadimplência do Consumidor. 2025.Disponível em: https://www.serasaexperian.com.br/conteudos/indicadores- economicos. Acesso: 10 mar. 2025.

SOARES, GA; FEITOSA, FE da S.; GROSCHKE , A. de S. Recursos de um professor para o ensino do Itinerário Formativo da Educação Financeira, Tributária e Empreendedora: uma análise à luz da teoria da Abordagem Documental da Didática. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento , *[S. l.]* , v. 14, pág. e172111436165, 2022. DOI: 10.33448/rsd- v11i14.36165. Disponível em: https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36165. Acesso em: 13 mar. 2025.

SOUSA, Richarles de Araújo; LOBAO, Mário Sérgio Pedroza e FREITAS, Renata Gomes de Abreu. Educação financeira à luz da BNCC: concepções de docentes do ensino profissional e tecnológico. *Educ. Pesqui.* [online]. 2023, vol.49, e251296. Epub 16-Fev-2023. ISSN 1678-4634. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s1678-4634202349251296por. Acesso em: 13 mar. 2025.

TEIXEIRA, James. Um estudo diagnóstico sobre a percepção da relação entre educação financeira e matemática financeira. 2015. 159 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/handle/handle/11025. Acesso em: 12 abr. 2025.

ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DOMICILIAR E INCLUSÃO: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL E OS DESAFIOS DO APD COMO INSTRUMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Ana Clara Nogueira Tavares[1]
Marcelo de Almeida Nunes[2]
Maria Aparecida Morais da Silva[3]
Maria da Guia de Almeida Farias[4]
Monica da Silva Nascimento[5]
Maria da Penha Feitosa[6]

Resumo: O presente texto tem o objetivo de analisar o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) como instrumento de inclusão escolar, resgatando a centralidade da discussão sobre a dinâmica do APD e o papel do profissional da Pedagogia nessa abordagem. voltada para estudantes em situação de dificuldade de comparecer à escola. Trata-se de uma abordagem educacional essencial para a inclusão de estudantes em situação de dificuldade de comparecer à escola, uma vez que os imprevistos podem ocorrer em pleno período de aulas regulares. Como problema de pesquisa temos: qual o perfil e os desafios da atuação do pedagogo no Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD)? Para compreensão da problemática, realizamos um estudo bibliográfico e documental, com uma abordagem qualitativa, utilizando como fontes de dados artigos, livros e sites acadêmicos, a partir dos quais pudemos nos apropriar de conhecimentos com autores como Redig (2015); Rolim & Góes (2009) Ribeiro e Paula (2016) e outros, além dos que discutem metodologias de pesquisa, como Amaral (2007), Pope e Mays (2005) e outros, bem como com leis que norteiam as principais políticas educacionais do país, como a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394, de 1996. A partir dos conhecimentos adquiridos e de suas análises e reflexões, concluímos que a formação do profissional da Pedagogia carece de ser instrumenta-

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: anaclaranogueira033@gmail.com
2 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: marcelitonunes9@gmail.com
3 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: silvamaraaparecida17@gmail.com
4 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: mdealmeidafarias@gmail.com
5 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI. E-mail: mnascimento2020@ufpi.edu.br
6 Profa. Dra. em Educação pela UFU, professora da UFPI, orientadora da pesquisa e membra do NUPPEGE. E-mail: mariadapenhafeitosa@ufpi.edu.br

lizada com conhecimentos teóricos e práticos que levem em conta as especificidades do APD, para que se possa assegurar a inclusão escolar pela continuidade do processo educacional a partir de um ensino adaptado às necessidades individuais, com o intuito de que se efetive de forma integral e satisfatória a aprendizagem do estudante em processo de acompanhamento educacional.

Palavras-Chave: atendimento pedagógico domiciliar; inclusão; educação inclusiva.

INTRODUÇÃO

O direito à educação para todos é um princípio fundamental garantido pelas legislações educacionais, visando assegurar a inclusão e a equidade no ensino. No entanto, há diversos fatores que podem impedir a presença contínua de estudantes no ambiente escolar, como doenças crônicas, hospitalizações prolongadas, licença gestante e outras condições que dificultam a frequência regular às aulas. Em situações como essas o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) surge como uma estratégia essencial para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, promovendo a inclusão educacional de alunos impossibilitados de frequentar a escola presencialmente.

Diante disso, a pesquisa se embasa na prática do pedagogo nesse cenário, buscando compreender a importância da atuação desse profissional nesse contexto e como sua intervenção contribui para a aprendizagem e o bem-estar dos alunos atendidos, na medida em que se reconhecem enquanto cidadãos de direito e incluídos. Quanto aos objetivos específicos, são eles: (a) analisar as formas de atuação dos educadores; (b) destacar a importância da formação adequada e do suporte necessário para assegurar a saúde e a educação dos estudantes e (c) identificar e discutir os desafios e limitações enfrentados na prática do APD.

Esta pesquisa contribui para o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ao ampliar a compreensão dos futuros pedagogos sobre as múltiplas possibilidades de atuação profissional, indo além do ambiente escolar convencional. O estudo do APD também permite analisar como a educação se articula com a área da saúde, tornando essencial a adaptação das abordagens pedagógicas para aten-

der estudantes que enfrentam limitações devido a condições médicas, garantindo equidade e inclusão no ensino.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: a introdução, onde tratamos da apresentação do estudo, a metodologia, na qual descrevemos os procedimentos utilizados para fundamentar a pesquisa, a análise e discussão, em que abordamos os aspectos legais, perfil e atuação do pedagogo domiciliar, metodologias e práticas pedagógicas e os desafios e limitações na aplicabilidade desse instrumento. E, por fim, as considerações finais, em que apresentamos nossas percepções sobre o tema pesquisado.

METODOLOGIA

Para a realização da presente pesquisa, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica com base em artigos científicos, dissertações e teses que apresentam discussões relevantes relacionadas ao Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD). Segundo Amaral (2007) a pesquisa bibliográfica é:

> [...] é uma etapa fundamental em todo trabalho científico que influenciará todas as etapas de uma pesquisa, na medida em que der o embasamento teórico em que se baseará o trabalho. Consistem no levantamento, seleção, fichamento e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa (Amaral, 2007, p. 1).

No que confere a abordagem dos dados, utilizamos o método qualitativo, que se volta para a compreensão e interpretação dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas vivências e perspectivas frente ao contexto social. Dessa maneira, valoriza a riqueza dos dados e contextos específicos, permitindo uma compreensão mais detalhada e contextual dos fenômenos estudados (Pope; Mays, 2005).

Como fonte de dados escolhemos artigos on-line, Scielo e o Google Acadêmico, trazendo as concepções de autores que mais se destacam na investigação do tema. A escolha dos recursos seguiu os seguintes procedimentos: primeiramente, foram estabelecidas palavras- chave relevantes para a pesquisa, como “Atendimento Pedagógico Domiciliar”, “educação inclusiva”, “educação e saúde” e “educação domiciliar” e, na sequência, foram utilizados critérios de

inclusão e exclusão para selecionar trabalhos que discutissem diretamente o tema do APD e eliminar materiais que apresentassem lacunas quanto a abordagem do assunto central. Por fim, dividimos a discussão em seções, sendo elas: a) Aspectos legais, b) perfil a atuação do pedagogo domiciliar, c) Métodos e práticas pedagógicas e d) Desafios e limitações. Em seguida, sintetizamos as informações coletados mais precisas e as discutimos à luz do referencial teórico, de modo a oferecer uma base sólida e credibilidade à pesquisa e ao conhecimento produzido sobre o tema.

ANÁLISES E DISCUSSÕES NA CENTRALIDADE DO TEMA

A seção de análise e discussões de um trabalho científico concentra interpretação e muitas vezes adianta os resultados de uma pesquisa, mantendo o leitor focado no conhecimento de aspectos do que poderá ser produzido a partir do estudo. Necessário que seja claro e organizado por área. Os itens que seguem potencializam esse formato.

Aspectos legais

A Constituição Brasileira de 1988 estabelece a educação e a saúde como direitos fundamentais dos cidadãos, ressaltando a importância de assegurar o acesso à educação para todos, incluindo aqueles que enfrentam tratamento de saúde prolongado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), atualizada de 2018 por meio da Lei nº 13.716/2018, reforça esse compromisso, especificando que a educação deve ser promovida e oferecida em todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo o Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) para alunos com necessidades individuais.

> Art. 4º-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (Incluído pela Lei nº 13.716, de 2018) (BRASIL, 2018, p. 1).

De acordo com as diretrizes legais, o atendimento pedagógico domiciliar deve estar integrado aos sistemas de ensino como parte da organização pedagógi-

ca das secretarias estaduais e municipais de educação e do Distrito Federal. Além disso, é necessário que haja articulação com as direções clínicas das instituições e serviços de saúde onde esses atendimentos ocorrem. Cabe às secretarias de educação a responsabilidade de atender às demandas dos hospitais, providenciar a contratação e a formação dos professores, bem como garantir os recursos financeiros e materiais necessários para a realização dessas modalidades de atendimento (Brasil, 2002).

O professor que atua no Atendimento Educacional Hospitalar ou Domiciliar deve possuir formação pedagógica, preferencialmente na área da Educação Especial ou em cursos de Pedagogia e licenciaturas. Importante que ele tenha conhecimentos básicos sobre as enfermidades enfrentadas pelos alunos, compreendendo tanto os aspectos clínicos quanto os efeitos psicossociais e emocionais decorrentes dessas condições (Brasil, 2022).

Perfil e papel do Pedagogo Domiciliar

Nessa abordagem, é importante considerar que, embora o trabalho do pedagogo domiciliar exija práticas especializadas voltadas às necessidades educacionais de alunos impossibilitados de frequentar presencialmente a escola, ele não se confunde com a pedagogia hospitalar, apesar das semelhanças entre ambas as modalidades. A principal diferença está no local e nas condições de atendimento: enquanto os professores da classe hospitalar atuam exclusivamente em ambientes hospitalares, atendendo alunos que estão em tratamento de saúde, os educadores domiciliares desenvolvem seu trabalho na residência do estudante, cuja condição física ou estado de saúde impede sua presença na escola. Ainda que distintas, ambas as modalidades compartilham o compromisso com práticas pedagógicas adaptadas, voltadas ao atendimento individualizado e às particularidades de cada aluno. Dessa forma:

> O professor que irá atuar em classe hospitalar ou no atendimento pedagógico domiciliar deverá estar capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares. (Brasil, 2002, p. 22)

Para realizar seu trabalho, o pedagogo domiciliar necessita compreender o problema de saúde que o educando está vivenciando, buscando atender as suas necessidades e desenvolvendo atividades adaptadas que minimizem as alterações que a doença e o tratamento causam na vida do educando (Santos, 2020). Sobre isso, Castro e Paula (2024) ainda ressaltam que além do aspecto acadêmico, o APD também deve contemplar o suporte emocional dos educandos, dialogando com os seus medos, vontades e sonhos e proporcionando o seu direito não somente à educação, mas também à arte e ao brincar.

Além de conhecer o estudante em acompanhamento, o profissional da Pedagogia em atuação em APD também deve acompanhar o planejamento pedagógico da escola. Para isso, é importante que o professor, ao iniciar o atendimento consulte o PPP da escola para se basear e acompanhar eventos propostos pela instituição, de forma que o estudante em processo de acompanhamento não perca as atividades e não se distancie dos demais estudantes da escola.

> Cabe, também, ao professor da classe hospitalar manter contato com o docente da escola de origem do aluno (no caso de educando já frequentavam do Ensino regular), como uma maneira de dar continuidade ao cronograma curricular organizado pela sua escola, bem como, para manter o professor do ensino regular informado sobre todo Trabalho realizado com este aluno na classe hospitalar, inclusive seu houve ou não desenvolvimento por parte deste (Santos, 2020, p. 45).

Para além disso, a atuação docente no Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) demanda um compromisso que vai além da prática pedagógica tradicional. Não basta manter apenas o vínculo com a escola de origem do estudante; é igualmente essencial que o professor estabeleça uma relação de proximidade e diálogo com a família e com os profissionais de saúde que acompanham o educando. Esse tripé — escola, família e equipe de saúde — constitui a base para um trabalho educativo verdadeiramente integrado, eficaz e inclusivo.

O contato com a família permite ao professor conhecer a rotina, os desafios e as necessidades específicas do estudante em seu contexto domiciliar, favorecendo intervenções mais empáticas e ajustadas à realidade vivida. Já a articulação com os profissionais da saúde, como médicos, psicólogos e terapeutas, possibilita uma compreensão mais ampla sobre o estado clínico e emocional do educando, contribuindo para a definição de estratégias pedagógicas

mais adequadas ao seu momento. Essa rede de colaboração é fundamental para assegurar que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma contínua, respeitosa e humanizada, mesmo diante das limitações impostas pela condição de saúde do estudante.

> A relevância do envolvimento entre os pares se dá pela necessidade de se organizar um trabalho, onde se possam privilegiar as especificidades de cada aluno enquanto sujeito da educação, legitimando assim um trabalho voltado para o seu desenvolvimento integral. Nisto, é necessário que haja uma relação pautada no respeito, entre todos os profissionais que neste momento, trabalharão juntos, na construção de um atendimento ímpar que objetiva a construção do saber da criança ou o adolescente (Machado, 2016, pág. 102).

Metodologias e práticas pedagógicas que podem contribuir no apoio à inclusão

No que concerne às metodologias e práticas pedagógicas, o APD requer uma adaptação meticulosa às necessidades específicas do estudante. Isso implica uma abordagem pedagógica que respeite o ritmo de aprendizagem individual, as limitações físicas e emocionais, e que incorpore metodologias ativas e inovadoras. Conforme Ribeiro e Paula (2012), uma das estratégias do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) é tornar os conteúdos a serem trabalhados mais lúdicos e dinâmicos por meio de planejamentos prévios e adaptados. Para isso, as autoras sugerem recursos educativos como o ábaco, o material dourado, as réguas numéricas, os blocos lógicos, o alfabeto móvel e uma variedade de jogos. Além disso, o uso de tecnologias educacionais, como plataformas de ensino à distância, que se apresentam como um recurso valioso, facilitando a personalização do ensino e garantindo a qualidade do atendimento pedagógico.

Santos (2020) reforça essa perspectiva ao destacar uma visão mais holística e inclusiva da atividade educativa nessas condições, que compreende o ser humano em suas múltiplas dimensões:

> Sob essa ótica, a educação não deve se limitar aos aspectos pedagógicos e sistemáticos proporcionados pela educação formal, mas sim, deve ser mais abrangente, no sentido de servir com um instrumento capaz de possibilitar o desenvolvimento global do ser humano, seja na esfera afetiva, social, psicológica, motora e cognitiva, bem como, deve atuar como uma maneira de suprir as necessidades específicas de cada grupo de sujeitos, condições estas possibilitadas pela educação não-formal. Pensando sobre essa questão, as

> crianças e adolescentes [...], não poderiam ser privadas desse bem tão precioso, pois caso contrário, seria como negar-lhes a continuidade de seu próprio desenvolvimento, deixando-as aquém em relação aos demais membros da sociedade, especialmente os de mesma faixa etária, e consequentemente, excluindo-as de uma sociedade que tanto se fala em inclusão e igualdade (Santos, 2020, p. 46).

Dessa forma, os educadores, ao planejarem e implementarem estratégias pedagógicas para esses estudantes, devem recorrer a recursos adaptados, de modo que esses sujeitos não sejam privados das mesmas oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal que os demais estudantes da escola. Mais do que uma adaptação curricular, trata-se de uma ação que reforça o compromisso com a equidade e a justiça social, reconhecendo que o direito à educação deve ser efetivado em todas as circunstâncias. Negar esse atendimento significa não apenas interromper um percurso escolar, mas também comprometer o desenvolvimento e a inserção social de crianças e adolescentes que já enfrentam situações de vulnerabilidade.

Ademais, no que confere aos planejamentos iniciais e contextualizados, o Plano Educacional Individualizado (PEI) se revela como uma ferramenta essencial para organizar o processo educacional dos estudantes. O PEI deve ser flexível para atender às necessidades individuais dos estudantes e ajustar-se aos acontecimentos da rotina familiar. Ele não só auxilia na sistematização pedagógica do APD, mas também assegura um currículo personalizado para alunos com deficiência, orientando as atividades a serem realizadas. Ele deve ser elaborado considerando múltiplas perspectivas, como as dificuldades, habilidades e necessidades do estudante, os objetivos para a turma e para o estudante em particular, e as diversas concepções dos profissionais de educação e saúde, da família e, se viável, do próprio estudante em acompanhamento. Dessa maneira, a elaboração do PEI se constrói a partir de um esforço conjunto, sendo a sua aplicação uma responsabilidade de todos os envolvidos (Redig, 2015).

Desafios e limitações do APD na garantia do processo de ensino e aprendizagem

A prática do APD enfrenta desafios consideráveis. Importante destacar que, na realidade do Atendimento Pedagógico Domiciliar ou Hospitalar, a aplicação de um currículo rígido frequentemente se mostra inviável. As condições clíni-

cas dos estudantes podem variar significativamente, exigindo do professor uma postura flexível e sensível às necessidades individuais de cada situação (Ganem; Silva, 2019). Dessa forma, torna-se indispensável a constante adaptação do planejamento pedagógico, com ajustes nos conteúdos, nas metodologias e nos materiais utilizados.

Os dias de atendimento podem ser bastante distintos entre si, em função do estado de saúde do educando, o que requer do profissional não apenas preparo técnico, mas também sensibilidade para lidar com eventuais ausências ou impossibilidades de participação por parte do estudante (Ganem; Silva, 2019). Essas instabilidades exigem um olhar atento e um compromisso com a garantia do direito à aprendizagem, respeitando os limites e potencialidades de cada estudante em seu próprio tempo

Pode-se apontar também que a formação inadequada dos docentes para atuar no contexto domiciliar pode comprometer a eficácia do atendimento. De acordo com Rolim e Góes (2009), ainda há uma carência dessa área na formação específica para a atuação dos docentes tanto em classes hospitalares quanto no APD, uma vez que a formação inicial deste profissional prioriza o atendimento aos estuantes nos ambientes regulares de ensino. Além disso, as autoras destacam a falta de conscientização das escolas em relação as necessidades das crianças em situação de vulnerabilidade de saúde, evidenciando uma insuficiência de conhecimento e preparação dos profissionais para lidar com esses sujeitos.

Quanto a essas adversidades, Redig (2015) destaca a importância de uma formação específica para professores que atuam no APD. Ela argumenta que essa capacitação é fundamental para tornar os docentes mais preparados a lidar com as complexidades presentes na diversidade e nas relações humanas, como compreender a realidade social em que a família e o estudante estão inseridos, além de atentar para a flexibilidade de metodologias. Sobre isso, Ceccim e Fonseca (1998) ainda ressaltam que o pedagogo do Atendimento Pedagógico Domiciliar, que se trata de um atendimento especializado, deve trabalhar com planos e programas que estejam sempre em constante evolução, adaptáveis e flexíveis para se adequar às necessidades individuais de cada criança e adolescente atendido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa facultou a todas nós o acesso a uma gama de conhecimentos muito além do que se pensou encontrar. Saberes e problematizações de um aspecto da educação e da formação em Pedagogia bastante afinado com as demandas atuais e as propostas de uma educação democrática e inclusiva. O que se compreende por APD ganhou uma significância muito maior e abrangente, ampliando conhecimentos e a sensibilidade em um momento em que o mundo precisa de um olhar mais compreensivo e de uma consciência elevada sobre as problemáticas que afetam crianças e jovens em situação de vulnerabilidade de saúde e social.

A formação do pedagogo nessa linha tem uma importância fundamental para a educação como um todo e para a escola, pois mantem as condições de acesso ao conhecimento, quando este acesso não é interrompido ao estudante impossibilitado de frequentar a ambiência escolar e o acesso a um ensino personalizado e flexível, conforme reconhecido pelas leis, em especial a LDB, que reconhece e valida essa modalidade como um meio essencial para garantir o direito universal à educação, passa a se consolidar como um direito tal qual é a educação.

Compreende-se que apesar dos avanços ocorridos na área, a formação dos profissionais da Pedagogia que trabalham com o APD ainda apresenta lacunas em relação às especificidades requeridas a esses profissionais que têm como fim o ensino e a aprendizagem dos estudantes, de modo que garanta a estes a inclusão escolar, assim como ocorre aos estudantes que comparecem regularmente à escola. Qualquer atitude ou prática pedagógica que fuja a esse intento estará indo contra a legislação e ao objetivo primeiro da educação como um todo, que é a inclusão escolar de todos e todas como um princípio de direito social.

Dessa forma, importa que a formação do profissional da Pedagogia que seja levado a trabalhar com o APD seja estruturada a partir de uma formação que inclua a preocupação com as necessidades especiais e integrais do estudante, que possa criar mecanismos de acompanhamento dos estudantes em todas as situações e em sua integralidade, que seja uma formação que o potencialize a desenvolver estratégias eficazes que favoreçam a adaptação e a aprendizagem. Só assim será possível proporcionar e ampliar as possibilidades para uma educação cada vez mais democrática e inclusiva.

O estudo dessa modalidade educacional tão importante para a inclusão escolar se torna essencial para educadores e educadoras, assim como para futuras pedagogas e pedagogos, uma vez que enriquece a formação desses profissionais ao expandir sua visão sobre a educação e o papel do pedagogo em outros espaços. Apresentamos um estudo que oferece um olhar que se propõe ser mais apurado sobre a capacidade de enxergar a educação sob uma ótica mais sensível e reflexiva para os estudantes que em algum momento da sua vida escolar podem precisar de um atendimento APD, considerando as variadas condições que podem influenciar a inclusão e o aprendizado dos estudantes. Sem pretensão de esgotar a temática, apresentamos este breve estudo muito mais com a intenção de contribuir com pesquisas de maior fôlego.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. J. F. **Como fazer uma pesquisa bibliográfica**. Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 2007. Disponível em: <http://200.17.137.109:8081/xiscanoe/courses- 1/mentoring/tutoring/Como%20fazer%20pesquisa%20bibliografica.pdf>Acesso em: 07 ago. 2024

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. Ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Lei n° 13.716, de 24 de setembro de 2018. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13716.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar**: estratégias e orientações. / Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC; SEESP, 2002. 35p.

CASTRO, J. F.; DE PAULA, E. M. A. T. Educação para crianças e adolescentes em tratamento de saúde: reflexões sobre as características da pedagogia hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar no contexto brasileiro. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 1, p. 1364– 1377, 2024.

FONSECA, Eneida S. CECCIM, Ricardo B. **Atendimento pedagógico-educacional hospitalar:** promoção do desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança hospitalizada. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v.7, n.42, p.24-36, jan./fev. 1999.

GANEM, Leila de Souza; SILVA, Carla Cilene Baptista da. Ações do atendimento pedagógico domiciliar: possibilidades e desafios. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 587-602, 2019.

MACHADO, P. M. dos S. **O atendimento pedagógico domiciliar:** uma experiência de Implantação no sertão da Bahia, para crianças com paralisia cerebral. 2016. Dissertação – Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

POPE, Catherine; MAYS, Nicholas. **Pesquisa qualitativa na atenção** à **saúde**. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2005. 118 p.

REDIG, Annie Gomes. Atendimento educacional especializado na modalidade domiciliar: Um estudo de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 22. , p. 59-70, 2015.

REDIG, Annie Gomes; SOUZA, Flávia Faissal de. **Atendimento Educacional Especializado na modalidade domiciliar**; funcionamento e organização. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 68-86, set./dez.2016.

RIBEIRO, K. R.; PAULA, E. M. A. T. Atendimento pedagógico domiciliar para enfermos: uma Maneira diferente de educar. **Anais**...Semana de Pedagogia da UEM, vol. 1, n. 1, Maringá: UEM, 2012.

ROLIM, C. L. A.; GÓES, M. C. R. Crianças com câncer e o Atendimento educacional nos ambientes hospitalar e escolar. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 35, n. 3, p. 509-523, 2009.

SANTOS, M. R. D. **Atuação do pedagogo em espaços educacionais não escolares, com** ênfase **no atendimento hospitalar e domiciliar**. Tese (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de formação de professores e humanidades. Goiânia, p. 50. 2020.

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO DE UNIDADES MÍNIMAS DISTINTIVAS EM LÍNGUA DE SINAIS

Sullimary Cardoso da Silva[1]
Jéssica Adriane Sampaio Viana[2]
Maria dos Humildes Soares S. Dos Santos[3]
Maria Lourdilene Vieira Barbosa[4]

Resumo: O presente trabalho foi realizado durante a nossa participação nas aulas da disciplina Linguística da Libras I, no curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí. O artigo tem por objetivo analisar como diferentes autores que tratam de língua de sinais apresentam a noção de unidades mínimas distintivas. Dentre outros autores, a pesquisa se baseia em Nève (1996), que discute a noção na Língua de Sinais Francesa; Quadros e Karnopp (2004) Xavier (2006) e (2014), que abordam a noção na Língua Brasileira de Sinais. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é de natureza bibliográfica, de caráter exploratório, acerca da noção de unidades mínimas distintivas em línguas de sinais. Os resultados mostram que, dependendo do autor, as unidades podem ser nomeadas como quiremas, gestemas, fonemas ou unidades fonológicas, e cada estudo enriquece a compreensão da estrutura linguística das línguas de sinais, ao incorporarem elementos materiais exemplificativos e explicativos acerca das unidades distintivas, mesmo que estas sejam nomeadas diferentemente, contribuindo para uma análise mais abrangente e detalhada acerca do tema.

Palavras -Chave: Libras; Línguas de Sinais; Unidades Mínimas distintivas.

Abstract*:* This work was carried out during our participation in classes of the subject Linguistics of Libras I, in the course of Letras-Libras of the Federal University of Piauí. The article aims to analyze how different authors who deal with sign language present

1 Pedagoga. Especialista em Libras pela Faculdade Metropolitana, Teresina. Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras- Libras da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: sullimarysilva@gmail.com
2 Pedagoga. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Uninassau, Teresina. Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: jessiadriane8@gmail.com
3 Professora de Letras – Espanhol. Especialista em Língua Espanhola pela Universidade Estadual do Piauí. Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI.
E-mail: humildes.soaresilva@gmail.com
4 Professora de Linguística no curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.
E-mail: lourdilene@ufpi.edu.br

the notion of minimal distinctive units. Among other authors, the research is based on Nève (1996), who discusses the notion in French Sign Language; Quadros and Karnopp (2004) Xavier (2006) and (2014), who address the notion in Brazilian Sign Language. From a methodological point of view, the research is of a bibliographic nature, of an exploratory nature, about the notion of minimal distinctive units in sign languages. The results show that, depending on the author, the units can be named as quiremas, gestemas, phonemes or phonological units, and each study enriches the understanding of the linguistic structure of sign languages by incorporating exemplary and explanatory material elements about the distinctive units, even if they are named differently, contributing to a more comprehensive and detailed analysis of the topic.

Keywords: Libras; Sign Languages; Distinctive Minimum Units.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é uma investigação de natureza bibliográfica acerca da noção de unidades mínimas distintivas em línguas de sinais, cujo interesse surgiu ao longo da nossa participação nas aulas da disciplina Linguística da Libras I, do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí. A partir da disciplina, tivemos contato com a estrutura da Língua Brasileira de Sinais, o que nos permitiu observar com mais detalhes a língua e suas particularidades.

Dessa forma, compreendemos que as unidades mínimas distintivas das Línguas de Sinais são partes independentes, com valor linguístico na estrutura da língua, sem significado, que podem se combinar com outras unidades, de diferentes modos, para formar novos sinais, sempre seguindo regras de formação de palavras da língua da qual são parte. Analogamente, podem ser comparados aos fonemas das línguas orais, que também são unidades mínimas distintivas, de natureza sonora, que compõem as palavras em uma determinada língua oral.

Considerando as reflexões que tecemos acerca desta noção, o estudo parte da seguinte questão-problema: como a literatura da área, historicamente, construiu e como define atualmente as unidades mínimas distintivas nas línguas de sinais? Partindo do problema apresentado, elencamos, para o desenvolvimento deste estudo, o objetivo geral de analisar como diferentes autores que tratam de língua de sinais apresentam a noção de unidades mínimas distintivas. De modo

específico, pretendemos compreender osargumentos apresentados pelos autores que se dedicam a estudar as unidades mínimas distintivas e organizar um quadro ilustrativo acerca dos estudos das unidades mínimas distintivas, comparando o posicionamento dos autores. Para o alcance dos objetivos elencados, optamos pela pesquisa bibliográfica, recorrendo a produções da área sobre o tema.

Com esse estudo buscamos contribuir com a sistematização de conhecimentos sobre o tema pesquisado. No que se refere a fundamentação teórica, são utilizados como aportes teóricos os trabalhos de Quadros e Karnopp (2004); Néve (1996); Xavier (2006) e (2014), dentre outros autores , por estes apresentarem considerações importantes sobre o estudo das unidades mínimas distintivas da Língua de sinais. Nesse percurso, percebemos que os autores que trabalham com a temática têm traços em comum, mas também diferenças. Dessa forma, veio o interesse de fazer um levantamento na área, a fim de alcançar as informações necessárias para construir um quadro ilustrativo que apresente uma comparação entre diferentes teóricos, discutindo afinidades e mudanças existentes entre eles.

Tendo em vista os propósitos do estudo, organizamos o presente artigo da seguinte forma: a introdução, com apresentação do estudo e contextualização do tema pesquisado; uma seção que se volta para a conceituação acerca das unidades mínimas distintivas das línguas de sinais e sua evolução; em seguida, construção do quadro comparativo seguida das análises e discussões dos resultados obtidos e, por fim, apresentamos as conclusões da investigação.

AS UNIDADES MÍNIMAS DISTINTIVAS DAS LÍNGUAS DE SINAIS

As unidades mínimas distintivas das línguas de sinais representam as partes mínimas fundamentais do sinal. Elas se organizam para construir e dar sentindo às palavras sinalizadas, podendo ser combinadas de diferentes formas, semelhantemente às línguas orais, em que a oposição fonético-fonológico pode alterar a palavra. Quadros e Karnopp (2004) destacam que o pesquisador da língua de sinais tem a tarefa de identificar as configurações de mão, as locações e os movimentos, que têm o caráter distintivo. Com isso, essas partes menores sozinhas não têm valor significativo, mas, quando combinadas, conferem ao sinalizante a possibilidade de realizar múltiplas composições e formar sinais na língua em questão.

Foi Willian C. Stokoe, linguista americano, que, em 1960, através de suas pesquisas acerca da American Sign Language – ASL, constatou a existência das unidades mínimas distintivas. Então, a partir das suas análises identificou três componentes principais para a composição dos sinais, a Configuração de Mão (CM), o Ponto de Articulação (PA), e o Movimento (M), e os nomeou como quiremas, do grego 'keir' que significa 'mão', os colocando em mesmo nível semântico dos fonemas das línguas orais, que são as unidades mínimas que compõem as palavras em uma determinada língua oral. Xavier (2014), em seus estudos, destacou o pioneirismo de Stokoe (1960):

> [...] foi o primeiro pesquisador a defender, do ponto de vista da Linguística, que as línguas de sinais são línguas naturais, ao evidenciar que elas partilham com as línguas orais princípios estruturais. Stokoe demonstrou que os itens lexicais da ASL e, por extensão, das línguas sinalizadas, diferentemente do que se pensava em sua época, não são desenhos holísticos feitos no ar. Na verdade, semelhantemente às palavras das línguas faladas, os sinais são decomponíveis em unidades menores. Segundo ele, essas unidades, ou aspectos, como as chamou, são de três tipos: configuração de mão, localização e movimento.

A intenção de Stokoe (1960) com o uso do termo 'quirema' foi a de resguardar as particularidades do modo de realização das línguas de sinais, que são articuladas pelas mãos e percebidas pela visão. Desta forma, e sob a mesma visão, segundo Quadros e Karnopp (2004, p. 47 e 48):

> [...] as línguas de sinais são de modalidade gestual-visual (ou espaço-visual), pois a informação lingüística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos [...] os articuladores primários das línguas de sinais são as mãos, que se movimentam no espaço em frente ao corpo e articulam sinais em determinadas locações nesse espaço, um sinal pode ser articulado com uma ou duas mãos.

Ou seja, é com as mãos que os sinais são formados e expressos, e sua construção pode envolver uma ou duas mãos, o que mostra a complexidade e a riqueza dessa modalidade linguística, que se organiza de forma diferente das línguas orais-auditivas, mas com a mesma capacidade expressiva e gramatical. O pesquisador francês, Nève (1996) usou a terminologia 'gestema' para nomear as unidades mínimas distintivas da língua de sinais francesa, por entender que as Línguas de Sinais têm materialidade gestual e, portanto, são compostas por unidades que inicialmente são oriundas dos "gestos" (comparativamente, é como quando afirmamos que o fonema vem do som, que é sua matéria).

No Brasil, pesquisas mais recentes sobre as Línguas de Sinais nomeiam as unidades mínimas distintivas como parâmetros. Quadros e Karnopp (2004), com base em Ferreira-Brito 1990), destacam nesse sentido, que "os principais parâmetros fonológicos da língua de sinais brasileira são: configuração de mãos, movimento e locação", e consideram também que os movimentos corporais e da face desempenham papeis importantes. Essa literatura também mostra que ss pesquisadoras optaram pelos termos Fonema e Fonologia para nomear as unidades mínimas das línguas de sinais, por considerarem ser de mais fácil compreensão fazer a associação dos termos.

A esse respeito, Ferreira Brito (2010, p.35) ressalta que ,tanto as Línguas Orais como as Línguas de Sinais, possuem uma estrutura linguística composta por "dupla articulação", níveis de unidades distintas que são os fonemas e morfemas. Quadros e Karnopp (2004) ressaltam que a fonologia das línguas sinalizadas tem a tarefa de determinar quais unidades mínimas compõem os sinais, uma segunda função exercida é a de definir os padrões factíveis de combinações entre as unidades mínimas, observando as variações possíveis na realização do sinal.

Então, nos estudos das línguas de sinais, é necessário que o pesquisador identifique configuração de mãos, locações e movimentos que na comparação dos pares de sinais apresentem caráter distintivo mínimo, ou seja, revelem combinações com diferenças sutis na realização dos sinais, que chamamos de pares mínimos mesmo que em modalidades diferentes de línguas.

METODOLOGIA

O planejamento de uma pesquisa exige que se leve em consideração as singularidades do objeto de estudo, do problema e dos objetivos a serem alcançados. No caso deste artigo, o tipo de pesquisa que melhor orientaria toda a investigação, de modo que pudéssemos atender os objetivos propostos seria aa pesquisa bibliográfica, de caráter exploratório e natureza qualitativa.

Nesse sentido durante o percurso metodológico, buscamos fazer pesquisas, a fim de coletar materiais de suporte bibliográfico. Como fontes, selecionamos livros de autores que trabalham diretamente com a temática em análise, além de artigos publicados, utilizando a ferramenta de busca google acadêmico, que é uma plataforma voltada exclusivamente para a literatura acadêmica, a partir da pesquisa por palavras-chave.

Após essa varredura, selecionamos os estudos dos autores que fazem menção aos termos em análise e iniciamos as leituras, comparando as posições teóricas, pois nossa problemática nos levava a discutir como a literatura acadêmica as categoriza. Com esse intuito, realizamos leituras, catalogamos o material e, após essas etapas, fizemos a discussão dos resultados, a fim de atender nosso principal objetivo, que foi analisar diferentes abordagens teóricas acerca de unidades mínimas distintivas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para a análise dos dados, selecionamos conteúdos de autores que se dedicaram a estudar a materialidade da língua de sinais, buscando trazer, sob a ótica deles, a compreensão acerca de unidades mínimas distintivas. Para tanto, organizamos, no quadro 1, a seguir, as suas concepções teóricas sobre o tema em estudo:

Quadro 1 - Comparação bibliográfica sobre a noção de unidades mínimas em Língua de sinais

AUTOR	NIDADES MÍNIMAS	O QUE ACRESCENTOU?	COMO AS UNIDADES MÍNIMAS SÃO NOMEADAS?
Stokoe (1960)	Configuração de mãos (CM), Ponto de articulação (PA) e Movimento (M)	O primeiro pesquisador que trata da noção de unidades mínimas distintivas em línguas de sinais, além de especificar o valor que cada uma delas assumia na língua. Elencou as três categorias principais: Configuração de mão (CM), ponto de articulação (PA) e moviemento (M)	Propôs o uso do termo quirema, para referir-se aos parâmetros das línguas sinalizadas. O termo em questão é de origem grega, sendo formado pelos morfemas 'quiros' e 'ema', que significam respectivamente, mão e unidade mínima
Battison (1974 [1978] apud XAVIER, 2006)	Configuração de mãos (CM), Ponto de articulação (PA) e Movimento (M) E Orientação da Palma (OR)	Em suas investigações, Battison identificou que a Orientação da Palma da Mão conferia contraste semântico à sinalização e a defendeu como um parâmetro que foi adicionado à estrutura das línguas sinalizadas	Empregou os termos fonema e Fonologia para a análise das línguas sinalizadas, por considerar que tais termos já são validados pela teoria linguística para as línguas orais, mesmo que os canais de comunicação entre elas sejam diferentes. Battison optou por fazer a correspondência entre os termos.

Klima E Bellugi (1979 apud XAVIER, 2006)	Configuração de mãos (CM), Ponto de articulação (PA), Movimento (M) e Orientação da Palma (OR)	Desenvolveram pesquisas sobre a iconicidade dos sinais. Eles observaram que, embora uma gama de sinais derive de representações miméticas, não são executados da mesma forma, eles obedecem às regras de realização da língua de sinais	Os autores optaram por usar os termos fonema e fonologia por atestarem que as línguas de sinais são línguas naturais com princípios e organização análogos aos das línguas orais, embora haja diferenças de realização entre fala e sinal;
Ferreira (1995)	Configuração de mãos (CM), Ponto de articulação (PA), Movimento (M), Orientação da Palma (OR) e Expressões Não- Manuais (ENM)	Apresentou após suas pesquisas a proposta das Expressões Não- Manuais (ENM). A autora percebeu que os componentes não- manuais possuem caráter distintivo e, por isso, devem compor os parâmetros das línguas de sinais	Após suas pesquisas, a autora concluiu que os termos mais apropriados para nomear a unidades mínimas distintivas das línguas que não usam o canal oral auditivo eram fonema, fonologia e alofone, pois já eram termos conhecidos e validados na área da Linguística.
Néve (1996)	Configuração de Mão (CM), Localização (L) e Movimento (M)	Classificou as unidades mínimas em 4: Configuração de Mão (CM), Localização (L), Orientação (O) e Movimento (M), e as batizou com o termo *gestema*	Nève usou a terminologia *gestema* para nomear as unidades mínimas distintivas da Língua de Sinais Francesa, por entender que as línguas de sinais têm materialidade gestual e, portanto, são compostas por unidades que, inicialmente ,são oriundas dos "gestos"; e usou o termo *alogesto* para nomear as variações das unidades distintivas na realização do sinal.
Xavier (2014)	Configuração de Mãos CM, Ponto de Articulação (PA), Movimento (M), Orientação da Palma (OR), Expressões Não- Manuais (ENM) e Número de Mãos (NM);	Defende o acréscimo do segmento Número de Mãos ou Arranjo De Mãos como 6º parâmetro. Xavier pauta-se nos estudos de Klima e Bellugi para ressaltar que o elemento lexical 'Número de Mãos' possui caráter distintivo, pois ele modifica o sentido, conferindo intensidade ao sinal.	Xavier (2014) utiliza a terminologia 'unidades fonológicas' para analisar a língua de sinais, embora originalmente esse termo tenha sido criado para o estudo das línguas faladas, mas, evita rotular as unidades fonológicas dessas línguas como fonemas ou 'traços distintivos', em virtude de os debates acerca do assunto ainda estarem em andamento sobre qual conceito é o mais apropriado.

Fonte: resumo elaborado pelas autoras

Os trabalhos pioneiros de Stokoe (1960), Battison (1974 [1978] apud Xavier, 2006), Klima e Bellugi (1979 apud XAVIER, 2006), Ferreira (1995), Néve (1996) e Xavier (2014) foram importantes para identificar e compreender as unidades mínimas distintivas nas Línguas de Sinais. Stokoe, em 1960, propôs os três primeiros parâmetros: Configuração de Mãos (CM), Ponto de Articulação (PA) e Movimento (M), estabelecendo as bases para estudos posteriores. Dando continuidade a essa construção, Battison, em 1974 [1978], introduziu a Orientação da Palma (OR), enfatizando sua importância distintiva. Por sua vez, Klima e Bellugi (1979) contribuíram com pesquisas sobre a iconicidade dos sinais, esclarecendo que, apesar das origens miméticas, os sinais seguem regras específicas na língua de sinais. Ferreira (1995), por outro lado, suscitou a possibilidade dos componentes Não-Manuais (ENM) serem consideradosparâmetros em virtude da importância desses elementos.

Além dos parâmetros nas línguas sinalizadas, e por apresentarem sinais que podem ser realizados com uma mão, e outros sinais com duas. Em virtude disso, foi proposta, por Xavier (2014) a inclusão de um sexto parâmetro denominado “arranjo de mãos”, que tem por finalidade apresentar o número de mãos com qual o sinal é realizado, além disso o autor descreve se as duas mãos são ativas ou se uma delas é ativa e a outra é passiva. A inclusão desse sexto parâmetro serviu de base para a fundamentação da existência dos pares mínimos da ASL (Klimma e Bellugi, 1979, apud Xavier, 2014, p.29,30).

Néve (1996) salientou a materialidade gestual das línguas sinalizadas e trouxe para discussão termos pouco utilizados por teóricos no Brasil, como gestemae alogesto, e definindo o gesto como a base material para a comunicação em língua de sinais. Xavier (2014), com base nas ideias de Klima e Bellugi (1979) propôs o Número de Mãos (NM) como sexto parâmetro, ressaltando sua relevância distintiva.

Para além das contribuições no quesito estrutural das línguas de sinais, os autores, trouxeram à luz conceitos diferentes para definir e categorizar as unidades mínimas distintivas. Nesse sentido, seja nomeando como quiremas, gestemas, fonemas ou unidades fonológicas, os estudos enriquecem a compreensão da estrutura linguística das línguas de sinais, incorporando elementos materiais e contribuindo para uma análise mais abrangente e detalhada acerca do tema.

Ademais, Xavier (2006 e 2014) elencou as atividades anteriores dos referidos autores e trouxe novos elementos para o estudo atual acerca da estrutura das línguas sinalizadas. Essas contribuições são fundamentais para o avanço da pesquisa em línguas de sinais e melhor compreensão de sua gramática única.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui conduzida abre caminho para novas descobertas, uma vez que o tema ainda carece de uma exploração mais aprofundada, tendo em vista que se trata de estudos recentes e, além disso, o campo é vasto e pede que mais pesquisadores se debrucem sobre ele para que tenhamos maior compreensão. O estudo aqui realizado acerca das unidades mínimas distintivas nas Línguas de Sinais nos mostrou a complexidade dessas línguas. As unidades mínimas são partes fundamentais dos sinais que se organizam de maneira específica para formar palavras.

Assim como nas línguas orais, a mudança de um único fonema é capaz de modificar o significado de uma palavra, um fenômeno semelhante ocorre nas línguas sinalizadas. Ademais, concluímos quea discussão aqui apresentada aponta para caminhos de investigação a futuros pesquisadores que tenham interesse em seguir essa linha de estudo. As contribuições dos estudiosos citados evidenciam que as línguas de sinais possuem uma estrutura gramatical completa, sistemática e passível de análise científica.

A constante ampliação do número de parâmetros — como a recente proposta do arranjo ou número de mãos — revela não apenas a diferença entre esses estudos, mas também a necessidade de atualização constante diante das nuances que a língua apresenta em seu uso cotidiano bem como o diálogo entre pesquisas e pesquisadores.

Por fim, esperamos que esta pesquisa possa servir como base teórica e incentivo para novos estudos, colaborando para o fortalecimento da área e para o reconhecimento da Libras e de outras línguas sinalizadas como sistemas linguísticos completos, legítimos e ricos em possibilidades de análise.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, Lucinda. **Por uma gramática de línguas de sinais**. [reimpr.]. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker**. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

NÈVE, Francóis-Xavier. **Essai de grammaire de la langue de signes française**. Editora Diffusion, 1ª ed., Liege, Bélgica, 1996.

STOKOE, William C. **Sign language estructure**. Reedição. Silver Spring, Maryland: Linstok Press, 1960.

XAVIER, André Nogueira. **Descrição Fonético-Fonológica dos Sinais da Língua de Sinais Brasileira (Libras).** Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

XAVIER, André Nogueira. **Uma ou duas? Eis a questão: Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras)**. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2014.

O USO DE TECNOLOGIAS POR SURDOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-LIBRAS E EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI

Jéssica Adriane Sampaio Viana[1]
Maria Noelma Costa e Sousa[2]
Sullimary Cardoso da Silva[3]
Wesley Veloso Cardoso[4]

Resumo: Neste estudo analisamos como as tecnologias auxiliam os surdos no desenvolvimento de atividades acadêmicas, investigando as ferramentas mais utilizadas, os desafios enfrentados e as contribuições dessas tecnologias na superação de barreiras comunicacionais. Como embasamento teórico, utilizamos as contribuições de Houaiss (2001), Steensma (1996) e Rodrigues (2016), que forneceram fundamentos essenciais para a compreensão e análise do conteúdo abordado. Nossa investigação teve caráter qualitativo e descritivo-interpretativo sendo realizada com alunos surdos do Curso de Letras-Libras e de Educação Bilíngue de Surdos da UFPI, em que além de nos empenharmos para compreender o uso de tecnologias digitais no aprendizado, também nos concentramos em identificar as necessidades de melhorias para que a participação do aluno surdo no ambiente acadêmico ocorra de forma mais autônoma e segura, pois o uso da tecnologia deve contribuir para minimizar as barreiras linguísticas e pedagógicas que ainda são muito presentes no contexto acadêmico para essas pessoas. A partir deste estudo, podemos concluir que a principal barreira enfrentada pelas pessoas surdas no uso das ferramentas tecnológicas disponíveis é a falta de acessibilidade. Essa limitação se manifesta tanto na inadequação dos recursos às necessidades específicas da Libras quanto na inconsistência e imprecisão das respostas fornecidas por buscadores, que muitas vezes não consideram a estrutura e as particularidades da comunicação em línguas de sinais.

Palavras-chave: Tecnologias; Acessibilidade; Surdos; Atividades acadêmicas.

1 Pedagoga. Especialista em Docência do Ensino Superior pela Uninassau, Teresina. Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: jessiadriane8@gmail.com
2 Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: noelmacostasousa@hotmail.com
3 Pedagoga. Especialista em Libras pela Faculdade Metropolitana, Teresina. Graduanda no Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: sullimarysilva@gmail.com
4 Pedagogo. Especialista em Libras pela Uemasul, Imperatriz. Graduando no Curso de Licenciatura em Letras- Libras da Universidade Federal do Piauí - UFPI. E-mail: wesley.veloso@ufpi.edu.br

Abstract: The present study analyzes how technologies assist deaf students in the development of academic activities by investigating the most commonly used tools, the challenges faced, and the contributions of these technologies in overcoming communication barriers. As theoretical support, we used the contributions of Houaiss (2001), Steensma (1996), and Rodrigues (2016), who provided essential foundations for understanding and analyzing the content explored. Our investigation was qualitative and descriptive-interpretative in nature, carried out with deaf students from the Undergraduate Program in Brazilian Sign Language (Libras) and Bilingual Education for the Deaf at the Federal University of Piauí (UFPI). In an effort to understand the use of digital technologies in learning, we also focused on identifying the necessary improvements to enable deaf students to participate more autonomously and securely in academic environments, since the use of technology should contribute to minimizing the linguistic and pedagogical barriers that are still very present in the academic context for these people. From this study, we can conclude that the main barrier faced by deaf individuals in using the available technological tools is the lack of accessibility. This limitation is evident in the inadequacy of resources to meet the specific needs of Libras and in the inconsistency and inaccuracy of the responses provided by search engines, which often fail to consider the structure and particularities of communication in sign languages.

Keywords: Technologies; Accessibility; Deaf People; Academic Activities.

INTRODUÇÃO

O avanço e o uso de tecnologias desempenham um papel central na transformação de diversas áreas da sociedade, incluindo a educação, visto que oferecer ferramentas que facilitam o acesso a conteúdo educacional, à comunicação e a informação é um investimento para o desenvolvimento social. No contexto educacional, temos grupos de aprendentes diversos com diferentes necessidades de uso dos recursos tecnológicos. Aqui destacamos a comunidade surda, que necessita das ferramentas tecnológicas para se comunicar, aprender, se expressar e inúmeras outras possibilidades as quais a tecnologia possa contribuir para a realização de suas atividades cotidianas.

A tecnologia é um sistema de ferramentas que facilita a realização de tarefas diárias, bem como a comunicação entre as pessoas, e partindo dela temos o letramento digital que é a habilidade de entender, acessar e criar conteúdos diver-

sos de uma forma mais específica, prática e direta. Além disso, com as inovações tecnológicas, o letramento digital tornou-se uma necessidade, pois é uma habilidade que permite aos indivíduos que usem as ferramentas digitais e com seu auxílio participem da sociedade de uma maneira mais ativa, com criatividade e autonomia, por isso a integração entre a tecnologia e o letramento digital torna-se fundamental para o auxílio do indivíduo na realização de suas atividades.

Nos cursos de Licenciatura em Letras-Libras e de Educação Bilíngue de Surdos, ofertados pela Universidade Federal do Piauí - UFPI, as tecnologias digitais podem ser utilizadas como mediadoras no processo de ensino-aprendizagem, na comunicação entre alunos surdos e ouvintes, bem como na resolução de atividades comuns do dia a dia, pois elas permitem acesso a inúmeras informações, como também a uma variedade de imagens, vídeos e textos imprescindíveis para a formação acadêmica.

Entretanto, a utilização dessas ferramentas pela comunidade surda ainda enfrenta desafios, que vão desde limitações técnicas de softwares de tradução e legendagem até barreiras linguísticas e culturais. A partir dessa averiguação, elencamos como objetivo geral dessa investigação: analisar como as tecnologias utilizadas por surdos auxiliam no desenvolvimento de atividades acadêmicas.

De modo mais específico nos concentramos em identificar os desafios encontrados no uso das tecnologias por pessoas surdas em suas atividades acadêmicas além de examinar quais tecnologias são utilizadas por surdos nas atividades do curso de Letras-Libras e também entender de que forma as tecnologias melhoram a experiência acadêmica da pessoa surda.

O caminho metodológico que percorremos teve abordagem qualitativa e descritivo- interpretativa, neste viés buscamos compreender como os alunos surdos do prédio de Libras da UFPI utilizam as tecnologias digitais no ambiente acadêmico, identificando as principais ferramentas empregadas, os desafios encontrados e as contribuições dessas tecnologias para a superação de barreiras na comunicação e no aprendizado.

Para o aprofundamento da pesquisa nos aportamos em Houaiss (2001) – na conceituação geral de tecnologia; Steensma (1996) – na abordagem da tecnologia digital; Rodrigues (2016) – no uso das tecnologias nos diversos espaços, dentre

outros pesquisadores que nos auxiliaram no desenvolvimento e fundamentação para a compreensão e análise do conteúdo abordado.

Na próxima seção apresentaremos o referencial teórico que está organizado da seguinte forma: 2 – A tecnologia e a sua aplicabilidade, trazendo os elementos norteadores do trabalho; 2.1 – A tecnologia e o Surdo, considerando o uso da tecnologia pelos surdos; 2.2 – Os desafios do uso da tecnologia pela pessoa surda, no qual apresentamos os principais desafios enfrentados pelas pessoas surdas na utilização de ferramentas tecnológicas.

A TECNOLOGIA E A SUA APLICABILIDADE

A tecnologia surgiu no período pré-histórico da humanidade, em que o homem sentiu a necessidade de se comunicar, resolver problemas e expressar seus sentimentos. A cada etapa dessa evolução, elas foram influenciando na forma de vida, nos hábitos e no comportamento dos seres humanos. Dessa forma, a tecnologia foi se aprimorando e abrindo espaços para inovações que foram se adaptando ao longo do tempo com o uso, o espaço e de acordo com as necessidades dos indivíduos e da sociedade.

O conceito de tecnologia é abrangente e envolve a aplicação de conhecimentos científicos, ferramentas e técnicas para solucionar problemas, desenvolver produtos e melhorar serviços. Segundo o dicionário Houaiss (2001), "tecnologia diz respeito a teoria geral e/ou estudo sistemático sobre técnicas, processos, métodos, meios e instrumentos de um ou mais ofícios e domínios da atividade humana". Existem diversos tipos de tecnologia, como a tecnologia da informação, a tecnologia digital, a tecnologia educacional, e a tecnologia assistiva.

Neste artigo vamos nos ater a tecnologia digital, que é um sistema que busca decodificar e transmitir de forma mais prática dados de informação. Como afirma Steensma (1996), "as tecnologias digitais permitem ao usuário resolver diversos problemas em um período relativamente curto", ou seja, facilitam a vida das pessoas, pois ao integrar métodos e instrumentos tanto da ciência quanto da experiência prática melhoram a comunicação em áreas essenciais da vida cotidiana.

Dessa maneira, essa área tem o intuito de contribuir para a ampliação das habilidades humanas e para a resolução de desafios de forma eficaz, isto é, quando é possível ao usuário fazer seu manejo tendo segurança operacional, seja na produção, na comunicação ou em outras áreas essenciais da vida cotidiana. Rodrigues (2016, p. 15) menciona que "as Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs são utilizadas nas mais diversas áreas, como, por exemplo, na indústria, no comércio, no setor de investimentos e na educação".

Nessa perspectiva, vê-se que a tecnologia se tornou uma ferramenta essencial para a comunicação e para o desenvolvimento social. Nesse sentido, Rodrigues (2016, p. 16) ainda colabora com o pensamento acima ao dizer que "em se tratando de informação e comunicação, podemos conceituar tecnologia como tudo aquilo que leva alguém a evoluir, melhorando e simplificando a forma de o ser humano realizar suas tarefas". Partindo dessa discussão sobre tecnologia e sua aplicabilidade, na próxima seção falaremos sobre a Tecnologia e o Surdo, considerando o uso da tecnologia pela comunidade surda.

a. Tecnologia e o Surdo

Com base na história, podemos afirmar que a educação dos surdos era influenciada por uma mistura de ignorância, preconceito e falta de conhecimento sobre a surdez, sendo associada à incapacidade mental ou à punição divina, fatos que determinavam a maneira como os surdos eram tratados.

Para Aristóteles era fundamental a fala oral para o progresso da razão, então, socialmente se refletia: se o homem não tem a capacidade de falar, como aprender ou raciocinar de maneira completa? Dessa forma, equivocadamente, essa sociedade pensava que os surdos não poderiam ter pleno desenvolvimento da linguagem e nem do pensamento. De acordo com Moura (1996), essas concepções aristotélicas favoreceram o fortalecimento para exclusão dos surdos na educação formal e da vida social, visto que, pensava-se que a surdez estava relacionada à deficiência intelectual.

O Século XXI nos trouxe uma mudança significativa com o avanço das tecnologias, forneceu novas ferramentas para comunicação com o uso da internet, celulares, computadores, dentre outros, nos permitindo conexões mesmo a distância. Evidenciou-se ainda que o uso de ferramentas tecnológicas tais como,

leitores de telas aplicativos de tradução e plataformas acessíveis, assim como outros artifícios, estão sendo fundamentais para o acesso à informação, a educação e o convívio social, possibilitando desse modo a acessibilidade e a inclusão social de pessoas com deficiência, incentivando uma autonomia e proporcionando uma participação ativa, transformando assim o modo como nos comunicamos.

Sendo assim, sabemos que as tecnologias digitais desempenham um papel fundamental para a acessibilidade e para pessoas surdas estas podem ampliar as possibilidades de comunicação, participação social e proporcionar um melhor aproveitamento na área da educação, visto que existem diversas soluções com o avanço da tecnologia, reduzindo as barreiras e fomentando a inclusão dentro dos aparatos tecnológicos. Para tanto, algumas ferramentas de tradução, dispositivos de transcrição e plataformas acessíveis são ferramentas tecnológicas utilizadas pelo surdo para agir e interagir socialmente.

Entre as tecnologias digitais mais significativas, estão os softwares que realizam a tradução do texto para a Libras, como o "HandTalk", que possibilita uma tradução rápida e em que o personagem eletrônico realiza essa interpretação, a partir da tradução do texto escrito. Castro Júnior (et.al p.4), diz que "isso pode envolver a acessibilidade de recursos de comunicação, como legendas automáticas em vídeos e ferramentas de tradução de língua de sinais".

Além dessa tradução feita por aplicativos para a língua de sinais, temos o uso da inteligência artificial no WhatsApp, em que a pessoa surda pode mandar um áudio recebido pela plataforma para um contato específico, que imediatamente irá ser transformado para um texto escrito, saindo da oralidade para o gráfico e visual da língua portuguesa escrita.

É válido mencionar, que por se tratar do uso de tecnologias que utilizam um sistema artificial, infelizmente não existe uma confiabilidade total, mas para sanar o imediatismo contextual que necessita da comunicação se tornam ferramentas pontuais e práticas. No âmbito da educação, algumas tecnologias digitais e plataformas são essenciais, tais como materiais em Libras, vídeos legendados e alguns avatares que permitem aos discentes surdos acessarem aos conteúdos de maneira mais inclusiva.

Portanto, podemos perceber que as tecnologias digitais promovem a acessibilidade dos surdos de maneira mais rápida, ajudando assim na resolução de situações emergenciais. Todavia, mesmo com esses avanços e a promoção da acessibilidade é necessário que se invista em mais tecnologias adaptadas à língua de sinais, pois é isso que garante livre acesso ao surdo, também ressaltamos a necessidade do fortalecimento de políticas públicas que de fato melhorem o dia a dia dos surdos, valorizando a diversidade humana.

b. Os desafios do uso da tecnologia pela pessoa surda

Os avanços tecnológicos têm impactado positivamente a sociedade, oferecendo soluções para problemas cotidianos e facilitando o acesso à informação. No entanto, para a comunidade surda, o uso dessas tecnologias apresenta desafios significativos que vão além do domínio técnico.

Entre os principais entraves estão a falta de acessibilidade, as barreiras culturais e linguísticas e a insuficiência de inclusão digital no desenvolvimento das ferramentas. Muitas plataformas e dispositivos não estão adaptados à Língua Brasileira de Sinais (Libras), o que dificulta o acesso pleno à informação e à comunicação. Recursos como avatares de tradução automática em Libras ou softwares como VLibras e Hand Talk, embora úteis, ainda são limitados em precisão, abrangência e usabilidade.

Além disso, a ausência de legendas de qualidade em vídeos, interfaces não intuitivas e falta de personalização para atender às necessidades da comunidade surda tornam o processo de inclusão digital ainda mais desafiador. Assim, as barreiras tecnológicas para as pessoas surdas vão além do simples uso das ferramentas, refletindo uma exclusão mais ampla na forma como essas tecnologias são projetadas.

Nesse contexto, o letramento digital surge como uma habilidade essencial para garantir a inclusão e autonomia da pessoa surda no mundo digital. Mais do que dominar o uso básico de ferramentas tecnológicas, o letramento digital envolve compreender, interpretar e produzir informações de maneira eficiente e crítica. Para a comunidade surda, esse letramento tem uma importância particular, pois possibilita sua integração ativa em plataformas digitais, sejam elas educacionais, profissionais ou sociais.

Destarte, o domínio do letramento digital contribui para superar barreiras informacionais e culturais, permitindo que a pessoa surda se conecte com um mundo cada vez mais globalizado. Por meio do letramento digital, a pessoa surda pode não apenas consumir conteúdos, mas também produzir materiais que ampliem a representatividade da Libras e da cultura surda, fortalecendo sua identidade e promovendo um diálogo mais inclusivo com a sociedade em geral. A seguir apresentamos o caminho metodológico que percorremos para a realização da nossa pesquisa.

O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta pesquisa objetivou analisar de que forma as diversas ferramentas tecnológicas disponíveis no mundo da tecnologia digital, as quais podemos citar: Hand Talk, IA do WhatsApp e VLibras, podem contribuir para o processo de estratégias de aprendizagem de pessoas surdas dos cursos de Licenciatura em Letras-Libras e Educação Bilíngue de Surdos da UFPI e como elas podem favorecer a comunicação entre alunos surdos e ouvintes visando um bom desempenho nas atividades acadêmicas.

Também nos propusemos a identificar quais os desafios enfrentados no uso das tecnologias por pessoas surdas, e como isso influencia a comunicação inclusiva e a realização de suas atividades e como isso se reflete na sua participação no ambiente acadêmico. Além disso, examinar quais tecnologias são mais utilizadas e aceitas pelos sujeitos surdos investigados e se realmente elas atendem as necessidades específicas dos alunos nas atividades, a fim de entender de que forma essas tecnologias melhoram a experiência acadêmica no curso.

Desse modo, para ir ao encontro dos objetivos propostos optamos por realizar uma pesquisa de campo descritivo-interpretativa de natureza qualitativa. Em que investigamos um grupo social específico: alunos surdos dos cursos de Licenciatura em Letras-Libras e Educação Bilíngue de Surdos da Universidade Federal do Piauí, instituição a qual estes pesquisadores possuem vínculo institucional, o que torna o campus um local favorável para a investigação. É importante destacar que essa pesquisa é um recorte e possui uma amostragem restrita, pois o quantitativo de pessoas surdas nos cursos da UFPI ainda é reduzido.

O *locus* de pesquisa, foi o bloco do Curso de Licenciatura em Letras-Libras, que está localizado no Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL e que atualmente é o ambiente em que concentra o maior número de alunos surdos da UFPI, o que nos auxiliou na etapa de abordagem e identificação dos sujeitos para a realização da pesquisa.

Conseguimos a colaboração e devolutiva de quatro (4) alunos surdos matriculados regularmente no curso de Letras-Libras e Educação Bilíngue de Surdos. Os sujeitos da pesquisa são todos do sexo masculino, com o período de idade entre 20 e 30 anos, contudo vale ressaltar que o perfil exclusivamente masculino não foi uma escolha nossa, mas sim resultado do aceite e devolutiva de respostas do questionário aplicado.

Após esse momento inicial e aceite de participação dos sujeitos, seguimos para a etapa de coleta de dados, que aconteceu através de um questionário com perguntas abertas e fechadas, no intuito de coletar as informações dos respondentes. O questionário foi disponibilizado na forma física, impressa, e através de vídeos sinalizados em Libras pelo *WhatsApp*.

O documento contou com as seguintes intenções e indagações: Identificação e perfil do Participante; Curso Acadêmico; Quais tecnologias digitais, ferramentas ou plataformas você usa para fins acadêmicos? Você acredita que tais ferramentas digitais oferecem suportes adequados para a pessoa surda? Em sua opinião, quais os desafios do uso das tecnologias digitais e como elas melhoram o seu aprendizado?

Através dessas etapas pudemos direcionar o caminho ao qual seguimos para responder nossos questionamentos e objetivos iniciais e chegarmos as respostas que analisamos e apresentamos na próxima seção desta produção. Nela, discutimos sobre as opiniões e respostas dos discentes surdos acerca do uso das tecnologias digitais e como tais ferramentas tecnológicas contribuem para sua comunicação e evolução no ambiente acadêmico.

O USO DE TECNOLOGIAS POR PESSOAS SURDAS NO PRÉDIO DE LIBRAS

A análise dos dados foi realizada tomando como base os relatos dos alunos surdos entrevistados. O questionário foi aplicado no bloco do Curso de Letras-Libras da UFPI para os discentes que tiveram disponibilidade para o

encontro presencial e pelo *WhatsApp* para aqueles que não tiveram, para estes enviamos os questionamentos em forma de vídeo sinalizado em Libras. Os participantes da pesquisa responderam às perguntas usando o português escrito e/ou a Libras. Ao passo que recebemos as respostas foi possível fazer a análise e interpretação dos dados:

> 1. Analisar como as tecnologias utilizadas por surdos auxiliam no desenvolvimento de atividades diárias; 2. Identificar os desafios encontrados no uso das tecnologias por pessoas surdas em suas atividades diárias; 3. Examinar quais tecnologias são utilizadas por surdos nas atividades do curso de Letras-Libras e Educação Bilíngue de Surdos; 4. Entender de que forma as tecnologias melhoram a experiência acadêmica da pessoa surda.

Frente a estes objetivos destacamos o principal ponto de dificuldade dos surdos entrevistados, levando em consideração suas experiências, seja com o uso das diferentes tecnologias para seu auxílio na comunicação e acessibilidade na realização das suas atividades diárias e acadêmicas ou no uso de aplicativos visando o entretenimento. Nesse sentido, podemos elencar como principal ponto de dificuldade pontuada pelos entrevistados: a falta de acessibilidade para o uso das ferramentas disponíveis, em que não há exatidão e assertividade nas respostas dos buscadores.

Iniciamos a entrevista com uma indagação que se referiu ao uso das ferramentas digitais/tecnológicas para as atividades diárias, três entrevistados responderam que utilizam e que conseguem manipular aplicativos e tecnologias diversas para facilitar as suas atividades, mas um respondente confessou que não usa as tecnologias pois para ele elas não oferecem a acessibilidade necessária para tal auxílio.

No segundo questionamento, referente a importância das tecnologias para a vida, os sujeitos responderam que os aplicativos digitais são importantes e contribuem no seu dia-dia, eles conseguem compreendê-los e utilizá-los sem auxílio. Um participante acrescentou que o uso de aplicativos o auxilia na escrita das palavras, pois em alguns momentos ele esquece a escrita correta da palavra no português e os aplicativos digitais os ajudam a resolver esse problema.

Já na terceira pergunta, indagamos sobre o auxílio oportunizado pelas tecnologias digitais na comunicação da pessoa surda que sabe e usa a Libras com as

pessoas que não sabem Libras, e para os entrevistados foi unânime a resposta positiva, afirmando que a utilização das tecnologias facilita a interação, porém nem sempre tem grande valia, pois eles usam os aplicativos e buscadores para procurar os sinais que correspondem a determinadas palavras relacionadas ao contexto proposto e o resultado da busca não oferece o sinal de forma objetiva e de acordo com a língua pesquisada, a língua de sinais, as ferramentas entregam apenas a datilologia[1] sem qualquer contextualização que ofereça o pleno conhecimento.

Na quarta pergunta ao serem questionados sobre quais aplicativos mais utilizam para fins acadêmicos, os entrevistados fizeram uma relação em tópicos dos aplicativos e/ou plataformas mais utilizadas por estes, os quais podemos citar: Canva; Power Point; Word; Google Acadêmico; Youtube. Contudo, um dos participantes não respondeu à pergunta, ou seja, não citou os aplicativos que mais utiliza em suas atividades relacionadas a universidade e como eles contribuem para o seu desenvolvimento acadêmico.

Sobre o suporte oferecido pelas ferramentas digitais, questionamos os respondentes sobre eles serem adequados para a pessoa surda. Eles concordam que é um suporte importante e que auxilia quando oferece a comunicação acessível em Libras, pois do contrário não facilita o uso e comunicação, visto que nem todo surdo tem pleno acesso à língua portuguesa, então nem sempre estas pessoas conseguem fazer o uso de forma intuitiva, portanto é notável a necessidade de adaptação das ferramentas digitais para a Língua Brasileira de Sinais.

Em relação a melhoria das tecnologias digitais para o acesso a pessoa surda, três participantes responderam que sentem dificuldade principalmente pela falta de adaptação em Libras e que alguns aplicativos e plataformas são difíceis para o uso, uma vez que não possuem uma linguagem clara e acessível e isso acaba dificultando o entendimento por completo da ferramenta.

Além disso, os respondentes ressaltam que sentem falta de um aplicativo voltado para a comunicação regional, pois ao pesquisarem sinais se deparam com sinais de outros estados que não são utilizados por surdos locais, nesse caso, em Teresina-PI, e consequentemente isso dificulta a aprendizagem das pessoas surdas e dos ouvintes que estão inseridos na comunidade. Um dos participantes não respondeu o questionamento.

1 A datilologia por ser um empréstimo linguístico do português não contribui tanto para o entendimento da mensagem como o sinal correspondente à palavra contribui.

Ao serem questionados sobre quais eram os desafios do uso das tecnologias digitais e como elas melhoram o seu aprendizado, eles responderam que as principais dificuldades estão relacionadas a falta de acesso a dispositivos de qualidade web com conexão à Internet, além da necessidade de maior familiaridade com as ferramentas digitais. No entanto, destacaram que essas tecnologias contribuem significativamente para o aprendizado ao oferecerem acesso a diversos conteúdos, recursos interativos e a possibilidade de personalizar o ritmo do estudo.

Por fim, na última pergunta ao serem indagados sobre como as tecnologias influenciaram ou facilitaram a interação dentro da comunidade surda, três sujeitos pontuaram que a comunicação e interação com surdos de outras cidades foi muito importante, pois ela os aproximou, visto que nem sempre eles conseguem se encontrar presencialmente com os amigos que moram em outras cidades e os aparatos tecnológicos facilitam esse acesso virtual.

E novamente pontuaram a falha dos Apps que, segundo eles, muitas vezes não têm o conjunto de sinais necessários à comunicação armazenados. Um dos participantes não conseguiu opinar.

Para além dos aspectos negativos elencados, é importante ressaltar que a comunicação entre surdos e ouvintes foi facilitada com o avanço das tecnologias, pois com isso, essas trocas se tornaram mais significativas e o uso de vídeos e imagens tornaram essa interação mais palpável e eficazes para a comunicação imediata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender os desafios enfrentados pelos alunos surdos do curso de Letras – Libras e Educação bilíngue de Surdos da UFPI no uso de tecnologias, especialmente no contexto acadêmico, e investigar como essas ferramentas podem contribuir para a aprendizagem e inclusão. Os resultados revelaram que, embora as tecnologias desempenhem um papel crucial no acesso à informação, ainda persistem barreiras significativas relacionadas à acessibilidade e a adaptação de recursos tecnológicos voltados para Libras o que dificulta e até impede que o usuário surdo consiga acessar livremente e com propriedade essas ferramentas.

Nesse contexto, o letramento digital – entendido como a habilidade de acessar, interpretar e produzir informações por meio de ferramentas tecnológicas – se destaca como uma competência essencial. Sem essa habilidade, as tecnologias podem se tornar limitadoras, em vez de promoverem autonomia e inclusão. Adicionalmente, é evidente que as tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano, sendo ferramentas indispensáveis em um mundo globalizado. Com seu poder de conectar e comunicar por meio de um clique, essas ferramentas oferecem oportunidades únicas para as pessoas surdas e ouvintes, promovendo a integração social e educacional de maneira mais ampla e significativa.

Concluímos que a implementação adequada de tecnologias inclusivas tem o potencial de transformar a vivência acadêmica de pessoas surdas, ampliando suas oportunidades de acesso ao conhecimento e à participação ativa na sociedade. Sugere-se que pesquisas futuras aprofundem o estudo das interações entre pessoas surdas e tecnologias, explorando diferentes cenários, contextos educacionais e sociais, para mapear estratégias mais eficazes de inclusão.

REFERÊNCIAS

CASTRO JÚNIOR, et. al. **Explorando a interseção entre algoritmos, redes sociais e inclusão da pessoa Surda**. Liinc em Revista, Rio de Janeiro, v. 20x, n.01, ago. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** São Paulo: Cortez, 1996

RODRIGUES, Ricardo Batista. **Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação.** Ricardo Batista Rodrigues. – Recife: IFPE, 2016.

STEENSMA, H. (1996**). Technological advancements and societal impacts.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/prod/a/3ZWfzzNVH44X8J7KgbRfShQ/?format=pdf, Acesso em: 27 nov. 2024.

A CONTRIBUIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO PARA A APRENDIZAGEM DOCENTE DE PROFESSORAS FORMADORAS

Krícia de Sousa Silva[1]

Resumo: Esse trabalho trata-se de um relato de experiência que focaliza o estágio supervisionado em gestão educacional, no curso de pedagogia da Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS/UFPI, sob a perspectiva das professoras formadoras. O objetivo é ressaltar sua importância na formação docente continuada das docentes, ainda que ressaltando que o estágio é *lócus* de aprendizagem coletiva, envolvendo os/as estagiários/as, os /as supervisores/as das escolas de educação básica e as professoras formadoras das IES, em uma perspectiva de troca de saberes e da integração da universidade e da escola básica. Autores como Freire (1996), Mussi, Flores e Almeida (2021), Gil (2012), entre outros, colaboraram nas reflexões propostas. Os dados revelam a relevância da vivência das formadoras no processo de supervisionamento dos estágios, possibilitando redescobertas diante das dinâmicas que interpelam o processo educativo no campo da gestão escolar, com seus desafios e possibilidades, demandas e alternativas desenvolvidas, produzindo novos significados e sentidos as teorias em estudo na universidade, relacionando-as efetivamente ao exercicio profissional e politico do pedagogo nesta area de atuação.

Palavras-chave: Gestão Educacional. Estágio. Formadoras.

INTRODUÇÃO

Falar de estágio supervisionado na educação é sempre uma situação em que nos colocamos a refletir sobre aprendizagens docentes diversas, pois quaisquer que sejam os/as sujeitos/as envolvidos/as nesse processo, o certo é que as experiências que são desenvolvidas permeiam a todos e todas que se inserem em seus diversos meios de interlocução, pois: o/a professor/a em formação inicial (licenciando/a, estagiário/a) aprende quando articula sua experiencia universitária, intelectual e pedagógica, com as primeiras intervenções no ambiente escolar; O/a professor/a supervisor da sala de aula lócus do estágio, ao orientar as

1 Pedagoga, mestra e doutora em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora e supervisora de estágio no CAFS/UFPI. E-mail: kriciasousa90@gmail.com

práticas de ensino, reflete criticamente sobre sua própria prática docente, numa posição contínua de aprendiz da sua própria ação; E por fim, o/a professor/a formador/a, da instituição de ensino superior que ao problematizar e orientar os/as estagiários, tanto na sala de aula acadêmica quanto na de intervenção do estágio, relaciona continuadamente as teorias que discute e problematiza com os/as discentes/as na universidade, com a realidade e os desafios que compõem os cotidianos escolares.

Neste trabalho, ainda que consideremos que os diversos campos de aprendizagem acima mencionados sejam importantes de serem discutidos e aprofundados, daremos foco, especificamente, ao papel dos formadores da instituição de ensino superior, a partir de suas reflexões, atravessamentos e experiências no agir docente ao longo do processo de supervisionamento do estágio em gestão escolar, o primeiro estágio obrigatório no curso de licenciatura em pedagogia.

A importância de investigarmos este aspecto nasce da singularidade da própria modalidade do estágio em gestão escolar que em meio aos cursos de licenciatura se apresenta como um dos poucos que não se restringe ao campo da docência, mas de modo geral, se centraliza na coordenação e organização das condições necessárias a um bom desempenho do trabalho pedagógico escolar, proporcionando ao professor da formação inicial a experiencia de observar o exercício da prática da gestão escolar, por meio de vivencias em situações reais de trabalho nesse setor (Silva; Gaspar, 2018). Contudo, levamos em consideração o entendimento de que não somente os estagiários são aprendizes ao longo do estágio, mas também professor formador que intervém nessa atividade construindo as pontes entre a universidade e a escola, também se coloca na posição de alguém que aprende continuamente, agregando conhecimento ao seu processo de aprendizagem docente que se expande para o campo da gestão escolar a partir do momento em que passa também a conhecer o cotidiano da gestão e da equipe gestora das escolas em que supervisiona este estágio.

Tal reflexão nos leva diretamente as contribuições de Freire (1996) que nos ensina que não há docência sem discência, em outras palavras, que ainda que educadores e educandos sejam diferentes entre si, contudo "[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser

formado" (Freire, 1996, p.25). Por isso, as duas posturas se complementam entre si, e mesmo que apresentem singularidades próprias, não se reduzem à condição de objeto. Nesse quesito, professor/a formador/a e estagiários/as ensinam e aprendem mutualmente, sobretudo porquê o campo da gestão os/as tira da centralização no campo pedagógico e os/as insere na atuação e reflexão de outras dimensões, a exemplo das técnicas, administrativas, financeiras, humanas e materiais, próprias do campo da administração, e fundamentais para um bom exercício de gestão.

Diante dos aspectos acima mencionados, justificamos a importância de pesquisar a supervisão no contexto do estágio supervisionado em gestão a partir de nossa própria experiencia profissional, atuando na supervisão deste estágio obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, *campus* Amílcar Ferreira Sobral, localizado na cidade de Floriano/PI, que nos levou a refletir sobre as contribuições do mesmo para nossa aprendizagem docente sobre os saberes que se constituem parte das competências do/a gestor escolar.

METODOLOGIA

O Relato de experiência é um tipo de metodologia de pesquisa que proporciona a produção de conhecimento a partir da narrativa de uma vivência acadêmica e/ou profissional de um dos eixos que sustentam a formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), no qual sua característica principal é a descrição de uma intervenção (Mussi; Flores e Almeida, 2021). Deste modo, o presente relato é resultado das vivências durante nossa atuação como supervisoras dos estágios obrigatórios oferecidos no curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Piauí, campus de Floriano. Especialmente o estágio em gestão. As supervisões foram realizadas, portanto, em diversas instituições de educação básica pública, deste município, onde destacamos o período de 18 de novembro de 2023 a agosto de 2024.

A pesquisa é de base qualitativa, objetivando entender nossa realidade profissional, de forma não quantificada, ou seja, através do universo de significados, motivações, crenças, valores e atitudes possíveis de serem encontrados no campo de atuação em que intervimos enquanto supervisoras (Gil, 2012).

Destarte, ao relatarmos nossas experiencias com/entre os/as estagiários de gestão educacional e os/as professores/as e gestores/as que atuam na educação básica, nosso intuito é o de perceber a própria experiencia de supervisão enquanto uma real possibilidade de aprofundar nossos conhecimentos na área, de modo problematizador, crítico e sobretudo, permeado de produções de sentidos do fazer docente em meio a prática democrática do exercício da gestão.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GESTÃO COMO ESPAÇO PARA PRODUÇÕES DE SABERES DOS/AS PROFESSORES FORMADORES

Como professoras formadoras de estágio em gestão, nossa prioridade inicial é esclarecer aos futuros professores a singularidade do trabalho do gestor, afim de que ao relembrarmos os fundamentos da gestão escolar no início da atividade de estágio, possamos minimamente instigar os/as acadêmicos/as a reconhecerem a responsabilidade deste profissional em oferecer para os alunos da sua escola e sociedade em geral, condições para que as experiencias formativas dentro do campo escolar sejam capazes de promover experiencias formativas de promoção do desenvolvimento de novos conhecimentos, valores e atitudes essenciais frente aos desafios propostos em um mundo globalizado, cada vez mais tecnológico, complexo de informações, marcado pela busca de qualidade em todas as áreas de produção do saber. Logo, compreendemos que “a busca permanente pela qualidade e melhoria contínua da educação passa, pois, pela definição de padrões de desempenho e competências de diretores escolares” (Luck, 2009, p.12).

Entretanto, ainda que nossas leituras e reflexões permeiem o entendimento acima enfatizado, é importante destacar que quando se trata da experiência prática de gestão escolar não podemos deixar de dar ênfase a importância de conhecermos a visão que os/as os/as gestores tem de suas próprias experiencias nesse setor, de modo a refletir sobre como vivenciam o seu trabalho educacional. Portanto, ao experienciarmos a atuação de supervisão, conseguimos ampliar a percepção para além das teorias e fundamentos desta área, aprofundando conhecimentos sobre os desafios e possibilidades da gestão escolar, possíveis de serem apreendidos somente e apenas com/entre gestores em exercício de direção escolar.

Em outras palavras, o que queremos esclarecer é que para além de levarmos os/as estagiários a discutir sobre as competências, princípios e dimensões da gestão escolar, nosso papel como supervisoras é desde o início leva-los/as a problematizar a relação das teorias com as narrativas e experiências que já acompanhamos da prática de diversos gestores escolares e que compartilhamos na sala de aula da universidade, de modo a incitar a turma ao entendimento de que um/a bom gestor/a é aquele que atualiza e rever permanentemente os seus conhecimentos a partir do contexto em que atua, visto que:

> A capacidade conceitual, que envolve o pensamento abstrato, é necessária de modo a tornar o diretor capaz de lidar com a complexidade das dinâmicas humanas, sociais e institucionais que o trabalho escolar envolve. Essa capacidade é desenvolvida a partir de idéias emergentes tanto de leituras teóricas como da interpretação de significados, resultante da reflexão suscitada pela prática (Luck, 2009, p. 18).

Destate, o processo de acompanhar vivencias dos/as estagiários com os/as gestores/as, relacioná-las com as teorias que fundamentam este segmento educacional, e ainda compartilhá- las com outras turmas, nos coloca num movimento contínuo de reflexões que vão desde o conjunto de dimensões que permeiam a prática da direção escolar, passando pelos conhecimentos teóricos, administrativos e pedagógicos necessários para se organizar, orientar e liderar uma escola, chegando por fim, a problematização sobre as tomadas de atitude e direcionamento que o/a gestor/a deve tomar diante de situações emergenciais que exigem além das competências, um real engajamento diante da prática educacional na escola em que atuam.

A baixo seguem imagens com alguns dos/as estagiários de gestão educacional durante o semestre letivo de 2024.2:

Imagem 01: Estagiários do CEEP Calisto Lôbo

Fonte: arquivo pessoal

Imagem 02: Estagiárias do CETI Djalma Nunes

Fonte: arquivo pessoal

Os registros aqui expostos foram realizados após uma tarde de supervisão, momento no qual após a realização de uma conversa sobre as vivências que estavam sendo experienciadas pelos/as universitários/as no setor da gestão escolar, foi possível fazer um pequeno tour pelos espaços físicos das escolas em visitação. Nessa ocasião em específico o intuito era apenas supervisionar a frequência, assiduidade e conhecimento dos/as discentes/as sobre a realidade das escolas em que estavam realizando estágio. Estas supervisões são imprescindíveis para acompanhar o processo de acolhida dos/as estagiários pela escola, seus posicionamentos como pesquisadores em gestão escolar e suas habilidades quanto a iniciativa, desenvoltura e envolvimento com as atividades nos setores da secretaria, coordenação e direção das escolas.

O segundo momento de supervisão, por outro lado, já tem como intuito o encontro conjunto com o/a gestor/a escolar e os/as estagiários, possibilitando uma conversa que nos permita avaliar o perfil da relação que ali se constituiu, se próxima ou distante, se amistosa ou desagradável, se autoritária ou democrática, etc. Possibilita ainda aprofundarmos elementos vinculados às teorias que fundamentam a gestão escolar e suas limitações diante dos desafios para o provimento das condições, meios e recursos necessários para o bom funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula, pois nesse momento, também realizamos perguntas referentes a percepção dos/as gestores/as escolares quanto ao exercício da sua função, os desafios e alternativas que encontram na prática da direção educacional e ainda como enxergam e/ou percebem o papel da educação na sociedade. A seguir, expomos um trecho que relata a experiência de um destes encontros, vejamos:

> "A Gestora sentada em meio ao pátio entre as estagiárias, relata seu compromisso com a escola e as crianças que ali frequentam, afirmando que muitas vezes precisou tomar uma atitude autônoma diante dos desafios que surgem no cotidiano escolar, a exemplo de uma situação em que o carro da prefeitura não pôde realizar a entrega do lanche das crianças, e então ela, juntamente com algumas professoras da instituição, se propuseram a ir em seus veículos particulares providenciar a busca dos alimentos que serviriam de lanche naquela ocasião. Ou em situação similar, quando percebia a situação mais carente de algumas crianças, chegava a levar lanche de casa para dar de café da manhã para alguns alunos. Com orgulho ela afirma que ter aceito o papel de gestão escolar de uma comunidade pobre, foi também ter aceito o papel de agir com humanidade e solidariedade nas diversas demandas sociais que também se fazem necessárias para que o processo de aprendizagem aconteça".

A partir de tal narrativa, a gestora entrevistada nos possibilitou naquele momento relacionar sua experiencia com as discussões e debates fundamentados em Libâneo,Oliveira e Toshi (2012) que afirmam que diferentes concepções de gestão escolar refletem as diferentes posições políticas e pareceres acerca do papel da educação na sociedade: um papel que pode ser muitas das vezes, meramente utilitarista, voltado para a garantia do ensino do currículo obrigatório escolar, nos diferentes níveis de ensino; Mas que pode também ser, por outro lado, algo mais complexo e político, conforme vimos transcrito no relato acima, o que requer um compromisso coletivo e desafiador a ser assumido por todos e todas que compõem a comunidade escolar.

Verificamos que o aprendizado acima mencionado ratifica as teorias que embasam uma perspectiva de gestão escolar engajada, e que só poderia realmente ser compreensível pelos estagiários e por nós, enquanto professoras formadoras e supervisoras do estágio em gestão, a partir da vivência e do encontro com quem experiencia ativamente a função da direção escolar.

Portanto, afirmamos a necessidade da formação docente inicial e continuada, jamais se afastar das problemáticas e demandas contemporâneas que surgem nos cotidianos escolares, e que conforme exposto no relato anterior, acontecem para além do que seria o "papel" do gestor. Nesse caso, a consciência das problemáticas das escolas a partir da atividade de estágio, abre caminhos para a descoberta do que está para além da sala de aula da/na universidade, e que é insuficiente para demonstrar com concretude às dificuldades que muitas das vezes a teoria pedagógica não conseguem deixar explicito.

Em outro relato de experiência, é assinalado por um dos gestores entrevistados, a sua compreensão sobre o processo de atualização da atividade de gestão educacional nas escolas contemporâneas, no qual a figura do gestor não deve ser mais ser baseada numa visão autoritarista e inalcançável, conforme os modelos tradicionais de organização escolar. Pois,

> "Na sala da secretaria, ao ser questionado sobre as razões de pouco encontra-lo nos ambientes administrativos, visto já ser a terceira vez em que visitava a escola em atividade de supervisão, e sempre o encontrava em outros espaços, o gestor pontuou sua justificativa destacando que está sempre resolvendo questões pedagógicas da escola com os professores, ou mesmo dentro das salas de aulas com os alunos e alunas do ensino médio, motivando-os/

> as a se envolverem nos projetos e verificando os materiais necessários para as atividades propostas. O gestor ainda frisa que não poderia atuar de modo diferente, porque compreende que sentado sozinho na sala da direção não irá conseguir acompanhar devidamente as demandas da comunidade escolar e sobretudo, dos/as jovens que fazem parte do alunado da instituição"

Nesse sentido, compreendemos que um perfil de gestor ou gestora mais dinâmicos, acolhedor, motivacional e democrático se adequa muito mais as transformações que a escola e a sociedade vêm passando, e que necessita, portanto, de novas estratégias e ações de intervenção do campo da direção educacional, nos levando a um encaminhamento de renovação nesse setor não apenas nas configurações teóricas, mas também nas suas reais práticas cotidianas, de modo que

> As escolas não podem se furtar da necessidade de atualizar suas práticas no processo de administrar seus bens e pessoas, principalmente porque diz respeito a uma organização diferente das demais empresas, já que se trata de um espaço eminentemente político-educativo, que tem como finalidade principal a emancipação dos seres humanos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, pelo qual ela se faz responsável (SILVA, 2007, p.32).

Sendo assim, acompanhar e mediar os processos de aprendizagem de futuros professores tem nos permitido compreender num sentido formativo que o/a professor/a e/ou neste caso, o gestor/a nunca está pronto e acabado, nunca cessam as possibilidades de aprender, mas, pelo contrário, se renova no percurso de aprendizagem coletiva da vida em sociedade, que por sua vez, repercute as novas demandas dentro da escola, enfatizando no caso de nosso estudo, o papel do/a diretor/a escolar/a que além de acompanhar os processos de complexificação da educação na contemporaneidade, ainda precisa adaptar e incluir tais transformações ao processo educacional realizado em sua escola.

CONCLUSÃO

Em síntese, ainda que não possamos dizer que concluímos este estudo, visto a sua característica de contínua produção e desconstrução de conhecimentos pedagógicos, administrativos e políticos em gestão escolar, contudo, precisamos assinalar que a oportunidade de atuar como supervisoras de estágio supervisionado neste segmento, nos possibilitou um retorno à experiência de aprendizes, não apenas no âmbito de redescobertas das dinâmicas que interpe-

lam o processo educativo dentro do contexto escolar, com seus desafios e possibilidades, demandas e alternativas desenvolvidas, mas também de produzir novos significados e sentidos as teorias que estudamos e discutimos com os estagiários na sala de aula dentro da universidade. Atuar na supervisão de gestão educacional nos coloca então juntamente com os estagiários, a pensarmos criticamente sobre a vivencias reais que poderão encontrar no trabalho de atuação de direção escolar, e como tais práticas necessitam para além das teorias, de um comprometimento de quem atua neste setor, pois além de questões administrativas, aprendemos com as narrativas dos gestores das escolas de Floriano/PI que a gestão escolar atual é feita de ações diversas que visam estimular o desenvolvimento, a construção do conhecimento e a aprendizagem orientada para a cidadania competente por parte de todos/as os/as estudantes (Luck, 2007).

Em últimas palavras, pontuamos que acreditamos que o estágio supervisionado em gestão educacional é para nós um instrumento de aperfeiçoamento de nossa prática docente, que se tornando continuamente reflexiva, nos possibilita também evoluir na autoconsciência e no aprofundamento do tipo de práticas pedagógicas que estamos contribuindo para se produzir (Alencar; Silva, 2024).

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Luana Maria Gomes de. SILVA, Krícia de Sousa. **CONTRIBUIÇÕES DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A APRENDIZAGEM DOCENTE DE FORMADORES: UM OLHAR PARA A SUPERVISÃO.** In: ANAIS DO XXII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino, 2024.

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

FREITAS, Helena Costa L. de. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, Joao Ferreira de. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

MUSSI; Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Claudio Bispo de. P**RESSUPOSTOS PARA A ELABORAÇÃO DE RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO CONHECIMENTO CIENTÍFICO.** Disponível em: file:///C:/Users/Claudino/Downloads/9010-Texto%20do%20artigo-22658-3-10- 20211027.pdf>. Acesso em 18 jun 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA; Haíla Ivanilda; GASPAR, Mônica. **Estágio supervisionado:** a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. 2018. Disponível em: http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093. Acesso em 10 nov 2024.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS NO NORDESTE BRASILEIRO: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Pablo Yehudi da Silva Almeida[1]
Micael Dias da Silva[2]
Maria do Carmo Carvalho Madureiro[3]

Resumo: O presente estudo analisa a formação de professores no curso de Letras no Nordeste brasileiro, destacando as especificidades culturais, sociais e econômicas da região. Baseado em pesquisa bibliográfica qualitativa, foram examinados cinco trabalhos publicados entre 2009 e 2022, abordando práticas pedagógicas e políticas educacionais voltadas para a formação docente. Os resultados indicam que, embora haja avanços significativos, como a valorização da diversidade cultural e a ampliação do acesso ao ensino superior, desafios como infraestrutura inadequada e necessidade de políticas de permanência persistem. Conclui-se que uma formação docente integrada, inclusiva e crítica é essencial para atender às demandas regionais e melhorar a qualidade do ensino.

Palavras-chave: Formação de professores; políticas educacionais; pesquisa bibliográfica; nordeste brasileiro.

Abstract: This study analyzes the training of Language and Literature teachers in the Brazilian Northeast, highlighting the cultural, social, and economic specificities of the region. Based on qualitative bibliographic research, five works published between 2009 and 2022 were examined, addressing pedagogical practices and educational policies aimed at teacher training. The results indicate that, although there have been significant advances, such as the appreciation of cultural diversity and the expansion of access to higher education, challenges such as inadequate infrastructure and the need for retention policies still persist. It is concluded that integrated, inclusive, and critical teacher training is essential to meet regional demands and improve the quality of teaching.

Keywords: Teacher training; educational policies; bibliographic research; northeastern Brazil.

1 Graduando do Curso de Ciências Biológica da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: pablo.almeida@ufpi.edu.br
2 Graduado pelo Curso de Ciências Biológica da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: micael.silva@ufpi.edu.br
3 Doutora em Educação (UFC) e professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: maria.madureiro@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A formação de professores no contexto do curso de licenciatura em Letras no Nordeste do Brasil é um tema de grande relevância, especialmente considerando as especificidades socioeconômicas e culturais da região. Historicamente, o Nordeste enfrenta desafios significativos em termos de acesso à educação de qualidade, o que impacta diretamente a formação de docentes. Segundo Silva e Almeida (2018, p. 45), " a formação inicial de professores no Nordeste deve ser vista através da lente das desigualdades regionais, que influenciam tanto a qualidade do ensino quanto a preparação dos futuros professores". Nesse sentido, os cursos de licenciatura em Letras, que buscam preparar profissionais para atuar no ensino de línguas e suas literaturas, desempenham um papel crucial na melhoria da educação básica ao formar, em nível inicial, professores para atuar nas áreas de ensino de portugues e literatura.

Iniciativas como o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) têm contribuído para a aproximação entre as universidades e as escolas, proporcionando experiências práticas aos futuros professores e promovendo o incentivo à docência. Como afirmam Costa e Ribeiro (2021, p. 112) "A articulação entre teoria e prática é essencial para que os futuros docentes desenvolvam competências que atendam às demandas reais das salas de aula".

Além disso, a diversidade linguística e cultural do Nordeste exige uma abordagem diferenciada na formação docente, que considere as particularidades locais e a necessidade de uma educação inclusiva. A importância dessa formação é reforçada por Oliveira (2020), que destaca que "uma educação que valorize as identidades culturais locais é fundamental para a construção de um ensino mais significativo e engajado". Assim, investigar a formação de professores da área de Letras nesta região é necessário para compreender as ações que estão sendo desenvolvidas por meio das políticas educacionais a fim de identificar as demandas presentes no referido contexto.

Sendo assim, o presente estudo teve como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica com o intuito de identificar estudos relevantes acerca da formação de professores da área de Letras no nordeste brasileiro e identificar políticas educacionais em desenvolvimento inerentes ao contexto em estudo e à formação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação de professores no curso de Letras no Nordeste do Brasil é marcada por especificidades culturais, sociais e econômicas que influenciam o desenvolvimento do ensino básico e superior na região. Este processo está intrinsecamente relacionado ao contexto histórico da educação no Brasil e às políticas públicas que buscam expandir e democratizar o acesso ao ensino universitário, especialmente nas localidades que sempre enfrentaram maiores dificuldades.

Do ponto de vista teórico, a formação de professores no país, por meio da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), orienta à formação dos profissionais da educação com foco na perspectiva interdisciplinar, sólida formação teórica, e associação entre teoria e prática. Conforme consta na referida Lei, art. 61, parágrafo único:

> [...] a formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009)
> II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (BRASIL, 1996)

Esse entendimento dialoga com a formação de professores no curso de licenciatura em Letras, que articula o ensino da língua, da literatura e de outras manifestações culturais à associação entre teoria e prática por meio de programas de inserção dos estudantes dos cursos de licenciatura nas escolas. Segundo Soares (1998), a formação de professores de língua e literatura deve transcender o domínio técnico, envolvendo a compreensão crítica das práticas sociais e culturais em que as línguas se inserem. No contexto da região Nordeste, essas práticas são moldadas por diversidade linguística e cultural que inclui desde as variedades regionais do portugues até as influências das culturas indígenas, africanas e europeias.

Some-se a isto, a expansão das universidades públicas e privadas na região Nordeste, especialmente a partir do inícios do século XXI, com programas

como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais), teve um impacto significativo na ampliação da oferta de cursos de licenciatura em Letras. Isso possibilitou maior acesso de estudantes oriundos de diferentes contextos socioeconômicos e culturais à formação em nível superior. Apesar disso, desafios persistem, como a escassez de recursos, assistência estudantil, infraestrutura inadequada em algumas instituições e a necessidade de políticas de permanências para estudantes em situação de vulnerabilidade (SILVA; ALMEIDA, 2018).

Além disso, o perfil dos cursos de Letras no Nordeste é frequentemente influenciado pela demanda por professores para o ensino básico e médio, sobretudo em escolas públicas localizadas em regiões interioranas. Além disso, os cursos de Letras no Nordeste costumam ser moldados pela necessidade de formação de professores para atuar no ensino fundamental e médio, especialmente em escolas públicas situadas em áreas do interior. Esse cenário ressalta a relevância tanto da formação inicial quanto da continuada dos docentes, levando em conta o contexto multicultural e multilíngue característico da região. Como destaca Gatti (2010), "a formação de professores deve ser entendida como um processo permanente, que leva em consideração as particularidades culturais e sociais de cada localidade, sobretudo em ambientes marcados pela diversidade linguística e cultural"

Nesse contexto, também merece destaque, o diálogo com as literaturas locais e regionais. A valorização de escritores nordestinos, como João Cabral de Melo Neto, Jorge Amado e Ariano Suassuna, bem como a inserção de temáticas regionais nos currículos, é essencial para que os futuros docentes compreendam e transmitam as especificidades culturais do território em que atuam. Conforme Silva (2009), esse reconhecimento das identidades locais na formação acadêmica contribui para a construção de um ensino mais representativo e inclusivo.

Diante do exposto, refletir sobre a formação de professores no contexto dos cursos de licenciatura em Letras no Nordeste constitui tarefa indispensável aproximar-se dos desafios e potencialidades que refletem as dinâmicas sociais e

culturais da região. O fortalecimento desse campo requer políticas educacionais que valorizem as especificidades regionais, a associação entre teoria e prática e sólida formação teórica, que promovam a qualificação docente e garantam condições adequadas para uma formação crítica, inclusiva e transformadora.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é caracterizada como bibliográfica de natureza qualitativa. Na busca de trabalhos, focamos na área da Educação, em específico na licenciatura em letras que é uma área que costuma utilizar diferentes metodologia e estratégias para o letramento científico, com foco principal no público acadêmico.

Para esse trabalho foram realizadas buscas nas plataformas Google acadêmico e Scientific Electronic Library Online – SciELO e utilizamos os seguintes descritores: "letramento científico", "educação", "prática docente", "literatura", "LDB", "Nordeste". Diante dos dados encontrados, a seleção dos artigos para compor o corpus da pesquisa ocupou-se de selecionar trabalhos publicados na região nordeste do Brasil, com foco nas políticas educacionais em desenvolvimento na área da formação docente em nível de licenciatura nos cursos de Letras.

A seleção inicial ocupou-se de analisar os títulos, palavras chaves e resumos com base nos critérios acima estabelecidos. Após essa primeira etapa, foi realizada a leitura dos trabalhos selecionados, um procedimento essencial para assegurar o objetivo inicialmente proposto. Na fase final, processo de seleção dos artigos, resultou em 5 (cinco) trabalhos que julgou-se atenderem rigorosamente aos critérios estabelecidos pelos pesquisadores, para este estudo, todos provenientes da região nordeste do Brasil e publicados entre os anos de 2009 até 2022.

As produções selecionadas foram organizadas em um quadro que incluiu características relevantes como: título do trabalho, a classificação do tipo de pesquisa, ano da publicação, instituição de origem do(s) autor(es), área de estudo e nível de ensino.

Quadro 1 - Artigos selecionados para compor o quadro analítico da pesquisa

Nº	Títulos dos Trabalhos	Classificação	Ano	Instituição	Área de estudo	Nível de ensino
1	O contexto da formação de professores no nordeste	Artigo publicado em periódico	2013	UFRPE	Educação	Ensino médio e graduação
2	Ser/estar professor: desafios da prática docente da licenciatura em letras	Artigo publicado em evento científico	2018	UFRPE	Educação	Não informado
3	A formação do licenciando nos institutos federais do nordeste e o ensino médio integrado à Educação profissional	Artigo publicado em eventos científico	2018	UFRN	Educação	Não informado
4	Formação de professores no curso de letras a partir de uma prática pedagógica no ensino de leitura do ensino fundamental	Artigo publicado em periódico	2022	UEPB	Educação	Ensino fundamental II
5	O ensino de literatura popular nos curso de letras em instituições públicas do nordeste	Artigo publicado em eventos científico	2013	UFPE	Educação	Graduação

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os trabalhos desenvolvidos abordam temas relacionados à formação de professores e o ensino de professores no curso de licenciatura em Letras no Nordeste brasileiro, com foco nas práticas pedagógicas e no contexto regional. Cada estudo oferece contribuições específicas, embora apresentem variações de validade científica, considerando o tipo de publicação, o ano de realização e a profundidade das análises.

A presente pesquisa resultou na análise de 5 (cinco) trabalhos elaborados por pesquisadores vinculados a instituições de ensino situadas na região do Nordeste brasileiro e publicados em periódicos científicos e anuais de eventos aca-

dêmicos, que se encaixaram nos critérios previamente estabelecidos para este estudo. Na amostra selecionada, obteve-se 4 (quatro) trabalhos com o tema sobre a formação dos licenciados em letras e os desafios na formação desses alunos e 1 (um) trabalho com o tema de didáticas literárias adaptadas para uma melhor percepção e qualidade de ensino em diferentes níveis educacionais. Foi constatado que todos os 5 (cinco) foram publicados na região nordeste do Brasil visando a divulgação de experiências formativas de ensino-aprendizagem, políticas educacionais e construção de conhecimento científico.

O artigo "O contexto da formação de professores no Nordeste", publicado em 2013 em uma revista de educação do IDEAU, aborda de forma ampla a formação docente na região. Apesar de sua contribuição relevante ao lançar luz sobre os desafios enfrentados pelos professores, sua abordagem generalista e o fato de ter sido produzido há mais de uma década limitam sua aplicabilidade em contextos educacionais atuais. Contudo, a publicação em periódico revisado confere-lhe validade científica sólida, mesmo que careça de maior atualização e especificidade.

Por outro lado, o trabalho "A formação do licenciando nos institutos federais do Nordeste e o ensino médio integrado à Educação profissional", produzido em 2018, apresenta uma análise atualizada e específica sobre a integração entre a formação docente e o ensino profissional. Publicado em um evento científico, o artigo discute o papel dos Institutos Federais na articulação entre a formação teórica e as demandas práticas do mercado de trabalho, destacando-se pela relevância do tema e pela contemporaneidade das discussões. Esse trabalho figura como um dos mais válidos no conjunto desenvolvido, dada sua abordagem focada e alinhada às transformações educacionais recentes.

O artigo "Ser/estar professor: desafios da prática docente da licenciatura em Letras" , também de 2018, apresenta reflexões importantes sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores na formação inicial. Apesar de trazer um tema essencial para a formação docente, a ausência de informações adicionais sobre o veículo de publicação prejudica sua validade científica. Isso torna o trabalho menos robusto em comparação com outros do mesmo período. No caso do "Formação de professores no curso de Letras a partir de uma prática pedagógica no ensino de leitura do ensino fundamental", elaborado em 2022 como Trabalho de

Conclusão de Curso (TCC), temos uma pesquisa voltada à prática pedagógica no ensino fundamental. Embora traga uma abordagem aplicada e recente, o caráter acadêmico do trabalho limita seu impacto científico, já que os TCCs não passam pelo mesmo rigor metodológico e de revisão que artigos publicados em eventos ou periódicos acadêmicos.

Por fim, o estudo "O ensino de literatura popular nos cursos de Letras em instituições públicas do Nordeste", produzido em 2013, é resultado de uma pesquisa de pós-doutorado e foi apresentado em evento científico. Ele se destaca pela profundidade e pela originalidade ao propor a inserção da literatura popular nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, tema considerado pelo autor relevante para a valorização da cultura regional. Esse trabalho combina rigor metodológico, relevância prática e amplitude teórica, sendo o mais válido dentre os analisados.

CONTRIBUIÇÃO DE INSTITUIÇÕES

As universidades do Nordeste, como a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), estão ativamente envolvidas na produção de pesquisa sobre tecnologias aplicadas ao ensino de ciências. Essa participação mostra o papel destas instituições na inovação pedagógica, especialmente em regiões com recursos limitados. Assim, em uma análise comparativa, o estudo sobre inclusão da literatura popular nos currículos dos cursos de Letras se apresenta como o mais robusto em termos científicos, seguido pelo artigo sobre a formação integrada nos Institutos Federais. As demais, contribuições embora importantes, apresentam limitações relacionadas à atualização, especificidade ou rigor metodológico, posicionando-se como menos impactantes no cenário acadêmico.

A formação inicial e o estágio devem pautar-se pela investigação da realidade, por uma prática intencional, de modo que as ações sejam marcadas por processos reflexivos entre os professores-formadores e os futuros professores, ao examinarem, questionarem e avaliarem criticamente o seu fazer, o seu pensar e a sua prática. (BARREIRO; GEBRAN, 2006, p. 21).

Portanto, com a análise dos trabalhos apresentados é possível compreender as diferentes trajetórias e metodologias utilizadas para a formação dos alunos do curso de licenciatura em letras. Como dito no trabalho 5 a literatura é uma dos principais meios de engajamento na formação desses alunos, pois, contribui de forma crescente no conhecimento científico e acadêmico desses futuros docentes em temas relevante para uma aplicação em sala de aula, e ainda levando em consideração metodologias já vivenciadas como por exemplo; o conhecimento dos alunos em sala de aula que contribui para uma prática docente e uma qualidade de ensino onde o professor é capaz de ouvir o seu educando e contribuir para o aprendizado desse indivíduo. Com isso, os acadêmicos podem entender os processos vivenciados em relação a sua formação e aplicá-los em sala de aula para uma educação transformadora e de metodologias com rigor e eficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os trabalhos desenvolvidos apresentam contribuições significativas para a compreensão dos desafios e possibilidades na formação de professores da área de licenciatura em Letras no Nordeste brasileiro. Apesar de diferentes abordagens, há uma preocupação comum em discutir a articulação entre teoria e prática, bem como a adequação da prática. O trabalho sobre os desafios da prática docente na licenciatura em Letras destaca estudos sobre as práticas pedagógicas. Além disso, ressalta que o ensino de literatura popular vai além da formação tradicional, contribuindo para uma abordagem mais ampla e crítica na formação dos futuros professores. Em termos de validade científica, os trabalhos variam significativamente.

Estudos publicados em eventos científicos ou periódicos apresentam maior rigor metodológico e alcance acadêmico, enquanto trabalhos como TCCs oferecem contribuições mais práticas, mas com validade limitada. Contudo, todos eles reforçam a necessidade de um diálogo contínuo. Como conclusão geral, os trabalhos evidenciam a necessidade de integrar práticas pedagógicas inovadoras e contextuais à formação dos licenciados em Letras, promovendo um ensino mais inclusivo, com ênfase na associação entre teoria e prática e culturalmente relevante e alinhado às diferentes realidades educativas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http ://www .planalto .gov .br /ccivil_03 /leis /l9394 .htm.

COSTA, A.; RIBEIRO, L. Teoria e prática na formação de professores: um olhar crítico. *Educação em Foco* , v. 2, pág. 100-120, 2021.

OLIVEIRA, R. Identidade cultural e ensino: reflexões sobre a formação docente. *Cadernos de Educação* , v. 3, pág. 75-90, 2020.

SILVA, J.; ALMEIDA, M. Formação docente no Nordeste: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação* , v. 45, pág. 40-60, 2018.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Leitura e realidade brasileira* . Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social* . São Paulo: Ática, 1998.

UNESCO. *Relatório Regional sobre Educação na América Latina e Caribe* . Brasília: UNESCO, 2017.

KOBOLT, Maria Edilene de Paula; MIRA, Ane Patrícia Viana José de. Ser/estar professor: desafios da prática docente da licenciatura em Letras. Entre palavras, Fortaleza, v. 8, n. 3, p.230- 243, out-dez/2018.

A ABORDAGEM (AUTO)BIOGRÁFICA NA INVESTIGAÇÃO SOBRE APRENDIZAGEM DOCENTE NO INÍCIO DA CARREIRA NO ENSINO SUPERIOR

Luana Maria Gomes de Alencar[1]
Antonia Edna Brito[2]

Resumo:A potencialidade da abordagem (auto)biográfica se revela nas pesquisas na área de formação e aprendizagem docente, partindo-se da consideração de que se tratam de processos subjetivos, que ocorrem de maneira singular para cada um. Produzir narrativas sobre si e sobre seu processo formativo permite dar sentido às experiências, refletir sobre elas e reordená-las. O objetivo desse trabalho é evidenciar a potencialidade da abordagem (auto)biográfica em pesquisas com sujeitos em processos de formação e de aprendizagem. Foram produzidas narrativas de seis professores em início de carreira no ensino superior, a partir de uma entrevista narrativa e de um memorial de formação. Para organização e análise dos dados, foi utilizada a análise compreensiva-interpretativa de Sousa (2014). Neste trabalho, são enfatizados os conceitos de Josso (2004) para serem referenciados e tomados por base: aprendizagem experiencial, experiência formadora e recordações-referências. Essa definição é oportuna porque falar de professores em início de carreira implica falar daquilo que se aprende a partir das experiências (aprendizagem experiencial), essencialmente aquelas que se constituíram formadoras em sua trajetória (experiências formadoras), evocadas no ato de rememorar (recordações-referências).

Palavras-chave: Abordagem (auto)biográfica; Aprendizagem docente; Início da carreira.

INTRODUÇÃO

Levamos em conta a consolidação da pesquisa com narrativas na área educacional, seja como metodologia, seja como formação, tendo em vista que a evocação de experiências e o ato de narrar têm um grande potencial reflexivo e

1 Professora da Universidade Federal do Piauí – UFPI/CAFS; Doutora em Educação.
E-mail: luanagalencar@ufpi.edu.br
2 Professora do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Piauí – UFPI/PPGED; Doutora em Educação. E-mail: antonedna@hotmail.com

formador e aqui penso especialmente o caso de professores em início de carreira, para os quais o ato de narrar pode contribuir para que reflitam a respeito dos processos de aprendizagem docente que vivenciam e que não prescinde de envolver reflexões contínuas por parte de cada professor. Nesse sentido, concordamos com Souza (2006) ao afirmar que o objetivo e um dos sentidos do trabalho com a abordagem biográfica residem, justamente, na implicação e no papel estabelecido ao sujeito enquanto aprendente no contexto dos itinerários construídos nos percursos experienciais de vida e de formação ao longo da sua existência.

A fundamentação do estudo, no que concerne à abordagem biográfica, se dá em Josso (2004) que, ao tratar das características dessa abordagem, ressalta que as narrativas são constituídas de sentidos e de significados, cabendo ao pesquisador identificar e compreender não somente os fatos narrados, mas, sobretudo, desvelar o sentido que têm para quem narra. De posse dessas indicações da autora e a partir do processo de produção, organização e análise das narrativas dessa pesquisa, surgiram perguntas como: por que isso foi mencionado na narrativa? Por que determinado aspecto não foi falado? De que modo os aspectos narrados impactam/impactaram a aprendizagem do narrador? Qual a importância daquela experiência na sua trajetória de iniciação?

Essas perguntas nortearam a investigação e evidenciaram a potencialidade da pesquisa (auto)biográfica em processos formativos e de aprendizagem de professores em início de carreira no ensino superior. Nesse trabalho, apresentamos alguns dados para ressaltar a contribuição da produção de narrativas para sujeitos em formação.

METODOLOGIA

Essa pesquisa se desenvolve com abordagem (auto)biográfica e a produção de narrativas de professores em início de carreira no ensino superior, desenvolvida em uma tese de Doutorado. As narrativas foram produzidas a partir de uma entrevista narrativa e de um memorial de formação como técnicas de produção de dados. Colaboraram com a pesquisa seis professores iniciantes no ensino superior, de diferentes áreas, na condição de efetivos em Instituições Públicas de Ensino Superior - IES, com os seguintes codinomes: Arya, Drica,

Helena, José, Lucas e Rael. Três são licenciados em Pedagogia, um em Matemática, um em Química e um bacharel em Administração. Para organização e análise dos dados, foi utilizada a análise compreensiva-interpretativa de Sousa (2014), que possibilitaram a emergência de eixos e unidades temáticas de análise, como aspectos recorrentes das narrativas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem biográfica se instaura como investigação-formação, ou seja, possibilita a produção de narrativas para a pesquisa e tem um potencial formativo para quem narra, que se realiza, de acordo com Souza (2006), em virtude desse tipo de pesquisa focalizar os processos de produção de conhecimentos e de formação, que se vinculam ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, ao narrar sobre suas itinerâncias e sobre as aprendizagens que produz ao longo da vida, as quais são expressas por intermédio da metarreflexão no ato de narrar-se e no dizer-se de si para si mesmo, evocando conhecimentos construídos e experiências formadoras.

Esse potencial formador se concretiza porque, ao rememorar itinerâncias, as aprendizagens construídas são consolidadas e ampliadas na memória, porquanto se faz um balanço do passado (O que eu fiz? O que eu aprendi?) e do presente (Como é minha prática? Quais são minhas concepções?), as quais podem se refletir no futuro (ao questionar-me: O que quero ser? Que prática quero ter?). Relacionado a isso, Souza (2006) ressalta que as narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência a sua base existencial, pois os sujeitos contam suas experiências e, ao mesmo tempo, produzem-nas no ato de narrar.

Ao adotar a abordagem biográfica levamos em consideração a complexidade de ter como objeto de investigação os fenômenos humanos e o homem em sua subjetividade e com suas subjetivações, (in)completude e condicionamento a partir de diferentes dimensões da vida: política, social, econômica, cultural, institucional. A partir das narrativas produzidas, conhecemos a realidade estudada sob o ponto de vista dos envolvidos, a partir das quais empreendemos um processo de compreensão e de interpretação à luz do contexto histórico e social em que

são produzidas, questionando: Quais experiências marcam a iniciação à carreira docente? Quais sentidos essas experiências assumem no contexto de suas vidas, pessoal e profissional? O que há de singular na história de cada um? O que essas histórias têm em comum? Para a abordagem biográfica e para o pesquisador é essencialmente importante o que as narrativas evocam: sentimentos, sentidos, prospecções, observações reflexivas e subjetivações.

Nas palavras de Delory-Momberger (2011, p. 339), "[...] as representações, as crenças, os valores, entre outros, são tão 'reais' como os atos e os fatos, dão origem aos atos e fatos, produzem 'realidade'". Por isso mesmo, a emoção pode se fazer presente no ato de narrar, de rememorar, dependendo da abordagem temática de um itinerário formativo a ser abordado na narrativa e da afetação que tenha no contexto de sua vida. Nas narrativas retomam suas representações, suas valorações e seus conhecimentos, os quais têm um valor simbólico e que, muitas vezes, envolvem questões emocionais e psicológicas não tão bem resolvidas, questões essas que fazem parte da história de cada um, de cada professor.

Elegemos alguns conceitos de Josso (2004) para serem referenciados e tomados por base nessa pesquisa, são eles: aprendizagem experiencial, experiência formadora e recordações- referências. Essa definição é oportuna porque falar de professores em início de carreira implica falar daquilo que se aprende a partir das experiências (aprendizagem experiencial), essencialmente aquelas que se constituíram formadoras em sua trajetória (experiências formadoras), evocadas no ato de rememorar (recordações-referências).

Uma boa parte da aprendizagem dos professores iniciantes é construída a partir da experiência, chamada de aprendizagem experiencial e que se refere à capacidade de resolver problemas, acompanhada de uma formulação teórica e/ou de uma simbolização, ou seja, o professor iniciante vive diferentes situações que formam uma base experiencial que o auxilia em situações similares ou mesmo diferentes, as quais ele atribui importância no contexto de sua aprendizagem, tendo como base algumas teorias. Segundo a autora mencionada, para que essa aprendizagem seja considerada formadora, é necessário que articule, hierarquicamente: saber- fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas

e valores em um espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Essa diferenciação acontece porque algumas experiências permitem a construção de determinadas aprendizagens, mas não necessariamente foram formadoras, não foram significativas na trajetória profissional, sobretudo na iniciação à docência. Josso (2004) afirma que é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras, o que é possível nas recordações-referência, que representam o que a autora compreende como elementos constitutivos da sua formação. A participação como colaborador em uma pesquisa com abordagem biográfica permite a elucidação de experiências que foram simbólicas para quem narra, podendo ser ressignificadas no ato de narrar/rememorar.

Conforme Josso (2004), as recordações-referências têm uma dimensão concreta ou visível, que apela para percepções e imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores, ambas significativas na pesquisa biográfica. Entendemos que essas dimensões se entrecruzam e ambas são produzidas socialmente e culturalmente, ou seja, as narrativas revelam produções culturais e sociais, incluindo a interpretação e o sentido atribuído àquilo que se decide narrar. Para compreender o processo de aprendizagem, que é complexo, singular e multireferencial, não posso perder de vista o lugar das falas, o contexto no qual elas são significadas e produzidas e a trajetória de cada um, sendo essa a razão pela qual as pessoas podem estar nos mesmos contextos e sob as mesmas condições, mas suas experiências serem diferentes. O próprio processo de rememorar, de evocar as recordações-referências pode se constituir uma experiência formadora, pois levamos em consideração o que afirma Josso (2004, p. 40):

> [...] o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimento) serve, daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.

Sem o processo de narrar, essas situações ficam arquivadas na memória, talvez sem a devida importância que o processo de rememorar pode evidenciar, aspecto esse confirmado por Josso (2004), ao explicar que as recordações-referências podem servir para alargar e enriquecer o capital experiencial, que é mantido e reforçado na narrativa, por meio da verbalização dos aspectos simbólicos da experiência.

Ou seja, o ato de narrar cria experiência porque algo que foi vivenciado e que anteriormente não havia passado por um processo de reflexão mais sistemática, por exemplo, a partir de uma narrativa, sendo então rememorado, sendo inserido no contexto de uma narrativa acerca de um itinerário formativo, pode passar a assumir outro lugar e importância na aprendizagem experiencial. Nessa pesquisa, os professores iniciantes tiveram a oportunidade de eleger e narrar as suas recordações-referências, discernindo o que foi aprendido, o que estão aprendendo, bem como quais aprendizagens foram e são formadoras no início da carreira face ao desenvolvimento da prática docente.

As considerações apresentadas nos levam a reiterar o potencial formativo do ato de narrar, ao possibilitar o desenvolvimento de um processo reflexivo sobre a trajetória pessoal e profissional, sobre as aprendizagens docentes e, desse modo, favorecer a autoformação, a partir dos diferentes dispositivos de produção de narrativas que dispomos. Delory-Momberger (2011, p. 341) afirma que pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em episódios, intrigas e personagens, organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. A autora acrescenta ainda que a narrativa faz de nós o próprio personagem de nossa vida e que dá uma história a nossa vida, o que, em outros termos, que dizer que não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história, mas, pelo contrário, temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida.

O ser humano é, em sua essência, um sujeito que produz narrativas, que cria as suas histórias, as quais são significadas pelas experiências e pela identidade de cada um. Nas narrativas elencamos os principais personagens, os momentos/fatos mais importantes e os encaminhamentos futuros para nossa trajetória de vida, de aprendizagem e de formação. Por essa razão, concorda-

mos que "[...] narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado" (SOUZA, 2007, p. 66). Narrar é importante, particularmente no início da carreira docente, por ser uma etapa complexa na trajetória profissional em que muitos professores iniciantes vivem um turbilhão de emoções e diversas aprendizagens, sobre as quais, nem sempre, pela rotina muitas vezes atribulada, é possível refletir, assimilar e integrar de maneira sólida ao processo formativo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

> *[...] Esperei muito tempo para começar a escrever sobre mim. A narrativa de si é viver um tempo-espaço de vida e de formação. [...] Escrevo essa tessitura dizendo quem sou e de que lugar falo. [...] Rememorar o processo formativo me emociona, me faz perceber que tenho muito a aprender e, às vezes, com tantas obrigações, vou deixando de lado a pessoa que sou, que sempre busquei me tornar: humana. As obrigações retiram momentos significativos de pensar como estou e o que realmente estou fazendo (momento reflexão no ato de escrever) potencializando a pensar sobre questões cotidianas e pessoais (DRICA, ME).*

A abertura deste tópico se dá com um trecho da narrativa da colaboradora Drica no sentido de ilustrar o potencial da escrita (auto)biográfica quanto ao conhecimento de si e à formação, a partir do qual optamos por desenvolver esse estudo com a abordagem biográfica e com a produção de narrativas de professores que estão vivendo a iniciação à carreira docente no Ensino Superior. O trecho da narrativa de Drica mostra a importância do ato de narrar sobre si para a identidade pessoal e profissional e para o vir a ser como docente e como ser humano (nos vários papéis que assumimos), permitindo perceber que essas dimensões – pessoal e profissional – se entrecruzam e se constroem mutuamente. Drica narra, também, a emoção que permeou a sua escrita, o que evidencia a subjetividade envolta no processo de aprender e de rememorar as experiências.

Drica fala das inúmeras atribuições e aprendizagens do professor universitário que está iniciando na carreira, as quais, algumas vezes, dificultam a oportunidade de refletir sobre si mesmo, sobre sua prática, sobre o que tem aprendido, sobre a identidade e sobre quem é e o que deseja ser. Os colaboradores dessa pesquisa, ao narrarem sobre suas trajetórias de iniciação, tiveram a oportunidade de refletir acerca desse processo, podendo ressignificar as aprendizagens, integrá-las

à sua formação e desenvolvimento no ato de falar ou de escrever sobre si. Devemos lembrar que a narrativa é uma forma de expressão humana, pois, desde que o homem é homem, cotidianamente, narra histórias e experiências.

Partindo desse entendimento, os excertos narrativos de duas colaboradoras da pesquisa apresentados nesta parte foram recorrentes nas leituras que realizamos das narrativas e, por consequência, estão inseridos na organização do *corpus*, focalizando a temática "início da carreira docente no ensino superior", da qual emergiram unidades de análise temáticas, dentre elas a "Experiências formadoras e iniciação à carreira no ensino superior".

Experiências formadoras são aquelas que resultam em aprendizagens que articulam hierarquicamente saber-fazer e conhecimentos, funcionalidades e significação, técnicas e valores, constituindo-se formadoras na iniciação à carreira docente e que foram evidenciadas nas recordações-referência nas narrativas biográficas (JOSSO, 2004). As experiências formadoras são aquelas que assumiram um sentido e uma importância na trajetória de iniciação à docência de cada um, que possibilitaram a construção de aprendizagens, a ressignificação do vivido e a revisão de concepções, ou seja, que ultrapassaram um simples fazer ou uma ação mais pragmática. Nas reflexões que cada um de nós desenvolve cotidianamente no âmbito profissional, temos em mente essas experiências, lembramo-nos delas, mesmo sem conhecer o seu conceito. No ato de narrar podemos refletir mais conscientemente sobre elas, percebendo de que modo cada uma colaborou para o nosso processo de aprendizagem.

Pensamos essas experiências formadoras na trajetória de iniciação à carreira docente no ensino superior. Os primeiros anos na profissão docente podem constituir etapa vital da trajetória profissional para a construção da identidade, para a constituição da prática docente, para a reafirmação ou não da escolha profissional e com a convivência concomitante com diversos sentimentos, tais como medo, ansiedade, entusiasmo, descoberta, entre outros. É um período que é vivido de maneira mais ou menos intensa, dependendo de cada um, das circunstâncias e do contexto e se caracteriza, conforme Garcia (1999), como sendo o período de tempo no qual se faz a transição de estudante para professor. Essa condição não é a de todos os professores que estão iniciando na docência no ensino superior, mas é a realidade dos colaboradores dessa pesquisa.

Essa transição apareceu nas narrativas produzidas pelos colaboradores da pesquisa, evidenciando algumas experiências formadoras que tiveram na condição de estudante e em experiências de iniciação, como o estágio de docência, o tirocínio e a atuação docente na educação básica. Alguns colaboradores da pesquisa fizeram a transição de estudante para professor na mesma instituição, o que lhes permitiu olhar retrospectivamente em relação às responsabilidades e as especificidades de cada um desses papéis assumidos (o de estudante e o de professor), bem como puderam desenvolver reflexões sobre as aprendizagens construídas a partir dessa passagem e posteriormente a ela.

As narrativas produzidas evidenciaram que a iniciação à carreira docente no ensino superior pode ocorrer de diferentes maneiras para cada profissional. Apresentam aspectos bem específicos da experiência de cada um nessa etapa de suas trajetórias profissionais, mas convergem em alguns pontos. Um dos aspectos convergentes foi a importância de algumas experiências formadoras na e para a iniciação à carreira, algumas delas acontecendo ainda na graduação (como o PIBIC, os estágios extracurriculares e os supervisionados) e outras na pós- graduação (como o estágio de docência e o tirocínio). A iniciação à carreira docente da colaboradora Arya apresenta contornos particulares em relação a dos demais colaboradores, como se pode ler no trecho a seguir:

> *A minha iniciação na carreira docente no ensino superior iniciou em 2016, com alguns reflexos de experiências que eu tive na educação básica, porque eu tive uma experiência não tão positiva quando eu passei no concurso da prefeitura em 2015, e com o decorrer da experiência eu não me identifiquei muito com a profissão, pelo menos não com a docência na educação básica. Tive um período muito complicado, fiquei só seis meses e, por fim, pedi exoneração do cargo. Depois disso, nesse contexto, eu já estava fazendo o mestrado na UFPI, e a partir daí eu fiquei um pouco receosa: será se realmente a profissão que eu tinha escolhido era aquilo que eu queria mesmo? Terminando o mestrado, fui trabalhar em uma instituição privada, agora no contexto do ensino superior, mas como técnica-administrativa. Em 2016 me deram minha primeira turma lá nessa faculdade particular, no curso de fonoaudiologia, com a disciplina de metodologia científica, foi a minha primeira experiência no ensino superior. [...] a experiência no ensino superior foi bem diferente! Identifiquei-me com o público agora, que é um público jovem, adultos, que tem uma idade bem diversificada, e eu tive uma experiência bem positiva nesse sentido. [...] Em 2018 (ano passado), passei no concurso da UESPI, e desde então trabalho no curso de pedagogia. [...] minha iniciação na carreira no ensino superior foi positiva, tem sido bem significativa. [...] A minha iniciação na carreira docente em si foi dolorosa, mas a minha inicia-*

> *ção na carreira docente no Ensino Superior não foi dolorosa, foi significativa, com muitos aprendizados, com muitas dúvidas, que a gente sempre tem nesse processo, mas foi muito significativo [...] (ARYA, EN).*

A iniciação à docência na educação básica constituiu experiência formadora e foi determinante para o reencaminhamento profissional da colaboradora Arya, levando-a para a docência no ensino superior. A experiência como professora na educação básica, mais especificamente na educação infantil, se constituiu dolorosa e traumática e culminou em um pedido de exoneração. No questionamento quanto à sua opção pela profissão docente e no receio de assumir a docência no ensino superior, que se deu, no entanto, de maneira positiva, com a construção de diversas aprendizagens, com a identificação com a docência nessa etapa de ensino e com a ressignificação da experiência anterior. Entendemos essa situação partindo do entendimento de Josso (2004, p. 235), o de que "as experiências são formadoras na medida em que, a priori ou a posteriori, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar) em termos de capacidade, de saber fazer, de saber pensar e de saber situar-se".

Desse modo, a experiência na docência na educação básica permitiu que Arya pudesse, tanto no decorrer dessa quanto depois, situar-se na profissão e em seu processo de tornar-se professora, percebendo que não se identificou com a docência nessa etapa de ensino. Quando a exoneração do cargo de professora da educação infantil se deu, Arya já estava no mestrado e, a partir disso, viu a possibilidade de exercer a docência no ensino superior, ainda que com receios originados na experiência anterior. Com isso, concluímos que o modo como ocorre a iniciação à carreira docente constitui aspecto definidor para a permanência ou não na profissão, para a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional. Se acontecer de maneira muito desafiadora ou mesmo traumática, pode culminar com o abandono da profissão, que não é um fenômeno recente ou incomum, mas que tem chamado aspectos evidenciados em estudos sobre os professores iniciantes. Cunha (2010) menciona, entre outros aspectos, o não acompanhamento aos professores iniciantes como problemática não só da iniciação à docência, mas da profissão. Concordamos com o disposto pela autora, uma vez que o processo de aprendizagem docente desse professor que está iniciando gera impactos para os alunos, para a instituição como um todo, entre outros.

O colaborador Lucas expressou em sua narrativa suas experiências formadoras e relatou a respeito de como tem transcorrido a sua iniciação à carreira docente. Conforme narra no trecho a seguir, o início da carreira se deu a partir de muito estudo, muito trabalho e muitas aprendizagens, porém sem o apoio dos pares, aspecto importante nessa etapa da trajetória profissional. Lucas narra o seguinte:

> *Quando eu comecei no Ensino Superior, (que não foi nessa instituição, foi em outra) eu tive certa dificuldade principalmente o tempo pra fazer as aulas, que eu achava muito pouco, e eu queria fazer um negócio muito bem feito, e como eu passei um tempo no mestrado, doutorado, pós- doutorado, a gente vai perdendo aquele "feeling" das disciplinas, porque já fazia muito tempo que eu não via as disciplinas com tanto detalhe. Quando a gente faz mestrado e doutorado, a gente fica muito específico em uma área e entende muito mais daquela área do que da química de maneira geral e acaba que você tem que estudar tudo de novo, e aí quando você entra e já pega um monte de aulas, isso te deixa desesperado. Eu ficava desesperado! Aí sempre eu ficava isolado em um canto, preparando aula, meu tempo era só pra preparar aula, eu não tinha aquela interação com as pessoas do campus, era simplesmente a semana toda preparando aula, preparando exercício, preparando coisa e estudando. Então o começo foi bem complicado nesse sentido de começar já com essa carga. Quando eu vim para a UFPI eu já estava sabendo como era. Passei a me cobrar mais porque eu era aluno daqui, então eu queria fazer um negócio bem feito, e muitas vezes vêm uns alunos com um nível muito alto, então eu queria estar com esse nível alto também na hora das aulas como professor, e acabava que eu estudava muito. Aprendi muito! [...] eu sentia falta de ter um docente já experiente nas disciplinas a que viesse conversar comigo: "Olha, a gente dá essa disciplina dessa forma, com esses assuntos". Não só o que está na ementa, mas de mostrar a disciplina, de dizer: "Olha, a gente faz dessa forma, tem umas listas, a gente faz um experimento, não faz". Aí eu senti falta disso! [...] (LUCAS, EN).*

Esse recorte da narrativa do colaborador Lucas chama a atenção para alguns aspectos, como a dedicação de tempo e empenho no preparo para as aulas e, por consequência, a pouca interação com os colegas e a autocobrança em relação à sua prática docente, devido ao fato de ter sido estudante da instituição em que hoje é professor e a ausência de professores experientes com quem pudesse dialogar, tirar dúvidas e pedir ajuda.

Vaillant e Marcelo (2012) abordam as relações entre professores principiantes e professores especialistas. Os primeiros caracterizam como aqueles que estão iniciando na profissão, com longo percurso a percorrer que lhes permitirá

adquirir os conhecimentos e as destrezas exigidos pela profissão. O segundo grupo de professores, os especialistas, como profissionais que possuem conhecimentos e destrezas, que são construídos pela experiência e pela reflexão na e sobre a prática, por exemplo. A construção das destrezas e dos conhecimentos, segundo compreendem os autores mencionados, perpassa a interação com professores especialistas (mais experientes).

Pelo exposto pelos autores, se evidencia a importância de que essa relação seja estabelecida nas instituições, de modo a favorecer a aprendizagem docente dos iniciantes, a qual perpassa a construção de destrezas e conhecimentos. No relato do colaborador Lucas ficou evidenciado que ele se ressente da falta de oportunidades para interagir e aprender com professores experientes, apesar de sua transição de estudante a professor ter acontecido na mesma IES. Essa transição, segundo sua narrativa, constituiu experiência formadora por ter lhe possibilitado olhar retrospectiva e prospectivamente para aquele contexto, o universitário, discernindo as especificidades dos diferentes papeis vivenciados (como estudante e agora como docente).

Lucas relata que, por conta do tempo que passou na pós-graduação (no mestrado, no doutorado e no pós-doutorado), ao iniciar na profissão docente teve dificuldades em relação ao saber ensinar e aos saberes para ensinar, pois: "[...] quando a gente faz mestrado e doutorado, a gente fica muito específico em uma área e entende muito mais daquela área do que da Química, de maneira geral [...]". Percebemos, a partir do relato do colaborador, que suas experiências na pós-graduação foram importantes para que produzisse conhecimentos a respeito de seus objetos de pesquisa, mas não correspondiam às demandas das situações de ensino que vivenciava.

As demandas da sala de aula exigiam do professor Lucas, entre outros, o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico do conteúdo. Shulman, (2014) analisa os diferentes conhecimentos necessários à profissão docente e pondera que o conhecimento do conteúdo é ocasionado pelo entendimento das estruturas da disciplina, dos princípios da organização conceitual e dos princípios da investigação, os quais servem como base para a compreensão do aluno, ou seja, é a partir do domínio desse conhecimento pelo professor que o aluno poderá ampliá-lo a partir de outras fontes e agentes. Quanto ao conhecimento pedagógi-

co do conteúdo, reconhece como terreno exclusivo dos professores e diz respeito à forma como é possível tornar ensinável o conteúdo, como as situações de ensino e aprendizagem são organizadas.

O professor, ao iniciar na carreira no ensino superior, depara-se com a necessidade de apropriação, consolidação e aprimoramento desses conhecimentos, que podem ser contemplados tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores. No caso específico do colaborador Lucas, a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo pode ter sido resultante das experiências na prática docente, além da contribuição de disciplinas pedagógicas que teve em sua formação em licenciatura em Química.

Para dar conta das demandas da prática docente, em relação aos conhecimentos profissionais, o professor Lucas relata que precisou se isolar para se concentrar em estudar o conteúdo, o que atende à necessidade do conhecimento do conteúdo, porém se ressente de não ter tido oportunidade de contar com a colaboração de um docente mais experiente com quem pudesse compartilhar conhecimentos e experiências relacionados às disciplinas pelas quais ficou responsável e isso dificulta a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, que perpassa a formação inicial, mas que pode ser compartilhado na socialização profissional. Sobre esse aspecto, Lucas evidencia que aprendeu muito sobre ensinar de maneira autônoma e independente, vivenciando um sentimento chamado por Bolzan e Isaia (2006, p. 490) de solidão pedagógica, que se refere à ausência de espaços institucionais voltados para a construção de uma identidade coletiva de ser professor nos quais o compartilhamento de experiências, dúvidas e a colaboração mútua favoreçam a construção do conhecimento pedagógico compartilhado à construção da identidade profissional.

Nesse sentido, ressaltamos que a solidão pedagógica prejudica não somente o professor iniciante, mas a própria profissão docente pela ausência ou em virtude da existência de poucos espaços de compartilhamento e de produção de saberes envolvendo professores. A profissão docente é produzida individual e coletivamente, o que leva a considerar que o professor iniciante está se inserindo em contextos institucionais permeados de saberes (os quais ele se apropria) e faz pensar também nos saberes que esse professor traz da sua trajetória formativa e as contribuições que apresenta para o interior da profissão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as peculiaridades da abordagem biográfica e, particularmente, seu potencial formativo, optamos pela utilização da entrevista narrativa e do memorial de formação como técnicas de produção de narrativas. Esses dispositivos possibilitaram ricas narrativas de professores iniciantes sobre suas aprendizagens docentes. A decisão pelos referidos dispositivos se justifica por favorecerem o desenvolvimento de processos reflexivos e formativos dos colaboradores da pesquisa e, principalmente, por resultarem na produção de narrativas sobre o objeto de estudo.

Nas narrativas produzidas nessa pesquisa conseguimos perceber a individualidade de cada professor iniciante, como cada um vive a experiência de iniciação à docência e o sentido que atribuem a ela. Percebemos que muitas de nossas vivências são semelhantes a de outros e revelam demandas e características inerentes ao início da carreira docente, mesmo atuando em instituições diferentes, porque, ainda assim, fazem parte do mesmo coletivo, que é o da docência. Compreendemos que essas dimensões (individual e coletiva) se entrecruzam e se influenciam mutuamente.

A busca pelos sentidos evocados na narrativa de cada colaborador exigiu perspicácia, sensibilidade e conhecimento do objeto para "captar" o que estava subjacente a cada fato narrado, buscando identificar os nãos ditos, esses que são aqueles aspectos que, dentro da temática em estudo, poderiam ser mencionados, em face de sua importância ou recorrência nos relatos dos demais colaboradores da pesquisa, mas que, por alguma razão, não o foram.

REFERÊNCIAS

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, ano XXIX, n. 3, Porto Alegre, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. O campo da iniciação à docência universitária como um desafio. 33ª Reunião Anual da Anped, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.333-346, abr. 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: por uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. **Memória e formação de professores.** Bahia: Scielo Books, Ed. UFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

VAILLANT, Denise. Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo. In: MEDRANO, Consuelo Vélez de; VAILLANT, Denise. **Aprendizaje y desarrollo profesional docente**.Madrid: Santillana, 2009. p. 29-37.

BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR: DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Maria Narsanyelle Carneiro Moura[1]
Celeste Rodrigues dos Santos[2]
Vanessa Nunes dos Santos[3]

Resumo: O presente estudo aborda o fenômeno do *bullying* direcionado a estudantes com Necessidades Educacionais Especiais no ambiente escolar, com foco na importância da inclusão e na promoção de um ambiente educacional acolhedor. A pesquisa investiga como a falta deinclusão desses alunos pode levar a práticas de *bullying*, isolando-os socialmente e prejudicando seu desenvolvimento emocional e acadêmico. Através de uma revisão bibliográfica, destacam-se as contribuições de autores como Mantoan (2003), Mendes (2009) e Vygotsky (1998), que defendem a criação de práticas pedagógicas que favoreçam a inclusão efetiva de alunos com deficiência, respeitando suas necessidades específicas. O estudo discute estratégias para envolver esses estudantes nas atividades escolares e sociais, de forma que se sintam parte ativa da comunidade escolar e não sejam negligenciados nas interações com seus pares. Assim, este resumo expandido apresenta que a educação inclusiva não só previne o *bullying*, mas também favorece o desenvolvimento de uma convivência mais empática e solidária entre todos os alunos.

Palavras-chave: Inclusão; Ambiente Escolar; Bullying.

INTRODUÇÃO

O *bullying* é um fenômeno que se manifesta com frequência no ambiente escolar, afetando negativamente o bem-estar psicológico, social e acadêmico de estudantes, especialmente daqueles com deficiências. Esses alunos, muitas vezes, enfrentam barreiras físicas, comunicativas e atitudinais que dificultam sua plena inclusão nas atividades escolares e sociais, o que os torna mais vulneráveis à ex-

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: marianarsanyelle4@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: celestesantos206@gmail.com
3 Orientadora: Doutora em Educação da Universidade Federal do Piauí - UFPI.
E-mail: vanessanunes@ufpi.edu.br

clusão e ao *bullying*. A inclusão escolar, portanto, não deve ser vista apenas como um direito, mas como uma prática essencial para garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições, se sintam parte do processo educativo e da comunidade escolar.

Historicamente, o preconceito em relação às pessoas com deficiência tem raízes profundas, sendo acompanhado de uma visão incapacitante que perpetua a exclusão e a marginalização desses indivíduos. Assim, o *bullying* não pode ser encarado apenas como uma "brincadeira de mau gosto" ou um fenômeno próprio de uma determinada faixa etária, mas sim como uma prática que revela desequilíbrios sociais e culturais enraizados na sociedade. Este artigo propõe-se a discutir as causas e as consequências do *bullying* direcionado a alunos com deficiências, além de propor soluções para a promoção de uma educação inclusiva que favoreça a interação social, o respeito mútuo e a empatia entre os estudantes.

Segundo os dados do Atlas da Violência 2023 revelam que a violência física é a forma de agressão com maior número de registros contra pessoas com deficiência, representando 54,9% dos casos. Esse panorama é seguido pela violência psicológica, com 31,3% das notificações, e pela violência sexual, que consta em 22,0% dos registros. Ao cruzar as variáveis de faixa etária e natureza da violência, verifica-se que o grupo etário com maior número de notificações situa-se entre 10 e 19 anos. Observamos assim, que a violência psicológica que resulta no bullying é a segunda maior direcionada às pessoas com deficiências, principalmente em idade escolar.

Esses dados evidenciam uma situação clara de vulnerabilidade e vitimização das pessoas com deficiência, vale ressaltar que as barreiras impostas por dificuldades de acesso a equipamentos públicos e serviços de saúde podem mascarar um número ainda maior de casos de violência. Essa subnotificação ocorre devido à dependência em relação a familiares e cuidadores, às relações de poder, às barreiras de comunicação, bem como à manutenção de estereótipos e do estigma que cercam as diversas categorias de deficiência, sejam elas físicas, intelectuais, visuais, auditivas ou associadas a transtornos do espectro autista.

Essa pesquisa se baseia na teoria da inclusão educacional, que visa adaptar o ambiente escolar às necessidades de todos os alunos, sem discriminação, e garantindo a igualdade de oportunidades de aprendizagem. De acordo com a

Organização das Nações Unidas (ONU) e a legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, com respeito às suas especificidades. Sendo assim, a escola tem que adaptar o ambiente escolar para receber as crianças com suas especificidades, incluindo e garantindo a oportunidade de participar ativamente do seu próprio processo de ensino e aprendizagem.

Para que a inclusão seja realmente efetiva, é necessário que a escola crie condições adequadas para que os alunos com necessidades educacionais específicas participem de todas as atividades, acadêmicas e sociais, no mesmo nível que seus colegas. Esse processo envolve a adaptação do currículo, a promoção de práticas pedagógicas diferenciadas, o apoio psicopedagógico e a sensibilização de toda a comunidade escolar para a importância do respeito à diversidade. O *bullying*, por sua vez, surge muitas vezes da falta de compreensão e empatia, sendo, portanto, um reflexo da exclusão social desses alunos, dificultando a socialização e inclusão.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

A metodologia adotada neste estudo é qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica de estudos sobre *bullying*, necessidades educacionais especiais e inclusão escolar. A pesquisa analisa artigos, livros e legislações que discutem a interação de alunos com necessidades específicas dentro do ambiente escolar, bem como as formas de prevenir o *bullying* e promover a inclusão efetiva desses estudantes.

O referencial teórico utilizado baseia-se em três áreas principais: a teoria de inclusão educacional, a psicologia do desenvolvimento e as práticas pedagógicas inclusivas para o combate às violências. Para a discussão sobre inclusão, autores como Mantoan (2003) e Mendes (2009) destacam a importância da adaptação do currículo e da criação de um ambiente escolar acolhedor, no qual as diferenças sejam respeitadas e valorizadas. Vygotsky (1998), por sua vez, contribui com a ideia de que o desenvolvimento social e cognitivo dos alunos está diretamente relacionado à interação com os outros, sendo a inclusão social e escolar um fator crucial para o crescimento de todos os estudantes, incluindo os que apresentam necessidades específicas.

Além disso, a pesquisa também recorre aos princípios da educação inclusiva propostos pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que estabelece o direito de acesso de todos os alunos à educação, sem discriminação, e com a promoção de ações que favoreçam sua participação ativa nas atividades escolares. Com isso, é inaceitável que mesmo com a promulgação da lei ainda exista tanto desfavorecimento com pessoas com deficiência.

A EXCLUSÃO E O BULLYING MOTIVADA PELAS INVISIBILIDADES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS

O termo *"bullying"* deriva do inglês *bully*, que, como substantivo, significa agressor, e como verbo, "intimidar" ou "hostilizar". Estudos têm ressaltado que o *bullying* envolve quatro características essenciais: a intenção deliberada de causar dano, a repetição dos atos, o desequilíbrio de poder entre agressor e vítima e a presença de um público que testemunha a ação. No contexto escolar, esses comportamentos se manifestam de diversas formas, tanto físicas quanto verbais, podendo ainda se estender para o ambiente virtual, dando origem ao denominado *cyberbullying*.

Historicamente, as pessoas com deficiência foram colocadas à margem da sociedade, envoltas no preconceito e discriminação. Vistas como "incapazes", foram privadas do direito de participar plenamente da vida social. Essa visão limitada e capacitista não reconhece a deficiência como uma expressão legítima da diversidade humana, mas sim como uma falha, um desvio dos padrões normativos de corpo e comportamento. O que resulta na invisibilidade, exclusão e, mais recentemente, um fenômeno tão destrutivo nas escolas que é o *bullying*.

As vítimas de bullying, especialmente os estudantes com deficiência, muitas vezes se tornam reféns de um cruel jogo de poder imposto pelos agressores. Esses estudantes, já marcados por desafios cotidianos de acessibilidade, inclusão e pertencimento, tendem a silenciar-se diante da violência. Raramente pedem ajuda a professores, gestores ou familiares. Esse silêncio é alimentado por uma crença equivocada: a de que se calar é mais seguro do que reagir, e que sofrer sozinho é uma forma de evitar retaliações ou de poupar os pais da dor de verem seus filhos sendo vítimas de violências.

A escola, como espaço de socialização e formação humana, precisa construir uma resposta firme e inclusiva contra as violências. Sendo assim, Mantoan (2003), afirma se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefina para uma educação voltada para cidadania global, plena livre de preconceitos e que reconhece e valorize as diferenças. Nesse sentido, a gestão escolar, enquanto autoridade da instituição, tem o dever ético e legal de agir, acionando os pais, o Conselho Tutelar, os órgãos de proteção à criança e ao adolescente e, em casos mais graves, registrar boletim de ocorrência.

Negligenciar essas ações, especialmente quando se trata de estudantes com deficiência, é perpetuar a exclusão e ser conivente com a violência. Somente através do enfrentamento consciente e da responsabilização dos agressores poderemos romper o ciclo de impunidade e transformar a escola num espaço verdadeiramente seguro, acolhedor e inclusivo para todos, onde a diferença não seja um motivo de ataque.

A educação inclusiva, garantida por legislações e decretos, visa assegurar não só o acesso, mas a plena participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, a prática cotidiana nas escolas evidencia desafios que vão além da adaptação física dos espaços ou da disponibilização de recursos pedagógicos. A visão reducionista acerca da deficiência, que a trata como falta ou como algo a ser "corrigido", contribui para a construção de narrativas excludentes, nas quais o aluno passa a ser visto como "incapaz". Essa perspectiva favorece comportamentos discriminatórios e alimenta práticas de *bullying*, que agravam a marginalização e dificultam a formação de uma cultura de respeito à diversidade.

A invisibilidade das pessoas com deficiências dificulta a inclusão e a acessibilidade o que se constitui em um obstáculo à implementação de práticas verdadeiramente inclusivas, prejudicando o acesso e a participação ativa dos estudantes com deficiências, transtornos do espectro autista, altas habilidades e superdotação, condições que nem sempre se manifestam de forma evidente para os demais colegas. Essa invisibilidade gera barreiras significativas à socialização e à comunicação, o que pode aumentar a incidência de *bullying*, já que a falta de compreensão sobre as necessidades específicas desses alunos alimenta o distanciamento e o preconceito. Assim, a exclusão não se restringe ao âmbito físico, mas permeia profundamente as esferas psicológica e emocional.

A inclusão escolar, portanto, não deve se limitar a permitir que os alunos com deficiências frequentem a escola, mas deve buscar criar condições para que eles participem de todas as atividades de forma ativa e efetiva, possibilitando acesso, permanência e aprendizagem. Isso exige a adaptação de metodologias de ensino, a criação de um ambiente mais colaborativo, o treinamento de educadores para lidar com a diversidade e a sensibilização de toda a comunidade escolar para a importância do respeito à diversidade.

Quando a inclusão é bem implementada, ela promove um ambiente escolar mais saudável, no qual o *bullying* tende a diminuir, pois os estudantes aprendem a respeitar e a colaborar uns com os outros. Atividades de inclusão, como projetos conjuntos, rodas de conversa e dinâmicas de grupo, são estratégias eficazes para promover a empatia e a convivência pacífica entre alunos com e sem necessidades especiais.

A inclusão das pessoas com deficiências através da mediação de conflitos

O início da vida escolar de crianças com deficiência nem sempre acontece como esperado, muitas enfrentam vários desafios como rejeição e descriminação gerando assim conflito impedindo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, contudo, é preciso tomar medidas fundamentadas em princípios emancipatórios, de respeito às diferenças e empatia, para atenuar esses impasses, são desafios como esses que gera no interior da escola aspectos de violências contra pessoas com deficiência tornando manifestações conflituosas também nomeada de *bullying*.

O *bullying*, na leitura do trabalho de Fante (2005), é traduzido em agressões físicas, verbais, morais, psicológicas manifestas no ambiente escolar, fenômeno que se traduz em violência e que inviabiliza a paz no seu interior, em que compete aos envolvidos a busca de caminhos para prevenir manifestações conflituosas e agressivas. Nesse sentido, uma forma de intervir para cessar essas manifestações seria a mediação dos conflitos, para resolução desse combate.

Os efeitos do *bullying* sobre os alunos com deficiência transcendem as consequências imediatas de agressões físicas ou verbais. Em Fante (2005),

afirma que ele acontece de forma velada, por meio de um conjunto de comportamentos cruéis, intimidadores e repetitivos, prolongadamente contra uma mesma vítima. Estudos indicam que tais práticas podem resultar em isolamento, baixa autoestima, evasão escolar e transtornos psíquicos, como ansiedade e depressão. O estresse prolongado causado pela hostilidade do ambiente de convivência pode, inclusive, comprometer o desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes, prejudicando a sua capacidade de socializar e aprender, e, em casos extremos, chegando a desencadear comportamentos autodestrutivos.

A mediação de conflitos consiste na aplicação de práticas e estratégias de resolução que buscam restaurar o diálogo e promover a compreensão mútua entre os envolvidos. Ao invés de adotar abordagens punitivas, a mediação prioriza a construção de soluções colaborativas, nas quais os alunos são estimulados a reconhecer as diferenças e a lidar de forma construtiva com os desafios. Essa abordagem tem raízes em teorias pedagógicas que valorizam a participação ativa e o protagonismo dos estudantes, alinhando-se a práticas inclusivas que reforçam a convivência pacífica e a empatia.

Sendo assim, a mediação de conflitos é essencial para o processo de ensino e aprendizagem de todos, mas essa mediação requer um reconhecimento da situação e dos envolvidos, o não reconhecimento resulta na exclusão e desigualdade. Visto que, a elaboração de Paul Ricoeur (2006), traz elementos da esfera jurídica, inerente às sociedades e relações sociais que se pautam na cidadania e na democracia, uma vez que os sujeitos de direito se reconhecem reciprocamente como pessoas capazes de decidir com autonomia individual sobre normas morais, pela obediência à lei.

A mediação de conflitos propicia a criação de ambientes nos quais os estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar possam expressar suas opiniões e sentimentos sem o temor da repressão. Essa prática incentiva o diálogo aberto e construtivo, permitindo que todos os alunos se posicionem e tenham suas necessidades específicas reconhecidas. Ao dar voz a todos, a escola promove uma cultura de respeito e solidariedade, onde as diferenças são vistas como potencialidades e não como limitações.

Uma das metas centrais da mediação de conflitos é o desenvolvimento de competências socioemocionais, tais como empatia, autorregulação e resolução pacífica de divergências. Programas de formação continuada para educadores, que incluam módulos sobre gestão de conflitos e prevenção do *bullying*, permitem que as práticas de ensino se alinhem a uma visão inclusiva. Essas competências não só reduzem os episódios de intimidação, mas também contribuem para que os estudantes se tornem agentes ativos na transformação do ambiente escolar.

A valorização das diferenças é uma ação importante para a promoção de uma educação inclusiva eficaz. Ao reconhecer que cada estudante possui características e potencialidades únicas, a escola pode desenvolver estratégias específicas que atendam às diversas demandas. Nesse contexto, a mediação de conflitos atua como um catalisador para o reconhecimento e celebração da diversidade, transformando situações de tensão em oportunidades de aprendizagem sobre convivência e respeito mútuo.

Uma abordagem eficaz para combater o *bullying* passa pela identificação precoce de sinais de exclusão e agressividade. Estabelecer protocolos de monitoramento, que envolvam professores, coordenadores e especialistas (como psicólogos e cuidadores escolares), permite a intervenção rápida e a prevenção de agravamentos. Esses protocolos devem incluir a observação sistemática dos ambientes de convivência, desde a sala de aula até os espaços de recreação.

Investir na formação continuada dos profissionais da educação é crucial para equipá- los com as ferramentas necessárias para identificar, mediar e resolver conflitos. Oficinas, treinamentos e cursos voltados para a inclusão de pessoas com deficiências e para a gestão de conflitos ampliam o repertório pedagógico dos docentes e reforçam a importância do diálogo. Uma equipe escolar bem preparada é capaz de transformar situações de *bullying* em oportunidades para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz.

A participação ativa dos pais e da comunidade escolar fortalece as estratégias de inclusão. Quando a família se engaja nos processos de mediação de conflitos, o aluno percebe que o ambiente de suporte se estende além dos muros da escola. Reuniões regulares, eventos e atividades que promovam a integração e o compartilhamento de experiências contribuem para a criação de um clima de cooperação e respeito mútuo, onde a diversidade é valorizada e o *bullying* perde terreno.

A implementação de um projeto pedagógico que integre temáticas relacionadas à diversidade, ao respeito e à resolução de conflitos pode ser uma estratégia transformadora. Tais projetos, que envolvem atividades lúdicas, rodas de conversa, dinâmicas de grupo e campanhas de conscientização, promovem não apenas o combate ao *bullying*, mas também a construção de uma identidade coletiva inclusiva e colaborativa.

Embora as práticas de mediação de conflitos e as estratégias de combate ao *bullying* apresentem resultados positivos, a implementação efetiva dessas iniciativas enfrenta desafios significativos. Entre eles, destaca-se a necessidade de uma mudança de paradigma nas práticas pedagógicas e na formação de educadores, que muitas vezes ainda reproduzem visões reducionistas e capacitistas das pessoas com deficiências.

A inclusão das pessoas com deficiências por meio da mediação de conflitos e do combate ao *bullying* representa não apenas uma estratégia pedagógica, mas um compromisso ético e social com a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Ao promover o diálogo, fortalecer as competências socioemocionais e valorizar a diversidade, a escola se torna um espaço transformador, capaz de diminuir práticas de exclusão e de ampliar as possibilidades de desenvolvimento de todos os estudantes.

Portanto, é urgente que educadores, gestores e toda a comunidade escolar se mobilizem para implementar práticas de mediação que priorizem o respeito e a empatia. Somente assim será possível transformar os desafios em oportunidades, garantindo que a escola seja um ambiente de crescimento e de construção coletiva, onde cada indivíduo, com suas singularidades, possa florescer plenamente.

Dessa forma, o reconhecimento abrange o respeito à diversidade cultural, social, política, religiosa, ética e moral, considerando as especificidades de cada indivíduo. Isso contribui para a construção de um ambiente escolar mais harmonioso e respeitoso. Uma escola que se dispõe a promover a automediação assume a responsabilidade pelos conflitos que ocorrem em seu interior e, por meio da mediação, reflete e aprimora suas estratégias de resolução, de maneira mais significativa e transformadora.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise dos dados indica que o *bullying* direcionado a alunos com deficiências é frequentemente resultado da falta de compreensão e de comportamentos discriminatórios, tanto por parte dos colegas quanto, em alguns casos, dos educadores. Esses estudantes, que possuem necessidades educacionais específicas, enfrentam desafios significativos não apenas no âmbito acadêmico, mas também nas interações sociais. A exclusão e a marginalização desses alunos atuam como catalisadores para o desenvolvimento de comportamentos abusivos por parte de seus pares. Quando não há uma inclusão efetiva nas atividades escolares e nas dinâmicas de convivência, esses estudantes acabam se tornando alvos fáceis de piadas, humilhações e atitudes agressivas, reforçando, assim, o ciclo de exclusão e estigmatização.

Além disso, observou-se que a ausência de práticas pedagógicas inclusivas e de uma formação continuada voltada para a diversidade compromete significativamente a capacidade dos professores em lidar com situações de *bullying* e exclusão. Muitos educadores, embora bem-intencionados, demonstram insegurança ou desconhecimento ao tratar de temas relacionados aos alunos com necessidades especiais, o que contribui para a invisibilização das necessidades desses alunos, a falta de preparo adequado dificulta a implementação de estratégias de ensino adaptadas e a construção de um ambiente escolar verdadeiramente acolhedor e inclusivo.

Outro ponto relevante identificado na análise é a carência de ações preventivas e de sensibilização no contexto escolar, em muitas instituições, ainda prevalece uma abordagem reativa frente aos casos de *bullying*, em vez de um trabalho contínuo de promoção da empatia, do respeito às diferenças e da valorização da diversidade, essa lacuna dificulta o enfrentamento eficaz do problema e perpetua atitudes discriminatórias que poderiam ser desconstruídas desde os primeiros anos da escolarização.

A pesquisa também evidenciou que as escolas que adotam uma postura proativa, com projetos voltados para a inclusão, rodas de conversa, formação de professores e envolvimento da comunidade escolar, tendem a apresentar um am-

biente mais seguro e receptivo para todos os alunos. Nessas instituições, os casos de *bullying* são significativamente menores, e há uma maior consciência coletiva sobre a importância da convivência respeitosa.

Por fim, os dados revelam a necessidade urgente de políticas públicas mais efetivas e integradas que garantam o direito à educação com qualidade para alunos com deficiências, promovendo uma cultura escolar além do acesso físico, abrangendo também os aspectos atitudinais, comunicacionais e pedagógicos da acessibilidade. O enfrentamento ao *bullying* passa, necessariamente, pela construção de um ambiente escolar inclusivo, no qual todos os sujeitos sejam reconhecidos em sua singularidade e respeitados em sua dignidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de alunos com deficiências é uma prática essencial para garantir uma educação de qualidade e para prevenir o *bullying* no ambiente escolar. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que a escola adote práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais, proporcionando a esses alunos as condições adequadas para participarem das atividades escolares e sociais. A convivência mútua entre estudantes com e sem necessidades específicas deve ser estimulada, criando um ambiente de respeito, empatia e colaboração.

A promoção da inclusão não é apenas uma responsabilidade da escola, mas de toda a comunidade escolar. Professores, gestores, alunos e familiares devem estar envolvidos nesse processo, buscando, sempre, garantir que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, se sintam parte do ambiente escolar. O *bullying* direcionado a esses estudantes é um reflexo de uma falha na inclusão, e a solução para isso está em ações concretas de adaptação do currículo, de sensibilização sobre as necessidades dos outros e da criação de um ambiente acolhedor e respeitoso para todos.

Portanto, a inclusão não é apenas uma prática pedagógica, mas um compromisso ético e social que visa transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado e convivência harmoniosa para todos os estudantes, prevenindo o *bullying* e promovendo uma educação mais justa e igualitária.

Além disso, é relevante a equipe escolar como um todo adotar o hábito de fazer mediações diante de conflitos, para chegar em acordo com ambas partes reduzindo significativamente a violência, promover a inclusão e resolução de problemas e ajudar a desenvolver habilidades importantes, como a comunicação eficaz, e a empatia. Então, se a mediação escolar possibilita melhorar a comunicação, o clima escolar, a formação integral do aluno e as relações interpessoais, ela promove a construção de uma educação para a paz e de uma ideologia que melhore as relações familiares e sociais, alicerçando uma sociedade baseada no bem-estar comum.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATLAS da violência 2023 / coordenadores: Daniel Cerqueira; Samira Bueno. – Brasília: Ipea; FBSP, 2023. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/9350-223443riatlasdaviolencia2023- final.pdf. Acesso em: 18 abril. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão** (Lei nº 13.146/2015). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 03 abr. 2025.

FANTE, Cleo. **Fenômeno Bullying:** Programa Educar para a Paz. Campinas, SP: Versus Editora, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A inclusão escolar: o que** é? **Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, Eliane. **Educação e inclusão: um novo olhar sobre a deficiência.** São Paulo: Cortez, 2009.

RICOEUR, Paul. **Percurso do reconhecimento.** São Paulo: Loyola, 2006.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

UMA REVISÃO DA LITERATURA SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA MODALIDADE A DISTÂNCIA

Ana Cláudia Betônio Rubio[1]
César Augusto do Prado Moraes[2]

Resumo: Neste estudo analisamos a formação inicial de professores na modalidade de Educação a Distância (EAD) no Brasil, por meio de uma revisão de literatura abrangendo artigos publicados entre 2009 e 2024 nas principais revistas nacionais de Educação. Adotou-se como metodologia a revisão bibliográfica e o estado da arte, com o intuito de sistematizar as produções científicas que abordam as especificidades desse processo formativo. Foram analisados 941 artigos, dos quais apenas 16 tratam diretamente da formação inicial docente na modalidade EAD, evidenciando uma lacuna significativa nas investigações acadêmicas sobre o tema. Os resultados indicam que, apesar do papel democratizador da modalidade no acesso ao ensino superior, sua expansão enfrenta desafios relacionados à qualidade das práticas pedagógicas, à gestão das Instituições de Ensino Superior (IES) e à construção da identidade docente no contexto digital. Observou-se que a formação na EAD requer estratégias metodológicas que transcendam a transposição do ensino presencial, integrando abordagens inovadoras que garantam a efetividade do processo educativo e a autonomia discente. Apesar de sua relevância como instrumento de inclusão social e geográfica, identificou-se a necessidade de maior uniformidade nos parâmetros avaliativos e na institucionalização dessa modalidade. A análise também revelou que a EAD contribui para o fortalecimento da identidade docente ao fomentar reflexões críticas sobre as práticas pedagógicas e ao ampliar as possibilidades de formação em ambientes diversos. Conclui-se que a modalidade EAD possui potencial transformador no âmbito da formação de professores, mas demanda maior aprofundamento teórico e empírico para explorar plenamente as suas contribuições à democratização do ensino superior e à superação das demandas educacionais contemporâneas. Este estudo busca oferecer subsídios para a construção de políticas públicas e para o desenvolvimento das práticas formativas mais alinhadas às especificidades do contexto educacional atual.

Palavras-chave: Educação a Distância; Democratização do ensino; Formação docente.

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo - SP. E-mail: anarubio.creare@gmail.com
2 Doutor em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).
E-mail: cesarmatbori@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O caminho para a formação docente é um processo complexo, único e multifacetado. Além de exercer o papel de disseminador do conhecimento, assume funções fundamentais como orientador e mediador, promovendo a interação e a construção ativa do aprendizado. Nesse contexto, o processo de ensino e aprendizagem emerge como instrumento essencial para a formação de uma sociedade crítica, reflexiva, autônoma e consciente, contribuindo para o desenvolvimento integral de cada educando nos âmbitos intelectual, emocional e social. Em um cenário marcado por constantes transformações sociais, culturais e tecnológicas, a formação de novos educadores apresenta desafios importantes.

Com a evolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), surgiram novos métodos de formação docente. A integração das TICs como ferramenta educacional, proporcionam novas mediações entre a abordagem docente e a orientação e direcionamento dos discente em relação ao conteúdo tratado, numa transformação do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Kenski (2013, pg. 86) "[...] O espaço de mediação das TICs em educação é claro, as pessoas envolvidas no processo – professores e alunos – são conhecidas e os fins a que se destinam são determinados e estão diretamente articulados com os objetivos do ensino e a da aprendizagem".

Nos últimos anos, o processo de formação inicial e continuada de professores tornou-se tema central em diversas pesquisas acadêmicas, as quais buscam identificar aspectos fundamentais, evidenciar desafios e lacunas, além de destacar potencialidades. Em um país com dimensões continentais, a educação a distância surge como ferramenta possibilitadora do acesso à educação de nível superior por toda a flexibilidade geográfica e temporal.

Nesse contexto, as políticas públicas desempenham um papel crucial ao garantir o acesso e a equidade, como apontado por Carvalho (2003), que define políticas públicas como aquelas que "focalizam os efeitos ou impactos produzidos sobre a sociedade e, portanto, para além dos beneficiários diretos da intervenção pública, avaliando-se sua efetividade social" (Carvalho, 2003, p. 86).

Este estudo propõe uma revisão de literatura nas principais revistas nacionais de Educação e Formação de Professores, com o objetivo de analisar o desenvolvimento das pesquisas sobre a formação inicial de professores na modalidade a distância. A revisão concentra-se nas especificidades e desafios desse processo no contexto da educação a distância. A abordagem deste estudo integra-se a uma pesquisa em andamento, que visa uma análise aprofundada dos processos formativos, os critérios de escolha dos estudantes na modalidade, das bases de formação educativa, dos saberes docentes, dos impactos de formação dos profissionais advindos da EAD.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada neste estudo foi a bibliográfica e a do estado da arte, ao qual, nos apropriamos da análise de artigos publicados entre 2009 e 2024 nas principais revistas nacionais de Educação. O objetivo principal é analisar e sistematizar as produções científicas, com foco nas questões relacionadas a construção do estado da arte para os estudos voltados à formação a distância de novos professores. Conforme Ferreira (2002) observa:

> [...] movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade, todos esses pesquisadores trazem em comum a opção metodológica, por se constituírem pesquisas de levantamento e de avaliação do conhecimento sobre determinado tema. (Ferreira, 2002, p. 3)

Entendendo que o conhecimento produzido no âmbito acadêmico desempenha um papel fundamental do progresso social, ao transcender os limites institucionais das universidades. Assim é imprescindível que os resultados das pesquisas realizadas ao longo dos anos não permaneçam restritos ao acervo de bibliotecas universitárias. Nesse sentido, as instituições de ensino superior são convocadas a integrar teoria e prática, garantindo que sua produção acadêmica contribua para a consolidação da sua relevância como organização social.

Este levantamento das produções das pesquisas e trabalhos publicados durante estes 16 anos visa identificar tendências, lacunas teórico-metodológicas e

contribuições significativas, de modo a oferecer uma base para o aprofundamento de estudos futuros e o aprimoramento das práticas formativas no contexto da educação a distância.

A pesquisa foi fundamentada em periódicos de destaque, como Cadernos de Pesquisa, Educar em Revista, Ciência & Educação (Bauru), Educação em Revista, Educação & Sociedade, Revista Brasileira de Educação e Educação e Pesquisa. A seleção desses veículos justifica-se por sua relevância acadêmica e pela contribuição significativa que proporcionam ao campo da Educação no Brasil.

A revisão feita para a análise do conteúdo adotou os procedimentos característicos conforme define Bardin (2011). Na primeira etapa realizamos a pré-análise com a escolha dos artigos que alicerçariam a pesquisa, na elaboração dos parâmetros em embasaram a revisão dos conteúdos. Definindo quais seriam as publicações, o período de análise (2009 a 2024) e o tema pesquisado que no caso deste artigo visa focar na formação inicial de professores em licenciaturas ministradas na modalidade a distância.

Na exploração do conteúdo, um processo mais técnico onde o objetivo esteve direcionado na organização mais aprofundada das informações com a leitura do título, resumo e palavras-chave. Os artigos foram inicialmente categorizados base relacionada a formação de professores e posteriormente em uma base específica quanto ao tema central deste artigo tratando da graduação realizada na modalidade a distância. Por fim, os resultados foram analisados e organizados com o objetivo de estruturar e auxiliar quanto a interpretação dos mesmos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Iniciamos a tratativa das informações coletadas, destacando uma primeira verificação, no que tange a diferença entre o número de artigos publicados no período definido na pesquisa que tratam de questões relacionadas a formação de professores e os que versam sobre a formação de professores na modalidade a distância, conforme detalhamos na tabela que segue:

Tabela 1: Quantitativo de artigos publicados nas principais revistas nacionais sobre formação e formação inicial de professores no período de 2009 – 2024.

Periódico	nº total de artigos sobre formação de professores publicados	nº total de artigos sobre formação inicial de professores na EAD
Cadernos de Pesquisa	92	1
Educar em Revista	190	4
Ciência & Educação (Bauru)	212	2
Educação em Revista	144	0
Educação & Sociedade	43	0
Revista Brasileira de Educação	99	1
Bolema: Boletim de Educação Matemática	5	3
Revista Brasileira de Linguística Aplicada	27	2
Psicologia: Teoria e Pesquisa	8	1
Educação e Pesquisa	126	2
Total	941	16

Fonte: Elaborada pelos autores com base na plataforma scielo.org

A analise os dados apresentados na tabela, evidencia que, apesar da formação de novos professores na modalidade a distância ser um tema relevante tanto para egressos de IES públicas quanto privadas, ainda é uma área pouco explorada nas pesquisas sobre a formação inicial de docentes. Dos 941 artigos publicados nos periódicos listados, apenas 16 abordam especificamente a formação de professores na EaD, refletindo a necessidade de aprofundar o estudo desta abordagem.

Nesse sentido, é essencial que novas investigações se dediquem a explorar os desafios, as necessidades, as fragilidades, as possibilidades e as metodologias inovadoras que a EaD pode oferecer para essa formação, ampliando e aprofundando a compreensão sobre o seu papel na educação.

Essa constatação nos leva a olhar com mais cuidado para os poucos estudos que, de fato, se debruçaram sobre a formação inicial de professores na EaD. Por mais que o número seja pequeno, eles trazem indícios importantes sobre como o tema vem sendo tratado e nos ajudam a pensar nos caminhos

possíveis para aprofundar essa discussão. A seguir, destacamos algumas dessas produções, apontando os principais enfoques e contribuições encontradas.

O trabalho de Gomes (2024), apresenta os resultados de um estudo sobre estratégias de permanência discente em cursos de Pedagogia a distância, destacando a importância de ações que assegurem a continuidade e o sucesso dos estudantes. Isso evidencia como a formação inicial de professores na modalidade a distância enfrenta desafios únicos e requer abordagens diferenciadas para promover um aprendizado eficaz.

Pedra Minhoto, Bielschowsky e Aguiar (2024) aprofundam essa discussão ao explorar as dinâmicas que caracterizam o crescimento desses cursos e os desafios enfrentados durante o período de 2009-2021. Assim, a pesquisa destaca a complexidade do processo formativo e a necessidade de análises contínuas para entender suas implicações no contexto da educação a distância.

Cunha (2024) examina a formação de professores em EaD, com foco nas instituições públicas como a Univesp. O estudo contribui para entender como essas iniciativas, além de expandirem o acesso à educação, impactam a qualidade da formação docente, abordando tanto os avanços quanto as limitações presentes nesse modelo.

Witeze Junior, Borges e Araújo (2024) analisam o Ensino Remoto Emergencial (ERE) no Instituto Federal de Goiás (IFG), utilizando a teoria crítica da tecnologia para refletir sobre os desdobramentos legais e as práticas adotadas durante a pandemia. Esse estudo amplia o entendimento sobre como a educação a distância, mesmo em situações emergenciais, apresenta desafios e oportunidades para a formação inicial de professores.

Costa de Jesus, Barreto dos Santos e Araujo (2023) enfocam a formação inicial de professores em cursos de licenciatura em Matemática, abordando os impactos das políticas públicas e suas contribuições para o desenvolvimento de novas ações educacionais. A pesquisa sugere que a EaD pode ser uma ferramenta poderosa, mas precisa ser constantemente ajustada para atender às necessidades específicas dessa formação.

Perin, Freitas e Coelho (2023) discutem a evolução das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na formação docente, destacando

a necessidade de um modelo ampliado para compreender a literacia e competência digital. Isso reflete a urgência de integrar essas tecnologias de maneira significativa na formação de professores em EaD.

Viana e Gimenez (2023) analisam a formação de professores de língua inglesa em EaD com base nos dados do Censo da Educação Superior (CES). O estudo revela lacunas e possíveis avanços futuros, ressaltando como a inclusão social e a distribuição geográfica influenciam a qualidade do ensino e aprendizagem nesse contexto.

Sardi e Carvalho (2022) discutem as transformações provocadas pelo advento da Educação a Distância no cenário educacional brasileiro, destacando os desafios e implicações para a docência. Esse olhar crítico é fundamental para entender como essas mudanças afetam a formação inicial e continuada de professores.

Penteado e Costa (2021) exploram a formação de professores de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental na modalidade a distância, evidenciando lacunas na formação e os desafios enfrentados nesse percurso. O estudo aponta para a necessidade de práticas pedagógicas mais alinhadas com as exigências da EaD.

Silva e Silva (2020) analisar como a formação de professores de Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental é realizada na modalidade a distância. identificando os desafios e oportunidades desse modelo de ensino, além de contribuir para o desenvolvimento de abordagens inovadoras e sustentáveis na formação docente.

Prates e Matos (2020), investiga práticas de e-learning e b-learning em cursos de Licenciatura em Matemática na EaD. Enfocando contribuições e desafios na formação de professores de Matemática. A metodologia detalha práticas educacionais inovadoras e sustentáveis, oferecendo uma análise aprofundada do campo.

Versuti, Andrade e Zerbini (2020) comparam estratégias de aprendizagem em cursos de licenciatura e extensão a distância, oferecendo uma análise detalhada do impacto dessas práticas na formação inicial e continuada de professores. Essa abordagem é essencial para entender as dinâmicas educacionais em constante evolução.

Bruno Silva e Bastos (2017) analisam a proposta metodológica do estágio curricular supervisionado em EaD, destacando como essa modalidade contribui ou limita a formação de futuros professores. A pesquisa explora tanto as vantagens quanto os desafios percebidos por licenciandos e professores regentes nesse contexto.

Bertini e Passos (2016) abordam a formação de professores na modalidade a distância, com ênfase no papel do tutor e nas interações no ensino de matemática. O estudo evidencia como as interações colaborativas são cruciais para o sucesso da formação docente em EaD.

Paulin e Miskulin (2015) apresentam um mapeamento de pesquisas em Educação Matemática focando na formação de professores que utilizam a EaD. Esse estudo sistematiza tendências teórico-metodológicas, permitindo uma compreensão abrangente dos avanços e desafios enfrentados nessa área.

Rohling e Rodrigues (2015) analisam as concepções discursivas de linguagem entre licenciandos em Letras-Português na EaD, utilizando conceitos do Círculo de Bakhtin para refletir sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas orientadas por essas concepções.

A leitura dos artigos consultados evidência que, embora diversos autores venham se debruçando sobre a temática da formação docente na EaD, ainda predominam estudos que abordam aspectos específicos, como permanência discente, estágio supervisionado, tecnologias digitais e políticas públicas, muitas vezes sem dialogar entre si. Essa fragmentação reflete a própria complexidade da modalidade, marcada por múltiplas abordagens e experiências institucionais diversas.

Entendendo que a educação a distância é caracterizada por uma multiplicidade de aspectos interligados — que vão muito além da simples transposição do ensino presencial para o ambiente virtual —, os artigos analisados foram organizados a partir de categorias que permitissem identificar os elementos constitutivos mais recorrentes e relevantes nesse campo.

Nas últimas décadas, a educação a distância desempenhou um papel central na formação de professores, o que, inegavelmente, ampliou o acesso ao ensino superior, somando ao processo educativo como um instrumento de demo-

cratização e inclusão social e geográfica. No entanto, sua expansão exige uma abordagem criteriosa, que priorize a qualidade, como destaca Cunha (2024, p. 24): "Desta forma, quando falamos em expansão da EaD, é preciso distinguir sua oferta e estudar ações e modelos pedagógicos afinados com uma oferta da Educação à Distância de qualidade."

Esse compromisso com a excelência é indispensável para que a EaD não se reduza a um simples meio de acesso, mas se consolide como um caminho efetivo de formação. Isso implica reconhecer os desafios históricos e estruturais da modalidade, como a ausência de uma uniformização de práticas, os efeitos das transições políticas e a necessidade de diretrizes claras, como já apontava o documento de recomendações do MEC em 2005.

Os estudos analisados também reforçam a centralidade da gestão pedagógica e institucional das IES, como aponta Gomes (2024), ao destacar o papel estratégico das instituições na condução de processos que promovam não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito dos licenciandos.

Por fim, à medida que a modalidade se expande e se consolida, ela também desafia as formas tradicionais de conceber à docência. A construção da identidade docente, longe de se esgotar na formação inicial, exige espaços contínuos de reflexão e reelaboração da prática pedagógica, como nos lembram Cunha (2024) e outros autores. Nesse cenário, a formação continuada assume papel crucial, integrando os saberes construídos no cotidiano escolar com os desafios emergentes da educação contemporânea.

Frente a esse panorama multifacetado, no qual diferentes estudos evidenciam as potencialidades e os desafios da EaD na formação docente, torna-se necessário considerar também os aspectos estruturais e históricos que moldaram sua trajetória no Brasil, bem como os processos formativos que constituem a identidade do professor nesse contexto.

Entende-se, assim, que a modalidade a distância tem enfrentado obstáculos significativos em sua institucionalização, muitos deles reflexo das instabilidades históricas e estruturais provocadas pelas constantes transições nas políticas públicas e pela ausência de uniformização em suas práticas e parâmetros. Nesse sentido, é importante destacar o Documento de Recomendações

"Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional", lançado pelo Ministério da Educação em 2005, com o objetivo de orientar o desenvolvimento e a expansão da EaD no país. O documento reúne diretrizes voltadas ao aprimoramento da qualidade, à promoção da inclusão e acessibilidade, e à resposta às necessidades educacionais e sociais do Brasil. Contudo, como apontam Witeze Junior et al. (2024, p. 4), ele também "apontou para a criação de uma nova forma de conhecimento nas práticas educativas, acentuada por contradições, mas carente de estudos e legislações que avaliassem a sua qualidade."

Nesse cenário, Gomes (2024) ressalta o papel central das Instituições de Ensino Superior (IES) na condução da formação docente na EaD, destacando que sua atuação vai além da gestão de recursos: envolve a promoção de abordagens pedagógicas que estimulem a autonomia discente e a aplicabilidade dos conteúdos. A implementação de metodologias eficazes requer, portanto, uma gestão estratégica comprometida com a coerência dos processos formativos e a qualidade da aprendizagem.

A construção da identidade docente, por sua vez, configura-se como um processo contínuo, que ultrapassa a formação inicial e se aprofunda por meio da formação continuada, permitindo que o professor se reinvente diante das transformações do cenário educacional. A EaD, nesse contexto, desempenha um papel relevante nos cursos de licenciatura, não apenas por ampliar o acesso à formação, mas por fomentar a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre a própria profissão docente.

Como destaca Cunha (2024):

> "O crescimento da EaD nos cursos de licenciatura faz com que nos debrucemos sobre o papel da formação inicial e continuada em outros ambientes de aprendizagem, ao mesmo tempo que nos leva a interrogar nosso papel na docência e como indivíduos que compõem uma profissão. Os novos desafios profissionais e intelectuais são ainda pouco conhecidos, se compararmos com aqueles que caracterizavam o contexto escolar, no qual muito de nós aprendemos o nosso ofício." (Cunha, 2024, p. 2)

A formação inicial proporciona uma base teórica essencial, mas é na vivência cotidiana da prática docente que se consolidam os saberes profissionais.

Nesse percurso, a formação continuada emerge como um eixo estruturante da identidade do professor, ao oferecer espaços de reflexão e ressignificação do ofício docente diante das exigências da contemporaneidade.

Mais do que transmitir conteúdos, formar professores demanda compreender que os saberes docentes se constroem na articulação entre teoria, prática e experiência. O núcleo desse processo reside na socialização profissional, no embate com os desafios do cotidiano escolar e na capacidade crítica de refletir sobre as próprias práticas. A identidade docente, portanto, não é um ponto de partida, mas uma construção em permanente movimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância tem se consolidado como um vetor relevante para a democratização do ensino superior, especialmente no que se refere à formação de professores, ao ampliar o acesso ao conhecimento e às oportunidades educacionais em contextos historicamente excluídos. A partir da análise dos periódicos consultados, foi possível delinear um panorama das investigações sobre a formação inicial docente na modalidade a distância.

Contudo, identificou-se uma lacuna significativa nas pesquisas no que tange à abordagem da EaD como instrumento de inclusão no ensino superior e como estratégia de enfrentamento ao déficit de profissionais da educação. Essa lacuna revela a necessidade de aprofundamentos teóricos e empíricos que explorem as contribuições dessa modalidade não apenas como alternativa metodológica, mas como possibilidade concreta de superação das desigualdades educacionais, especialmente diante dos desafios impostos pelas atuais políticas públicas de educação.

A revisão dos estudos existentes permite identificar avanços, como a ampliação do acesso à formação docente por meio da EaD, a diversificação dos ambientes de aprendizagem e o estímulo à autonomia dos discentes. Por outro lado, evidencia entraves relacionados à carência de políticas públicas consistentes, à ausência de parâmetros uniformes de qualidade e à fragilidade de algumas práticas pedagógicas implementadas pelas IES. Além disso, surgem tensões que envolvem o reconhecimento da EaD como espaço legítimo de for-

mação profissional, as contradições entre a expansão quantitativa e a garantia da qualidade, e os desafios da construção da identidade docente em contextos mediados por tecnologias digitais.

Espera-se, assim, contribuir para o fortalecimento do campo de estudos sobre a educação a distância na formação de professores, incentivando novas investigações que aprofundem a compreensão desse fenômeno em suas múltiplas dimensões e que proponham abordagens inovadoras para os desafios da docência contemporânea.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Grupo de Trabalho EaD no Ensino Superior. **Documento de Recomendações "Ações Estratégicas em Educação Superior a Distância em Âmbito Nacional"**. Brasília, DF: MEC, 2005, pp. 1-17. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/acoes-estrategicas-ead.pdf. Acesso em: 19 nov. 2024.

BERTINI, Luciane de Fátima; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. **O papel do tutor virtual na formação de professores dos anos iniciais na modalidade a distância:** a matemática em foco. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 36, e3138843, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/vkbdy7XWHD5SQ9MvKXY7npC/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRUNO SILVA, Ana Paula Teixeira; BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega. **Uma proposta metodológica para o estágio curricular supervisionado na EAD:** articulações entre CEK e Grupo Cooperativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 36, e36, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ciedu/a/b7vWkTPRvm6crqBsHmVC3kq/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

CARVALHO, Sonia Nahas de. **Avaliação de programas sociais**: balanço das experiências e contribuição para o debate. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, v. 17, n. 3-4, p. 185-197, jul./dez. 2003.

COSTA DE JESUS, Marília Alana; BARRETO DOS SANTOS, Natanael. **Formação inicial de professores de Matemática no Brasil no século XXI:** políticas e estatísticas. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 37, n. 75, p. 133-147, abr. 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/V9FYB4StxBNnjhbrbTrbPnM/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. **Formação e prática pedagógica dos professores na educação a distância:** Novos desafios para velhos problemas? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e53431, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/vqjZZrTW7cF4fxRS5NxcHSt/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte".** *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

GOMES, Suzana dos Santos. **Gestão educacional da formação inicial de professores na educação a distância**. *EDUR - Educação em Revista*, v. 40, e48585, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/Y3pbRwZ3p3PwhSFnhHPvJhM/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2013. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br. Acesso em: 13 nov. 2024.

PAULIN, Juliana França Viol; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. **Educação a Distância Online e Formação de Professores:** práticas de pesquisas em Educação Matemática no estado de São Paulo. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 29, n. 53, p. 297-316, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/kJdspg4W95BMnzNJGQYwgcc/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

PRATES, Uaiana; MATOS, João Filipe. **A Educação Matemática e a Educação a Distância:** uma revisão sistemática da literatura. *Bolema*, Rio Claro (SP), v. 34, n. 67, p. 522- 543, ago. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/bolema/a/fKYVzr9SFFbPVVpjqj6Dwst/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

PEDRA MINHOTO, Maria Angélica; BIELSCHOWSKY, Carlos Eduardo; AGUIAR, Thiago Borges. **Expansão e mercantilização dos cursos de pedagogia:** deformação em larga escala de futuros pedagogos. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 40, e42261, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/gLxCwQrBJpVf4XGTPhSRMGq/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. **Trabalho docente com videoaulas em EaD:** dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 37, e236284, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/KxHNB8BpTrJZLbfnbVVTkkJ/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

PERIN, Eloni dos Santos; FREITAS, Maria do Carmo Duarte; COELHO, Taiane Ritta. **Modelo de competência docente digital:** revisão bibliométrica e de literatura. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 39, e35344, 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/5wjq8fcRzVgsqbJQpkVgvrb/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

ROHLING, Nívea; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Concepções de linguagem discursivizadas por licenciandos em um curso de graduação em Letras na educação a distância.** *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/tla/a/37hs8Hp7wGqcJLF7TTzvzRy/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

SARDI, Rafaela Garcia; CARVALHO, Paulo Roberto de. **A docência na educação a distância:** uma análise crítica da prática profissional. *Psicologia: Estudo*, v. 27, e48799, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pe/a/3HsGxvZzLm6yS8GC6ZYLnJj/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

SILVA, Sandra Maria da; SILVA, Guilherme Henrique Gomes da. **A formação matemática de futuros pedagogos e pedagogas de um curso a distância.** *Educação, Sociedade & Culturas*, [s.d.]. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/MmT77BWLPThbPfZqdVGYdxp/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

VERSUTI, Fabiana Maris; ANDRADE, Raíssa Bárbara Nunes Moraes; ZERBINI, Thaís. **Psicologia Escolar e do Desenvolvimento:** estratégias de aprendizagem em cursos ofertados à distância: diferença entre cursos de licenciatura e extensão. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 36, e36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ptp/a/JKGkZLrs4ZnwNLZf6Pxt6Cv/?lang=en. Acesso em: 9 jan. 2025.

VIANA, Vander; GIMENEZ, Telma. **Cursos a distância de formação inicial de professores de língua inglesa:** uma análise censitária. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 23, n. 4, 2023, e18671. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/DVM8bYypJTHgwJwPQSw8mdC/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

WITEZE JUNIOR, Geraldo; BORGES, Kamylla Pereira; ARAÚJO, Claudia Helena dos Santos. **Pandemia, EaD e ensino remoto emergencial no Instituto Federal de Goiás (Brasil)**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, e290069, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kTWPMcCGwbFWZMFnF6csvRm/?lang=pt. Acesso em: 9 jan. 2025.

HISTÓRIA, IDENTIDADE E MEMÓRIA: UM ESTUDO SOBRE A ARQUITETURA ESCOLAR, O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A IDENTIDADE HISTÓRICA DA ESCOLA

Maria Narsanyelle Carneiro Moura[1]
Maria da Penha Feitosa[2]

Resumo: O objetivo deste estudo é analisar a influência da arquitetura escolar no Projeto Político Pedagógico da escola, na ambiência dos espaços educativos e na construção da identidade e memória histórica escolar. Trata-se de revisão de literatura em pesquisa no Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia que investiga essa realidade a partir de escolas do município de Floriano-PI. O problema envolve saber como a arquitetura escolar influencia a aplicabilidade do PPP e sua relação com o conteúdo identitário e a memória histórica local. Para a presente discussão realizamos um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, associada a estudo documental, com base em autores como Abramowicz (2005), Almada (2024), Frago (1995), Lima (1995), Norbert Elias (1994) e Bourdieu (2001) e outros; a CF brasileira (1988), a LDB 9394 (1996), a BNCC (2018) e outros instrumentos legais que norteiam as políticas educacionas. A literatura sobre a temática revela que a arquitetura escolar não apenas reflete as transformações nos modelos pedagógicos, mas desempenha um papel significativo no ensino e na aprendizagem e na formação da identidade histórica educacional local. A pesquisa se justifica pela necessidade de centralisar a discussão e chamar atenção para inadequações de arquiteturas escolares a novos modelos pedagógicos e para a necessidade de preservação do patrimônio histórico arquitetônico local, como parte da cultura, sobre a importância de integrar a arquitetura escolar aos projetos pedagógicos contemporâneos, de forma que os objetivos do PPP sejam alcançados e, de fato, garantam que o trabalho educativo seja realizado em espaços compatíveis e favoráveis ao bom andamento do ensino e da aprendizagem e fortaleçam o sentido de pertencimento e identidade local. O texto está organizado com um resumo, logo após uma introdução seguida de dois itens: aspectos metodológicos, teóricos e documentais que balizaram o estudo. Em seguida, apresentamos resultados parciais, depois considerações finais e referências bibliográficas.

Palavras-chave: Arquitetura Escolar, História da Educação; Projetos Pedagógicos; Identidade; Memória.

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí.
E-mail: marianarsanyelle4@gmail.com
2 Orientadora: Profa. Dra. em Educação, professora da Universidade Federal do Piauí, membra do NUPPEGE. E-mail: mariadapenhafeitosa@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

A arquitetura como atividade humana existe desde que o ser humano precisou transformar a natureza e criou abrigos para se proteger das tempestades. Com o tempo, foi se transformando em uma arte que combina aspectos técnicos e artísticos e que, em síntese, define um importante entrelaçamento do ser humano com o espaço em que vive. Em uma rápida pesquisa em dicionários on-line observamos que a palavra arquitetura em si vem do grego *arkhitékton*, que significa a combinação de "principal" ou "chefe" com "engenheiro", "arquiteto-chefe" ou "arquiteto". Alertamos que a arquitetura aqui tratada não se resume aos espaços físicos e acomodações, mas de toda a ambiência escolar na qual se desenvolve o ensino e a aprendizagem.

Ao longo da história, a elaboração e a adaptação de espaços organizados e criativos para abrigar diferentes tipos de atividades humanas foi se modernizando, merecendo hoje a atenção de muitos pesquisadores que se especializam em determinadas áreas procurando adaptar a arquitetura às atividades que serão desenvolvidas nos espaços, como é o caso das escolas, sejam públicas ou privadas, que são construídas com o intuito de serem acessíveis, criativas, educativas, que facilitem a interação e sejam, de fato, instituições democráticas. Imprescindível que se assegure não apenas o acesso a esses espaços, mas também a permanência e o sucesso de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, conforme estabelecem a Constituição Federal de 1988 (art. 205) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 (art. 3º). Entretanto, a concretização desses direitos exige uma análise crítica de todos os elementos que compõem o espaço escolar, inclusive a arquitetura, entendida como dimensão fundamental da experiência educativa.

Com o intuito de trazer para o cenário da pesquisa o tema em foco, o presente trabalho trás parte teórica de pesquisa que analisa a arquitetura escolar de duas escolas públicas do município de Floriano-Piauí, a partir do estudo dos impactos e desafios do objeto pesquisado na aplicabilidade do projeto pedagógico dessas escolas. No estudo, buscamos conhecer, especificamente, a arquitetura dessas escolas; compreender o movimento do cotidiano escolar no espaço físico e sua relação com os objetivos pedagógicos, para, finalmente, identificar os im-

pactos e desafios para efetivação dos projetos pedagógicos nas escolas pesquisadas e influências na cultura local.

Associada ao problema, algumas questões embalam a imaginação desta pesquisadora ao pensar a arquitetura das escolas públicas do município de Floriano, no sentido amplo: a arquitetura das escolas são inadequada para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras, contrariando os objetivos contidos no seu projeto pedagógico e nos instrumentos legais que norteiam as políticas públicas educacionais, o que resulta em um menor engajamento e aproveitamento dos estudantes?

No sentido de harmonizar essas questões com o que teorizam os autores e autoras sobre o tema, a pesquisa utilizou como instrumentos para a produção de dados um combinado de fontes que vão desde as observações por meio de visitas às escolas, entrevistas semiestruturadas com mulheres, professoras e gestoras de escolas, estudo bibliográfico, memoriais, procurando conhecer a relação da arquitetura com os aspectos pedagógicos e suas contribuições para a concretização dos objetivos educacionais do PPP da escola e para a educação como um todo.

Por meio de observação, no nível do empírico, a arquitetura escolar aparece como um aspecto fundamental no ensino e na aprendizagem, uma vez que desempenha um papel fundamental não apenas na estrutura física das instituições de ensino, mas na construção de uma identidade e memória coletiva no contexto educacional. Observa-se que a relação entre a arquitetura das escolas e os projetos pedagógicos tem uma forte relação e tem sido historicamente moldada por diversos fatores sociais, culturais e econômicos, refletindo as transformações ao longo do tempo. Enquanto a arquitetura escolar, de forma às vezes não muito explícita, vai influenciando na concretude dos objetivos dos projetos políticos pedagógicos das escolas, transformando os espaços educativos que ao longo do tempo se tornaram símbolos de identidade local, vai também sendo moldada pela prática pedagógica e pelos ideais educacionais predominantes em cada época.

Ao examinar a maneira como as diferentes gerações de edifícios escolares, com suas características arquitetônicas, influenciaram e continuam a influenciar o desenvolvimento e a execução dos projetos pedagógicos, busca-se explorar essa relação, procurando compreender a interação entre os aspectos arquitetônicos e os processos de ensino-aprendizagem, refletindo sobre como o ambiente escolar

pode impactar a formação da identidade dos alunos, professores e da própria comunidade local. O olhar da pesquisadora não se limita a uma análise estética dos edifícios, mas busca compreender como esses espaços atuam como agentes formadores da cultura educacional, transmitindo valores, tradições e, ao mesmo tempo, sinalizando mudanças nas práticas pedagógicas e na maneira de entender a educação ao longo da história.

No item a seguir, discorreremos brevemente sobre a metodologia que morteou o estudo, de forma que fique claro como chegamos aos resultados parciais que aqui apresentaremos, após as leituras realizadas.

ASPECTOS METODOLÓGICOS, TEÓRICOS E DOCUMENTAIS DO ESTUDO

Neste item apresentamos a opção metodológica associada às teorias e uma breve exposição do que dizem algumas leis sobre o tema e que fundamentam a presente análise. Considerando a natureza da exposição, uma vez que se trata de parte de um estudo maior, seguida da discussão teórica com base nos autores consultados, fizemos um estuco de natureza bibliográfica. Segundo Gil (2008, p. 44), "a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. [...] O objetivo principal é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu sobre determinado assunto", associado a um breve estudo documental, de bordagem qualitativa, ainda uma observação direta nos espaços escolares universos do estudo. Para compreender como os aspectos arquitetônicos das escolas influenciam o desenvolvimento dos projetos pedagógicos, refletindo as particularidades históricas e culturais da cidade, e como esses espaços atuam na formação da identidade local, buscamos compreender o que a literatura e os documentos legais dizem a respeito.

A pesquisa para a produção do trabalho monográfico está sendo conduzida por meio de uma pesquisa descritiva. De acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 188), "a pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a maior precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características", a partir de levantamento da arquitetura escolar de

escolas públicas no município Floriano, considerando a evolução das construções desde o período de sua fundação até os dias atuais, além da análise de documentos históricos, como projetos pedagógicos, planos de ensino e registros das escolas, com o intuito de identificar a conexão entre as características arquitetônicas e as práticas educacionais na ambiência escolar, conforme se encontra a arquitetura das escolas. Como documentos e instrumentos de produção de dados optamos pela entrevista semiestruturada, pois, caracteriza-se por uma técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas, permitindo ao pesquisador obter respostas mais detalhadas e contextuais, ao mesmo tempo em que mantém uma flexibilidade necessária para explorar os tópicos de interesse. Segundo Minayo (2010, p. 58), "a entrevista semiestruturada permite uma maior aproximação entre entrevistador e entrevistado, criando um ambiente favorável à construção de um diálogo em que se favorece a expressão do ponto de vista do entrevistado sobre o fenômeno investigado, ao mesmo tempo em que se garante que o pesquisador siga seu roteiro de questões".

A partir das quais, após análise, serão construídas as narrativas que fundamentarão o conhecimento que será produzido. Nas últimas décadas, os estudos que tratam da relação entre espaço físico escolar e processos pedagógicos vêm ganhando destaque na literatura acadêmica. O referencial teórico utilizado baseia-se em três áreas principais para analisar a questão: a importância da arquitetura escolar e sua relação com o ensino e a aprendizagem na escola e os principais instrumentos legais brasileiros sobre a infraestrutura das escolas. Estudos de autores como Frago (1995) e Abramowicz (2005), que reforçam que o espaço escolar não deve ser visto apenas como suporte físico, mas como campo de disputa simbólica e construção de sentidos. Nesse sentido, repensar a arquitetura das escolas de Floriano-PI relacionando a memória e a identidade local permite não apenas reconhecer os vestígios históricos presentes nos edifícios, mas também reconfigurar esses espaços em favor de uma prática pedagógica mais democrática, inclusiva e transformadora.

Nesse quesito, a Base Nacional Comum Curricular (2018) aborda a relevância do espaço escolar na promoção de uma educação integral, quando estabelece que a escola deve ser um ambiente que "promova a inclusão, a equidade e a valorização das diferenças, assegurando condições para que todos os estudantes desenvolvam as competências gerais da educação básica" (BRASIL,

2018, p. 10). Isso implica que o espaço físico da escola deve ser planejado para ser acessível, seguro e acolhedor, favorecendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de competências cognitivas, socioemocionais e culturais.

Autores como Norbert Elias (1994) e Bourdieu (2001) apontam que os espaços sociais, incluindo os escolares, são produtores e produtos de relações simbólicas que expressam e reproduzem estruturas de poder. Assim, a arquitetura escolar, ao materializar valores, normas e práticas historicamente construídas, exerce influência direta sobre a dinâmica pedagógica e sobre a forma como os sujeitos interagem com o ambiente educativo.

No contexto das escolas públicas do município de Floriano, no estado do Piauí, observa- se que muitas edificações escolares carregam características arquitetônicas oriundas de modelos educacionais centralizadores e homogêneos, oriundos de políticas educacionais que no estágio educacional presente não fazem mais sentido. Esses modelos, como discutido por Saviani (2008), frequentemente desconsideram as especificidades culturais, sociais e regionais da comunidade escolar, comprometendo a efetivação de práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

A identidade da escola e a memória coletiva que permeia sua estrutura física e simbólica também exercem papel central na elaboração e na implementação do Projeto Político- Pedagógico (PPP). Como defendido por Paro (2010), o PPP deve expressar não apenas as diretrizes legais da educação, mas também as singularidades históricas, culturais e sociais da instituição escolar. Nesse sentido, compreender a arquitetura escolar como um elemento que dialoga com a história e a identidade local é essencial para que o PPP se torne um instrumento vivo e democrático.

Para que esse processo seja efetivo, é necessário que o corpo profissional da escola, gestores, professores, funcionários e demais participantes do núcleo escolar, esteja comprometido com uma abordagem crítica e reflexiva acerca do espaço que habitam e das práticas que nele se desenvolvem. A arquitetura escolar, aliada a um PPP construído de forma participativa, pode favorecer a criação de um ambiente que promova a equidade, a acessibilidade e a valorização das múltiplas identidades presentes no ambiente educativo.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) reforçam essa perspectiva ao enfatizar que a organização do espaço escolar deve favorecer a construção do conhecimento, a convivência e o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo os PCNs, "a organização do espaço e do tempo escolar deve ser pensada de forma a permitir a realização de atividades diversificadas, que atendam às diferentes necessidades e interesses dos alunos" (BRASIL, 1997, p. 23). Essa abordagem destaca a importância de ambientes escolares que promovam a inclusão, a participação ativa dos estudantes e a valorização da diversidade cultural.

Em síntese, considerar a arquitetura escolar como elemento constitutivo do projeto pedagógico e da experiência educativa é um passo fundamental para a construção de escolas que não apenas garantam o acesso, mas que também promovam, de maneira efetiva, a aprendizagem, a inclusão e o reconhecimento das diferentes histórias e culturas que compõem a comunidade escolar.

A legislação educacional brasileira reconhece, portanto, o espaço escolar como elemento fundamental para a promoção de uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 (art. 4º), estabelece que é dever do Estado assegurar "padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem" (BRASIL, 1996). Essa disposição implica que a infraestrutura física das escolas deve ser adequada para atender às necessidades pedagógicas e garantir o direito à educação.

Dessa forma, os documentos normativos da educação brasileira convergem na compreensão de que o espaço escolar não é apenas um suporte físico, mas um componente essencial do processo educativo. A arquitetura e a organização dos ambientes escolares devem refletir os princípios de inclusão, equidade e qualidade, contribuindo para a efetivação do direito à educação para todos.

A configuração dos espaços escolares não é neutra, pois carrega marcas, políticas, simbólicas e históricas que influenciam diretamente os processos educativos. Bourdieu (2001), ao discutir os espaços sociais, evidencia que o ambiente escolar está atravessado por relações de poder, sendo também um campo simbólico que reproduz (ou resiste) as desigualdades. Nesse sentido,

pensar a arquitetura escolar é também pensar as condições materiais que tornam possíveis ou limitam determinadas práticas pedagógicas e relações sociais dentro da escola.

Frago (1995) diz que a arquitetura das escolas é uma linguagem, uma forma de organização simbólica da educação. Quando os espaços são planejados a partir de lógicas disciplinares, por exemplo, como corredores longos, salas enfileiradas e grades, acabam por reforçar práticas autoritárias e conteudistas. Por outro lado, estruturas que favorecem a circulação, a flexibilidade e a apropriação dos espaços pelos alunos podem incentivar metodologias mais participativas e democráticas. Ainda segundo o autor, essa discussão se intensifica quando levamos em conta as desigualdades históricas que marcam a oferta educacional. As escolas de periferias urbanas e zonas rurais, como é o caso de parte das instituições de Floriano-PI, operam em sua maioria em espaços inadequados, improvisados ou sem manutenção, o que se pressupõe implicações na qualidade da educação ofertada e o sentido de pertencimento dos estudantes ao ambiente escolar.

Ainda segundo Frago (1995), a escola não é apenas uma instituição de ensino, mas constitui um lugar de construção de sentidos, onde a arquitetura atua como elemento mediador das relações sociais, simbólicas e educativas. Nesse sentido, o espaço escolar ultrapassa sua função utilitária para se constituir como dimensão pedagógica fundamental.

O “estado da arte” referente ao tema revela, portanto, uma preocupação recorrente com a inadequação dos espaços escolares às demandas contemporâneas da educação, sobretudo no que diz respeito à inclusão, à acessibilidade e à valorização das especificidades culturais dos territórios escolares. Pesquisas recentes apontam que ambientes escolares mal planejados impactam negativamente a permanência, o desempenho e o bem-estar dos estudantes (Lima e Duarte, 2020; Rezende 2018).

Além disso, a organização espacial da escola pode tanto favorecer quanto dificultar práticas pedagógicas inovadoras, como o ensino por projetos, a interdisciplinaridade e a aprendizagem colaborativa (Ribeiro, 2019). Assim, compreender a arquitetura escolar como um agente ativo no processo de en-

sino-aprendizagem é um passo essencial para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais mais integradas à realidade pedagógica.

A arquitetura escolar deve ser compreendida como uma dimensão integrante do Projeto Político-Pedagógico (PPP), e não apenas como uma estrutura física dissociada do fazer educativo. Os documentos normativos educacionais reforçam essa perspectiva. Os PCNs (1997) indicam que "o espaço físico da escola deve ser compatível com os objetivos propostos pela proposta pedagógica", demonstrando que há uma relação direta entre espaço e currículo.

A BNCC (BRASIL, 2018), ao estabelecer as competências gerais da educação básica, destaca a necessidade de que o ambiente escolar promova a convivência, a empatia, o respeito à diversidade e a resolução de conflitos. Tais competências exigem espaços que permitam a interação, o diálogo e o protagonismo dos estudantes — o que dificilmente se concretiza em escolas com ambientes limitados, rígidos e sem acessibilidade.

No campo legal, destaca-se ainda o Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no Brasil, conferindo status constitucional ao direito de acesso a ambientes escolares inclusivos, seguros e equitativos. A Resolução nº 2/2001 do CNE/CEB, que trata das Diretrizes Operacionais da Educação Especial, também enfatiza a obrigatoriedade da adequação arquitetônica como condição para uma escola verdadeiramente inclusiva. Além desses, destacam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que indicam a necessidade de ambientes escolares que estimulem a autonomia, a criatividade e o protagonismo estudantil, aspectos diretamente vinculados à configuração dos espaços escolares.

Uma vez que o presente artigo condensa parte de uma pesquisa que se constitui como critério para conclusão do curso de Pedagogia, portanto, ainda está em andamento e se caracteriza como uma revisão bibliográfica que, em síntese, tem como característica principal a análise do objeto a partir da literatura sobre o objeto, apresentamos na sequência resultados parciais, assim como se propõe o artigo.

RESULTADOS PARCIAIS

O estudo, que ainda se encontra em andamento, trás revelações importantes em termos de discussões teóricas, uma vez que a literatura revela que a arquitetura escolar não apenas reflete as transformações nos modelos pedagógicos ao longo do tempo, mas desempenha um papel significativo no ensino e na aprendizagem e na formação da identidade histórica educacional local, aponta a importância de integrar a arquitetura escolar aos projetos pedagógicos contemporâneos, de forma que os objetivos do PPP sejam alcançados e, de fato, garantam que o trabalho educativo seja realizado em espaços compatíveis e favoráveis ao bom andamento do ensino e da aprendizagem e fortaleçam o sentido de pertencimento e identidade local.

A observação *in loco* sobre as diferentes gerações de edifícios escolares, é possível perceber como a arquitetura foi se adaptando às necessidades pedagógicas e sociais de cada período histórico. As escolas mais antigas, com seus espaços amplos e salas de aula com pouca flexibilidade, refletem um modelo de ensino mais tradicional, que priorizava a transmissão de conhecimento de forma hierárquica e direta. Por outro lado, as escolas construídas ou reformadas mais recentemente apresentam características que buscam maior integração entre os espaços, com ambientes mais dinâmicos e moduláveis, adequados às novas metodologias de ensino, que valorizam a interação, a colaboração e o protagonismo do aluno.

Necessário pontuar que a transformação arquitetônica ainda carece de acompanhar as mudanças nos projetos pedagógicos, que se tornam cada vez mais voltados para uma educação inclusiva, colaborativa e interdisciplinar, questões que serão aprofundadas no estudo. A pesquisa identificou que a infraestrutura das escolas de Floriano-PI tem impactado diretamente a execução de atividades pedagógicas, tanto de forma positiva quanto negativa. Em algumas escolas, a flexibilidade dos espaços tem facilitado a implementação de projetos interdisciplinares e atividades que exigem mais interação entre alunos e professores. No entanto, em outras, a falta de adequação dos espaços aos novos modelos pedagógicos ainda limita a eficácia de algumas propostas de ensino.

Ponto relevante da análise das referências é como a relação entre os espaços escolares e a identidade local é tratada. Podemos dizer que a arquitetura das escolas de Floriano-PI revela- se um elo importante na construção de uma memória coletiva da cidade. As escolas antigas, com sua arquitetura imponente e elementos arquitetônicos característicos, foram fundamentais na formação da identidade cultural da comunidade escolar, mas ferem alguns parâmetros de inclusão, como é o caso dos acessos. Elas serviram como ponto de referência para gerações de alunos, professores e moradores, funcionando como locais de encontro e construção de saberes durante décadas e no momento carecem de um olhar mais problematizador do seu espaço e as novas necessidades da sociedade e dos estudantes.

A memória histórica que essas construções carregam, tanto em suas formas quanto em suas funções, exerce um impacto direto na maneira como os sujeitos se relacionam com os espaços educativos. Em algumas escolas, há uma valorização dessa memória, com a preservação de elementos arquitetônicos que representam a história educacional de Floriano- PI, em outras, no entanto, a falta de cuidados com a preservação da arquitetura histórica, ou a introdução de reformas sem considerar a importância simbólica desses espaços, tem levado à perda de elementos que fazem parte da identidade escolar da cidade.

A partir dessa análise, pode-se concluir que a arquitetura escolar em Floriano-PI desempenha um papel significativo na formação da identidade pedagógica e na construção de memórias coletivas. As escolas, além de serem locais de aprendizado, são espaços de resistência cultural e histórica, e sua arquitetura reflete as transformações sociais e educacionais ao longo do tempo. A relação entre arquitetura e projetos pedagógicos é, portanto, um fator crucial para entender como o ambiente escolar contribui para o processo de ensino-aprendizagem, e como esses espaços podem ser utilizados para fortalecer a identidade educacional e a memória cultural da comunidade. Inovações pedagógicas e memória arquitetônica podem conviver harmonicamente.

Em termos de implicações práticas, os resultados sugerem a necessidade de uma maior atenção à adaptação e preservação dos espaços escolares, para que eles continuem a apoiar de forma eficaz os projetos pedagógicos contemporâneos. A reconciliação entre a memória histórica e as necessidades educacionais atuais pode ser uma chave para o fortalecimento da educação no município,

criando um ambiente que não só favorece o aprendizado, mas que promove um sentido de pertencimento e valorização cultural entre os alunos, professores e a comunidade local.

Em seguida, tecemos algumas considerações acerca do estudo, sem, contudo, deixar claro, mais uma vez, da parcialidade do resultado, uma vez que se resume a uma análise bibliográfica e documental ainda em estágio de construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da arquitetura escolar e sua influência nos projetos pedagógicos das escolas, este estudo evidenciou a importância dos espaços educativos não apenas como locais físicos, mas como elementos chave na construção da identidade escolar e na preservação da memória coletiva da comunidade. Os resultados obtidos confirmam que a arquitetura das escolas tem um papel fundamental na formação das práticas pedagógicas, pois os espaços educacionais moldam, de maneira direta, as metodologias de ensino e o ambiente de aprendizagem.

Compreende-se que as escolas são muito além de centros de aprendizado, são espaços de resistência cultural e de construção de memória. As edificações antigas, com suas características arquitetônicas, representam marcos importantes na formação da identidade educacional de Floriano-PI, funcionando como locais de pertencimento e referência para as gerações de alunos, professores e comunidade em geral. A preservação desses espaços, por sua vez, contribui para o fortalecimento da identidade coletiva da cidade.

Apesar das evidências positivas quanto à relação entre arquitetura e pedagogia, a pesquisa também aponta para desafios significativos. A inadequação de alguns espaços às novas exigências pedagógicas e a falta de cuidados com a preservação de edifícios históricos em algumas escolas comprometem o potencial desses espaços para a promoção de uma educação de qualidade. Nesse sentido, é imprescindível que as políticas públicas voltadas para a educação em Floriano-PI considerem a importância de adequar as estruturas escolares às necessidades pedagógicas atuais, ao mesmo tempo em que respeitam e preservam o patrimônio histórico e cultural das instituições.

O estudo destaca a necessidade de uma abordagem integrada entre a arquitetura escolar e os projetos pedagógicos, reconhecendo que a qualidade do ambiente físico das escolas tem impacto direto no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a valorização da memória histórica e da identidade local nas escolas pode contribuir para a construção de um ambiente educacional mais significativo, onde alunos e professores se sintam conectados não só ao conteúdo do currículo, mas também à história e cultura da comunidade a que pertencem.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas sobre o tema aprofundem a análise das interações entre espaços escolares, práticas pedagógicas e identidade local, considerando o impacto das reformas e da modernização das infraestruturas escolares na formação de uma educação mais inclusiva, inovadora e culturalmente enraizada.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **A infância e sua singularidade:** entre a proteção e a educação. In: KRAMER, Sonia (Org.). Infância e educação infantil: uma abordagem histórica. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMADA, Rafael. **Educação e sociedade:** perspectivas contemporâneas. São Paulo: Editora Educação em Foco, 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 1994. v. 1.

FRAGO, Antonio Viñao. **A cultura escolar no século XX:** entre a tradição e a inovação. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

FRAGO, Antonio Viñao. **Escola, espaço e tempo:** uma abordagem histórica. Educação & Sociedade, Campinas, ano XVI, n. 53, p. 23-50, dez. 1995.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. LIMA, Licínio C. **Educação e democracia:** políticas educacionais e organização escolar. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

LIMA, Licínio C.; DUARTE, Adriano. **Gestão democrática e qualidade da educação:**
desafios e perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

REZENDE, Antonio. **Políticas públicas e educação:** análise crítica das reformas educacionais no Brasil. São Paulo: Cortez, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro:** a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2008.

ALMADA, Jhonatan. **Relatório Geração Brasil 2023**: condições de infraestrutura escolar para as crianças e adolescentes brasileiros. São Luís: CIEPP, 2024. Disponível em: www.ciepp.org.

LIMA, Mayumi Watanabe de Sousa. **Arquitetura e educação.** São Paulo, Studio Nobel, p.187, 1995.

FORMAÇÃO DOCENTE: SENSIBILIDADE, PARCERIAS E DESCOLONIZAÇÃO PARA A CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Vanessa Nunes dos Santos[1]

Resumo: A formação docente em Sociopoética propõe uma abordagem sensível e inventiva que reconhece a potência da convivência na escola a partir de experiências coletivas, artísticas e afetivas. Este artigo tem como objetivo analisar, à luz da metodologia sociopoética, as dimensões que emergem da formação docente com foco na convivência escolar, organizadas em quatro grandes eixos: a sensibilidade para a aceitação do novo, as parcerias na construção do comum, a descolonização dos saberes e a alegria como potência na convivência escolar. A metodologia utilizada foi a Sociopoética, desenvolvida com grupo- pesquisador em oficinas formativas que articularam arte, imaginação e escuta sensível. Os resultados apontam que práticas educativas sensíveis podem desestabilizar modelos engessados e favorecer formas mais colaborativas, abertas à diferença e às diversidades culturais. A formação em Sociopoética se mostra uma ferramenta potente na criação de um espaço escolar mais afetivo, democrático e inventivo.

Palavras-chave: Formação docente; Sociopoética; Convivência escolar; Inovação; Descolonização.

INTRODUÇÃO

A escola contemporânea é atravessada por desafios que exigem práticas educativas sensíveis, reflexivas, colaborativas e abertas às transformações sociais. Vivemos em um cenário de intensificação das desigualdades, das tensões culturais, dos desafios tecnológicos e das múltiplas formas de exclusão, o que demanda, cada vez mais, que os processos formativos de educadores(as) sejam repensados à luz de metodologias que favoreçam a construção de saberes mais conectados com as realidades dos sujeitos e com as demandas da contemporaneidade.

1 Professora Efetiva do Curso de Licenciatura em Pedagogia CAFS/UFPI, Pedagoga (UESPI), Historiadora (UFPI), Doutora e Mestra em Educação (PPGED/UFPI), Especialista em Educação e Proteção Social (UESPI), Especialista em Educação Infantil, Formação Docente e Desenvolvimento da Criança (CEAD/UFPI). E-mail: vanessanunes@ufpi.edu.br

A convivência escolar, nesse contexto, torna-se um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma potente possibilidade de transformação. No entanto, muitas práticas escolares ainda se pautam em modelos hegemônicos, eurocêntricos, lineares e excludentes, que pouco dialogam com a diversidade, os afetos e as singularidades presentes no ambiente escolar. Como destaca Santos (2018), uma das grandes tarefas da educação contemporânea é superar o *epistemicídio*, ou seja, o apagamento dos saberes locais, dos conhecimentos ancestrais, das vozes e experiências que foram historicamente silenciadas pelos modelos coloniais de educação.

A formação docente, portanto, assume papel central nesse debate. No entanto, como ressalta Imbernón (2010, p. 47), "a formação dos professores, para ser eficaz, deve ser concebida como um processo contínuo, colaborativo e reflexivo, capaz de responder aos desafios sociais e educativos contemporâneos". Isso significa reconhecer que formar-se docente não se resume à aquisição de técnicas ou à transmissão de conteúdos, mas envolve, sobretudo, processos de escuta, de criação, de sensibilidade e de construção coletiva de sentidos.

É nesse horizonte que se inscreve a metodologia da sociopoética, proposta por Gauthier (2005; 2021), que compreende a produção de conhecimento como um ato estético, sensível, coletivo e político. Pesquisar e formar-se com a sociopoética significa mobilizar o corpo todo, razão, emoção, imaginação, intuição, afetos e sensações, na construção de saberes que nascem das experiências, das vivências compartilhadas e da potência criativa dos sujeitos em coletivo. Para Gauthier (2021), *"pesquisar com a sociopoética é criar mundos possíveis, é fazer emergir saberes que não cabem nas lógicas tradicionais da ciência, pois são saberes que vibram, que atravessam os corpos e que se inscrevem nas memórias, nas emoções e nas práticas"* (Gauthier, 2021, p. 55). Nesse sentido, a sociopoética não se limita a ser uma metodologia de pesquisa, mas se configura como uma filosofia de vida, uma estética da existência (Foucault, 2006), uma política do sensível.

Dialogando com as filosofias da diferença (Deleuze; Guattari, 1992), a sociopoética se fundamenta no pensamento rizomático, na ideia de que o conhecimento se dá em redes, em conexões múltiplas, e não em sequências lineares e hierárquicas. Como defendem os autores, *"os conceitos são centros de vi-*

bração, cada um em si mesmo e uns em relação aos outros" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 31), o que significa que pensar, conhecer e aprender são processos que se dão no encontro, no afeto, no movimento.

Nesse processo, ganha centralidade o reconhecimento de que os saberes docentes não são apenas aqueles formalizados nas universidades ou nos livros, mas também e, sobretudo, aqueles que emergem da prática, das experiências, das relações que se tecem no cotidiano escolar. Como aponta Tardif (2014), os saberes docentes são construções situadas, enraizadas nas práticas e nas trajetórias de vida dos professores e professoras.

A partir desse entendimento, este artigo tem como objetivo analisar como a formação docente, fundamentada na sociopoética, contribui para a construção de uma convivência escolar mais sensível, democrática, inventiva e descolonizadora. As reflexões aqui apresentadas são fruto de uma experiência formativa realizada com um grupo-pesquisador de docentes, a partir da metodologia sociopoética, que articulou oficinas, práticas artísticas, que mobilizaram os corpos, os afetos e os saberes dos participantes.

O estudo está organizado em quatro grandes eixos, que emergiram da escuta sensível e da análise dos sentidos produzidos coletivamente: (1) a sensibilidade para a aceitação do novo, (2) as parcerias na construção do comum, (3) a descolonização dos saberes e (4) a alegria como potência na convivência escolar. Diante disso, este trabalho defende que a formação docente em sociopoética se apresenta como uma potente ferramenta para a reinvenção da escola, favorecendo a criação de espaços de convivência mais afetivos, colaborativos e abertos à diversidade, onde seja possível transgredir as lógicas coloniais, romper com modelos engessados e criar mundos educativos mais justos, plurais e sensíveis.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se fundamenta na metodologia sociopoética, que, segundo Gauthier (2005, p. 15), é "uma metodologia de pesquisa que busca produzir conhecimento com o corpo todo, mobilizando a imaginação, os afetos, a sensibilidade, a intuição e a criação poética".

O processo formativo foi realizado na modalidade *pescursos* (pesquisa + curso), desenvolvendo oficinas sociopoéticas com um grupo de professores e professoras da rede pública. As oficinas foram planejadas a partir de temas geradores, explorados por meio de dispositivos artísticos, como mandalas, árvores de cabaças, desenhos, dramatizações e escritas poéticas.

Os encontros foram gravados e registrados em diários de campo, além da produção de materiais visuais e textuais pelos próprios participantes. A análise dos dados se deu por meio da escuta das narrativas, da observação dos processos criativos e da interpretação dos símbolos e dos sentidos produzidos pelo grupo-pesquisador.

A pesquisa atendeu aos princípios éticos, assegurando o anonimato dos participantes, que são identificados nesse trabalho como "Grupo-Pesquisador".

ATRAVESSAMENTOS DA FORMAÇÃO DOCENTE PARA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Este trabalho está ancorado em três grandes eixos que se entrelaçam e dialogam entre si: as filosofias da diferença, as epistemologias do sul e as teorias sobre a formação docente crítica e sensível. Esses pilares dialogam com a proposta metodológica da sociopoética, que compreende o conhecimento como construção coletiva, afetiva, estética e política.

A compreensão da educação e da formação docente a partir da sociopoética se sustenta, primeiramente, nas filosofias da diferença, especialmente nas contribuições de Deleuze e Guattari (1992). Os autores propõem uma ruptura com a lógica linear, hierárquica e dicotômica que historicamente estruturou o pensamento ocidental e, consequentemente, a própria educação.

Deleuze e Guattari (1992) introduzem o conceito de rizoma como uma metáfora para pensar o conhecimento, a subjetividade e as relações. Diferente da árvore, que possui raízes fixas e ramificações previsíveis, o rizoma se expande em múltiplas direções, sem hierarquias, permitindo conexões imprevisíveis. Aplicado à educação, esse conceito convida a repensar os processos de ensino-aprendizagem como redes de sentidos, afetos e saberes que se constroem na relação e na experiência.

Além disso, os autores defendem que "os conceitos são centros de vibração" (Deleuze; Guattari, 1992, p. 31), indicando que o conhecimento não é algo estático, mas um campo de forças, de intensidades e de movimentos. Isso significa que, na formação docente, os saberes se produzem a partir dos encontros, dos afetos, das experiências sensíveis e dos atravessamentos que acontecem no cotidiano escolar.

Outro conceito fundamental é o de linhas de fuga, que, segundo Deleuze e Parnet (1998), são movimentos de resistência e de criação que permitem escapar das formas de subjetivação impostas pela cultura dominante. Na prática docente, essas linhas de fuga se manifestam quando os sujeitos rompem com práticas engessadas, criam novas metodologias, reconfiguram seus modos de ensinar e aprender, e constroem práticas que valorizam a diferença e a diversidade.

A sociopoética, concebida por Gauthier (2005; 2021), surge como uma metodologia que se alinha profundamente às filosofias da diferença. Para o autor, pesquisar com a sociopoética é produzir conhecimento com o corpo todo, mobilizando os sentidos, a imaginação, a intuição, os afetos e a criação estética. É uma metodologia que rompe com a objetividade clássica e insere a subjetividade, a sensibilidade e a arte como elementos constitutivos do processo de conhecer.

Gauthier (2005) afirma que a sociopoética não busca apenas descrever a realidade, mas criar mundos possíveis, produzir sentidos e construir coletivamente saberes que emergem das experiências partilhadas. Nesse sentido, os confetos, que são os conceitos criados pelos grupos- pesquisadores, expressam os saberes sensíveis, afetivos e coletivos que se constituem na pesquisa.

Como destaca o autor: "Uma questão fundamental da pesquisa em ciências sociais e humanas é sabermos ouvir o silêncio dentro das palavras. Ir além da dualidade na qual sempre estão presos os conceitos" (Gauthier, 2021, p. 55).

Esse posicionamento rompe com a dicotomia razão/emoção, sujeito/objeto e teoria/prática, propondo uma epistemologia que valoriza o corpo, os afetos, a experiência e a criação estética.

O pensamento de Santos (2018) contribui de forma decisiva para a compreensão da sociopoética como uma prática de descolonização dos saberes. O autor critica as epistemologias hegemônicas, que ele denomina de epistemologias

do norte, construídas a partir de uma visão eurocêntrica, colonial e excludente do conhecimento.

Santos (2018) propõe as epistemologias do sul como um movimento de resistência e de valorização dos saberes que emergem das lutas dos povos oprimidos, das comunidades tradicionais, dos territórios periféricos e das experiências marginalizadas. Para ele, a produção do conhecimento precisa superar o epistemicídio, ou seja, a negação dos saberes não hegemônicos.

Nas palavras do autor: "Sem os sentidos não existem sensações, sem sensações não existem emoções, sem emoções não há percepções, e sem percepções não haveria mundo tal como ele se nos apresenta e nós nos apresentamos a ele" (Santos, 2018, p. 275-276).

Esse entendimento reforça a importância de uma formação docente que valorize o corazonar, o pensar com o coração, unindo razão, sensibilidade, intuição e afetividade. Trata- se de uma ruptura com o paradigma racionalista e objetivista que historicamente estruturou os processos formativos.

As discussões sobre a formação docente são atravessadas pelas reflexões de autores como Zeichner (1992), Imbernón (2010) e Tardif (2014), que defendem a formação como um processo contínuo, colaborativo, crítico e situado.

Zeichner (1992) destaca a importância da reflexão-na-ação, compreendendo que os professores aprendem não apenas nos cursos formais, mas, sobretudo, nas práticas cotidianas, nos encontros com os desafios, nas relações e nas experiências que vivenciam. Segundo ele: "A reflexão-na-ação refere-se aos processos de pensamento que se realizam no decorrer da ação, sempre que os professores têm necessidade de reenquadrar uma situação problemática à luz da informação obtida a partir da ação" (Zeichner, 1992, p. 126).

Do mesmo modo, Imbernón (2010) afirma que a formação deve ser entendida como um processo permanente, que articula teoria e prática, e que se realiza em contextos colaborativos e reflexivos. Para o autor, a formação não é um momento isolado, mas um processo que se constrói ao longo da vida, na relação com os outros e com os desafios do cotidiano escolar.

Tardif (2014), por sua vez, enfatiza que os saberes docentes são construídos na prática, nas relações, nas experiências e nos contextos. Para ele, os professo-

res não são apenas transmissores de conhecimentos, mas sujeitos que constroem saberes a partir de suas experiências de vida e de trabalho.

Kastrup (2007) também dialoga com essa perspectiva ao defender que a aprendizagem não se dá apenas pela repetição de conteúdos, mas pela invenção, pela criação e pela abertura ao novo. Segundo a autora, "as experiências integrais, denominadas de intuição, são capazes de apreender o tempo, ultrapassando os limites" (Kastrup, 2007, p. 45).

Por fim, a pesquisa se ancora no conceito de estética da existência, proposto por Foucault (2006), que entende que a vida pode ser uma obra de arte, e que os sujeitos podem produzir suas próprias formas de existência. Aplicado à educação, esse conceito sugere que os processos formativos não devem se limitar à transmissão de saberes, mas devem possibilitar que os sujeitos inventem modos de ser, de viver, de aprender e de conviver.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a sociopoética, que propõe uma formação sensível, estética, afetiva e política, na qual os sujeitos não apenas aprendem conteúdos, mas produzem sentidos, criam saberes e constroem, coletivamente, mundos possíveis.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados da pesquisa emergem dos encontros formativos vivenciados pelo grupo- pesquisador, nos quais, através da metodologia sociopoética, foram construídas reflexões sensíveis, potentes e profundamente conectadas às práticas escolares e às experiências de vida dos sujeitos envolvidos. Esses encontros proporcionaram a criação de *confetos*, narrativas, desenhos, mandalas, árvores de cabaças e relatos que foram se constituindo em saberes coletivos, construídos na relação, na escuta e na partilha.

A análise dos dados permite organizá-los em quatro grandes eixos, que se entrelaçam e se atravessam, compondo um mosaico de sentidos que revela tanto os desafios quanto as potências da formação docente em sociopoética na relação com a convivência escolar.

Sensibilidade para a aceitação do novo

Um dos primeiros movimentos percebidos no grupo-pesquisador foi a emergência do tema da aceitação do novo, que surge atravessado pelo medo, pela insegurança e pelas resistências às mudanças. Os próprios educadores reconhecem que, muitas vezes, suas práticas estão condicionadas a um modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, e que romper com essa lógica não é um processo simples.

Nas palavras de um dos participantes:

> *"O medo sempre vai existir, principalmente nesse convívio no ambiente escolar. Mas é preciso também enfrentarmos esse medo para que possamos seguir em frente, mostrar que essas novas metodologias estão aí justamente para despertar os nossos alunos para o conhecimento. Mostrar que você não consegue aprender somente com o professor ali na frente com aquele método tradicional explicando conteúdo. Mas que é possível aprender das mais diversas formas"* (GRUPO-PESQUISADOR, 2020).

Essa fala revela o quanto a formação em sociopoética funciona como um dispositivo de deslocamento, provocando rupturas e favorecendo a emergência de práticas educativas mais abertas, sensíveis e criativas.

O *confeto* denominado **Formação em Sociopoética – Cabaça – Desafio – Mistura** foi construído nesse processo. Ele representa a ideia de que a formação docente precisa ser uma mistura de elementos, tais como motivação, desafio, transformação, coragem e conhecimento. Segundo o grupo, essa mistura é essencial para lidar com as dificuldades e superar as resistências:

> *"A gente entende que não dá para ficar parado no mesmo, tem que misturar. Misturar o conhecimento que a gente já tem, com a coragem de tentar coisas novas, com a motivação, porque sem ela a gente não sai do lugar, e com o desafio, que faz a gente se movimentar"* (GRUPO- PESQUISADOR, 2020).

Portanto, a aceitação do novo se apresenta como um processo coletivo, em que os sujeitos reconhecem a necessidade de enfrentar seus medos e se abrem para a experimentação de novas metodologias e práticas.

Parcerias, coletividade e construção do comum

Outro eixo fundamental que emergiu foi a valorização das parcerias e da construção coletiva como caminho para enfrentar os desafios da convivência escolar e da própria prática docente.

Esse eixo é simbolizado pelo *confeto* **Formação em Sociopoética – Árvore das Cabaças**, cuja a mensagem é potente: as raízes representam o conhecimento acumulado e as experiências de vida; o tronco, a sustentação e os processos formativos; e as cabaças nos galhos, os frutos, que são os saberes compartilhados, as novas práticas, os afetos e as transformações.

Um dos participantes expressou com clareza essa visão:

> *"A escola é muito além do que um espaço para o conhecimento tradicional. Precisamos dentro da escola puxar para outra visão, trabalhar de maneira inovadora e buscar no aluno o próprio entendimento e o princípio do que faz ele querer ir para a escola. Então seria trabalhar a questão de ajudar o aluno no próprio conhecimento, de o ajudar a entender as relações do lugar que está inserido"* (GRUPO-PESQUISADOR, 2020).

Esse olhar evidencia uma compreensão ampliada da educação, que ultrapassa os limites dos conteúdos curriculares e se volta para as relações, os afetos e as experiências de vida dos sujeitos.

O grupo destacou também que essa construção do comum se faz no apoio mútuo, na escuta sensível e no fortalecimento dos vínculos entre os docentes. Como afirmou um dos participantes:

> *"Às vezes a gente chega na escola cheio de problema, cansado, desanimado. Mas quando encontra um colega que chega junto, que te escuta, que te dá uma palavra de força, aquilo já muda o dia, já dá coragem para continuar"* (GRUPO-PESQUISADOR, 2020).

Essa percepção rompe com a lógica individualista que muitas vezes permeia os ambientes escolares e aponta para a construção de uma comunidade de prática, na qual os saberes são partilhados, construídos coletivamente e colocados a serviço da transformação.

Descolonização do Saber e da Prática Educativa

Ao longo do processo formativo, tornou-se evidente o quanto as práticas docentes estão condicionadas por uma lógica eurocêntrica, colonial e normativa, que privilegia determinados saberes em detrimento de outros, desvalorizando os conhecimentos locais, as culturas populares e as experiências dos sujeitos.

O grupo-pesquisador, ao refletir sobre suas próprias práticas, reconheceu a necessidade de romper com essas lógicas e construir uma pedagogia que seja verdadeiramente plural, inclusiva e descolonizadora. Como afirmou um dos participantes:

> *"O que eu posso tirar dessa formação, eu vejo a transformação. A partir do momento que a gente termina, conclui, vê a transformação na forma de ensinar e de motivar, para a gente ver e trazer isso para essa nova forma de aprender"* (GRUPO-PESQUISADOR, 2020).

Essa transformação não se dá apenas na adoção de novas metodologias, mas, sobretudo, na mudança de olhar, na desconstrução de concepções arraigadas e na abertura para os saberes que emergem dos territórios, das experiências e das culturas dos sujeitos.

De acordo com Santos (2018), isso significa romper com a "epistemologia do norte" e abraçar uma "epistemologia do sul", que valoriza os saberes locais, as experiências comunitárias e os modos de conhecer que foram historicamente marginalizados.

Nas palavras de outro participante:

> *"A gente percebe que, muitas vezes, a escola ensina coisas que não fazem sentido para a vida do aluno. Fica um negócio mecânico, sem conexão. Aí quando a gente começa a olhar para as experiências deles, para o que eles trazem de casa, da comunidade, tudo muda"* (GRUPO- PESQUISADOR, 2020).

Portanto, a descolonização do saber se apresenta aqui não apenas como uma proposta teórica, mas como uma prática cotidiana, que se materializa na escuta, na valorização da cultura local e na construção de uma educação que faça sentido para os sujeitos.

A alegria, a afetividade e a leveza como potência na convivência escolar

O grupo-pesquisador destacou de forma recorrente a importância da alegria, da afetividade e da leveza na construção da convivência escolar. Esse eixo é simbolizado pelo *confeto* **Mandala-Circopoética-Alegria**, que representa o entendimento de que a escola deve ser, antes de tudo, um espaço de encontro, de partilha, de cuidado e de construção de sentidos.

Nas palavras de um dos participantes:

> *"Na escola a gente precisa vir com alegria e precisa também levar alegria. Essa mandala tem cor, tem o gostar, na relação com a convivência, em que se vê um trabalho com alegria, deixando em casa os problemas. A união e a alegria são o que potencializam o nosso corpo na escola. O amor, a imaginação, a leveza, que ajudam a melhorar a convivência"* (GRUPO-PESQUISADOR, 2020).

Essa visão ressoa com o pensamento de Deleuze (1998), quando afirma que "o humor está sempre no meio, a caminho. Nunca retrocede, está na superfície, o humor é uma arte dos acontecimentos puros" (Deleuze, 1998, p. 56).

Contudo, é interessante observar que o próprio grupo reconhece que essa alegria não significa ignorar os problemas, mas, ao contrário, encontrar formas coletivas de enfrentá-los. Isso se materializa no *confeto* **Convivência-Cabaça--Determinação**, que simboliza a força, a resiliência e a coragem necessárias para enfrentar os desafios do cotidiano escolar.

Nas palavras de um dos participantes:

> *"Somos seres humanos, e não adianta dizer que quando se chega à escola os problemas acabam, porque não é fácil. Muitas vezes, chegamos um pouco deprimidos, mas quando olhamos para o lado e vemos o colega incentivando, dizendo: calma! Isso vai dar certo. Você é alguém capaz. Isso transforma o dia, pois o que falta realmente é alguém e/ou uma palavra para motivar – motivação diante das adversidades, persistir, continuar firme, forte e determinado"* (GRUPO-PESQUISADOR, 2020).

Portanto, a alegria aqui é entendida não como alienação, mas como potência criadora, como força coletiva que permite transformar a dor em potência, o sofrimento em resistência, e a escola em um espaço de vida, de criação e de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa evidencia que a formação docente fundamentada na sociopoética se configura como um potente ato de resistência, criação e reinvenção das práticas educativas. Ao mobilizar a sensibilidade, a imaginação, os afetos e a construção coletiva, a sociopoética rompe com os paradigmas tradicionais, tecnicistas e coloniais, oferecendo caminhos para a constituição de uma educação mais humana, plural e democrática.

As narrativas, confetos e experiências compartilhadas pelo grupo-pesquisador revelam que processos formativos que integram corpo, arte, sensibilidade e estética não apenas qualificam a prática docente, mas também produzem deslocamentos epistemológicos profundos. Tais deslocamentos desestabilizam as lógicas hegemônicas, hierárquicas e eurocêntricas, possibilitando o surgimento de práticas descolonizadoras e mais conectadas às realidades, às culturas e aos territórios dos sujeitos envolvidos.

Como bem destacou Santos (2018), é preciso romper com o epistemicídio e reconhecer os saberes que emergem das margens, das comunidades, dos encontros e da escuta sensível. A formação docente, nessa perspectiva, transcende o campo da técnica e da transmissão de conteúdos, assumindo a dimensão de um ato político, ético e estético, profundamente comprometido com a invenção de mundos possíveis.

Os quatro grandes eixos que emergiram, a sensibilidade para a aceitação do novo, as parcerias na construção do comum, a descolonização dos saberes e a alegria como potência na convivência escolar, são expressões vivas de um fazer pedagógico que se ancora no cuidado, na coletividade, na escuta e na criação.

Fica evidente que investir em processos formativos sensíveis, colaborativos e estéticos é não apenas necessário, mas urgente, diante dos desafios contemporâneos que atravessam a escola. Como enfatiza Gauthier (2021), pesquisar e formar-se com a sociopoética é um convite à criação de mundos, à invenção de outras formas de existir e conviver, em que razão, emoção, sensibilidade e imaginação caminham de mãos dadas.

Portanto, a formação docente em sociopoética se configura como uma prática de transgressão e de construção de linhas de fuga (Deleuze; Parnet, 1998) frente aos modelos cristalizados. É uma prática que aposta na potência do comum, na alegria como força criadora (Deleuze, 1998) e na construção de uma escola que não apenas transmite saberes, mas que produz sentidos, acolhe as diferenças e se coloca como espaço de reinvenção constante.

Conclui-se, assim, que a sociopoética, ao articular estética, ética e política, oferece não apenas uma metodologia de pesquisa e formação, mas uma verdadeira filosofia de vida, capaz de transformar a escola em um território de encontros, de resistência, de afetos e de criação de novos saberes. Uma escola que pulsa, que sente, que escuta, que dança com a diversidade e que se abre, incessantemente, para os mundos que podemos e queremos construir.

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de. **Poemas rupestres.** São Paulo: Leya, 2010. DELEUZE, Gilles. **Conversações.** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que** é **filosofia?** 6. ed. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos.** 4. ed. São Paulo: Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Estética,** ética **e política.** 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GALLO, Silvio. **Filosofia da Educação.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

GAUTHIER, Guy. **Sociopoética:** pesquisa com o corpo todo e a poética. Fortaleza: EdUECE, 2005.

GAUTHIER, Guy. **As oficinas da Sociopoética:** filosofia, arte e ciência como pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021.

GIESTA, Gabriela. **Afetividade e aprendizagem:** na escola e na vida. São Paulo: Ática, 2001.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores:** novas tendências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo:** uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Almedina, 2020. SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1992.

MULTIMODALIDADE NA ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA DIGITAL POR CRIANÇAS EM CONTEXTO ESCOLAR

Allan de Andrade Linhares[1]

Resumo: Com o advento das tecnologias digitais, as práticas humanas de comunicação vêm sendo modificadas, tendo em vista que os modos oral, verbal, imagético, sonoro e tátil passam a conviver e a disputar supremacias com o escrito. Com isso, as linguagens e os gêneros textuais passaram a se reconfigurar, trazendo para a alfabetização novos desafios. Há tanto uma necessidade de se ampliar o que entendemos por alfabetização, como de se pensar sobre quais são os aprendizados necessários para lidar com gêneros, suportes e instrumentos para inscrição na tela. Este artigo traz reflexões de uma investigação, de caráter colaborativo, sobre como as crianças, em processo de alfabetização, atuam em ambientes digitais com a linguagem verbal e outros recursos multissemióticos em eventos de uso de jogos, de produção de quadrinhos e de leitura de literatura digital e digitalizada. Baseamo-nos em estudos sobre história da cultura escrita, do livro e da leitura (Chartier), sobre literatura digital (Hayles), letramento (Street) e multimodalidade (Kress e Bezemer; Jewitt). Concluímos que as crianças, em período de apropriação do sistema de escrita alfabética, interagem com a escrita e a leitura de textos verbais e não-verbais, a partir de uma mediação adequada de professores e de colegas. Os recursos semióticos e multimodais presentes/acentuados em ambiente digital também ampliam a sua compreensão sobre os usos sociais da cultura escrita.

Palavras-chave: Cultura escrita digital; Multimodalidade; Alfabetização; Recursos semióticos; Crianças.

INTRODUÇÃO

Com o advento das tecnologias digitais, as práticas humanas de comunicação vêm sendo modificadas, tendo em vista que os modos oral, verbal, imagético, sonoro e tátil passam a conviver e a disputar supremacias com o escrito. Temos, como nos alerta Roger Chartier (1999, 2002), uma revolução nas técnicas de produção, no suporte, nas formas de ler e escrever e nos modos

1 Doutor em Língua Portuguesa e docente da Universidade Federal do Piauí - PI.
E-mail: andrades55@ufpi.edu.br

de comunicação. Com isso, as linguagens e os gêneros textuais passaram a se reconfigurar, trazendo para a alfabetização novos desafios. Há tanto uma necessidade de se ampliar o que entendemos por alfabetização, como de se pensar sobre quais são os aprendizados necessários para lidar com gêneros, suportes e instrumentos para inscrição na tela.

Há uma força das práticas culturais de leitura e de escrita digital que vêm de fora do contexto escolar. Dificilmente se poderia, há alguns anos, imaginar a popularização do uso de tecnologias digitais em instâncias familiares, de trabalho, religiosas, científicas, artísticas e o acesso a essas práticas por crianças, jovens e adultos, de várias classes sociais, como esta a que assistimos hoje. Esses novos modos de comunicação digital, de alguma forma, provocam alteração no processo de alfabetização, já que esse fenômeno, sem adentrarmos na reconceituação da alfabetização, precisa conviver e assimilar as mudanças sociais envolvendo o uso da cultura escrita em sociedade.

Os sujeitos que se alfabetizam na contemporaneidade e que já são usuários dos gêneros digitais – querendo a escola trabalhar com esse novo suporte ou não – passam a construir outros sistemas semióticos, desde as práticas familiares de uso das tecnologias digitais. Ou seja, para ler e escrever hoje, é preciso decifrar/registrar, compreender e produzir sentido para textos verbais ou multissemióticos. Para a produção dos textos, estão "à mão" dos alfabetizandos, fora do espaço escolar, novos recursos que expandem os textos verbais, que os substituem ou disputam/agregam sentidos.

Assim, se, por tradição, as metodologias de alfabetização escolar estão voltadas para o texto verbal, a vida social exige que a alfabetização conviva com novas representações e linguagens. A partir disso, indagamos: que práticas pedagógicas de escolarização da cultura escrita digital são propícias para que alfabetizandos produzam sentidos e passem a operar com vários sistemas semióticos ao mesmo tempo? A alfabetização de hoje pode prescindir de outras linguagens e modos de representação?

Os dados de eventos de letramento (Street, 2013) que expomos neste texto fazem parte de coleta de uma investigação em escola pública, que foi desenvolvida ao longo de três anos (de 2013 a 2015), cujo objetivo inicial foi analisar as contribuições de atividades digitais de alfabetização e jogos digitais

para a aprendizagem de crianças que se encontravam no processo inicial de alfabetização. Acompanhamos os sujeitos de estudo no ciclo de alfabetização, em várias atividades de leitura e escrita digitais realizadas no laboratório de informática. Para realizar tal projeto de pesquisa, contamos com uma equipe articulada, envolvendo pesquisadores da PUC-SP e professora da escola básica (regente da turma pesquisada). Toda a proposta de atividades desenvolvidas com as crianças foi devidamente elaborada por essa equipe, levando em consideração o desenvolvimento e a demanda da turma.

Em pesquisa realizada anteriormente, na mesma instituição (Glória, 2011), entre 2008 e 2010, verificamos que várias crianças da escola pública não tinham acesso a dispositivos digitais, entretanto, dois anos depois e com o mesmo tipo de clientela, encontramos várias crianças que tinham acesso e operavam com tecnologias, podendo-se afirmar que suas competências eram diversificadas: várias tinham acesso e poucas não conheciam. Isso corrobora**1** os resultados da pesquisa TDIC Kids Online Brasil**2**, realizada pela última vez em 2016/2017, três anos após esta investigação, que aponta que cerca de oito em cada dez (82%) crianças e adolescentes com idades entre 9 e 17 anos eram usuários da Internet, o que correspondia a 24,3 milhões de usuários no país. Estamos num processo de aceleração, por meio do qual as fronteiras entre manuscrito, impresso e digital estão cada vez mais diluídas. No entanto, é preciso investigar que novas aprendizagens ocorrem quando essas práticas são associadas à aprendizagem inicial da escrita.

Neste artigo, expomos uma breve reflexão teórica que permite compreender alguns fatores envolvidos quando crianças em processo de alfabetização estão imersas em eventos de letramento digital, isto é, em atividades de leitura e escrita digitais que favoreçam o uso da multimodalidade e de recursos semióticos, estabelecendo relações com os novos tipos de textos presentes na cultura escrita digital. Em seguida, analisamos, apenas um, dos 3 eventos desenvolvidos durante a execução da pesquisa. Por fim, consideramos a necessidade de oferecer às crianças, durante o processo de alfabetização, atividades em que elas utilizem dispositivos digitais, para que possam se apropriar da leitura e da escrita e de outros recursos semióticos, também, por meio do suporte digital.

METODOLOGIA

A metodologia teve um caráter de pesquisa-intervenção negociada com a professora, pois as atividades foram propostas a ela e também junto com ela, e foram alteradas conforme o que ela precisava desenvolver com a turma. Para registro e posterior análise, criamos instrumentos de documentação como planos de aula, recolha das atividades feitas pelas crianças e depoimentos escritos da professora. Também mobilizamos instrumentos da pesquisa etnográfica, ao registrar os eventos em vídeo para posterior transcrição e realizar entrevistas com as crianças logo após os eventos, para captar sua percepção e representação sobre as atividades desenvolvidas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Cultura Escrita Digital na Escola: mudanças nas representações e interações com a escrita?

Nos usos sociais e, especialmente, escolares, da cultura escrita, costumamos naturalizar o papel desempenhado por suportes como cadernos, livros, folhas de almaço, agenda e por instrumentos de escrita como lápis, borracha, caneta, já banalizados pelo fácil acesso e pelo barateamento do valor de aquisição. No entanto, nem sempre foi assim. Na Europa e também no Brasil, somente no final do século XIX o ensino simultâneo da leitura e da escrita se tornou uma prática escolar corrente, devido ao barateamento do papel e à invenção da pena metálica, pois antes se ensinava primeiro a leitura e, mais tarde, a escrita. Um fator que explica essa dissociação de práticas diz respeito, então, à materialidade dos suportes e instrumentos. Antes dessa prática corrente que conhecemos hoje, no caso de crianças em processo de aprendizagem inicial da leitura e da escrita, era preciso esperar um tempo, pois aparar a pena de ganso era um gesto perigoso para crianças pequenas que ainda não tinham certas destrezas (Chartier, 2007). Também foi preciso que corpo e mente se acostumassem com o gesto do lápis e com o uso de linhas de um caderno, e muitas teorias sobre a melhor forma de escrever e pegar no lápis apareceram no discurso pedagógico. No entanto, essa discussão acaba quase desaparecendo com a naturalização do uso dos suportes e instrumentos convencionais.

Dessa forma, em pouco mais de um século de uso, parece que houve um esquecimento de como foi difícil chegar ao mundo do papel e do lápis, na alfabetização. Conforme vários estudos de Roger Chartier (1999, 2002) nos alertam, a história dos usos da escrita nos ensina que instrumentos novos podem conviver com os antigos e que certas invenções não aboliram determinados usos. Contudo, o advento da cultura digital e a popularização dos suportes e de instrumentos digitais vêm contribuindo para desnaturalizar gestos, comportamentos, formas de ler e escrever, os signos, gêneros e ambientes de leitura e escrita.

Se há bem pouco tempo o uso do computador e o processo de internalização das operações cognitivas e físicas necessárias para seu uso era considerado elitizado e não afetava a sociedade como um todo, nasúltimas décadas, passamos a questionar sobre as possibilidades de uso de computadores e outros dispositivos digitais para o processo inicial de aprendizagem da leitura e da escrita em contextos escolares, haja vista a ampliação do acesso aos dispositivos digitais por uma grande parte da população e, também, nos espaços escolares.

Considerando que há várias concepções e focos quando adotamos o termo cultura digital, preferimos utilizar, para efeito de pesquisas sobre leitura e escrita no ambiente digital, o termo cultura escrita digital, posicionando este último termo, assim como o olhar de pesquisa, numa acepção mais ampla de cultura escrita, considerada em seus aspectos materiais, simbólicos e em seus usos. Em síntese, o termo cultura escrita digital se refere a diferentes práticas, objetos, conhecimentos, comportamentos, hábitos, valores e linguagens mobilizados nas práticas de leitura e escrita no suporte digital.

A cultura digital, em seu sentido mais amplo, vem alterando aspectos simbólicos e materiais da cultura escrita como um todo, sobretudo no que tange ao uso de uma diversidade de ambientes e gêneros digitais, como sites, blogs, aplicativos e outros modos de difusão da leitura e da escrita, na atualidade. Nela também se amplia o acesso a uma diversidade de materiais de leitura e modos de escrita. Isso possibilita tanto a investigação como a proposição de atividades pedagógicas, considerando os efeitos da materialidade dos suportes digitais, os gêneros textuais, as linguagens e os recursos multimodais que se acentuam nesse ambiente e, por fim, os usos dos textos no suporte digital.

Essa cultura escrita digital não só traz especificidades, aspectos inéditos, como acentua determinadas dimensões envolvidas nos usos, nos gêneros textuais e nas linguagens. Buscamos abarcar nesta investigação diferentes linguagens – a verbal (oral e escrita), a sonora, a imagética (estática e em movimento) – para compreendermos a repercussão da multimodalidade na apropriação do sistema de escrita alfabética, na leitura e na escrita, considerando como os sistemas convivem entre si e o que as crianças fazem com eles.

Nessa perspectiva, interrogamos quais contribuições as práticas com a cultura escrita digital oferecem às crianças que se encontram no processo inicial de apropriação da escrita alfabética. Quais os efeitos dos diferentes recursos semióticos, como grafismos que não são letras, ícones, sons, imagens em movimento, bem como da hipertextualidade, da convergência de conteúdo, da interatividade e da participação em diversos ambientes e gêneros digitais, sobre as crianças? Essas dimensões alteram ou reconfiguram as suas percepções sobre a cultura escrita?

Pensar nesses efeitos supõe comparar práticas desenvolvidas numa cultura manuscrita, impressa ou digital. Conforme nos alerta Roger Chartier (2002), vários aspectos da representação podem ser acrescentados na experiência com a escrita e com a leitura dessas crianças, provocando mais questionamentos.

O uso do computador como suporte de leitura e escrita digital, na aprendizagem inicial da escrita, pode conduzir a criança a determinadas percepções do sistema de escrita alfabética que passam, principalmente, pelo gesto de escrever, pelos modos de inscrição dos textos em novo suporte, pelas observações de configurações gráficas e visuais das letras e de outros signos que as acompanham e de determinados usos da escrita. Também supomos que, se muda a representação sobre a cultura escrita pela transformação do suporte que a materializa (Chartier, 2002), isso repercute na representação cultural que a criança faz sobre a leitura e a escrita e seus usos. Em nossas pesquisas, consideramos que o suporte não é um aspecto isolado, pois está contextualizado em diferentes usos da escrita e da leitura e seu papel está vinculado às diferentes funções do computador ou outros dispositivos.

A multimodalidade no uso do computador

Em nosso estudo, buscamos investigar a multimodalidade (Kress; Bezemer, 2009; Street, 2013) e alguns de seus efeitos nas atividades de alfabetização e letramento. A análise de alguns aspectos referentes aos diferentes recursos semióticos presentes nas atividades de leitura e escrita em suporte digital vivenciadas por crianças no início do processo formal de alfabetização pode dar alguns indícios sobre os impactos da multimodalidade no desenvolvimento do letramento desses sujeitos.

Há diferentes implicações conceituais e práticas quando pensamos a relação entre o letramento e a multimodalidade e entre a linguística e a semiótica, conforme discutiremos a seguir, de forma bem abrangente. Soares (1998) aponta que os tipos e níveis de letramento se modificam na medida em que as demandas de leitura e escrita são ampliadas, devido à mudança de suporte, à expansão da disponibilidade de materiais de leitura, ao aumento da escolarização e a transformações das demandas sociais e culturais em torno da cultura escrita. Embora o termo letramento remeta, inicialmente, ao verbal, há hoje a ideia de letramentos no plural ou de multiletramentos, associada a modos que se cruzam e convivem no mesmo suporte e que são bastante explorados na contemporaneidade, como os sons, imagens estáticas e em movimento, direção da escrita, tamanho, cor, todos esses considerados recursos semióticos. Kress e Bezemer (2009) indicam que os modos de produzir significados estão sendo utilizados tanto na fala, como em textos escritos e afirmam que:

> O *modo* é um recurso social e culturalmente configurado para criar significado; ou seja, é o produto de um trabalho semiótico-social sobre um *material* específico no decorrer de períodos significativos. Imagem, escrita, distribuição da página, fala, imagem em movimento, gesto são exemplos de *modos*, todos eles utilizados em textos. (Kress; Bezemer, 2009, p.67, tradução nossa, grifos do autor).

A multimodalidade é entendida como o uso desses variados modos de representação que se articulam para a construção do sentido do texto e demandam novas práticas de escrita e de leitura, ou seja, há uma reconfiguração do conceito de letramento para além do verbal e da letra. O olhar sobre a multi-

modalidade como meio de significação nos faz repensar, então, o próprio letramento, pois, segundo Kress (2003), "a criação do texto é um ato semiótico no qual o significado é relevante em todos os aspectos, tendo em vista que é também um ato social com consequências sociais" (Kress, 2003, p.69). Para o autor, a escrita também pode ser considerada como uma prática multimodal, pois, ao escrever, definimos o tamanho da letra, o tipo de letra, o espaço que ela ocupará no suporte de escrita e sua direção. Além disso, a leitura demanda ao leitor que considere os elementos semióticos do texto para atribuir sentido. Da mesma maneira,

> [...], na leitura, é preciso agora que acumulemos os significados dos vários modos que estão copresentes em um texto, e novos princípios de leitura serão colocados em uso. A produção de sentido tanto na escrita quanto na leitura tem de ser repensada. Aqui eu esboçarei alguns elementos dessa teoria do letramento. Ela não pode ser completa, mas proverá ferramentas úteis. Esta teoria, como eu disse, não pode ser uma teoria linguística. Os modos presentes, junto aos modos da fala e da escrita, em páginas ou telas, são constituídos de princípios diferentes dos da linguagem; a sua materialidade é distinta; e o trabalho exercido sobre eles pelas culturas também não foi o mesmo. A mudança teórica é a partir da linguística em direção à semiótica – de uma teoria que abarcava somente a linguagem para uma teoria que é capaz de tratar igualmente bem o gestual, a fala, a imagem, a escrita, objetos em três dimensões, cor, música e sem dúvida também outros. Dentro desta teoria, os modos da linguagem – fala e escrita – também terão de ser tratados sob o escopo da semiótica (Kress, 2003, p. 27, tradução nossa).

Quando utilizamos o conceito de multimodalidade, é necessário ampliar a acepção de texto convencionalmente utilizada com base no verbal. Embora essa multimodalidade já seja empregada na cultura manuscrita e impressa e se sobressaia mais em alguns textos, como os gêneros publicitários, literários, científicos, entre outros, que fazem uso e textos multissemióticos, com o advento da cultura digital, a diversidade de uso dos recursos semióticos parece configurar a própria natureza da cultura digital. Kress (2003) argumenta que, com a cultura digital, é absolutamente necessário considerar elementos do formato da mídia, que configuram os textos, como o site, a página, a tela. Nessa perspectiva, o conceito de letramento ou letramentos deve ser compreendido como o uso social da leitura e da escrita de textos que empregam a linguagem verbal, mas também outros recursos semióticos, como a imagem estática e em movimento, sons, cores, tamanhos, fontes diferenciadas.

Molinari e Ferreiro (2007) propuseram escrita de palavras em papel e tela do computador, visando comparar hipóteses conceituais baseadas na psicogênese da língua escrita (Ferreiro, 1985), e não encontraram diferenças conceituais repercutidas nos produtos da escrita de palavras. Em nossa pesquisa, não buscamos diferença nesse tipo de conceituação, mas em gestos, comportamentos envolvidos no uso do suporte digital, assim como no uso de outros recursos semióticos quando crianças em processo de alfabetização trabalham no ambiente digital com recursos e gêneros próprios desse ambiente.

Verificamos, nas aulas (eventos de letramento) desenvolvidas no laboratório de informática para realização de atividades de alfabetização, várias facetas e efeitos do letramento digital no processo de aquisição da escrita, a partir da observação, filmagem e entrevista com os alunos. Com esses instrumentos pudemos constatar a repercussão dos multimodos na prática de leitura e escrita no computador. Street (2013) ressalta:

> As descrições dos eventos de letramento demonstram que eles sempre se combinam com os outros modos, de forma que o letramento envolve o layout da escrita e outros recursos visuais e é sempre associado à fala, quer no momento imediato da produção ou em relação a atividades passadas [...]. E como esses eventos podem ser associados a práticas é uma questão metodológica chave que caracteriza as investigações sobre Multimodalidade e NEL [Novos Estudos do Letramento] (p. 108).

Foi exatamente a percepção dos gestos e comportamentos diante da tela e de seus recursos verbais, visuais e sonoros que nos deu pistas da relevância da multimodalidade na alfabetização. Refletimos que a experiência gerada pelo uso de suportes de escrita variados garante uma compreensão maior do valor de cada instrumento de escrita (teclado, lápis, *mouse*, tela, caderno, livros, dentre outros) usado pela escola na sala de alfabetização. Segundo Jewitt (2012), "as pessoas orquestram significado através de sua seleção e configuração dos modos e possibilidades". Acreditamos que a relação com a leitura e a escrita se torna mais rica quando se aprende a lidar desde cedo com as possibilidades que cada um dos suportes textuais pode proporcionar àqueles que o experimentam. E isso significa, dentre outros aspectos, reformular o sentido da leitura e da escrita de acordo com o seu suporte e as possibilidades semióticas que seus recursos promovem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Práticas desenvolvidas em contexto escolar com o suporte digital – uma experiência multimodal

Apresentamos a seguir alguns eventos envolvendo letramento digital no espaço escolar planejados e desenvolvidos com crianças durante o ciclo de alfabetização. Cada um deles remete a um eixo de aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito escolar. Para o eixo "Apropriação de Escrita alfabética", escolhemos a atividade com jogos digitais; no eixo "Produção de Texto", apresentamos a criação de história em quadrinhos; e, por fim, no eixo "Leitura", selecionamos a atividade de leitura de literatura digital. Todos os eventos partem de uma perspectiva de alfabetizar letrando e de responder às demandas de aprendizagem da turma participante da pesquisa.

Atividade de jogos digitais – Eixo de apropriação da escrita alfabética

Os jogos digitais de alfabetização tiveram grande relevância em nosso trabalho investigativo, visto que queríamos compreender como poderiam contribuir efetivamente para que a criança se apropriasse do sistema de escrita alfabético de forma divertida e em interação com os colegas. Outro aspecto importante de utilizarmos os jogos digitais se deve ao fato de ser esse um dos recursos mais utilizados pelos professores, quando frequentam o laboratório de informática com seus alunos.

Utilizamos os jogos digitais de alfabetização disponíveis livremente na Internet, procurando elaborar atividades que pudessem ser vivenciadas por outras turmas em alfabetização em qualquer escola pública no Brasil. Todavia, grande parte desses jogos digitais de alfabetização não possui muitos elementos que os caracterizam como jogo; nesse sentido, ressaltamos que iremos intitulá-los como jogos, mas a maioria deles se caracterizaria melhor como atividades digitais. Assim, buscamos selecionar aqueles em que estivessem mais presentes alguns recursos que os caracterizassem como jogos, tais como: desafio, recursos interativos e multimodais, níveis e fases de progressão, feedback, recompensa, tempo de finalização, avatar (Alves, 2015), dentre outros. Conforme

anexo 1, criamos um modelo de plano de aula que contemplou dois objetivos: desenvolver aspectos linguísticos e discursivos da língua portuguesa e focalizar questões relacionadas à alfabetização digital – considerada, neste texto, em seu sentido mais restrito, como domínio de elementos e habilidades essenciais para operar com os dispositivos (Frade, 2005) – e ao letramento digital, na acepção dada por Magda Soares (2002), quando esta enfatiza a ideia de que "diferentes tecnologias de escrita geram diferentes estados ou condições naqueles que fazem uso dessa tecnologia em suas práticas de leitura" (p. 156).

Ressaltamos que o jogo digital na escola não pode ser sinônimo de aula livre. Sua escolha pelo professor deve ser intencional, planejada. Portanto, é preciso selecionar o jogo digital com antecedência, conhecer sua funcionalidade e perceber em que instante do processo de aprendizagem da criança poderá ser utilizado. Aula com jogos digitais exige intervenção do professor para agrupar e mediar as situações que ocorrem durante a interação; essa aula demanda do professor planejar e decidir como as duplas serão formadas, considerando o nível de compreensão do sistema de escrita alfabética. O professor pode também escolher jogos digitais com níveis de dificuldade diferentes, como registrado nesse plano de aula, de forma que as crianças experimentem, em uma mesma aula, jogos que reforcem conhecimentos que já elas possuam e outros que as estimulem no avanço para novas hipóteses (Ferreiro, 1985) sobre o sistema de escrita alfabética.

No jogo digital *Fábrica de Palavras*, do site Escola Games, proposto para ser utilizado nesse plano de aula, as crianças foram orientadas a usar fone, teclado e o mouse, quando necessário. Além dos conhecimentos sobre letra, sílaba e palavra, elas aprenderam a clicar nos links adequados, tanto para localizar o jogo no site quanto para operar com o próprio jogo. No entanto, ao se verificar a página inicial, aparece abaixo do jogo uma propaganda da "Leiturinha", o que envolve a atuação do professor para refletir, com elas, sobre aspectos éticos da formação crítica do leitor e consumidor de sites. Isso é reflexo da convergência de interesses mercadológicos que se mesclam com os pedagógicos, que também colocam para o leitor/navegador a simultaneidade de mais de um texto na mesma tela, acentuando os aspectos multimodais envolvidos no uso de jogos digitais.

As crianças foram orientadas pela professora a não clicarem nas propagandas, somente no link "JOGAR", colocado em um retângulo vermelho. Entretanto, algumas crianças, a princípio, clicavam em propagandas e em vários elementos que viam pela frente. Isso é normal quando se está em processo inicial de incorporação de gestos exigidos pelo suporte digital e desenvolvendo práticas de uso desse suporte. Mas, à medida que compreendem o uso do computador, essa necessidade de clicar freneticamente passa, e elas acabam desenvolvendo comportamentos mais direcionados para a atividade que estão realizando.

Figura 1 – Página inicial do jogo digital *Fábrica de palavras*

Fonte:https://www.escolagames.com.br/jogos/fabrica-de palavras?deviceType=computer#google_vignette. Acesso em: 14 fev. 2022

As crianças foram conduzidas pela professora a acessarem a página do jogo digital sem o seu auxílio. Isso é possível mesmo para crianças que não estejam alfabéticas, visto que os jogos são apresentados com imagens, cores e outros recursos multimodais (Kress; Bezemer, 2009). Normalmente, possuem uma interface intuitiva e isso contribui para auxiliar as crianças não alfabéticas a se envolverem em atividade de jogos digitais com uma certa autonomia. Esse acentuado uso de recursos multimodais também repercute na compreensão da cultura escrita digital pelas crianças. Após acessarem o jogo digital, inicia-se o desafio de cada fase da atividade. Nesse jogo, a criança, com ou sem autonomia na escrita alfabética, terá que saber escolher onde, quando e em que clicar. No caso, a palavra "JOGAR" no centro da página inicial do jogo, dentro de uma

caixa vermelha, contribui para auxiliar a criança a decidir por clicar para iniciar o jogo. O áudio do jogo também promove orientação em relação ao gesto de clicar. Os elementos de animação e de cores estimulam a pensar a escrita, além de auxiliarem aqueles que não têm compreensão plena sobre o sistema de escrita alfabética.

No jogo *Fábrica de Palavras*, a criança precisa identificar sílabas nas palavras em uma fase, assim como identificar todas as letras da palavra em outras fases, conforme se pode verificar na página abaixo:

Figura 2 – Página da primeira fase do jogo *Fábrica de palavras*

Fonte: https://www.escolagames.com.br/jogos/fabrica-de-palavras?deviceType=computer. Acesso em: 14 fev. 2022

Na primeira fase do jogo *Fábrica de Palavras*, as ações do jogador são realizadas permeadas pelo uso de recursos multimodais (áudio, cores, texto verbal, imagem em movimento). A criança precisa relacionar imagem ao texto verbal para descobrir qual letra falta na palavra e, assim que descobrir, selecionar a letra correta que está em movimento na esteira da fábrica. O local onde terá que levar a letra faltante está destacado com um círculo que contém uma interrogação. É necessário que o jogador associe os conhecimentos linguísticos sobre letra e palavra aos elementos multimodais que dão pistas para que consiga realizar a ação do jogo. Se a escolha da letra for equivocada, o gancho que pega a caixa da letra solta a caixa e é emitido um som indicando que a criança errou, auxiliando-a a compreender que a letra que falta não é a que foi selecionada. Caso acerte, o gancho leva a letra até o círculo e surge uma imagem de uma mão dando "joia", indicando que a criança acertou.

As aulas com jogos digitais, desenvolvidas com duplas de crianças no laboratório de informática da escola, favoreceram não apenas o aprendizado sobre o sistema de escrita alfabética, mas também incentivaram mais as crianças a interagir com os colegas, a cooperar em torno dos conhecimentos e gestos necessários ao uso do computador, do teclado e do mouse. O trecho de diálogo a seguir mostra interações de uma dupla de crianças que se encontra na segunda fase do jogo *Fábrica de Palavras*:

Quadro 01 – Trecho de diálogo ocorrido na aula com jogos digitais

Aluno 1: Aonde eu clico para jogar?
Bolsista de Pesquisa: No vermelho... isso!
Descrição: O **Aluno 1** está sentado próximo ao **Aluno 2**, que tem mais facilidade com os jogos e já está em nível de apropriação do sistema de escrita mais avançado. No entanto, o **Aluno 1** ainda não dispõe de alguns desses conhecimentos e, sempre que encontra dificuldade em alguma situação, pede auxílio para o **Aluno 2**. Apesar de não saber ler, **Aluno 1** não fica travado em nenhuma situação. Nem que seja para apertar as teclas sem saber o que está fazendo, mas ele não fica parado. Neste momento, estão jogando o jogo *Fábrica de Palavras* que, além de exigir conhecimento sobre o alfabeto, demanda destreza para manusear as setinhas do teclado. O **Aluno 1** consegue mover o boneco, mas não sabe qual letrinha deve pegar e, para isso, pede ajuda ao **Aluno 2**.
Aluno 2: O "S"... isso! "N"... Pega o "T" que tá lá em cima.
Descrição: O **Aluno 2** deixa seu jogo para auxiliar o **Aluno 1** no jogo dele. Dá dicas de como subir, como descer, como andar para um lado e para o outro, além de indicar qual letra ele deve pegar.

Fonte: Banco de dados da pesquisa

Verificamos no trecho acima que o **Aluno 1** enfrenta o desafio decorrente de sua falta de conhecimento sobre letras/sílabas apoiando-se nos conhecimentos do **Aluno 2.** O contexto de escrita, presente no jogo digital, atrelado às pistas oriundas dos recursos multimodais, permite que o **Aluno 1,** no nível de conhecimento sobre o sistema de escrita que detém, consiga compreender o que é demandado fazer para realizar a tarefa do jogo. Isso não implica que tenha compreendido a lógica do sistema ou que tenha mudado sua representação (Molinari; Ferreiro, 2007), mas podemos colocar a hipótese de que algo mais pôde ser alterado e/ou observado em relação à escrita.

O esforço do **Aluno 1,** com o auxílio do colega, contribui para inseri-lo no contexto de cultura escrita digital e para que se aproprie de alguns conhecimen-

tos envolvendo o reconhecimento de letras do alfabeto, relação entre fonema e grafema, para pensar sobre o que constitui uma palavra, sobre o direcionamento da escrita e para a leitura de palavra. Além disso, é possível desenvolver aspectos novos da psicomotricidade por meio do uso do *mouse*, para fazer os movimentos necessários à execução do jogo. O *mouse* passa a ser mais um artefato usado na escola para estimular os desenvolvimentos motores das crianças, mas isso ocorre no contexto da operação exigida pelo próprio jogo. Sobre desenvolvimento motor, Araújo (2007) comenta:

> O uso do *mouse* passou a ser importante para aperfeiçoar a coordenação motora das crianças, exercício bem mais rico do que aqueles em que elas são obrigadas a cobrir linhas pontilhadas que simulam um caminho em curvas que levaria o desenho de um ratinho ao pedaço de queijo, por exemplo (Araújo, 2007, p 85.).

Nota-se que tanto o **Aluno 1** quanto o **Aluno 2** se divertem e não desistem quando erram. O **Aluno 1**, inclusive, pede ajuda da bolsista da pesquisa e do colega e tenta resolver por ele mesmo, pois o importante é que aprenda a jogar. O fato que chama atenção, considerando o quadro teórico da pesquisa, é que parece não haver aprendizados prévios de uma linguagem como a verbal em relação a outras, e sim aprendizados simultâneos, sendo que os aspectos multimodais podem repercutir positivamente na realização das operações do jogo e na representação que se constrói sobre a escrita e sobre as tarefas escolares. Isso ocorre porque, conforme (Kress, 2003), todos os modos auxiliam na construção do sentido do texto, neste caso, o jogo e a palavra. Considerando a forma como um aluno se inicia na tarefa e a forma como termina, vemos que, além do que o dispositivo digital e sua linguagem proporcionam, a qualidade e a natureza das interações estabelecidas com a professora e com os colegas têm um peso grande.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato de as crianças terem pouco domínio da escrita alfabética não significa que não possam utilizar o suporte digital para a leitura e a escrita. Pelo contrário, as atividades envolvendo textos multimodais ampliam suas possibilidades de realizarem descobertas sobre a diversidade de experiências de leitura,

de entenderem como a escrita é registrada, junto a outras linguagens e recursos semióticos que circulam em nossa sociedade na esfera da cultura escrita digital. Dessa forma, nos eventos de letramento digital apresentados, constatamos que as atividades de alfabetização podem e devem ser realizadas concomitante ao processo de letramento, no nosso caso, do letramento digital, dando significado e sentido à apropriação e à aquisição dos signos linguísticos na língua portuguesa e a outros signos como cor, movimento, cor, imagem, sons, entre outros.

Ressaltamos, ainda, que os novos gestos e comportamentos que os ambientes e os gêneros desse suporte digital propiciam contribuem de forma positiva, estimulando as crianças por meio de práticas de leitura e de escrita a fazerem descobertas sobre a forma como se realiza a escrita nesse suporte específico, em nossa sociedade. O contato com a tela que brilha apresentando, ao mesmo tempo, palavras e desenhos animados, sons, além do colorido vibrante típico desse ambiente digital, ampliou e aguçou as crianças a se envolverem nessas práticas da cultura escrita digital, de modo a ampliarem a compreensão sobre os conhecimentos linguísticos, discursivos e culturais de vários sistemas de linguagem combinados.

Consideramos a necessidade da verticalização das pesquisas que buscam compreender a repercussão que os recursos semióticos imprimem no processo de alfabetização. Pesquisas empíricas com crianças como esta que realizamos, incentivando experimentações com leitura e escrita digital e outros sistemas, em ambientes escolares e não escolares, contribuirão cada vez mais para que possamos aprofundar o modo como lidam com a leitura/recepção e produção de linguagens.

REFERÊNCIAS

ALVES, Flora. **Gamification:** Como criar experiência de aprendizagem engajadoras. Um guia completo – Do conceito a prática. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ARAÚJO, Júlio César. Os Gêneros digitais e os desafios de alfabetizar letrando. **Trabalhos em Línguística. Aplicada.** IEL-Unicamp, Campinas, v. 46, n. 1, jan./jun. 2007.

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita.** História e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro:** do leitor ao navegador. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHARTIER, Roger. **Os Desafios da escrita.** Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.

FERREIRO, Emilia. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo: F. Carlos Chagas, n.52, p.7-17, fev. 1985.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Alfabetização digital. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro. (org.) **Glossário Ceale.** Termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. p. 25-27.

GLORIA, Julianna. S. *Influências e confluências do uso do suporte de escrita digital na alfabetização de crianças do 1º ano do primeiro ciclo*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. HAYLES, N. Katherine. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. 1. ed. São Paulo: Global/Fundação Universidade de Passo Fundo, 2009.

JEWITT, Carey. Multimodality, ‘‘Reading’’, and ‘‘Writing’’ for the 21st Century. **Discourse:** studies in the cultural politics of education. v. 26, n. 3, p. 315-331, set. 2005. KRESS, Gunter. **Literacy in the new media age.** London: Routledge, 2003.

KRESS, G.; BEZEMER J. Escribir en un mundo de representación multimodal. *In*: KALMAN, J; STREET, B. (coord.) **Lectura, escritura y matemáticas como prácticas sociales** – Diálogos con América Latina. México: Siglo XXI, 2009.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros Textuais e Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

O BRINCAR COM O DIFERENTE: PERCEPÇÕES INFANTIS SOBRE UMA MOSTRA DE BONECOS E BONECAS INCLUSIVOS

Vitória Caroline Carvalho da Silva[1]
Carla Andréa da Silva[2]

Resumo: Este artigo aborda parte da discussão reunida em Trabalho de Conclusão de curso da primeira autora sob a orientação da segunda autora. A presente pesquisa ancora-se sob os princípios da pesquisa qualitativa colocando o ambiente natural como a fonte direta para a coleta dos dados e o pesquisador é o instrumento-chave (Prodanov;Freitas (2013).Oportunamente destaca-se que esta discussão tem por objetivo geral analisar as percepções das crianças que estiveram em contato com uma Mostra de bonecas e bonecos inclusivos, que realizamos no período de janeiro de 2023 a junho de 2024.A mostra de bonecas e bonecos inclusivos aconteceu na Brinquedoteca Mundo Encantado e neste artigo, discute-se a participação de crianças que estudavam na rede municipal nesta. A pesquisa está embasada nos autores Fortuna(2008), Ribas(2011), Freire(2008), Soares e Almeida(2018), entre outros. No tocante aos resultados da pesquisa, preponderou na amostra pesquisada, uma avaliação positiva sobre a mostra, uma vez que a maioria das crianças deixaram uma boa avaliação, pela escolha dos emojis de amei e gostei, indicando que elas apreciaram satisfatoriamente a experiência com a mostra de bonecos e bonecas inclusivos. Com o desenvolvimento da mostra percebemos a importância de promover recursos pedagógicos para promover reflexões sobre a diversidade e a inclusão no contexto escolar, as crianças que estiveram em contato com a mostra manifestaram-se de curiosidade, empatia e respeito, onde destacaram reações majoritariamente positivas sobre a mesma.

Palavras-chave: Inclusão; Percepções de crianças; Mostra de bonecas e bonecos;

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo detalhar as percepções de crianças da rede municipal de Floriano sobre uma mostra de bonecas e bonecas inclusivos desenvolvida em um dos laboratórios do curso de Pedagogia do CAFS: a Brinquedoteca Mundo Encantado.

1 Graduada em Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral- Universidade Federal - UF. E-mail: vitoriawerneck02@gmail.com
2 Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral- Universidade Federal - UFPI. E-mail: carlandrea@ufpi.edu.br

A ideia de organizar uma mostra de brinquedos inclusivos surgiu quando foi feita uma doação de bonecos e alguns deles estavam quebrados, após alguma frustração um momento bem especial se sucedeu: nos demos conta que eles poderiam ser utilizados para representassem as diferentes deficiências, a fim de que esse espaço essencialmente voltado para o brincar, pudesse trazer uma temática tão necessária ao cotidiano de todos nós: a inclusão. A ideia de representar essa diversidade encontra-se assegurada na Convenção sobre os direitos das crianças, Art. 2, quando aponta que:

> [...] cada criança em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional, étnica ou social, posição econômica, deficiência física, nascimento ou qualquer outra condição da criança, de seus pais ou de seus representantes legais. (Brasil, 1990)

Aliado a essa compreensão, recorda-se ainda que, o brincar também é um direto em que todas as crianças devem ter acesso, uma vez que os brinquedos "carregam em si significados e valores culturais que refletem uma realidade social" (Soares e Almeida, 2018, p. 20). Além disso, o brincar tem um papel fundamental no desenvolvimento, sendo uma ação que permite desenvolver capacidades de se socializarem e de compreensão do mundo, além de "[...] desenvolver áreas da personalidade, como afetividade, motricidade, inteligência, sociabilidade e criatividade". (Loro, 2015, p. 9)

Frente ao exposto, se faz essencial reportar que a referida mostra foi pensada como um recurso que visa representar as deficiências no momento da brincadeira, permitindo que as crianças com e sem deficiência tenham contato com a representatividade de modo que permitam entender que o brincar pode ser um ação cabe a todos. Frente ao exposto, neste artigo tivemos como objetivo geral analisar as percepções das crianças que estiveram em contato com uma Mostra de bonecas e bonecos inclusivos, que realizamos no período de janeiro de 2023 a junho de 2024.

A decisão por elaborar a referida mostra, ancorou-se ao compreendemos que mesmo diante da repercussão sobre a inclusão poucas são as ações que visíveis voltada para esta realidade e como nos lembra Paulo Freire "[...] o direito de todos os indivíduos participarem, de uma forma consciente e responsável, na

sociedade de que fazem parte, e de serem aceitos e respeitados naquilo que os diferencia dos outros" (Freire, 2008, p. 5), nesta percepção é importante que ações sejam realizadas em todos os âmbitos sociais e na escola não deve ser diferente, assim ao planejarmos a referida mostra, acreditamos que, igualmente, as portas para um debate aberto e lúdico voltado para o tema iniciou-se.

E nessa direção reitera-se que é fundamental que a escola se constitua como um espaço de acolhimento para todas as crianças, reconhecendo e valorizando as diferenças sejam elas quais forem. A construção da equidade deve estar no centro das práticas pedagógicas, de modo que ações concretas possam ser planejadas e implementadas com as crianças, assim como aponta Ferreira*;* Prado*;* Cadavieco (2015, p. 4):

> [...] a escola inclusiva pretende não só integrar a criança no ambiente 'normal' da escola, mas visa principalmente criar 'uma escola para todos', com respeito pela 'diferença', proporcionando 'igualdade de oportunidades' para todas as crianças, quer sejam ou não portadoras de deficiência.

A partir dessa perspectiva, a inclusão deixa de ser um esforço de adaptação individual e passa a ser uma proposta coletiva a ser trabalhada desde de cedo. Quando pensado na mostra de bonecas e bonecos inclusivos destacamos o potencial lúdicos para trabalhar com crianças assim como aponta Fortuna (2008, p 461) quando diz que bonecos podem ser utilizados como instrumento de socialização e inclusão, visto que, "brincando, que reconhecemos o outro na sua diferença e na sua singularidade e as trocas inter-humanas(…)", com isso, a proposta de realizar uma mostra que conseguisse trazer recursos lúdico e interativos para instigar os participantes da mostra a pensarem um tema tão vasto como a inclusão.

Nesse sentido, as atividades lúdicas envolvem um leque de possibilidades que estimulam o desenvolvimento das crianças, autores como Jundi e Amiralian (2006), apontam algumas dessas características:

> Como a possibilidade de estimular a autonomia, de ter um caráter livre e criativo, de alterar papéis, fazem com que seja possível reverter as relações sociais que se estabelecem na instituição. Portanto, partimos do princípio de que a interação social entre pessoas com deficiência e sem deficiência é benéfica para ambas as partes. A atividade lúdica possibilita outras formas de relação, de estabelecer e de auxiliar uma interação mais positiva. (JUNDI e AMIRALIAN, 2006. p. 197 e 196).

Partindo disso, ao pensarmos em uma mostra de brinquedos inclusivos, vamos de encontro com o pensamento de Ribas (2011) ao apontar que, para que haja interação entre as pessoas com e sem deficiência, é essencial que ocorram mudanças nas atitudes de ambos. Com isso, a proposta da mostra que retrata as diferenças estando disponível e acessível, no espaço da brinquedoteca, deixa livre para que cada pessoa que passar pela brinquedoteca, seja criança ou adulto, terá a chance de voltar seu olhar a uma demanda tão importante, mas tão pouco valorizada.

METODOLOGIA

O desenvolvimento da pesquisa aconteceu por meio dos princípios da pesquisa qualitativa que segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 70) "[...] não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas'' colocando o ambiente natural como a fonte direta para a coleta dos dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Destaca-se ainda que na etapa compreendida pela pesquisa de campo, essa abordagem de pesquisa, possibilitou a realização da observação do cenário investigado "[...] com objetivo de conseguir informações ou conhecimento de um determinado problema" (Marconi e Lakatos, 2018, p. 75), sendo possível coletar os dados que descrevem o que os participantes acharam da mostra, observar as reações e ainda interagir com os participantes.

As crianças que tiveram acesso à mostra, eram alunos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental menor, da rede municipal de Floriano - PI, que, em visita ao espaço da Brinquedoteca no ano de 2023, tiveram a oportunidade de vivenciar a exposição da mostra de bonecas e bonecos inclusivos. Nesta discussão nos deteremos a pormenorizar a vivência de dois grupos de crianças, provenientes de duas escolas municipais de Floriano.

A interação com crianças da Rede Municipal foi fundamental para capturar as reações e emoções genuínas desse público-alvo, onde foram estimuladas a avaliar a vivência em relação à mostra, por meio de emojis confeccionados exclusivamente para esta avaliação. A escolha pelos emojis levou em consideração que esses símbolos estão voltados para a expressão emotiva, a pesquisadora sugeriu que as crianças escolhessem os emojis que melhor representassem

como se sentiram na participação da referida mostra. Oportunamente registra-se que, pelo fato dos emojis se tratarem de desenhos e símbolos que são amplamente reconhecidos e utilizados em conversas informais, a sua utilização os tornam, formas eficazes de expressar emoções (Campos; Gomes; Lima, 2021).

Foram disponibilizadas 04 (quatro) opções de *emojis* para as crianças participantes da mostra, que foram confeccionados artesanalmente em papel amarelo no formato de círculo, que depois de apresentados às crianças, estes eram dispostos pelas próprias crianças em um varal de exposição.

Figura 1: Emojis utilizado para avaliação das crianças

Fonte: Acervo da pesquisadora, 2024

A escolha de avaliação por meio dos emojis buscou representar as emoções das crianças diante da mostra, método este que foi pensado como uma maneira criativa de coletar *feedback* emocional após contato com a mostra. Além de permitir que as crianças expressem suas emoções de forma visual e acessível, facilitando a criação de diálogo aberto e positivo. Diálogos esses que foram devidamente registrados por meio de um diário de campo.

A pesquisadora, fez uso dos diários de campo, para registrar as interações com as crianças e suas percepções sobre a mesma. A utilização deste instrumento foi escolhido pelo fato de poder descrever as observações que aconteceram nas exposições, pois como aponta Zabalza (2004, p. 16), “A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como fora mencionado anteriormente os dados aqui reunidos referem-se a vivência de crianças que estudavam em duas escolas da rede municipal de Floriano, que entraram em contato com a mostra de bonecas e bonecos exclusivos em visita a Brinquedoteca Mundo Encantado, onde vivenciaram o manuseio, o brincar e fizeram suposições sobre os bonecos, além de deixarem do feedback por meio de emojis, que neste caso, funcionaram como importantes mediadores de linguagem, utilizados na avaliação das crianças sobre a experiência relativa a mostra mencionada.

Figura 2 : Interação e avaliação das crianças sobre a mostra:

Fonte: Acervo da autora

Os emojis utilizados pelas crianças na avaliação da mostra foram analisados em função da sua frequência simples. As frequências relativas foram transpostas em gráficos para melhor visualização e compreensão, já que permitem uma descrição imediata do fenômeno, representando de forma atrativa e expressiva (Marconi; Lakatos, 2018)

Gráfico 1: percepções das crianças da rede municipal de Floriano-PI

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

As apreciações das crianças foram ordenadas em forma de representação das emoções, pela escolha de quatro opções de emojis que indicavam as seguintes apreciações:Amei, Gostei, Não gostei e Odiei. Após análise na participação na referida mostra, 51,35% das crianças escolheram o emoji amei para avaliar a mostra, enquanto 29,73% escolheram o emoji gostei, seguido de 18,92% que escolheram não gostei e nenhuma delas escolheu o emoji de odiei.

Diante desses dados, percebemos que preponderou na amostra pesquisada, uma avaliação positiva sobre a mostra, uma vez que a maioria das crianças deixaram uma boa avaliação, pela escolha dos emojis de amei e gostei, indicando que elas apreciaram satisfatoriamente a experiência com a referida mostra. Encontrar uma avaliação positiva das crianças nos parece convergir com os princípios orientativos da mostra, como a sua natureza lúdica, ancorada igualmente na compreensão de que uma interação mais livre e de respeito ao que as crianças têm a dizer sobre o que está em seu entorno, permitindo inclusive, que as crianças se engajem de maneira natural e prazerosa.

Em linhas gerais, considera-se relevante recordar que, durante a exposição as crianças mostraram-se muitos atentos aos detalhes dos bonecos, demonstrado

curiosidades e especulando o que teria ocorrido com as bonecas e bonecos, sem que a pesquisadora precisasse perguntar nada as crianças, como ocorreu nas narrativas que se seguem:

> *Criança 1: Tia, acho que este caiu de moto!*
> *Criança 2: Não, ele é um super-herói então ele quebrou a perna salvando alguém.*

Esse processo de dedução sobre os motivos para os bonecos estarem em cadeiras de rodas refletem a uma tentativa de entender e humanizar o porquê de os bonecos estarem na condição de pessoas com deficiência física. O boneco cadeirante e com prótese estava sempre presente nas mãos dos meninos e como hipótese explicativa para tal situação, acredita-se que tenha sido o fato do boneco utilizado ter sido um personagem de desenho, o Max Steel, que tem como público principal os meninos. Essa realidade pode ser entendida quando Cruz (2011) assegura em sua discussão que os bonecos trazem muito da representação de masculinidade, especialmente aqueles que retratam, as figuras de ação, tão bem representadas pelos heróis.

A curiosidade das crianças também se manifestou por meio de perguntas frequentes durante a mostra, como os que se seguem:

> *Por que esta boneca está com* óculos *escuro? Por que ela tem três muletas*[1]*?*
> *O que é isso na perna dele*[2]*?*

Estes questionamentos se referiam a boneca cega, que usava um óculos escuro e bengala, despertando a curiosidade das crianças, essas perguntas demonstraram que elas estavam atentas aos detalhes e interessadas em entender as diferentes características e necessidades representadas pelos bonecos. Diante disso, Marandino (2023) vem pontuando que os recursos educativos voltados para entender as crianças devem despertar a curiosidade, o interesse e a imaginação, para assim conseguir promover a possibilidade de falar, trocar ideias, tocar, mexer e compartilhar objetos.

1 A boneca cega estava acompanhada de três bastão, com distintas cores, sendo elas branco que representa a pessoa cega, bengala verde que simboliza a pessoa com baixa visão e bengala vermelha com branco que significa que a pessoa é surdocega. Quando questionado pelas crianças, a pesquisadora explicava o significado de cada uma das bengalas.
2 Referindo ao boneco que tem uma prótese ortopédica.

A forma espontânea de com as crianças exploraram os bonecos e bonecas demonstra não apenas o sucesso do aspecto lúdico da exposição, mas também seu potencial para fomentar empatia, representatividade e entendimento sobre a diversidade. A curiosidade e o engajamento observados revelam a importância de abordagens pedagógicas que valorizem o brincar como meio de aprendizagem, apontando que iniciativas futuras em que a criação de mostras inclusivas ocorram e possam adentrar os espaços escolares, onde efetivamente encontram-se materialmente falando a presença de distintas deficiências e pelo fato, de que os espaços escolares, se configuram como a espacialidade em que as crianças passam mais tempo, fora o ambiente familiar (Tomás e Lisboa, 2009).

Diantes destas falas, uma obsevação que chamou a atenção da pesquisadora foi de quem em nenhum motro ouve falas, reações de preconceito ou discriminação diante das bonecas e bonecos inclusivos, ou contrário das reações que crianças da pesquisa de Cruz (2011) teceram quando colocadas em contato com uma coleção de bonecas e bonecos "diferentes", onde produziram diferentes discursos, ora de estranhamento, ora de discriminação e em outros momentos mostraram-se receptivas às diferenças representadas pelas bonecas.

Com isso, é importante destacar que a participação na mostra das crianças da rede municipal, diferentemente dos outros públicos, aconteceu no espaço da Brinquedoteca Mundo Encantado, um lugar com grande diversidade de brinquedos, jogos e atrativos para as crianças, fator que faz com que as crianças que visitem este espaço despertem o sentimento de não querem ir embora. Justificada nas seguintes falas:

> *Aqui é muito lindo e colorido, tem muitos brinquedos. Quero estudar aqui agora, é muito bonito e legal.*

Essas expressões ajudam a entender o motivo de algumas avaliações terem sido feitas com o emoji triste, o que, a princípio, poderia ser interpretado como uma crítica ou ser associada ao fato de que as crianças não gostaram dos bonecos, representando "não gostei", mesmo que a pesquisadora tenha se detido em explicar que a escolha do emoji referia-se a uma avaliação das bonecas e bonecos com os quais tinham interagido. Ao serem questionadas sobre essa avaliação, as crianças relataram que elas estavam se manifestando em relação

ao término da vista e a exigência de ter que retornar para as suas escolas. Esse sentimento foi reforçado pelas falas e pela tristeza demonstrada pelas crianças ao se despedirem:

> *Tia, não quero ir embora, por isso vou deixar essa carinha.*
> *Não quero ir embora, pois aqui* é mais *legal que na minha escola.*

Esses relatos não apenas confirmam o impacto positivo da exposição, mas também refletem a forte conexão afetiva que as crianças estabeleceram com o ambiente. Para elas, o espaço da Brinquedoteca não era apenas um local de aprendizagem, mas um lugar de prazer, onde puderam explorar e se expressar livremente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver e vivenciar a mostra de bonecas e bonecos inclusivos, percebemos a importância de promover recursos pedagógicos para promover reflexões sobre a diversidade e a inclusão no contexto escolar, pois por meio das das reações majoritariamente positiva das crianças, expressa tanto nas avaliações por meio de emojis quanto nas interações espontâneas e nas falas registradas, fica evidente o quanto o lúdico pode ser mobilizado como estratégia para facilitar a compreensão de temas complexos, como as diferenças corporais e as deficiências.

As manifestações de curiosidade, empatia e respeito demonstradas pelas crianças que participaram da exposição da mostra, nos mostra que quando ouvidas e respeitadas, ass crianças são plenamente capazes de elaborar compreensões sensíveis e acolhedoras sobre o outro. Outro aspecto perceptível, foi que a inexistência de falas discriminatórias despertou um encantamento na pesquisadora em relação a propostas lúdicas como a referida mostra, que mostraram ter grande potencial na oferta de experiências que, por serem muito positivas, situando-se na contramão da valorização de estereótipos, ampliando as referências sobre diversidade, para as crianças.

Com o desenvolvimento e execução da mostra de bonecas e bonecos exclusivos, tivemos êxito em nossa tentativa de que as crianças compreendessem sobre a inclusão por meio da ludicidade, contando com objetos que são muito

próximos das crianças: bonecas e bonecos.Assim, o que se verificou foi que, as crianças puderam efetivamente explorar sobre a diversidade e inclusão de maneira lúdica, conforme aponta Dallabona e Mendes (2004), quando discorre que é por meio do lúdico que as crianças conseguem desenvolver uma visão de mundo mais realista, compreendendo melhor as diferenças e aprendendo a valorizar a diversidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos da Criança.** Promulgada pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Online. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca. Acesso em: 20 abr. 2025.

CRUZ, Michelle et al. **Bonecas, diversidade e inclusão**: brincando com as diferenças. 2011

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-112, 2004.

FERREIRA, Marco Paulo Maia; PRADO, Susana Agudo; CADAVIECO, Javier Fombona. Educação inclusiva: Natureza e fundamentos. **Revista de Educación Inclusiva**, v. 8, n. 3, p. 1-11, 2015.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar, as diferenças, a inclusão e a transformação social. **Atos de pesquisa em educação**, v. 3, n. 3, p. 460-472, 2008

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação,** p. 5-20, 2008.

LORO, Aline Rafaela. A importância do brincar na educação infantil. 2015. 42 f. **Monografia (Especialização)-Curso de Educação Física, Humanidades e Educação, Unijuí, Santa Rosa**, 2015.

MARCONI, Marina Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 8.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

MARANDINO, Martha et al. **Criança no museu** é **tudo de bom!** São Paulo: FEUSP, 2023. 122 p.

JURDI, Andréa Perosa Saigh; AMIRALIAN, Maria Lúcia Toledo de Moraes. A inclusão escolar de alunos com deficiência mental: uma proposta de intervenção do terapeuta ocupacional no cotidiano escolar. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 23, p. 191-202, 2006.

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

RIBAS, João. **Preconceito contra as pessoas com deficiência**: as relações que travamos com o mundo.2.ed. São Paulo: Cortez, 2011

SOARES, José Leonardo dos Santos, ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Brinquedos como representação social e de gênero na infância**:** a ressignificação do conceito de família. **Discursos Contemporâneos em Estudo**, v. 3, n. 2, p. 19-32, 2018.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O GÊNERO FEMININO NA ESCOLA: PRODUÇÃO DE SABERES E VALORES CONTRA O MACHISMO E A DISCRIMINAÇÃO SEXISTA[1]

Maria da Penha Feitosa[2]

Resumo: O objetivo do presente artigo é analisar o gênero feminino na escola como conteúdo formativo na perspectiva do direito a uma educação plural, integral, na via da construção de valores contra o machismo e a discriminação de gênero. O campo da educação não ignora a questão de gênero, o que nos parece óbvio, no entanto, enquanto conteúdo formativo na perspectiva citada este ainda não é tratado com a devida atenção, mantendo-se sob o manto do estigma e do preconceito. O problema é como o gênero feminino é tratado na escola, se favorece ou não um olhar que possa ir além da história das mulheres enquanto professoras e estudantes, mas que fomente através do ensino uma visão da mulher como sujeito social com forte presença na sociedade, produtora conhecimentos e formadora de pessoas, como forma a romper narrativas machistas e preconceituosas que atravessam ambientes escolares e familiares marcados por estigmas enraizados historicamente. Trata-se de um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa e exploratória pelo olhar sócio-histórico com matriz no materialismo dialético. Constitui parte da revisão bibliográfica de pesquisa que tem como universo escolas de educação básica do município de Floriano, no Piauí. Por se tratar de uma pesquisa ainda em proposição, os resultados ainda se encontram circunscritos no estudo bibliográfico do tema.

Palavras-chave: Escola; Gênero; Conhecimento; Cultura; Machismo

INTRODUÇÃO

Neste artigo falamos da mulher enquanto figura excluída historicamente dos espaços públicos, consequentemente, da produção historiográfica eminentemente masculina. Falamos da mulher enquanto sujeito social de direitos que pas-

1 Artigo parte da pesquisa "Observatório da Política Educacional Piauiense: monitoramento da ação estatal e direito à educação", realizada pelo Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação – NUPPEGE/UFPI, em parceria com UESPI e IFPI, com financiamento do CNPq e FAPEPI.

2 Professora Adjunta da Universidade Federal do Piauí UFPI/CAFS, da área de História da Educação e políticas educacionais; membra do NUPPEGE/coordenadora da Célula de Ensino Superior.
E-mail: mariadapenhafeitosa@ufpi.edu.br

sou a compor o cenário historiográfico em período relativamente recente da nossa história, quando grupos sociais puderam ocupar os espaços públicos, sendo que muitos ainda permanecem silenciados e reféns de um conteúdo cultural institucionalizado, branco, masculino e elitizado.

Falamos da mulher que foi duplamente segregada na história da educação, quando teve que aprender e ensinar uma história na qual ela própria não se reconhecia como sujeito. O que a escola tem feito para mudar essa realidade, cumprindo, assim, o seu papel de fomentadora da inclusão de sujeitos nos espaços sociais, discussão tão central na contemporaneidade? O interesse em compreender como o gênero feminino é tratado na escola como conteúdo formativo nasceu dessa leitura, ensejando contribuir para fomentar um olhar mais atento dessas instituições para as questões de gênero, notadamente o gênero feminino.

Vivemos momento rico em discussões e pesquisas que fomentam a democratização dos espaços públicos, fomentando a inclusão de todos os grupos sociais, mas é também um tempo de modismos e mudanças rápidas, muitas vezes mal digeridas, situações com as quais mal nos acostumamos e já temos que buscar referências para a compreensão de outras tão relevantes quanto as primeiras. E assim montamos um quebra-cabeças sendo constantemente atraídos pelas generalizações pelo simples fato de às vezes não conseguirmos separar o que foi possível fazer em relação a proposições anteriores, muitas vezes sem condições de identificar as fragilidades, contradições ou contribuições efetivas do que chega até nós, seja através da mídia, da literatura ou mesmo das discussões no meio social e acadêmico em que vivemos. Na contramão dos estudos, pesquisas e narrativas de inclusão o machismo e a discriminação vão deixando seus rastros indeléveis na vida das pessoas.

Os instrumentos para compreensão de temas, como por exemplo, sobre a presença da mulher na sociedade em momentos decisivos da nossa história, da mulher cientista, da mulher que ao longo da história tem quebrado barreiras do silêncio sobre sua pessoa, temas que poderiam ser base para construção do respeito à presença da mulher na vida estão distantes da escola, que via de regra não oferece esse conhecimento, uma vez que estes conteúdos não fazem parte do que é considerado científicos e próprios da escola, e quando chegam são informações

fragmentadas, sem criticidade, muitas vezes baseadas em notícias pontuais, isoladas e de impactos passageiros.

As transversalidades previstas nos manuais didáticos e que atravessam os saberes produzidos em ambientes escolares estão constantemente sendo superados para dar lugar a outros, enquanto outros saberes ocupam a atenção de todos, numa contínua construção do que foi, do que é e do que poderá vir a ser a história no desenrolar do processo de produção da existência humana. Enquanto isso, o machismo avança e se reproduz, obviamente com diferenciações entre lugares, níveis e condições sociais das escolas e de seus sujeitos.

Três aspectos dessa realidade se evidenciam quando pensamos os saberes sobre gênero no espaço escolar. Primeiro, a vitalidade dos discursos e produções acadêmicas envolvendo temas relacionados às questões de gênero, ou seja, nunca se produziu tanto e tão importantes temas envolvendo a questão de gênero estiveram sob os olhares da academia, de educadores, pesquisadores. Segundo a diversidade de sujeitos que acorrem ao espaço público e que, com suas histórias de vida, de trabalho e educação vêm ocupando as páginas dos livros, principalmente a partir da década de 1980, à medida que, com suas ações e interações sociais, desnudam espaços e aspectos da vida antes ignorados.

Terceiro, que, apesar dos dois aspectos, identifica-se uma fragilidade dessas discussões nos espaços escolares no sentido de criar uma cultura escolar voltada para a desconstrução de concepções equivocadas em relação ao gênero feminino e sobre a presença da mulher em momentos decisivos da história do Brasil, que fortalece a mulher como um ser frágil, dependente. A formação de uma cultura escolar que desconstrua o machismo, a discriminação e exploração negativa da imagem e da sexualidade da mulher está por ser feita de forma que se tornem parte da formação que os jovens adquirem na escola.

A existência dessas lacunas, lugares e espaços ainda a descoberto na formação escolar, em que esses temas, embora sejam focos de discussões acadêmicas mais gerais, ainda se mostram insuficientes, suscitam questionamentos e um olha mais atento. E à medida que passam a incomodar espíritos inquietos, questionadores, ou mesmo com as fragmentadas e pontuais discussões que se realizam nas escolas em dias específico organizados, como, por exemplo, o Dia Internacional

da Mulher, é porque já existe em andamento uma problematização latente precisando de um estudo mais aprofundado, daí a proposta de pesquisa da qual nos encarregamos, uma vez que se trata de distâncias consideráveis entre o que se produz, o que se ensina e, mais ainda, o que se aprende na escola sobre o gênero feminino e sua forma de estar no mundo.

Portanto, o tema com o qual nos ocupamos neste breve espaço de reflexão se amplia e ganha complexidade, tão amplas são as categorias de que trata: a produção de saberes, a questão de gênero e a disseminação desses saberes no espaço escolar, o que nos leva a focalizar aspectos do conjunto de saberes que ambos encerram, até pela própria proposta desta construção teórica. Partimos, portanto, da seguinte questão: como a escola pública da educação básica em Floriano- Piauí trabalha a questão do gênero feminino dentro do espaço escolar? Tem como proposta a produção de saberes sobre gênero, no sentido da desconstrução de estereótipos, de preconceitos, também de afirmação dos sujeitos considerando as suas identidades de gênero? De que forma os saberes construídos sobre gênero contribuem para a produção de novos saberes no sentido da formação de uma nova cultura?

DE QUE CONHECIMENTOS ESTAMOS FALANDO?

De que conhecimentos estamos falando? Partimos da concepção formulada por Libâneo (1997) de que a construção de conhecimentos pode referir-se ao aluno e aos processos de aprendizagem, ao professor, que produz conhecimentos sobre sua disciplina, sua profissão e sua experiência, pode referir-se ao que se produz no nível de pós-graduação. Enfim, tem-se presente que a produção de conhecimentos tem a ver tanto com a multiplicidade de saberes que intervêm e circulam no espaço escolar como resultado da produção científica no espaço da academia.

Portanto, os saberes produzidos na ambiência escolar podem ser científicos ou não, sistematizados ou não, pela mão de professores e alunos no nível da escola e por pesquisadores no nível da pesquisa acadêmica, o fato é que são saberes que circulam e formam opiniões, mas também preconceitos dependendo do quê e da forma como são trabalhados. No caso por nós aqui discutido, primeiro tra-

taremos da construção de saberes sobre gênero na escola, segundo como esses saberes têm contribuído na formação de estudantes da educação básica.

Tratando do impacto que a situação vivida pela escola e pelos professores pode ter na qualidade da produção dos conhecimentos na escola, enquanto atividade peculiar das escolas e dos professores, no caso, tratando-se da situação do ensino, das condições de trabalho e situação profissional dos docentes, Libâneo (1997) diz que a despeito do crescimento expressivo na pesquisa universitária e da produção editorial no campo educativo, mesmo isso tendo resultado em ampliação da temática investigativa e significativos desdobramentos teóricos, a relação dos professores do ensino fundamental e médio com essa produção é, em geral, insatisfatória. Isso tem dificultado o intercâmbio entre os saberes, ou seja, que a produção que é realizada na academia subsidie a produção de saberes na escola.

Nessa perspectiva, vários estudos vêm sendo feitos sobre como transformar os conhecimentos científicos em conhecimentos escolares, sobre a valorização dos conhecimentos vindos da experiência social e cultural, do senso comum e da prática como fundamentais para o desenvolvimento de habilidades e competências. Voltam-se cada vez mais para o estudo de aspectos da cultura escolar, analisando as práticas, os rituais, as representações e os valores presentes no seu cotidiano.

Tais concepções têm como pressuposto a concepção de que a escola é um espaço de produção de conhecimentos e, nesse sentido, junto com as transformações sociais, precisa estar caminhando na reestruturação dos conhecimentos e na produção de outros, hoje caracterizados pela busca de uma racionalidade mais ampla, mais flexível, capaz de dar conta da multiplicidade e da diversidade dos conhecimentos humanos. Nóvoa e Tardif são alguns dos autores que subsidiam a discussão sobre a produção de saberes por meio do ensino escolar, tanto sobre os que se produzem diariamente, como os que precisam ser construídos no âmbito dos conteúdos visando a educação do futuro.

Pensando a produção de conhecimentos sobre gênero com a qual se envolvem diferentes sujeitos da educação, seguindo o enfoque a que nos propomos no início, identificamos um cenário que comporta avanços e retrocessos. Avanços no que diz respeito à quantidade e diversidade nas produções na área, recuos quando pensamos as perspectivas e enfoques adotados no nível da disseminação no âmbito da escola.

Rosemberg e colaboradoras (1990), apoiadas em levantamento bibliográfico de 1975 a 1989, no qual localizaram 755 títulos sobre a educação formal da mulher brasileira, assinalaram que a tematização que persiste é educação da mulher e não educação e relações de gênero, em que boa parte das pesquisas ignora os estudos sobre mulheres e quase nada sobre como a escola lida e produz conhecimentos sobre gênero, ou seja, sobre a relação gênero-sociedade- discriminação. Segundo as pesquisadoras, comparada com outros temas já tratados sobre a mulher, a fatia referente à educação e relações de gênero ainda é bastante reduzida.

De acordo com o que se tem presente no campo, a configuração é de um grande fosso entre as produções sobre a educação da mulher em diferentes momentos e as produções sobre as relações de gênero, principalmente que focalizam a mulher na sua condição de gênero feminino enquanto produtora de saberes tanto na educação como nas atividades que realizam, nos espaços que ocupam e como esses saberes podem contribuir na construção de outros saberes, no sentido de desconstruir equívocos e distorções. O Estado da arte mostra que na pesquisa brasileira em educação há uma certa unanimidade em afirmar que a base institucional que contemporiza esses temas são os programas de pós-graduação das universidades, e essas produções ainda têm pouca inserção na escola.

A questão não é nova, tampouco pontual, pois dela se ocupam pesquisadoras como Warde (1993), Fávero (1994) dentre outras. Ambas apontam uma dispersão temática, fragmentação e pulverização na produção de conhecimentos e ênfase na mulher e não nas relações de gênero, identificando um conjunto de conhecimentos bastante heterogêneo. A questão posta não se fixa na quantidade, mas no enfoque e no que esta quantidade tem influenciado para o rompimento de estereótipos e construção de valores e atitudes contra preconceitos e o machismo. As pesquisadoras afirmam que o campo da educação não ignora a questão de gênero, o que parece óbvio é que esta não se resume a se conhecer apenas sobre a história das mulheres como educadoras e como alunas, mas a mulher vista na sua integralidade, como produtoras de conhecimento, ou seja, como as mulheres constroem saberes tanto a partir da escola como da sua própria condição feminina e como a escola trabalha essas questões na produção de saberes.

Parece-nos que o desafio da escola e da academia, ou seja, dos espaços e sujeitos que produzem saberes sobre gênero está em poder enxergar as muitas

possibilidades como fez, por exemplo, Edla Eggert com as mulheres tecelãs no município de Alvorada, na grande Porto Alegre, em que ela faz uma análise dos processos pedagógicos imbricados no trabalho têxtil artesanal de mulheres das classes populares e sua possível relação com a experiência docente de professoras e alunas de EJA. Para a autora, ouvir as experiências das trabalhadoras constituiu um exercício de distanciamento do lugar da escola, do colégio, enriquecendo com isso os saberes produzidos com essas experiências.

Nessa mesma linha, temos o trabalho apresentado por pesquisadoras e pesquisadores ligados ao NEPEGECI – Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação Gênero e Cidadania, ligado ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, na obra Educação e Diversidade Cultural, na qual os estudos de relações de gênero focam experiências das mulheres e dos homens, tanto em atividades docentes como em diferentes campos da vida. A obra, segundo o professor e pesquisador Antonio de Pádua Lopes (2010) unifica pensamentos sobre a diversidade cultural e os diferentes sujeitos da vida social, especialmente do universo escolar. As mulheres produzem conhecimento. Isso é um fato.

Um outro enfoque sobre o tema nos é oferecido por Guacira Louro (1997). Segundo a autora, se as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros, ao tempo em que os constituem, isso significa que essas instituições não só fabricam os sujeitos como elas próprias são produzidas pelas representações de gênero, assim como pelas representações étnicas, sexuais e de classe. Concordando com a autora de que essas instituições, dentre elas a escola, têm gênero, classe e raça, uma pergunta se impõe: qual o gênero da instituição escolar como lócus de desenvolvimento dos processos educativos?

Diriam alguns que a escola é feminina porque é lugar de atuação das mulheres. Elas que ocupam o espaço educativo tanto na escola como na família, na qual a atividade educativa é marcada pelo cuidado, pela vigilância, pela reprodução e difusão da cultura. Outros, ao contrário, diriam que a escola é masculina, pois lida com saberes produzidos pelos homens, historicamente. A essa segunda hipótese Forquim (1993) ressalta que a escola não trata de qualquer conhecimento, ela lida com alguns aspectos da cultura que dada sociedade seleciona e reconhece como importantes e dignos de serem difundidos e

transmitidos nas escolas. No caso da produção de saberes envolvendo o gênero feminino há algo sutil, mas bastante real que impede que este chegue à escola.

Juntando essas ordens de pensamentos e leituras é possível argumentar que embora os agentes da educação sejam mulheres em sua maioria, condição naturalizada pelas representações da sociedade patriarcal, elas têm sim se ocupado efetivamente de um conteúdo marcadamente masculino, vez que a produção de saberes esteve por muito tempo nas mãos dos homens. Assim como nos diz Louro (1997), o discurso que definiu o papel social da mulher e naturalizou a sua condição de educadora, subtraiu dela a participação política, consequentemente da produção de saberes, negando às mulheres a autonomia e a subjetividade necessária à criação. Elas tiveram que ler e ensinar o que os homens escreveram sobre elas e que expressava o sentimento e um modelo de sociedade e não o dela própria. Teve que se adequar a um quadro no qual ela não via a sua história. Não por acaso, indagamos como os reflexos dessas imposições resvalam no imaginário coletivo até à escola.

Na atualidade, segundo Louro (1997), a produção de conhecimentos apenas muda de foco. As determinações de hoje acontecem sob o crivo de classe, vez que quem detém o poder econômico detém também as possibilidades para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e subjetivas necessárias à criação.

METODOLOGIA

Em qualquer discussão ou objeto que se queira estudar, fundamental a valorização de cada informação, cada elemento, cada teoria, dentro da sua historicidade, de forma que a relação entre as leituras realizadas durante todo o percurso da caminhada e o objeto de estudo caracterize-se como uma relação de complementaridade e crítica. A opção por iniciar pelo estudo bibliográfico tem esse caráter, assim como a opção pela pesquisa exploratória, numa abordagem qualitativa a partir do método do materialismo histórico[1] e dialético também comporta uma visão de mundo, de sociedade, de educação e de sujeitos que se quer formar.

1 Ver TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Marxismo, Materialismo Dialético e Materialismo Histórico. IN: Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação – São Paulo: Atlas, 1987

A revisão bibliográfica que ora apresentamos em forma de artigo constitui o primeiro passo de pesquisa que terá como universo escolas de educação básica do município de Floriano- PI, iniciando um diálogo com os autores para, posteriormente, organizar e aplicar os instrumentos de produção de dados, em forma de questionários que serão entregues a professores e professoras da educação básica, analisados à luz da análise de conteúdo, na perspectiva de Bardin (1977) e Franco (2008), para quem o ponto de partida da análise de conteúdo é a mensagem, "seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada" (p.19).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que fica patente do quadro teórico visualizado, como primeiro momento da pesquisa, é o reconhecimento pelos autores e pesquisadores da ainda frágil presença das produções acadêmicas sobre o gênero feminino nos conteúdos escolares. Evidenciou-se também a impossibilidade de se pensar a educação e a produção de saberes sem refletir sobre as representações sociais e culturais sobre gênero e classe, assim como pensar os sujeitos da educação apartados do contexto econômico, social, cultural e ideológico em que esses saberes são produzidos.

REFERÊNCIAS

BARDAN, L. *Análise de conteúdo*, Lisboa: Edições 70, 1977

EGGERT, E. Teceduras e tramas num atelier? Tensionando a experiência de tecelãs e de professoras. In: SOUZA, E.; PASSEGGI, M. (orgs.). *Pesquisa (auto)biográfica*: cotidiano, imaginário e memória. São Paulo: Paulus, 2008, p. 261-272.

FÁVERO, M. L. A.. Produção e apropriação do conhecimento na universidade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). *Conhecimento Educacional e Formação do Professo*r. Campinas: Papirus, 1994, p. 53-60.

FÁVERO, M. L. A. A universidade, espaço de pesquisa e criação de saber. *Revista Educação e Filosofia* (UFU), v. 13, n.25, p. 249-259, 1999.

FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Liber, 2008

FORQUIN, J. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, nº5, p.28-49,1992

LIBÂNEO, J. C. Educação Pública no Brasil: uma avaliação do setor e perspectivas futuras. In: II SEMINÁRIO DE TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO, Recife. Anais..., 1997

LOURO, G. L. Mulheres nas salas de aula. In: DEL PRIORE, M. (org.). *História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 443-481.

LOURO, G.. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, D. et. al. (Orgs.). *Docência, Memória e Gênero*: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras, 1997, p. 75-84.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LOPES, A. P. C.; BRANCO, M. P.S.C. Escola rural e professores leigos no Piauí: o ingresso na profissão e o exercício da docência (1940 - 1970). In: VIII CONGRESSO LUSO- BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2010. Anais... ,São Luís: EDUFMA, 2010. p. 1-18.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Pub. Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional,1995.

TARDIF, M. *Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários*: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. Rio de Janeiro, PUC/RIO,1999.

ROSEMBERG, F.; PIZA, E.P.; MONTENEGRO, T. *Mulher e educação formal no Brasil*: estado da arte e bibliografia. Brasília: INEP/REDUC. 1990.

TRIVIÑOS, A. N. S. Marxismo, Materialismo Dialético e Materialismo Histórico. In: *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

WARDE, M. J. Historiografia da educação brasileira: mapa conceitual e metodológico (dos anos 1970 aos anos 1990). *Revista do Mestrado em Educação*, Aracaju, v. 6, p. 45-50, 2004.

OS RECURSOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Caroline Mendes[1]
Lara da Silva Carvalho[2]

Resumo: Os jogos online desempenham um papel fundamental no processo de aquisição dos conhecimentos geográficos dos alunos, uma vez que são utilizados de modo alcança uma finalidade pedagógica. Nesse contexto, o presente trabalho visa refletir a relevância dos educadores incorporarem o meio digital como uma ferramenta essencial para o aprendizado dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental. Além disso, busca-se apresentar exemplos de jogos que podem servir como ferramentas fundamentais para o desenvolvimento do conhecimento da disciplina de Geografia.

Palavras-chave: Artigo completo; Normas científicas; Semaped; Sucesso.

INTRODUÇÃO

Na atual sociedade estamos vivenciando de um processo de modernização, em que os meios tecnológicos e digitais tem sido ferramenta de uso e habito corriqueiro na vida de boa parte dos cidadãos, seja para uso, lazer, trabalho e estudos. Diante do novo cenário, a educação se atinge e sofre mudanças, no intuito de garantir de garantir novas possibilidades de ensino e aprendizagem.

No contexto escolar compreende-se que este espaço vem sofrendo inúmeras modificações precedentes do advento das tecnologias, trazendo uma necessidade de tal modernização, na aplicabilidade didática dos estudos em si, de modo a acompanhar a cultura digital, que já uma realidade enraizada daqueles que adentram ao ambiente.

De cujo o papel da escola contemporaneamente é de adaptação. Em modo a dinamizar o ensino e trazer esse “novo” modelo de pratica pedagógica para

1 Graduanda do Curso em Licenciatura em Pedagogia UFPI-CAFS.
E-mail: carolmendes0066@ufpi.edu.br
2 Graduanda do Curso em Licenciatura em Pedagogia UFPI-CAFS. E-mail: llarasc18@gmail.com

perto, compreendendo as diferentes formas de representação e comunicação propiciadas pelas tecnologias disponíveis, para assim ampliar as práticas educativas, abrindo ainda mais espaços para habilidades de ensino, nesse sentido através do recurso didático tecnológico, os Jogos online.

Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo analisar e refletir sobre a utilização dos jogos on-line como recursos didáticos para o ensino da Geografia para os anos iniciais do ensino fundamental, de forma como estes vem a interver e provocar um maior interesse e aprendizagem nas práticas de ensino.

O caminho metodológico que orientou a construção deste trabalho, contou incialmente com uma pesquisa bibliográfica, nos possibilitando discutir e debater sobre a temática em referência, sendo esses autores, Brasil (2018), Callai (2013), Straforini (2001), entre outros. Além também ainda de contar com uma pesquisa exploratória de auxílio a encontrar plataformas de jogos que possibilitem o processo de ensino e aprendizagem, e pôr fim a analise documental do regimento maior para nos direcionar e nos aportar sobre o ensino da Geografia, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

O referido trabalho buscou evidenciar a importância dos recursos didáticos tecnológicos, sendo a este os Jogos on-line, de modo a propiciar e contribuir aos educadores uma visão ampla quanto ao seu uso de complemento ao ensinar e aprender, de forma ativa, proveitosa e sugestiva a ser trabalhada nas aulas e geografia.

METODOLOGIA

Diante do nível de importância dos jogos online como instrumento de ensino- aprendizagem da disciplina de geografia, a cada dia têm se apresentado como uma ferramenta fundamental para a aquisição de conhecimentos. Nesse sentido, o caráter deste estudo é de natureza bibliográfica, caracterizando-se por consultas a obras publicadas sobre o tema proposto, com o objetivo de construir conhecimento durante a realização da pesquisa.

Além disso, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental devido à utilização de sites digitais que apresentam jogos online como um recurso para o ensino de geografia. Nota-se que o caráter documental da pesquisa

se destina à investigação de informações não científicas, como reportagens de jornais, gravações e sites de internet, com o propósito de alcançar um objetivo específico.

Pois segundo Fonseca (2002) "Qualquer trabalho científico é iniciado por meio de uma pesquisa bibliográfica, que possibilita ao pesquisador reconhecer quais elementos ou dados já forma coletados sobre determinado assunto". Dessa maneira, compreende-se que para a realização de um excelente trabalho de pesquisa, é imprescindível utilizar materiais fundamentados, a fim de garantir a qualidade e eficácia do trabalho acadêmico.

REFERENCIAL TEÓRICO

Para firmamos a nossa discussão em meio a temática abrangente, fundamentamos o nosso trabalho por meio de ter linhas abrangentes e pertinentes a mesma, sendo primeiro um conceito mais geral da importância que a Geografia concerne dentro das series iniciais de ensino, o auxílio dos recursos didáticos e suas aplicações dentro da pratica escolar, especificamente a Geografia, e por fim analise taxonômica dos jogos on-line no ensino da Geografia.

O ENSINO DA GEOGRAFIA NAS SERIES INICIAIS

É sabido que nos anos iniciais de ensino, aqui em destaque o ensino fundamental, tem em suma sua maior preocupação voltada para o processo de alfabetização e letramento. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nos salienta que o docente tem que manter sua pratica visada em tais objetivos (BRASIL, 2008). Comumente a esse processo é encontrado eixos temáticos, disciplinas, que irar auxilia-lo nesse processo de ensino e aprendizagem, sendo em meio a tantas elas, a Geografia.

A Geografia assim como as demais disciplinas curriculares postas nos documentos, possui importância tanto quanto as demais, por estimular a criticidade e conhecimento de mundo dos alunos. Para tanto ocupa um papel secundário, vez a sua pratica ser um tanto desafiadora, devido à desvalorização para a formação do conhecimento é considerado inerente e irrelevante ao cotidiano escolar e formação de vida de quem aprende. (Straforini, 2001).

Segundo o documento de base nacional -BNCC, a Geografia tem como pressuposto a ideia de que para compreender o mundo em si, do qual estamos inseridos, é preciso aprender sobre as distintas sociedades e tudo que nela existe. Portanto o ensino da disciplina se faz [3]imprescindível para que as crianças aprendam a fazer a leitura do mundo. Callai (2013), ressalta que os alunos já necessitam aprender a ler, aprender a ler o mundo e escrever o mundo. Mas para que isso ocorra, é necessário refletir sobre o papel da Geografia nos ambientes escolares, em especial nas series iniciais do ensino fundamental, em meio ao seu processo de alfabetização.

Assim sendo, a Geografia possibilita uma infinitude de interpretações e leituras críticas de como ele ver e poderá enxergar o mundo do qual vive, entendendo suas relações dentro da sociedade e a influência dos espaços e suas amplas singularidades, possibilitando por si o cumprimento ainda de papeis políticos para a pratica social voltadas a sua realidade, pôr o constante movimento e intervenções que contribui para a formação geográfica.

Para tanto o ensino da Geografia desde as series iniciais tem sua relevante importância por provoca ao indivíduo criar suas próprias concepções e percepções no lugar do qual se insere. No entanto Cavalcanti (2002), traz uma ressalva diante desta perspectiva, o saber da realidade do aluno deve ser levado em conta, para o estudo de espaço geográfico, pois a partir dessa nova visão geográfica aprendida, o saber propicia a compreensão do espaço geográfico em todas suas características e ramificações.

OS RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA

Dentro das novas práticas metodológicas do ensinar, estão sendo inseridas como reforço a aprendizagem ferramentas que auxiliem e facilite todo esse processo, sendo eles os recursos didáticos. Sobre essa vertente Fiscarelli (2004), nos relata que os recursos possuem uma representação significativa, por ter o poder de aproximar o aluno ao conteúdo ministrado de forma mais dinâmica, facilitada e dinâmica.

Contudo os recursos tem em seu objetivo estabelecer e dar suporte no contexto de sala aula, desde que estabeleça uma relação intrínseca para a cons-

trução do conhecimento. Os recursos se dinamizam entre si, e pode ser multivariado indo do mais simples como, cartazes, quadro de giz, histórias em quadrinhos e outros, como também dos mais sofisticados e tecnológicos, como retroprojetor, computadores e outros. (Brasil, 2018).

Se tratando desses recursos como suporte ao ensino de Geografia, e considerável ressaltar que o professor mediador a estes recursos utilize esses instrumentos de forma que leve o aluno a capacidade de desvendar e compreender a realidade do mundo, dando possibilidade e significado a aprendizagem, de forma a proporcionar uma nova experiencia e perspectiva da mesma.

Assim como destaca a LDB 9394/96, o ensino deve ser feito com qualidade e de forma variada, para que dessa maneira seja possível uma maior aprendizagem e integração com os seus meios, gerando mais desenvolvimento e o prazer por estudar e aprender. Assim quebrando aquela velha pratica monótona de aulas somente por meio do recurso oral perpassado. (Fisacarelli, 2004).

Fiscarelli (2004), ressalta ainda, que o uso dos recursos como objeto de renovação e mediação de aprendizagem, não é para ser implantados de forma radical, a ser despachado ou deixado de lado o livro didático, mas sim ser usado e introduzido de forma perspicaz e conjuntamente, vez que é sabedor, de que os mesmos não têm a capacidade de por si só garantir inteiramente uma aprendizagem, apenas despertar um interesse maior pela abordagem teórica da disciplina.

Na Geografia, a intenção da implementação dos recursos pode ocorrer por meio diversos, dos quais foram citados, mas sempre com o intuito de ampliar a compreensão de si com a sociedade, e suas relações com o ambiente, seja políticos, sociais, culturais entre outros, de forma a estimular e intervir sua realidade, assim construindo um cidadão agente de transformação social, palavras parafraseadas por Cavalcanti (2002). Mas para se alcançar tais finalidades, é cabível que o docente deve se ater as novas perspectivas de ensino, devendo levar o uso de diferentes metodologias e recursos didáticos que venham a contribuir com sua pratica.

OS JOGOS ON-LINE PARA O ENSINO DA GEOGRAFIA

Segundo os pensamentos dos educadores Moran; Masetto e Behrens afirmam que: "As tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos o estar conectados a distância" (2007, p. 12). Nesse sentido, percebe-se que a utilizar as tecnologias [45]como um recurso de aprendizagem na disciplina de geografia está caracterizado a uma pedagógica inovadora e dinâmica no sentido de mudar a realidade da sala de aula em apenas uma aula presencial para um momento mais prazeroso e divertidos entres os alunos e professores.

Visto que os jogos online é uma das ferramentas diversas opções que as tecnologias podem oferecer a sociedade. Haja vista, que os jogos online ter caráter valiosos no processo de ensino-aprendizagem, proporcionando a ser instrumento educacional envolventes tanto para os alunos quantos aos professores. Este método pedagógico se caracteriza na utilização de elementos lúdicos dentro dos jogos a fim de promover a aquisição de conhecimentos e habilidades de aprendizagem.

Compreende-se que a infância é umas das etapas mais fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois é por meio da ação do brinca que a criança estimula o seu processo de aprendizagem e descoberta do mundo ao seu redor. Pois, segundo o educador Vygotsky afirma em sua obra intitula "A formação social da mente", que ao brincar "A criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade" (1989, p. 122). Nesse sentido, no ato do brincar enriquece o desenvolvimento infantil, desempenhando um papel essencial na formação de habilidade físicas, emocionais, cognitivas e sociais. Visto que, brinca não apenas uma atividade agradável, mas uma parte crucial no processo de exploração do mundo ao seu redor. Considerando que os jogos online desempenham um papel crucial no processo de aprendizagem, tanto para o educador quanto para o aluno, torna-se necessário que os professores de geografia adotem abordagens criativas e inovadoras ao incorporar esse recurso como

elemento central no ensino. Com base nisso, o geografo Milton Santo (2010), destaca que "No lugar de uma geografia meramente descritiva, os novos tempos dão lugar a uma realidade vivida pelo educando e a sua situação nesse contexto". Assim, compreende-se que, diante dos avanços tecnológicos, especialmente durante o período pandêmico entre 2020-2022, tornou-se imperativo que os educadores ajustassem seus métodos de ensino, considerando a riqueza de conhecimentos proporcionada pelas tecnologias quando aplicadas de maneira a atingir objetivos pedagógicos.

Visto que, os jogos online, são ferramentas utilizados por diferentes idades ao redor do mundo, em virtude da promoção de diversão que sempre chama atenção dos jogadores, em virtude ser uma competição divertida entre os participantes. Desta maneira, a educadora Andréa Lourdes em sua obra intitulada "Jogos Online no Ensino-Aprendizagem da Leitura e da Escrita", destaca que: "os jogos contribuem para a formação da autonomia, da criatividade, da oralidade, da possibilidade de assimilar e de experimentar situações diversas" (2016, p.164). Nesse sentido, os jogos online não limitam apenas em conteúdo de ensino para ser alcançados, mas todos aqueles que estão propostos pela Base Comum Curricular (BNCC), de acordo com as series, portanto, é responsabilidade do professor ter conhecimento sobre quais plataformas digitais oferecem um contexto pedagógico adequado para as diferentes etapas escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A análise de dados é o processo de examinar, limpar, transformar e modelar dados com o objetivo de descobrir informações úteis, chegar a conclusões e apoiar a tomada de decisões. Este processo envolve a aplicação de técnicas estatísticas e computacionais para identificar padrões, tendências, relações e insights nos conjuntos de dados.

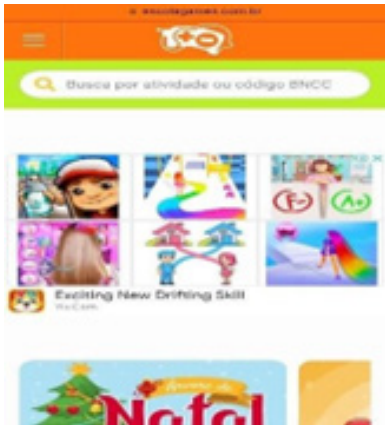
A análise de dados sobre jogos online pode abranger uma variedade de áreas, incluindo o comportamento dos jogadores, tendências de mercado, desempenho de jogos específicos e impacto na sociedade.

JOGO QUEBRA CABEÇA-MAPA DA PLATAFORMA ESCOLA GAME: POSSIBILIDADES DE UTILIZAÇÃO

Os jogos online emergem como poderosos instrumentos de aprendizagem, oferecendo uma abordagem inovadora e envolvente para a aquisição de conhecimento. Com a capacidade de combinar diversão e educação, esses jogos proporcionam experiências interativas que [67]estimulam o aprendizado de forma eficaz.

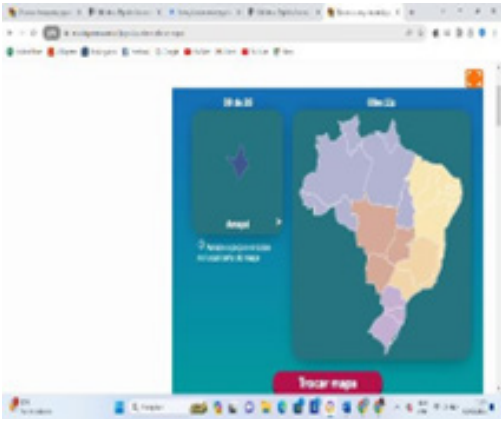
Nesse contexto, há várias plataformas online gratuitas que oferecem uma variedade de jogos como ferramenta para o desenvolvimento da leitura e escrita no ensino fundamental. Um exemplo é o Escola Game, um site que disponibiliza uma ampla gama de jogos educacionais adaptados para diferentes séries, enriquecendo a experiência de aprendizado tanto para alunos quanto para professores. Além de proporcionar opções de entretenimento educativo, o site também busca destaca as habilidades e objetivos conforme estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na qual, visa manter os educadores atentos aos objetivos pedagógicos a serem alcançados nas séries escolares.

Figura 01: Tela inicial do site Escola Game



Fonte: https://www.escolagames.com.br/ Acesso em 30/01/2024

Figura 02: Tela inicial Quebra-Cabeça



Fonte: https://www.escolagames.com.br/ Acesso em 04/02/2024

Os diversos jogos a apresentado na plataforma gratuita incluem o "Quebra Cabeça- Mapa" na qual tem como finalidade reconhecer os estados brasileiros através dos encaixes com as formas de cada um estado, a fim dos alunos saber conhecer qual oposição que cada estado se apresenta. O jogo busca que o participante consiga identificar qual estado é aquele apresentado na tela inicial, logo após disso o jogador deve direcionar a peça para o estado em que tem conhecimento com intuito de estimular as aprendizagens que os alunos possuem sobre a localidade de cada estado do país.

Haja vista, que as series composta para a utilização desse jogo é 2° ano ao 3° do ensino fundamental. Além disso, de o site apresenta qual habilidade pretende ser atingida de acordo com Base Comum Curricular (BNCC), na qual é (EF02GE08) que tem o caráter em identificar e elaborar diferentes formas de representação (desenhos, mapas mentais, maquetes) para representar componentes da paisagem dos lugares de vivência.

Nesse sentido, o jogo de quebra-cabeça com mapa tem papel fundamental a masterização dos conteúdos abordados na disciplina de geografia quando possui uma finalidade de ensino a ser alcançada. Pois, se torna necessário a utilização de jogos educacionais na qual devem conter algumas características para atender as necessidades vinculadas a aprendizagem de ensino baseado em uma metodologia que oriente o processo educativo, através da interação dos educandos. (Prieto et al., 2005, p. 10). Com isso, compreende-se que toda atividade seja ela virtual ou presencial precisar tem caráter de objetivo pedagógico a ser alcançado a fim de contribuir na formação contínua dos alunos.

JOGO MEIOS DE TRANSPORTES DA PLATAFORMA ESCOLA GAME

Figura 03: Tela inicial do jogo Meios de Transportes

Fonte:https://www.escolagames.com.br/jogos/meios-de-transporte. **acesso em**: 01/02/2024

Além disso, no site, há uma alternativa de jogo destinada ao 2º ano do Ensino Fundamental, chamada "Meios de Transportes". Nesse jogo, os jogadores são desafiados a identificar os destinos para os quais os meios de transporte aéreos, terrestres e aquáticos são [8]adequados a utiliza na terra, água e ar e pós a cada acerto as perguntas fica ainda mais difíceis, com intuito de estimular a memorização do competidor.

Considerando que o jogo "Meios de Transportes" tem como propósito abordar os riscos e cuidados relacionados aos meios de transporte e comunicação, destaca-se também a ênfase nas habilidades delineadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na qual, estabelece a necessidade de "Comparar diferentes meios de transporte e de comunicação, indicando o seu papel na conexão entre lugares, e discutir os riscos para a vida e para o ambiente e seu uso responsável" (BRASIL. Ministério da Educação, 2017).

Nesse contexto, torna-se essencial a utilização dessa ferramenta como um meio de aprendizagem de geografia por meio digital. Isso possibilita que os alunos adquiram conhecimento sobre os conteúdos propostos e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento de habilidades de alfabetização digital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível que o mundo vem sofrendo diversas mudanças advindas da tecnologia, que afetou diversas áreas do meio, a exemplo a educação. No que se refere a este âmbito em análise comparativa notório e ao observar tais mudanças. Dentro do contexto escolares, as práticas educativas vêm se incorporando com o aprimoramento de recursos didáticos avançados, que oportuna e agem como mediador da aprendizagem.

Para tanto os recursos didáticos são ferramentas valiosas, mediante a pratica de ensino, por oportunizar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, obtendo-se uma melhor assimilação dos conteúdos. Destarte a este trabalho buscamos analisar os recursos didáticos oferecidos e ofertados por plataformas de jogos online, e de como elas vem concernindo uma forma de que a criança tenha aferimento do conhecimento por esse novo meio.

No que concerne a Geografia salientamos que os recursos ofertados pelas plataformas de jogos online digitais, de forma associada aos conteúdos teóricos explanados, proporcionam uma aproximação da criança com a realidade que os tangem atualmente, e também os inserem a um novo meio social do qual condiciona a ter um conhecimento intelectual mais significativo. Sendo assim consideramos os recursos didáticos uma ferramenta imprescindível a todas as disciplinas, se tratando deste trabalho, a Geografia, por ser de fundamental importância para se chegar ao ponto chave de ensino e aprendizagem com qualidade e eficácia.

REFERÊNCIAS

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

CALLAI, Helena Copetti. O Professor e a Geografia Ensinada nos Anos Iniciais. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailsa Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa. (Org.). Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. FERREIRA, Sheila Margarete Moreno. Os recursos didáticos no processo ensinoaprendizagem. Cabo Verde, 2002.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. Material didático: discurso e saberes. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista. Araraquara. 2004.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). Novas tecnologias e mediação pedagógica. 13. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

PRIETO, Lilian Medianeira et al. Uso das Tecnologias Digitais em Atividades Didáticas nas Séries Iniciais. **Renote:** revista novas tecnologias na educação, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.1-11, maio 2005. Disponível em: <http://www.cinted.ufrgs.br/renote/maio2005/artigos/a6_seriesiniciais_revisado.pdf>.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. Jogos online no ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. Tecnologias para aprender. São Paulo: Parábola, p. 159-174, 2016.

SANTOS, Rosane Maria Rudnick dos; SOUZA, Maria Lopes de. O ensino de geografia e suas linguagens. Curitiba: Ibpex, 2010, (coleção Metodologia do Ensino de História e Geografia; v. 8).

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

SOCIOPOÉTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE: INOVAÇÃO E SENSIBILIDADE NA CONSTRUÇÃO DA CONVIVÊNCIA ESCOLAR

Vanessa Nunes dos Santos[1]

Resumo: Este artigo analisa como a formação docente em Sociopoética, enquanto metodologia sensível e inovadora, pode romper com modelos cartesianos de ensino, ao afetar professores/as a problematizarem e potencializarem outros modos de convivência na escola, frente às microviolências presentes no cotidiano educacional contemporâneo. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da Sociopoética, que propõe práticas educativas corporificadas, éticas, políticas, noéticas e espirituais, ancoradas em dispositivos artísticos e na valorização de culturas silenciadas. O objetivo geral foi compreender as contribuições da formação docente em Sociopoética para a reinvenção da convivência escolar, tendo como participantes seis docentes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de São Félix do Piauí-PI. Os objetivos específicos incluíram: descrever os afetos mobilizados pelos docentes frente aos problemas de convivência; identificar os "confetos" (conceitos mobilizados pelos afetos) emergentes das experiências educativas; analisar como esses confetos potencializam novos modos de pensar a convivência; e favorecer autoanálises docentes a partir dessas vivências. A abordagem metodológica foi qualitativa, com o uso da Sociopoética e de dispositivos criativos como as "Cabaças" e os "Objetos Geradores", que possibilitaram a produção de confetos heterogêneos e desterritorializados. Os resultados foram cartografados em quatro dimensões do pensamento do grupo-pesquisador, revelando que a convivência escolar exige sensibilidade, parcerias, relação com as famílias e descolonização da educação. Conclui-se que a Sociopoética promove um processo formativo inovador e afetivo, que potencializa práticas educativas mais humanas, críticas e plurais, contribuindo para a construção de uma escola que educa para convivência.

Palavras-chave: Formação docente; Sociopoética; Metodologia inovadora; Sensibilidade; Convivência escolar.

1Professora Efetiva do Curso de Licenciatura em Pedagogia CAFS/UFPI, Pedagoga (UESPI), Historiadora (UFPI), Doutora e Mestra em Educação (PPGED/UFPI), Especialista em Educação e Proteção Social (UESPI), Especialista em Educação Infantil, Formação Docente e Desenvolvimento da Criança (CEAD/UFPI). E-mail: vanessanunes@ufpi.edu.br

INTRODUÇÃO

Em tempos marcados por tensões e violências que atravessam os cotidianos escolares, refletir sobre a convivência no ambiente educativo torna-se um imperativo ético, político e existencial. A escola, concebida como um espaço de formação humana e social, convive cotidianamente com contradições, silêncios e exclusões que desafiam sua função formativa. Nas encruzilhadas do ensino contemporâneo, em que múltiplas vozes ecoam e outras ainda permanecem silenciadas, emerge a necessidade de repensar os modos de formar professores/as, buscando caminhos que promovam relações educativas mais sensíveis, dialógicas e criativas.

Foi nesse contexto, onde a formação docente ainda se revela fragmentada, técnica e muitas vezes descolada das vivências concretas das escolas, que está pesquisa nasceu. Mais do que um estudo, trata-se de uma travessia pessoal, existencial e acadêmica que parte da própria experiência da pesquisadora como educadora e investigadora de si, do outro e das violências cotidianas que permeiam a escola. O campo de investigação se delineia, portanto, na interseção entre a formação docente, a convivência escolar e a metodologia sociopoética como uma possibilidade de (re)existência criadora, movida por afetos e pela potência do coletivo.

A Sociopoética, enquanto abordagem metodológica sensível e inovadora, propõe a criação de conhecimentos a partir da experiência compartilhada, da escuta do corpo e da valorização dos saberes silenciados. Não se trata apenas de uma metodologia, mas de uma ética de pesquisa e formação, que parte do princípio de que todo corpo fala, sente, afeta e é afetado. Neste sentido, ao propor uma formação docente em Sociopoética, buscamos favorecer a construção de metodologias que desloquem o olhar da normalização para a criação, da reprodução para a invenção, da opressão para a emancipação.

É nesse cenário que esta pesquisa se insere, com o objetivo de compreender as contribuições da formação docente em Sociopoética, enquanto metodologia sensível e inovadora, para a problematização e a potencialização de outros modos de convivência nas escolas, especialmente aquelas inseridas em

contextos sociais marcados por vulnerabilidades. A investigação foi realizada com professores/as de crianças e adolescentes da Rede Pública Municipal de São Félix do Piauí (PI), tendo como horizonte a escuta dos sujeitos docentes e suas experiências educativas, seus afetos, seus conflitos e suas invenções no enfrentamento às microviolências escolares.

Entre os objetivos específicos delineados, destacam-se: descrever como os/as professores/as se sensibilizam ou se deixam afetar pelos problemas que envolvem a convivência na escola, identificar os "confetos" (conceitos mobilizados pelos afetos) e as experiências educativas emergentes desse processo, analisar como esses conceitos afetuosos potencializam outros modos de pensar e agir na convivência escolar e, por fim, favorecer uma autoanálise das práticas docentes a partir da formação sociopoética.

A relevância da pesquisa reside, sobretudo, na aposta de que a formação docente pode (e deve) ser uma experiência de reinvenção da vida escolar. Ao deslocar o foco da mera transmissão de conteúdos para a escuta das subjetividades, ao priorizar a criação coletiva de sentidos e ao reconhecer os corpos e suas histórias como fontes legítimas de conhecimento, a Sociopoética abre possibilidades reais para uma escola mais plural, afetiva e comprometida com a dignidade de todos os seus sujeitos.

Desse modo, esta investigação propõe-se a pensar a escola como lugar de criação e não apenas de repetição; como espaço de invenção de novos modos de conviver, sentir, aprender e ensinar. Pensar a formação em Sociopoética é, portanto, investir numa docência que escuta, que vibra, que se comove e que se compromete com a transformação das relações humanas no cotidiano escolar. A partir dessa aposta, seguimos, convidando o/a leitor/a a adentrar esse território de travessias, onde o saber se tece com o afeto e a pesquisa pulsa junto à vida.

METODOLOGIA

A Sociopoética é, como define Gauthier (1999), "um método coletivo de produção de conhecimentos que reconhece o corpo como lugar de saber e valoriza as experiências estéticas, afetivas e políticas dos sujeitos participantes". Adad (2018) complementa ao afirmar que os cinco princípios fundamentais da aborda-

gem, o corpo como fonte de conhecimento, a valorização das culturas dominadas, a coautoria dos sujeitos, a criatividade artístico-corpórea e a responsabilidade ética e política, tornam a Sociopoética um caminho fecundo para a formação docente comprometida com a convivência e a criação de práticas educativas mais humanas.

Este estudo ancora-se na abordagem sociopoética, concebida por Jacques Gauthier (1999), como método sensível, coletivo, artístico e político de produção de conhecimentos. A escolha pela Sociopoética não se deu por acaso, mas por afecção. Foi no meio do caminho, como diria Clarice Lispector, que encontrei essa abordagem que desloca a lógica cartesiana e me convidou a habitar a pesquisa com o corpo todo. A Sociopoética me atravessou ainda no mestrado e, desde então, passou a compor meus modos de ser professora, pesquisadora e formadora. Tornar-se sociopoeta foi, e continua sendo, um processo de escuta do corpo, de encantamento com as potências do coletivo e de disposição para (des) organizar certezas.

A pesquisa foi realizada com docentes do 6º ao 9º ano da Escola Pública Municipal Presidente Castelo Branco, localizada no Povoado Buriti do Castelo, no município de São Félix do Piauí (PI). O grupo-pesquisador foi constituído por seis professores/as, que participaram de uma formação em Sociopoética, com duração de 40 horas, construída a partir de dispositivos artísticos e vivências coletivas. A inserção no campo se deu a partir de uma formação anterior, realizada na II Jornada Pedagógica de 2019 do município, que gerou um vínculo afetivo e ético entre mim, pesquisadora, e os/as educadores/as da rede. A partir desse contato, iniciou-se um processo de negociação com a Secretaria Municipal de Educação e com a equipe gestora da escola, respeitando os princípios éticos da pesquisa.

A Sociopoética se fundamenta em cinco princípios norteadores, conforme Adad (2018): (1) o reconhecimento do corpo como fonte de conhecimento; (2) a valorização das culturas dominadas e de resistência; (3) a coautoria dos sujeitos como copesquisadores/as; (4) o uso da criatividade artístico-corpórea no processo de conhecer; e (5) a responsabilidade ética, política, noética e espiritual nos processos de criação. Inspirada por Paulo Freire, René Barbier, Augusto Boal, Deleuze e Guattari, esta abordagem promove a descolonização do conhecimento e convoca os sujeitos a transver o mundo.

O percurso metodológico compreendeu momentos de criação coletiva por meio de oficinas sociopoéticas. Foram utilizadas três principais técnicas para produção dos dados: "As Cabaças", "Objetos geradores" e a "Mandala da Formação", ambas ativadas a partir de objetos geradores e construídas com base na escuta sensível, na imaginação e na mobilização dos afetos. As Cabaças, por exemplo, possibilitaram que os/as participantes externalizassem suas experiências com a convivência escolar, revelando conflitos, afetos, potências e memórias que atravessam seus cotidianos docentes. Já a Mandala funcionou como dispositivo integrador dos confetos, conceitos mobilizados pelos afetos, surgidos ao longo da formação.

Os dados produzidos foram analisados à luz da cartografia, entendida aqui como um modo de fazer ciência que acompanha processos, intensidades e devires, conforme proposto por Rolnik (2007). A análise, portanto, não buscou categorizações fixas, mas sim o mapeamento dos sentidos emergentes das experiências vividas pelo grupo-pesquisador. A produção dos dados não se restringiu à palavra falada ou escrita; ela se manifestou por meio de desenhos, movimentos corporais, expressões artísticas e narrativas pessoais. Como afirma Gauthier (1999), "o corpo pensa", e é a partir dele que emergem saberes desterritorializados, que rompem com as epistemologias convencionais.

Em meio à pandemia da COVID-19, o percurso investigativo enfrentou desafios inesperados. A presença da pesquisadora no território, no qual vivi por quatro meses, foi essencial para manter a continuidade do processo formativo, ainda que as dinâmicas precisassem ser constantemente recriadas frente às restrições sanitárias. Habitar o campo, nesse momento, significou mais do que estar fisicamente presente: foi um gesto ético de escuta, cuidado e compromisso com o processo de pesquisa e com os sujeitos envolvidos.

Esta metodologia permitiu que os/as professores/as se vissem como criadores de conhecimento e não apenas como informantes. Os confetos produzidos revelaram outras possibilidades de pensar e viver a convivência escolar, tais como: **"Formação em Sociopoética-cabaça-desafio-mistura"**, **"Convivência na escola-árvore-diversidade-de- cada-um"**, entre outros. Esses conceitos afetivos emergiram como pistas de um pensamento docente sensível, ético e inventivo.

Assim, a abordagem sociopoética operou como metodologia e como prática formativa, mobilizando o grupo-pesquisador à criação de novos sentidos para a docência e para o conviver escolar. Pesquisar, aqui, não foi apenas descrever um objeto, mas sim viver com os sujeitos a experiência de tornar-se outro, de criar mundos possíveis e de fazer da pesquisa um gesto de esperança e de reinvenção.

FORMAÇÃO DOCENTE: SABERES E PRÁTICAS EDUCATIVAS MOVENTES

A presente pesquisa se ancora em uma base teórica que busca compreender a formação docente a partir de práticas educativas moventes, éticas e sensíveis, comprometidas com a convivência escolar em um tempo marcado por conflitos, resistências e reinvenções. Consideramos, portanto, que pensar a formação docente na contemporaneidade é pensar em movimento, em atravessamentos, em práticas que ultrapassem a racionalidade técnica e convoquem o sensível, o político e o poético no fazer pedagógico.

Como afirma Giesta (2001, p. 17), "uma condição para o aperfeiçoamento da educação escolarizada pode estar na compreensão de que a formação continuada do profissional docente se dá num encaminhamento de ação e avaliação do ensinar e do aprender". Essa compreensão se alinha à proposta da Sociopoética, ao considerar a formação docente como um processo em movimento, inventivo e ético. Nesse sentido, "a formação continuada se dá pela ação de mover- se, reinventando formas de ensinar e aprender", convocando os/as professores/as à reinvenção das práticas educativas a partir das experiências vividas no cotidiano escolar.

A formação docente, historicamente, tem sido atravessada por modelos conservadores, voltados à reprodução e ao controle, como destaca Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes não são fixos, mas construídos na relação com a experiência e com os outros. A prática docente é, assim, atravessada por saberes plurais, heterogêneos, que envolvem conhecimentos formais, experienciais e contextuais. Nesse sentido, a formação precisa ser vista como um processo contínuo de construção e reconstrução de saberes, afetos e posturas frente aos desafios sociais e educacionais.

No mundo contemporâneo, a formação de professores/as exige habilidades que ultrapassam a técnica e o domínio de conteúdos. Como nos lembra Schön (2000), o profissional reflexivo precisa desenvolver a capacidade de refletir na ação e sobre a ação, o que exige sensibilidade, criatividade e disposição para o improviso, sobretudo em contextos desafiadores como os da escola pública brasileira. Isso implica, também, reconhecer os saberes da experiência (Nóvoa, 1997), que são constituídos no cotidiano escolar, nas relações com os estudantes, com as famílias, com os territórios e com a própria história de vida dos educadores/as.

Dessa forma, ao compreender que "não há docência sem discência" (Freire, 1996, p. 23), é possível vislumbrar a escola como um espaço de produção coletiva de conhecimento, de partilha de sentidos e de afetos, o que exige a construção de práticas educativas que estejam comprometidas com os quatro pilares da educação propostos por Delors (1999): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. São esses pilares que devem sustentar uma formação docente integral, crítica e transformadora.

No entanto, as práticas escolares ainda reproduzem um modelo de ensino fragmentado, bancário (Freire, 2016), que pouco dialoga com os sujeitos concretos da educação e suas realidades. Para além da técnica, é necessário reinventar a escola como espaço de convivência, de criação e de invenção de modos de estar-junto, o que só será possível com metodologias que convoquem o corpo, a sensibilidade e os afetos para o centro da formação.

É nesse contexto que a Sociopoética emerge como uma abordagem teórico- metodológica potente para pensar a formação docente. Inspirada em autores como Gauthier (1999), Barbier, Deleuze, Guattari e Freire, a Sociopoética propõe uma pesquisa-formação com o corpo todo, onde o conhecimento é criado coletivamente, por meio da escuta sensível, da criação artística, da valorização das culturas silenciadas e da coautoria dos sujeitos envolvidos. Como destaca Adad (2018), seus princípios fundamentais, corpo como fonte de conhecimento, valorização da cultura popular, coautoria, criatividade e responsabilidade ética, tornam a Sociopoética um caminho fecundo para a formação docente comprometida com a convivência. Neste estudo, buscamos compreender a convivência escolar não como ausência de conflitos, mas como espaço de criação de novas possibilidades de relação, como afirma Jares (2008), ao

entender o conflito como oportunidade de crescimento e de aprendizagem. A convivência, portanto, não se impõe; ela se cultiva, se problematiza, se inventa no dia a dia da escola, exigindo do/a professor/a um olhar sensível, ético e criativo diante da diversidade.

A escola, enquanto território rizomático (Deleuze; Guattari, 1995), deve permitir a emergência de saberes outros, que não se encaixam nas normas rígidas do currículo tradicional, mas que brotam da vida, dos afetos, das resistências. Nessa perspectiva, educar torna-se um ato de coragem, de criação, de amorosidade e de posicionamento político. Como bem pontua Freire (2016), educar é sempre um ato político, uma intervenção no mundo.

Portanto, esta pesquisa aposta em uma pedagogia movente, que não se fixa em verdades absolutas, mas que se abre ao diálogo, à escuta e à invenção. Uma formação docente que se faz com os outros, em encontros que geram "confetos", conceitos mobilizados pelos afetos, como expressão de um pensar-sentir-fazer comprometido com a convivência e com a transformação da escola em espaço vivo de criação e esperança.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico, apresentamos os achados da pesquisa organizada em quatro seções temáticas, conforme a análise das dimensões do pensamento do grupo--pesquisador. As análises foram orientadas por uma cartografia afetiva dos confetos (conceitos + afetos), criados nas oficinas do Pescurso (Pesquisa + Curso), com base nos princípios da abordagem sociopoética (Gauthier, 1999; Adad, 2018). Cada confeto emerge como um dispositivo de pensamento que traduz uma percepção coletiva e sensível das condições de convivência na escola.

A formação docente em Sociopoética, como vivenciada neste estudo, desabrochou como um campo de reinvenção da convivência escolar a partir da arte, do afeto e da escuta coletiva. Os encontros formativos possibilitaram que os/as docentes participantes do grupo- pesquisador experienciassem a escola como espaço de criação e transformação, abrindo-se a novas formas de ver, sentir e agir sobre os desafios cotidianos.

A partir das oficinas sociopoéticas, foram produzidos *confetos*, conceitos mobilizados pelos afetos, que revelaram múltiplas dimensões da formação docente e suas implicações na convivência escolar. Esses confetos surgiram como expressões sensíveis e potentes de um pensamento coletivo em movimento, que se materializou por meio de objetos simbólicos, narrativas e cartografias afetivas.

Sensibilidades em movimento na formação docente em Sociopoética

O primeiro eixo revela a sensibilidade como elemento essencial na abertura ao novo, tão fundamental para a convivência escolar. O confeto **"Formação em Sociopoética–Cabaça–Desafio–Mistura"** destaca que a formação docente requer sensibilidade para a aceitação do novo. Os/as professores/as reconhecem que inovar exige coragem, abertura e disposição para transformar práticas. Como relatou uma das participantes: *"O que eu posso tirar dessa formação, eu vejo a transformação. Ver a transformação na forma de ensinar e de motivar."*

A formação sensível, nesse contexto, é compreendida como abertura para o estranhamento, para o desconforto criativo (Corazza, 2014).

Outro confeto importante foi "Formacão em Sociopoética-Cabaça-Coragem", que representa a força interna necessária para enfrentar resistências institucionais e emocionais, especialmente em contextos de desvalorizacão docente. Que amplia esse desafio quando se soma à falta de valorização do trabalho docente, como observado em outra fala: *"A gente não ter o reconhecimento do nosso trabalho pode levar a gente a se desmotivar."* Como reforça Freire (1996), "o educador é um ser de esperança, capaz de reinventar sua prática todos os dias". Nesse sentido, os relatos indicam o desejo de experimentar práticas pedagógicas que resgatem o sentido da docência como criação, não repetição.

Zeichner (1992) já apontava que a reflexão na ação é essencial para reenquadrar situações cotidianas complexas, e os confetos revelam como os/as docentes se deslocam do modelo tradicional para modos mais criativos e críticos de agir.

Tecendo Parcerias para transcriar a escola: a força coletiva da formação sociopoética

No confeto **"Formação em Sociopoética–Árvore das Cabaças"**, a metáfora da árvore surge como representação da diversidade presente na escola. A imagem das raízes que se entrelaçam, dos galhos que se expandem, simboliza a abertura à pluralidade de ideias e experiências. Como expressou o grupo-pesquisador: *"Essa árvore representa a diversidade que a gente vê em sala de aula. Cada aluno* é *diferente. [...] A gente percebe a importância de deixar cada pessoa ser o que ela é."*

Essa concepção dialoga com Deleuze e Guattari (1995), ao pensarem a escola como um rizoma, espaço de multiplicidades, onde o conhecimento se dá pela conexão e não pela linearidade.

Também se destaca o confeto "Convivência na escola-Força-Botõezinhos", que sugere a micropolítica da solidariedade cotidiana. Inspirado em Gallo (2003), o termo "botõezinhos" representa os pequenos gestos de escuta, empatia e apoio que sustentam o conviver escolar.

Laços e Família como importância afetiva da convivência escolar

O terceiro eixo evidencia a família como parte integrante da formação para a convivência. O confeto "Formação em Sociopoética-Cabaça-Determinação-Comunidade- Pequena" retrata a escola como aldeia, onde os vínculos entre família, comunidade e escola se entrelaçam em uma rede de corresponsabilidade. Boakari (2018) define aldeia como "viver com solidariedade, responsabilidade conjunta".

Boakari (2018) nos ensina que viver em aldeia é assumir responsabilidades partilhadas.

Porém, como alertam os/as participantes, há um desencontro entre práticas inovadoras e as expectativas das famílias. Charlot (2013) observa que a escolarização continua associada a resultados quantitativos e comportamentos padronizados, o que colide com propostas criativas de formação.

Nesse sentido, a resistência às metodologias inovadoras por parte das famílias é um desafio. Charlot (2013) e Gallo (2003) apontam que a pressão por notas e rendimento quantitativo fragiliza experiências formativas mais humanizadas. Como relata o grupo- pesquisador: *"os pais veem a escola como um sistema tradicional. Metodologias diferentes não são bem aceitas".*

Complementarmente, surge o confeto **"Mandala-Circopoética-Alegria"**, que destaca a importância do humor, da leveza e da união como elementos fundamentais na construção de uma convivência escolar saudável. Como defende Deleuze (1998), o humor é a arte dos acontecimentos puros, ele "faz fluir".

A partir dessas vivências, compreende-se que a escola precisa ser um lugar de afeto e partilha, onde se possa escovar não só as palavras, como diria Manoel de Barros, mas também as mágoas, as frustrações, os silêncios, como ilustra a fala: *"Mesmo quando passamos por problemas, conseguimos nos manter firmes e com coragem para desenvolver um bom trabalho na escola."*

Isso significa reconhecer que a escola é habitada por sujeitos com histórias, dores, desejos e potências, e que o ambiente educativo precisa oferecer condições para que esses sentimentos sejam acolhidos e elaborados coletivamente. A fala citada revela que, mesmo diante das adversidades, o afeto, o companheirismo e o compromisso ético dos docentes permitem sustentar a coragem necessária para a prática pedagógica. Assim, a escola se torna, não apenas um lugar de saber, mas também de cura, de escuta e de reconstrução subjetiva, onde o processo formativo se tece com a delicadeza da convivência e da solidariedade.

Descolonizar para conviver: construção de pensamentos abertos para a educação criadora

O último eixo aponta para a descolonização do pensamento como condição para uma convivência transformadora. O confeto **"Formação em Sociopoética-Espaços Vazios"** apresenta a ideia do inacabado como possibilidade. Como dizem os/as participantes: *"A formação tem que deixar espaços. Sempre vai faltar uma parte".* O espaço vazio é aqui um convite à criação e ao renascimento, como destaca também o confeto **"Formação em Sociopoética–Escova–Renascimento"**: *"A experiência que se vive hoje já não serve para o*

amanhã. Precisa limpar a alma, a mente e voltar amanhã vazio, para encher-se novamente." Essa visão está em sintonia com Gauthier (2012), que propõe a vacuidade como condição da criação. Não se trata de lacuna, mas de abertura.

Os confetos **"Convivência-Cabaça-Determinação na escola"** e **"Convivência na escola–Força–Botõezinhos"** revelam a necessidade de redes de apoio e escuta mútua no cotidiano escolar. Trabalhar coletivamente, trocar saberes, reconhecer as dores e potências do outro foi compreendido pelo grupo como fator essencial de permanência e esperança: *"Às vezes chegamos um pouco deprimidos, mas quando vemos o colega incentivando, isso transforma o dia."* Essa perspectiva se aproxima da ideia de corazonar, de Boaventura de Sousa Santos (2018), como ato de mobilizar razão e afeto na construção de um mundo mais justo e humano.

Os confetos relacionados à convivência revelam as tensões entre o desejo de inovação e os entraves institucionais. O grupo-pesquisador destaca que é preciso "*haver mais liberdade para experimentar"*, superando o medo da rejeição por parte de colegas, famílias ou gestores. Como afirmam: *"A convivência na escola precisa ser pacífica. [...] Mesmo com ideias divergentes, temos que entender a parte do outro."*

Essa convivência como partilha e escuta exige uma pedagogia da esperança, como propõe Freire (1996), onde o respeito às diferenças é condição para ensinar e aprender com dignidade.

Esse pensamento se alinha à ideia de corazonar (Santos, 2018), o sentir-pensar que mobiliza transformações éticas, epistemológicas e afetivas. Por fim, os confetos produzidos como **"Cabide da Muquirama", "Cabaça-Vitória", "Mandala-Circopoética-Alegria" e "Escova-Renascimento"** traduzem, em linguagem poiética, o desejo de uma escola onde se possa conviver com o diferente, criar com o outro e existir com dignidade.

Esses achados revelam que a formação docente em Sociopoética promove deslocamentos que favorecem práticas mais humanas, sensíveis e inventivas, desafiando a lógica meritocrática e performativa que ainda rege parte da educação formal.

Desse modo, os resultados da pesquisa evidenciam que a formação docente em Sociopoética potencializa a emergência de práticas educativas inovadoras, pautadas pela sensibilidade, pela arte e pela escuta, desestabilizando lógicas de controle e abrindo veredas para uma escola mais plural, afetiva, equitativa e justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é feita de gente. Gente que sente, que sonha, que erra, que recomeça. Paulo Freire (1996) nos lembra, em sua poética do cotidiano escolar, que "importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar. É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver". Inspirada por esse olhar afetivo e político sobre a escola, esta pesquisa foi uma travessia entre saberes, afetos e resistências, guiada pela abordagem sociopoética, que transformou o fazer da pesquisa em um processo de reinvenção da convivência.

Como pesquisadora e professora, fui afetada pelas palavras das crianças, pela sabedoria de seus gestos e pela potência de suas imaginações. Como aquela criança que, ao ver blocos de madeira, consegue ressignificar. Isso me ensinou que a escola precisa de poesia, de afetos, de escuta e de curiosidade. Que educar é também saber-se incompleto, com espaços vazios que precisam estar lá para que possamos sempre buscar novos saberes, através das experiencias, abrindo espaços de escuta, de fala, de arte e de convivência.

A pesquisa confirmou que a formação docente em Sociopoética é uma potência criadora. Por meio dos confetos, o grupo-pesquisador problematizou práticas, reelaborou experiências, apontou caminhos e desafiou lógicas instituídas. Através de quatro dimensões do pensamento coletivo, emergiram os confetos: "cabaça-desafio-mistura", "árvore-das-cabaças", "escova- renascimento", "família-mediamente-presente", entre tantos outros. Eles sinalizam a necessidade urgente de repensar a convivência escolar como um processo afetivo, coletivo, criativo e político.

Essa investigação não se encerra, mas se abre. Como uma ciranda, deixa espaços para novas vozes, para outros corpos, para quem desejar continuar dançando. Os resultados apontam que a escola pode ser lugar de alegria, de reinven-

ção, de experiências significativas. Mas para isso, é preciso romper com as lógicas cartesianas, ouvir as vozes silenciadas, valorizar as culturas populares e permitir que a arte, os afetos e a imaginação ocupem lugar central na formação docente.

Por fim, este trabalho é um convite para repensar a escola como aldeia, como espaço de existências plurais, onde se aprende também com o corpo, com a escuta, com a diferença. Deixo aqui a ciranda aberta. Que outras mãos se juntem às minhas, que outros passos criem novas coreografias e que o desejo de uma escola mais justa, afetiva e inventiva continue a nos movimentar. Como disse Paulo Freire, "ensinar é criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento". E aqui, criamos. E seguimos criando.

REFERÊNCIAS

ADAD, S. J. H. C. **Corpos de rua:** cartografia dos saberes juvenis e o sociopoetizar dos desejos dos educadores. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

ADAD, S. J. H. C. A sociopoética e os cinco princípios: a Filosofia dos corpos misturados na pesquisa em educação. In: ADAD, S. J. H. C. et al. (Org.). **Tudo que não inventamos é falso:** Dispositivos artísticos para pesquisa, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. p. 41–60.

BOAKARI, F. M. **Aprendiz de Ubuntu.** Revista Revestrês, nov./dez. 2018. Disponível em: http://revistarevestres.com.br/entrevista/aprendiz-de-ubuntu/. Acesso em: 10 maio 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em Educação?** Porto Alegre: UFRGS; Doisa, 2013.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELEUZE, G.; PARNET, C. **Diálogos.** São Paulo: Escuta, 1998.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. (Pensadores & Educação, 3).

GAUTHIER, J. **Sociopoética:** o livro do iniciante e do orientador. Mimeografado, 2010.

GAUTHIER, J. **O oco do vento:** metodologias da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. Curitiba: CRV, 2012.

GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor:** moda ou valorização do saber docente? Araraquara: JM Editora, 2001.

JAURES, X. R. **Pedagogia da Convivência.** São Paulo: Palas Athena, 2008.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SANTOS, B. de S. **O fim do Império Cognitivo:** a afirmação das Epistemologias do Sul. São Paulo: Almedina, 2018.

SANTOS, V. N. dos. **Sociopoetizando a Filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI**. Fortaleza: EdUECE, 2018. (Série Sociopoética).

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e a formação na escola.** Revista Brasileira de Educação, n. 5/6, jan./dez. 1997.

ZEICHNER, K. Novos Caminhos para o *praticum*: uma perspectiva para os anos 90. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa, 1992.

VIVÊNCIAS DE MONITORIA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA

Celeste Rodrigues dos Santos[1]
Julianny Cabral Lima[2]
Maria Narsanyelle Carneiro Moura[3]
Kricia de Sousa Silva[4]

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar as contribuições da monitoria para a formação acadêmica de estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral. Através da experiência de monitoria, percebe-se, uma maior compreensão sobre o processo de ensino-aprendizagem, além do desenvolvimento de habilidades pedagógicas essenciais para o futuro docente. O referencial teórico aborda autores como Freitas (2020), Nunes (2007), Pimenta e Lima (2012). Assim, realizamos um estudo qualitativo e descritivo, como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas observações diretas das atividades de monitoria e registros em diários de campo. Assim, este artigo apresenta a contribuição da monitoria para a formação acadêmica dos discentes, proporcionando um aprendizado ativo e reflexivo. Os resultados da pesquisa indicam que a participação nas atividades de monitoria constitui um espaço formativo relevante, ao potencializar o desenvolvimento da autonomia intelectual, do compromisso acadêmico e da capacidade de integração entre os saberes teóricos e as práticas pedagógicas, contribuindo de maneira significativa para a consolidação da formação universitária.

Palavras-chave: Monitoria; Formação Acadêmica; Pedagogia.

INTRODUÇÃO

A formação docente no Brasil passa por constantes desafios e transformações, sendo um dos pilares dessa formação a prática pedagógica. Dentro desse contexto, a monitoria se destaca como uma importante estratégia de ensino que visa aproximar o estudante da realidade do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades e competências que são essenciais para a atuação

1 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI. E-mail: celestesantos206@gmail.com
2 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI. E-mail: juliannyclima@gmail.com
3 Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal - PI. E-mail: marianarsanyelle4@gmail.com
4 Orientadora: Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Federal - PI.
E-mail: kriciasousa90@gmail.com

profissional de cada estudante que pretende ingressar com um título a mais do que os demais que não participaram do programa de monitoria.

A monitoria com base no trabalho de Morais e Torres (apud Lopes, 2009) definem em seus discursos o termo monitoria: "a palavra monitoria, tem sua origem ligada ao sistema educacional e significa o que admoesta; estudante mais adiantado de uma classe encarregado de velar pelo comportamento de outros estudantes" (Morais e Torres apud Lopes, 2009, p. 45). Nesse sentido, a monitoria assume um papel significativo na formação dos futuros pedagogos, proporcionando uma experiência prática que complementa o aprendizado teórico adquirido nas disciplinas.

A proposta deste estudo é analisar as contribuições da monitoria para a formação acadêmica dos estudantes, especificadamente, destacando as aprendizagens que os acadêmicos obtêm durante sua participação nessa atividade e refletir sobre os aspectos positivos para o desenvolvimento de sua prática pedagógica.

Nesse sentido, é importante destacar o surgimento da atividade de monitoria, com a Lei Federal n° 5.540/68 que passou a determinar em seu Art. 41 que as Universidades deveriam implementar o Sistema de Monitoria Acadêmica para cumprir duas funções de relevante importância na formação global do futuro professor: iniciar o/a estudante no processo de docência e contribuir com a melhoria das práticas de ensino da graduação. Conforme descrito abaixo:

> Art. 41 - As universidades deverão criar as funções de monitor para estudantes do curso de graduação que se submeterem a provas específicas, nas quais demonstrem capacidade de desempenho em atividades técnico-didáticas de determinada disciplina. Parágrafo único - As funções de monitor deverão ser remuneradas e consideradas título para posterior ingresso em carreira de magistério superior. (BRASIL, 1968, p.6).

Deste modo, a monitoria se tornou uma importante atividade acadêmica para a produção do conhecimento e formação do professor, contando inclusive pontos em prova de título para ingresso em concursos e seletivos, o que leva ao envolvimento dos alunos, indo além do simples auxílio na execução de tarefas ou explicações de conteúdos.

A monitoria oferece uma oportunidade para que o estudante compreenda as diferentes abordagens pedagógicas e os desafios que surgem no cotidiano escolar. Além disso, a monitoria também permite que os discentes participem ativamente da construção do conhecimento, tornando-se mais críticos e reflexivos em relação ao seu papel como futuros docentes. Para isso, é necessário que o estudante consiga articular teoria e prática, integrando os saberes adquiridos no curso com as demandas do ambiente educacional. Este trabalho tem como foco os acadêmicos do curso de Pedagogia da UFPI, que, ao atuarem como monitores, buscam uma compreensão mais aprofundada dos métodos de ensino, das abordagens pedagógicas e da interação com os estudantes.

O referencial teórico utilizado para a análise dessa prática está fundamentado em autores que abordam a importância da prática pedagógica na formação do educador e as implicações da monitoria no desenvolvimento profissional do futuro docente. Dessa forma, este estudo visa contribuir para a compreensão do papel da monitoria na formação acadêmica dos estudantes e destacar seus benefícios tanto na parte teórica quanto na prática de ensino.

METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e descritiva, com abordagem metodológica centrada em um artigo que foi baseado na experiência vivenciadas, articulado à pesquisa de campo. De acordo com, Minayo (2022) a pesquisa qualitativa, o foco está na interpretação dos fenômenos sociais, considerando a subjetividade dos sujeitos e a complexidade do campo investigado. Nesse sentido, não basta vivenciar uma experiência, é necessário interpretar os fatos e fenômenos que estamos inseridos.

A investigação foi realizada no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Campus Amílcar Ferreira Sobral, tendo como foco a análise das vivências de estudantes no Programa de Monitoria Acadêmica. A pesquisa de campo segundo Gatti (2019), a pesquisa de campo envolve a coleta de dados diretamente onde os fatos ocorrem, independentemente de ser um espaço formal ou informal de aprendizagem. Com base nessa perspetiva, a pesquisa foi desenvolvida no próprio ambiente universitário, local natural da experiência dos sujeitos.

Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas observações diretas das atividades de monitoria e registos em diários de campo, que possibilitaram documentar percepções, desafios e aprendizagens dos participantes ao longo do processo. Segundo Flick (2021), o diário de campo é essencial para captar aspectos subjetivos e contextuais do fenômeno estudado, permitindo uma análise mais aprofundada da realidade observada. Além disso, o diário serve para que os monitores façam anotações que iram contribuir para construção dos relatórios mensais.

Assim, o projeto de monitoria tem objetivo de propiciar uma formação acadêmica ampla e aprofundada, ampliar a participação dos alunos nas atividades da Universidade, incentivando o interesse pela dedicação à docência e à pesquisa, despertar vocações acadêmicas e possibilitar integração dos vários segmentos da universidade (UnB, 1990). Ainda**,** Freitas et al (2020, p.7) considera que,

> A possibilidade de ter contato com a prática a partir de um programa voltado para a formação inicial, favorece a construção de bases teóricas que fortaleçam uma ação futura. De modo que o presente é uma espécie de bússola que orienta, e propicia o embasamento teórico e prático, para desempenhar papeis distintos dentro do campo educacional.

A monitoria, nesse contexto, é vista como uma prática pedagógica que favorece o aprendizado ativo, permitindo aos estudantes refletir sobre suas próprias práticas e desafios enquanto futuros educadores. A interação com os colegas, os professores e os alunos auxilia na construção de um perfil docente mais consciente e preparado para atuar nas diferentes realidades da educação.

Segundo Nunes (2007), também destaca a monitoria como um espaço de formação para o monitor e para o próprio professor orientador, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação, e completa que a monitoria deve ser pensada a partir do processo de ensino. O professor orientador procura envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas.

Durante a formação inicial, é fundamental que os futuros professores tenham acesso a experiências que articulem teoria e prática. Pimenta e Lima (2012, p. 24) destacam que “a formação docente exige que teoria e prática

estejam integradas, permitindo ao futuro professor compreender a complexidade do processo educativo". A monitoria, por sua vez, cumpre esse papel ao promover vivências que favorecem a reflexão crítica e o desenvolvimento de competências didáticas.

O PAPEL DO MONITOR NA PROMOÇÃO DA APRENDIZAGEM COLOBORATIVA

O monitor/a é responsável por fazer uma ponte de comunicação entre os alunos e professor/a, bem como também o atendimento extra classe de estudantes que apresentam dificuldades ou dúvidas em relação ao que foi solicitado pelo professor/a da turma, a fim de resolver o problema, sendo assim um reforço daquilo que foi ministrado. Essa função exige do aluno uma escuta cuidadosa, reflexiva e desenvolvimento crítico para saber lidar com cada situação que vai surgindo ao longo do processo.

No que se refere a monitoria, no Brasil, sua origem remota ao período colonial. Segundo Ribeiro (2002) os métodos de educação jesuíticos contemplavam a monitoria e no Plano de Ensino Geral, o Ratio Studiorum já estava previsto a presença de um monitor para estudantes que na época era identificado com o nome de decurião e os jesuítas reconheciam a eficiência deste método de ensino mútuo e o trabalho desenvolvido pelos decuriões. No entanto, os decuriões eram vistos apenas como alguém que corrigia as falhas, enquanto o monitor ao mesmo tempo que contribuir com o aprendizado dos estudantes ele aprende.

Todavia, Manacorda (2001) afirma que por muitas décadas o método de ensino mútuo permaneceu preso a perspetiva de domínio de sala de aula, embora os estudantes com um maior grau de conhecimento ajudassem os outros na realização das tarefas, a ênfase centrada na Pedagogia Tradicional fazia com que os monitores executassem apenas as ordens recebidas do mestre, sem jamais questioná-las ou pôr em dúvidas as formas de transmissão do conhecimento utilizada em salas de aulas.

Na metodologia tradicionalista o monitor não tinha oportunidade de desenvolver uma compreensão crítica, pois ele só recebia ordens e repetia aquilo que o professor/a transmitia, atualmente, na reunião com a coordenadora de monitoria

ao contrário do que foi mencionado ela sempre cobra muito do monitor a participação na aula, a interação e o auxílio dos acadêmicos, diferente do que relatou Manacorda (2001), na Pedagogia Tradicional.

Em síntese o programa de monitoria contribui para a formação dos futuros professores/as, visto que, os monitores/as têm a oportunidade de desenvolver diversas habilidades como: pensamento crítico, interação com a sala de aula, aprimoramento da comunicação e autoconfiança de estar desenvolvendo atividades em sala de aula sob supervisão do professor/a da disciplina.

Desenvolvimento de habilidades pedagógicas através da monitoria

A monitoria é um espaço que traz grandes oportunidades para os estudantes seja ela remunerada ou não, a experiência de está em sala de aula com o/a professor/a é extremamente valiosa para nosso desenvolvimento, como pedagogos/as em formação, as tarefas extra classe nos faz vivenciar um pouco do dia a dia de um docente e ainda, contribuir com o desenvolvimento da turma, ao mesmo tempo que o monitor auxilia ele aprende com os acadêmicos e com as práticas do professor/a.

Partindo desse pressuposto de que a monitoria é uma troca de conhecimento, Freire (1996, p.12), ensinar não é transferir conhecimentos (...). Não há docência sem decência, as duas se explicam e seus sujeitos (...). Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Com isso, o programa de monitoria se constitui como um fator fundamental para a formação de docentes.

O docente tem que está preparado para enfrentar os vários desafios da sua profissão, é necessário ter uma formação continuada para se atualizar os conhecimentos e acompanhar a evolução do ser humano e ainda incrementar-se, de novas práticas pedagógicas para alcançar um desenvolvimento da turma mais significativo. Segundo, Dias (2007, p.42), “a prática docente é exigente, metódica, crítica e ética. Portanto, investir na sua formação docente é mútuo e o programa de monitoria é investido seu tempo e dedicação, que mais a frente irá recompensar cada esforço.

Na monitoria é possível observar e aprender diversas habilidades que logo mais podem fazer parte da sua metodologia de ensino, essa é uma prática que a monitoria proporciona que um professor recém-formado sem a experiência do programa levaria um tempo para adquirir, esse é outro benefício de participar. Nessa perspectiva, acredita-se que as Universidades que investem em Programas de Iniciação à Docência inovam seu Projeto Político Pedagógico e facilitam a formação do estudante, lhe fornecendo apoio para superar as dificuldades na sua formação básica e ao mesmo tempo, tornam os estudantes-monitores profissionais competentes na área em que futuramente irão exercer a docência.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa revelam que a monitoria no Curso de Pedagogia da UFPI proporciona um aprendizado significativo para os discentes, com destaque para a aquisição de habilidades pedagógicas, a melhoria da compreensão dos conteúdos teóricos e a ampliação da visão crítica sobre o processo de ensino-aprendizagem. A experiência de monitoria permite que os alunos se coloquem na posição de auxiliares do conhecimento, o que os leva a refletir sobre a melhor forma de ensinar e como lidar com as dificuldades encontradas no processo educacional.

Entre nossos principais aprendizados enquanto monitores, destaca-se a importância da comunicação e da empatia na relação com os alunos, pois, ao exercemos esta função, nós enquanto estudantes de Pedagogia nos deparamos com situações de ensino que exigem não apenas domínio do conteúdo, mas também habilidades interpessoais e a capacidade de identificar as necessidades dos colegas e auxiliá-los de maneira eficaz. Essa experiência contribui para o desenvolvimento de competências fundamentais para o futuro exercício da docência, como a capacidade de adaptação, a resolução de problemas e a gestão do grupo.

Além disso, a monitoria também favorece a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores nas disciplinas em que os estudantes atuam. Nós enquanto monitores temos a oportunidade de observar diferentes abordagens de ensino, analisando o que funciona e o que pode ser

melhorado nas práticas pedagógicas. Esse processo de observação e reflexão é essencial para o desenvolvimento de uma postura crítica e reflexiva em relação ao papel do professor na educação.

Outro aspecto importante identificado nos resultados é a interação entre os monitores e os alunos. A monitoria, muitas vezes, cria um ambiente mais próximo e colaborativo, no qual os estudantes se sentem mais à vontade para expressar suas dúvidas e inquietações. Isso fortalece o processo de ensino-aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais e de comunicação dos futuros professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monitoria no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI) é uma prática pedagógica de grande relevância para a formação acadêmica dos estudantes. Através da monitoria, os discentes têm a oportunidade de se aprofundar nos conteúdos do curso, desenvolver competências pedagógicas essenciais e refletir sobre o papel do educador no processo de ensino-aprendizagem. A experiência de monitoria contribui para a formação de futuros professores mais críticos, reflexivos e preparados para lidar com as diversidades e desafios encontrados no cotidiano escolar.

Dessa forma, a monitoria não se restringe ao auxílio da compreensão de conteúdos acadêmicos, mas também é um espaço que tem como um dos principais objetivos o desenvolvimento de habilidades práticas e de comunicação, fundamentais para a atuação docente. A interação entre monitores, professores e alunos proporciona um ambiente de aprendizado dinâmico, que favorece o desenvolvimento de competências que vão além do conhecimento técnico e acadêmico, incluindo aspectos como empatia, paciência e habilidades de liderança.

Portanto, a monitoria se configura como uma estratégia de ensino eficaz na formação de futuros pedagogos, contribuindo para o desenvolvimento integral do estudante e para a construção de uma educação de qualidade. A experiência adquirida na monitoria prepara o aluno para os desafios da profissão docente, proporcionando uma vivência rica que realiza a inter-relação entre teoria e prática de maneira significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Lei n° 5.540 de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização efuncionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2009. (Série Legislações Brasileira).

DIAS, Ana Maria Iório. **A monitoria como elemento de iniciação à docência:** ideias para uma reflexão. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamus de Medeiros Lins (Org.). A 41 monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal, RN: EDUFRN: Editora da UFRN, 2007. (Coleção Pedagógica; n. 9).

FLICK, Uwe. **Introdução** à **pesquisa qualitativa**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários a Prática Educativa. 25ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, Mônica Cavalcante de; FREITAS, Bruno Miranda; ALMEIDA, Danusa Mendes. **Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente**. Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2019.

LOPES, Odimógenes Soares. **Monitoria virtual na Formação inicial de professores de Matemática.** 2009. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana do Brasil, Canoas/RS, 2009.

MANACORDA, Mario Alghiero. **História da educação:** da antiguidade aos nossos dias. 10ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

NUNES, João Batista Carvalho. **Monitoria acadêmica:** espaço de formação. In: SANTOS, Mirza Medeiros dos; LINS, Nostradamos de Medeiros (Org.). A monitoria como espaço de iniciação à docência: possibilidades e trajetórias. Natal: EDUFRN, 2007. p. 45-58.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira:** a organização escolar. 20ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência:** diferentes abordagens e concepções. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA (UnB). Resolução CEPE/UnB nº 08/1990, de 26 de outubro de 1990. **Dispõe sobre o Sistema de Monitoria na UnB.** Brasília: UnB, 1990.

DESAFIOS NA SALA DE AULA DE CIÊNCIAS: A DIDÁTICA DE UM RESIDENTE PEDAGÓGICO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TDAH

Kairo Ferreira de Sousa[1]
Emily Gabriele da Costa Borges[2]
Raquel Sousa Valois[3]

Resumo: O presente trabalho discute os desafios enfrentados na sala de aula no contexto da regência no Programa de Residência Pedagógica, especialmente na inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). O contexto do presente relato foi em uma escola municipal de Floriano, Piauí, onde se observou a aplicação de uma prova de Ciências para uma turma de 6º ano, que incluía irmãos gêmeos diagnosticados com TDAH. A metodologia envolveu a observação das dificuldades de interpretação dos alunos, evidenciando que, apesar de compreenderem o conteúdo, apresentavam dificuldades em organizar e expressar suas ideias nas questões subjetivas. Diante disso, foi necessário que o residente pensasse um novo formato de avaliação, com questões de múltipla escolha, o que resultou em um desempenho significativamente melhor. A experiência ressalta a necessidade de metodologias inclusivas e a importância da formação contínua dos educadores para atender às diversidades do ambiente escolar. A participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) proporcionou uma reflexão sobre a prática docente, destacando a flexibilidade e adaptação como elementos fundamentais para promover um ensino mais equitativo e eficaz.

Palavras-chave: inclusão escolar; avaliação de ensino; tdah; residência pedagógica.

INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discute a complexidade e os desafios do ensino no Brasil, realidade que exige dos docentes — e de nós, futuros professores — um esforço constante para enfrentar as dificuldades presentes no ambiente escolar. O sistema educacional ainda apresenta fragilidades, exigindo dos educadores a busca diária por práticas que promovam melhorias significativas na qualidade da educação.

1 Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: kairoferreira456@ufpi.edu.br
2 Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: emilygabrieletelles@gmail.com
3 Doutora. Professora da Universidade Federal do Piauí-UFPI. E-mail: profavalois@gmail.com

Dentro das salas de aula, os professores lidam com um público cada vez mais diversos, composto por alunos com diferentes perfis, dificuldades e necessidades específicas. Muitas vezes, o docente precisa assumir múltiplas funções, atuando não apenas como educador, mas também como mediador, orientador e apoiador, a fim de promover a inclusão e a equidade educacional, garantindo oportunidades para todos (Carvalho, 2000).

Entre os principais desafios contemporâneos, destaca-se o atendimento a estudantes com transtornos como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Apesar da crescente presença desses alunos nas redes de ensino, a formação inicial dos professores nem sempre os prepara adequadamente para trabalhar com essas demandas, e o suporte de profissionais especializados ainda é escasso (Mantoan, 2005). [12]Essa lacuna contribui para a queda da qualidade educacional, dificultando o desenvolvimento de uma alfabetização efetiva e igualitária.

Entendemos que programas de iniciação à docência que oferecem experiências práticas durante a graduação podem amenizar essas dificuldades e preparar melhor os futuros docentes. Entre eles, destaca-se o Programa de Residência Pedagógica (PRP), que permite ao licenciando vivenciar o cotidiano escolar, desenvolvendo habilidades como o planejamento, a elaboração de atividades e a condução de aulas semanais ao longo de 18 meses (De Souza Ribeiro; Cavalcante, 2021). Essa vivência proporciona uma formação mais sólida, além de estimular a reflexão sobre as necessidades específicas dos alunos e as práticas inclusivas.

Diante desse cenário, o presente relato tem como objetivo descrever uma experiência vivenciada por um residente do PRP[1] em uma escola municipal de Floriano-PI, no contexto dos anos finais do Ensino Fundamental. A experiência ocorreu durante a aplicação de uma prova de Ciências em uma turma que incluía dois alunos diagnosticados com TDAH, buscando refletir também sobre as contribuições que programas de iniciação à docência como o PRP oferecem para a formação de professores mais preparados e sensíveis à diversidade escolar.

1 Residência Pedagógica-CAPES

TRANSTORNO DO DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NO ENSINO

O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um distúrbio neurobiológico que acomete em sua maioria crianças. Ele se caracteriza pela junção de três sintomas que podem ser expressos em sintonias ou de forma separada, são eles: a impulsividade, hiperatividade e desatenção (Oliveira,2022).

De acordo com Donizetti (2022) pessoas que possuem TDAH tem uma grande dificuldade em se comunicar e acabam tendo várias dificuldades ao longo da vida, desde conseguir se ter atenção para realizar as atividades, se planejar e até mesmo o autocontrole. E tudo isso acaba implicando diretamente em sua vida, pois dificulta sua interação com a sociedade, afetando diretamente sua vida profissional e acadêmica.

Trazendo para área da educação, autores como Graeff e Vaz (2008, p. 343) afirmaram que "as crianças com TDAH são comumente descritas como desligadas, aborrecidas e desmotivadas frente às tarefas, sem força de vontade, bagunceiras e desorganizadas". E isso pode acabar implicando diretamente nas aulas, a depender do grau do transtorno e orientação educacional da família, a criança pode ser difícil de se lidar, como mencionado anteriormente, a três sintomas característico do TDAH, e cada um pode se manifestar de forma diferente.

Contudo, independentemente das dificuldades e limitações que a escola possa proporcionar, é necessário que o aluno com déficit seja incluído no âmbito escolar, e cabe ao professor mesmo sem auxílio de profissionais capacitados promover essa inclusão e adaptações nas práticas pedagógicas para incluí-lo (Seno, 2010). Dessa forma Oliveira e Dias (2022, p. 15) defendem que "o fato de um aluno aprender num tempo diferente dos demais, ou necessitar recursos pedagógicos de apoio, não deve, de modo algum, ser impedimento ao seu acesso ao conhecimento escolar". Devido a essas dificuldades de atenção que crianças com TDAH enfrentam devemos ter um olhar mais atento ao componente curricular Ciências, pois nele são trabalhados vários termos e conceitos que acabam passando uma visão de campo de estudo complexo, mais muitas vezes porque é apresentado de forma incorreta.

Dessa forma, como Nicola e Paniz (2017) argumentam que o professor desempenha a função de tornar o ensino de Ciências e Biologia mais envolvente, utilizando variadas metodologias que atendam às demandas dos alunos com TDAH.

Entretanto, o maior problema que impede o desenvolvimento e alfabetização igualitária a todas ainda é a carência de formação adequada para os docentes, para que eles consigam trabalhar adequadamente com esse público, e isso não se limita somente ao ensino de ciências, mas a todas as áreas de ensino. Mantoan (2023) reforça que os professores (as) ainda estão apegados (as) a ideia de que deve haver um profissional especializado para trabalhar com esses alunos, porém, não é uma prática isolada, e cabe aos docentes buscarem investir em se especializar para trabalhar com crianças com esse transtorno, e que cada vez mais está presente nas salas de aulas.

Iniciação à Docência: Contribuições da Residência Pedagógica (PRP)

O Programa de Residência Pedagógica (PRP) tem se mostrado uma iniciativa significativa na formação dos licenciandos, proporcionando experiências práticas que contribuem para a formação docente. O PRP, com duração de dezoito meses, "tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso" (CAPES, 2018).

O PRP também foi desenvolvido em alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sendo uma iniciativa que visa fortalecer o desempenho das redes de ensino na formação de futuros professores. Dessa forma, promove a adequação dos currículos e das práticas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da BNCC (CAPES, 2020).

Além disso, o Programa promove a interação e o intercâmbio de experiências com os docentes da Educação Básica, com o intuito de contribuir para o aprimoramento da formação dos futuros professores. O programa também visa valorizar os docentes da Educação Básica, já que, além de contemplar os acadêmicos das Instituições de Ensino Superior (IES), busca envolver os professores da educação básica por meio de uma atuação conjunta e colaborativa (Rebolho; Batista; Dos Santos, 2021).

Essa experiência permite que o residente conheça a escola de maneira mais profunda do que em um estágio convencional, o que contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua formação, tornando-o um docente mais engajado e preparado. (FREITAS, FREITAS, ALMEIDA, 2020).

METODOLOGIA

Este trabalho relata a experiência vivenciada em uma escola municipal localizada na cidade de Floriano, Piauí. A instituição apresenta uma estrutura relativamente modesta, operando em dois turnos: manhã e tarde, contando com quatro turmas em atividade em ambos os períodos. No turno da manhã, são oferecidas turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental regular, enquanto à tarde ocorre o atendimento de jovens e adultos. O período de atuação na escola se deu entre fevereiro e junho de 2023.

O texto irá apresentar sobre um episódio que ocorreu em uma turma de 6º ano do ensino fundamental, e como essa experiência proporcionada pela residência pedagógica (PRP) contribuiu para o aperfeiçoamento de metodologias e práticas pedagógicas. Nessa turma, havia crianças diagnosticadas com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), sendo eles dois irmãos gêmeos que apresentam essa condição. Vale ressaltar que eles contam com uma acompanhante para auxiliá-los durante as aulas.

Em meados de abril de 2023, durante a aplicação de uma prova de Ciências, foi possível observar como as especificidades de cada aluno podem variar em diferentes situações. As observações iniciais indicaram que a dificuldade encontrada pelos alunos na resolução de algumas questões da primeira prova poderia estar relacionada à forma como interpretavam as perguntas, e não à falta de compreensão do conteúdo abordado. Antes de tomar uma decisão, os residentes comunicaram a preceptora sobre a proposta de intervenção e explicaram aos alunos o propósito da ação, a fim de evitar qualquer constrangimento.

A intervenção realizada nesse contexto consistiu na elaboração de um novo formato de prova, visando maximizar as habilidades interpretativas previamente identificadas nos alunos. O objetivo era garantir a inclusão e a adaptação dos estudantes ao contexto de ensino- aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

No dia da aplicação da prova de Ciências para a turma do 6º ano, a escola encontrava- se em uma semana de avaliações, que costumavam ocorrer após o recreio, entre 09h45 e 11h30. Nós, residentes responsáveis pela turma desde março de 2023, elaboramos as provas, optando por um formato diversificado que incluía questões de múltipla escolha, associação e algumas subjetivas. Essa decisão foi motivada pelo conhecimento prévio de que a avaliação anterior era composta, em sua maioria, por questões subjetivas.

No dia da prova, organizamos a sala e distribuímos as avaliações, permitindo que apenas a dupla de irmãos permanecesse junta, uma vez que contavam com uma acompanhante para auxiliá- los. Durante esse período, observamos a turma atentamente, esclarecendo dúvidas sobre a interpretação de algumas questões, e sempre com um olhar cuidadoso para os irmãos, que receberam a mesma prova que os demais alunos.

Ao final da avaliação, apenas dois alunos permaneceram na sala. Ao indagá-los sobre eventuais dificuldades, foi observado que não conseguiram responder às questões subjetivas. Ao analisarmos as provas, constatamos que, embora a maioria das respostas das questões de múltipla escolha e associação estivesse correta, não havia qualquer escrita nas questões subjetivas. Essa situação nos levou a concluir que, embora os alunos compreendessem o conteúdo, encontravam dificuldade em organizar e desenvolver as informações, revelando que a interpretação e associação eram mais compatíveis com suas habilidades. Isso corrobora com Donizzeti (2022) quando ele diz que crianças com TDAH têm dificuldades em organizar as ideias e realizar determinadas ações.

Diante dessa situação, fomos pegos de surpresa pois era a primeira vez que aplicávamos uma prova durante a participação no PRP, porém, buscamos a melhor maneira de proceder com as avaliações dos alunos, já que não queríamos "penalizá-los" por um descaso do sistema educacional, que muitas vezes examina ao invés de avaliar. Conforme destaca Luckesi (2005), "o papel da avaliação é diagnosticar a situação da aprendizagem, tendo em vista subsidiar a tomada de decisão para a melhoria da qualidade do desempenho do educando". Concor-

dando com esse princípio, buscamos uma solução que garantisse a equidade no tratamento dos alunos, evitando que se sentissem favorecidos ou desfavorecidos.

A partir disso, conversamos com a professora preceptora e sugerimos a possibilidade de um formato de prova específico, que promovesse a integração e incentivasse os alunos de acordo com suas habilidades. O novo formato consistiria exclusivamente de questões de múltipla escolha, permitindo-nos investigar se a dificuldade se limitava à organização das ideias e não à compreensão do conteúdo, corroborando com a visão de Luckesi (2005), que ressalta a importância da avaliação como uma ferramenta diagnóstica fundamental para a tomada de decisões coerentes.

Ao corrigir as provas, observamos que os alunos apresentaram um desempenho significativamente melhor, alcançando notas satisfatórias. Essa experiência evidenciou que a inclusão ainda representa um grande dilema para muitos educadores, que frequentemente se sentem despreparados para lidar com alunos com deficiência em turmas regulares. Para nós residentes, essa foi uma situação desafiadora, pois na nossa primeira experiência de regência, nos deparamos com uma turma composta por alunos com diferentes deficiências. E esse ato é análogo aos pensamentos de Seno (2010) que reforça que independente da estrutura e falta de auxílio por parte da escola ou órgão competente, o professor deve se adequar para promover a inclusão de todas os alunos, independente de suas especificidades. Assim, nos preocupamos com a forma de abordar os conteúdos, visando garantir que todos os alunos, especialmente quem possui algum tipo de deficiência, seja incluído de maneira equitativa nas atividades.

Corroborando com os pensamentos de (Freitas; Freitas; Almeida, 2000) sobre as contribuições do PRP, a experiência vivenciada nos permitiu observar pontos relevantes que contribuíram para a construção de nossa identidade docente. Os resultados foram favoráveis, tanto para nós, residentes, que conseguimos avaliar o nível de conhecimento dos alunos, quanto para os estudantes, que conseguiram responder à prova na íntegra, utilizando suas habilidades. Um aspecto que mais nos impressionou foi a nossa falta de familiaridade com a convivência e a prática de ministrar aulas para crianças com esses transtornos. Na graduação pouco se fala sobre práticas e metodologias de ensino voltado a essa temática. Esse desafio gerou questionamentos sobre como trabalhar com eles de forma que

não se sentissem tratados de maneira diferente em relação aos demais alunos, e tudo isso faz alusão às falas de Mantoan (2023) que menciona sobre essa falta de preparação que os professores possuem para trabalhar com esse público. Vygotsky (2003) afirma que "uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente".

No entanto, no dia da prova, percebemos que nossos esforços não foram em vão. Embora tivessem dificuldade em organizar suas ideias e apresentá-las em formato de texto, demonstraram compreensão nas explicações e diálogos em sala de aula. O desempenho nas questões de múltipla escolha foi positivo, o que nos motivou a estruturar uma prova totalmente objetiva, aproveitando ao máximo suas habilidades.

O professor, segundo Vygotsky (2003), é o organizador do ambiente social, responsável por coordenar as ações dos alunos e instigá-los a melhorar e desenvolver autoconfiança. Essa postura deve romper a ideia de indiferença, garantindo que todos se sintam à vontade para se expressar da maneira que acharem melhor. Além disso, o educador deve estar sempre preparado para lidar com as diversas situações que surgem no cotidiano escolar.

Ao final de toda essa experiência, sentimo-nos felizes e enriquecidos, uma vez que as situações vividas nos proporcionaram reflexões valiosas sobre as práticas de ensino e a inclusão. A construção do conhecimento ocorre de forma recíproca entre alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos fatos expostos, reafirmamos que a trajetória docente é longa e repleta de desafios, exigindo constante superação e adaptação. A experiência vivenciada na aplicação da prova de Ciências para a turma do 6º ano evidenciou a complexidade do processo de ensino- aprendizagem e reforçou a necessidade de reconhecer e respeitar as singularidades de cada aluno.

Essa vivência foi decisiva para refletirmos sobre nossa identidade como futuros professores e o tipo de prática pedagógica que desejamos construir. Ajustar nossa abordagem para atender às necessidades dos alunos com TDAH trouxe-

-nos não apenas satisfação, mas também importantes questionamentos: todas as situações envolvendo alunos com TDAH se apresentam da mesma forma? Como agir em casos em que os alunos não aceitem adaptações? E diante de outras deficiências?

Essas reflexões evidenciam a importância da formação contínua e da capacidade de adaptação do educador frente às diversas realidades escolares. A participação no Programa de Residência Pedagógica (PRP) foi fundamental nesse processo, proporcionando uma compreensão prática da docência e destacando a flexibilidade como elemento essencial para uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, espera-se que este relato contribua para ampliar as reflexões sobre a construção de metodologias de ensino mais sensíveis às diferenças individuais, favorecendo a efetiva inclusão e o sucesso escolar de todos os alunos.

REFERENCIAS

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Programa de Residência Pedagógica**. Brasília: CAPES, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/capes educação básica/programa residência pedagógica. Acesso em: 07 jun. 2021.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa de Residência Pedagógica.** Brasília: CAPES, 2020. Disponível em: https://www.gov.br/capes educação básica/programa residência pedagógica. Acesso em: 07 jun. 2021

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

DE FREITAS, M. C.; DE FREITAS, B. M.; ALMEIDA, D. M. Residência pedagógica e sua contribuição na formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2020.

DE SOUZA RIBEIRO, Ana Paula gomes; CAVALCANTI, Ágata Laisa Laremberg Alves. Caminhos da docência: a importância do programa residência pedagógica para a formação do professor do campo. **Epistemologia e práxis educativa-epeduc**, v. 4, n. 2, 2021.

DONIZETTI, Iara Silva. TDAH e a importância de um diagnóstico correto. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, PR, v. 12, n. 32, p. 18-31, 2022.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 17ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

GRAEFF, Edgar; VAZ, Alexandre Ferreira. "O professor e o cotidiano escolar." **In:** BRZEZINSKI, Iria (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 151-179.

MONTOAN, Maria Teresa Eglér**. Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2ª edição. São Paulo: Editora Moderna, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Summus editorial, 2023.

NICOLA, Jéssica Anese; PANIZ, Catiane Mazocco. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no Ensino de Ciências e Biologia. **InFor**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 355 381, 2017.

OLIVEIRA, Angela Gabriela Morschberger. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): estratégias de ensino-aprendizagem. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 13, n. 3, p. 427-438, 2022.

OLIVEIRA, Shirlene Gomes Silva; DIAS, Viviane Borges. Formação de pedagogos para o contexto inclusivo: um estudo de revisão**. Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, p. e11/1-21, 2022.

REBOLHO, Anderson Brum; BATISTA, Tailine Penedo; DOS SANTOS, Eliane Gonçalves. Contribuições do Programa Residência Pedagógica na constituição de professores de Ciências da Natureza. **Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação**, v. 23, n. 3, p. 688- 707, 2021.

SENO, Marília Piazzi. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH): o que os educadores sabem**? Revista psicopedagogia**, v. 27, n. 84, p. 334-343, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Trad: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Affeche. 6ª edição. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2003.

A RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONCEPÇÕES APRESENTADAS EM TEXTOS PUBLICADOS NA PLATAFORMA SCIELO NOS ANOS DE 2023 A 2024

Edna Alves de Oliveira[1]
Somário de Oliveira França[2]

Resumo: Este texto, fruto de um trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia assume como objetivo geral compreender as concepções apresentadas sobre a relação família/escola na Educação Infantil em textos publicados na plataforma Scielo entre os anos de 2023 a 2024. Para a concretude do objetivo geral elencado, elegemos como objetivos secundários os seguintes: i) Refletir sobre o papel da família no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil; ii) Analisar a relevância da relação família e escola no processo de escolarização das crianças na Educação Infantil; iii) Examinar as concepções apresentadas sobre a relação família/escola na Educação Infantil em textos publicados na plataforma Scielo entre os anos de 2023 a 2024. Apoiamo-nos teoricamente nos postulados de autores como Hoppe e Folberg (2017), Macedo (2020), Oliveira (2010), Zenhas (2006), dentre outros que discutem a temática sobre a relação família-escola. Em relação aos aspectos metodológicos, realizamos um mapeamento bibliográfico de produções publicadas na plataforma Scielo no recorte temporal de 2023-2024. Os resultados apontaram dados ainda incipientes nos últimos dois anos, o que nos leva a refletir sobre o papel da família em parceria com a escola, isso porque posto a importância da temática, esta, por seu turno se mostrou insuficiente dado o número de produções encontradas, principalmente no caampo da Educação, com somente uma produção. Havendo, em contrapartida, uma preponderância da temática na grande área de Psicologia da educação.

Palavras-chave: Relação família-escola. Educação Infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Contemporaneamente, a instituição escolar vem tentando superar inúmeros desafios, como por exemplo: práticas pedagógicas que não acompanham o avanço da era tecnológica; desinteresse do alunado; a busca sem sucesso por al-

1 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI, campus Amílcar Ferreira Sobral – CAFS. E-mail: edna.de@ufpi.edu.br
2 Orientador. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Maranhão - PPGE/UEMA. E-mail: prof.somariofranca@gmail.com

cançar metas estabelecidas pelas secretarias de educação; ofertar um ensino com o mínimo de qualidade, e principalmente, buscar resolver os problemas de relacionamento interpessoais, uma das principais causas da falta de respeito com os professores, com os alunos, preconceito, *bullying*, dentre tantos outros casos, que ao final do ano letivo, contribuem para o insucesso escolar de nossos discentes.

Diante dessa constatação provocativa, nos convêm afirmar que a instituição escolar está sobrecarregada de obrigações que estão além de suas atribuições, visto que esta vem se responsabilizando pelo papel que deve ser feito no âmbito familiar, que é a primeira instituição responsável pela educação das crianças (Benato e Soares, 2014). Assim sendo, elegemos como objetivo geral compreender as concepções apresentadas sobre a relação família/escola na Educação Infantil em textos publicados na plataforma *Scielo* entre os anos de 2023 a 2024.

Para a concretude do objetivo geral elencado elegemos como objetivos secundários os seguintes: i) Refletir sobre o papel da família no processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil; ii) Analisar a relevância da relação família e escola no processo de escolarização das crianças na Educação Infantil; iii) Examinar as concepções apresentadas sobre a relação família/escola na Educação Infantil em textos publicados na plataforma *Scielo* entre os anos de 2023 a 2024.

Essa proposta de investigação surge no contexto de imersão nos estágios obrigatórios como requisito para obtenção de diploma no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí – UFPI, *campus* Amílcar Ferreira Sobral – CAFS, em Floriano – PI. Nesse contexto particular, a partir de observações realizadas nas escolas do município notamos o quanto é vantajoso para as crianças na Educação Infantil a parceria família – escola.

Refletir sobre a pertinência da parceria familia - escola é singular em todas as etapas de esnino. Na Educação Infantil, em especial, compreender os princípios que regem essa parceria é ainda mais interessante, já que essas duas instituições educativas funcionam como alicerces para o desenvolvimento das crianças. É fato que, embora, por vezes, essas instituições possam assumir papeis diferentes na construção dos indivíduos, ambas convergem para um objetivo em comum: formar cidadãos críticos e reflexivos para um bom convívio em sociedade.

A bibliográfica específica da área (a exemplo de Crepaldi, 2017; Nogueira, 2006; Souza, 2009, dentre outros), já apontam a positiva influência da relação família – escola. Nesse sentido, pelo exposto, procuramos responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais as concepções apresentadas sobre a relação família/escola em textos publicados na plataforma *Scielo* entre os anos de 2023 a 2024?

Em relação aos aspectos metodológicos de nossa investigação, seguimos os pressupostos de uma pesquisa qualitativa, entendendo esta como uma modalidade de pesquisa que não levva em consideração aspectos numéricos, ao contrário, seu foco centra-se em entender aspectos mais subjetivos como, por exemplo, comportamentos, ideias, pontos de vista, entre outros. Quanto ao método de pesquisa elegemos a pesquisa de cunho bibliográfica por acreditar ser um tipo de pesquisa eficaz e ao mesmo tempo condizente com os objetivos quee elencamos para a concretude de nossa proposta.

ASPECTOS LEGAIS DA RELAÇÃO FAMÍLIA/ESCOLA

A definição de família vem, na atualidade, sofrendo modificações no que diz respeito à sua composição estutural. Esse fator, em contrapartida, não a isenta de responsabilidades no que tange a garantia de direitos às crianças e adolescentes. A esse respeito, a Constituição Federal de 1988 nos diz que:

> É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência e crueldade e opressão. (Brasil, 1988, Art. 227)

Consoante com o que nos diz a CF de 1988, outras leis corroboram com o que versa o Art. 227 do referido texto argumentando na responsabilidade da família na construção escolar de nossas crianças, como por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9.394/96) que nos diz em seu artigo 2º que "a educação é direito de todos e dever do Estado cabendo aos pais, na idade própria, matricular seus filhos na rede escolar [...]".

A Lei 8.069/90 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente também asseugura responsabilidade da família e acompanhamento destes na vida

escolar das crianças. Segundo o ECA, em seu artigo 229, "[...] os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores[...]". Fica nítido, então, por meio do que está regulamentado em lei que oportunizar o acesso das crianças à escola é um dever da família e do Estado. A grande questão é que, nos parece que as famílias esquecem do seu compromisso em "assistir", conforme está fixado no ECA, as crianças no contexto escolar, deixando de lado essa responsabilidade, assim somos enfaticas na afirmação de que o simples acompanhamento da frequência escolar não é garantia de qualidade na educação das crianças, especialmente na Educação Infantil.

Pensar no compromisso da família e sua efetiva participação no desenvolvimento educacional das crianças é substancial em todas as etapas de ensino, sobretudo, na Educação Infatil, que é a primeira etapa de ensino, desenvolvida em creches e pré-escolas e que engloba inúmeras atividades educativas que são vivenciadas pelas crianças que podem se concretizar no seio familiar, na convivência comunitária ou em instituições específicas, como é o caso das escolas. Nesse entorno, a LDB 9.394/96, em seu Art. 29 assegura que a Educação Infantil tem como objetivo "desenvolver a criança em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade".

Nesse contexto, ao refletirmo sobre o papel da família, especialmente nas suas obrigações quanto à garantia de acesso à educação por parte de nossas crianças cabe-nos ponderar sobre o diálogo entre as instituições família e escola. Argumentamos que, embora sejam consideradas instituições diferentes, ambas convergem para denominadores em comum, um deles reside na formação integral de nossas crianças para o convívio em sociedade. Assim, segundo Oliveira (2010, p. 101),

> A divergência entre família e escola está na tarefa de ensinar, sendo que a primeira tem a função de favorecer a aprendizagem dos conhecimentos construídos socialmente em determinado momento histórico, de ampliar as possibilidades de convivência social e, ainda, de legitimar uma ordem social, enquanto a segunda tem a tarefa de promover a socialização das crianças, incluindo o aprendizado de padrões comportamentais, atitudes e valores aceitos pela sociedade.

Pelo exposto, fica evidente que as duas instituições convergem no que diz respsito aos objetivos, conforme nos aponta o autor acima supracitado. En-

tretanto, destacamos que embora seja oportuno o diálogo entre uma e outra, assegurar a concretude dessa parceria é, sem dúvidas, o grande desafio dos últimos tempos. Sobre essa constatação, Kramer (2002, p. 13) nos afirma que "o trabalho conjunto escola-família é um dos maiores desafios de uma proposta pedagógica, na medida em que reflete uma problemática social mais ampla".

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a concretude de nossa investigação, adotamos como percurso metodológico a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Assim, atrelado à essa noção de pesquisa qualitativa adotamos em nossa investigação o que preconiza a pesquisa bibliográfica, em um primeiro momento para nos conduzir teoricamente, já que esse tipo de pesquisa, segundo Pizzani *et al*. (2012, p. 54) pode ser compreendida como "[...] a revisão de literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho cinetífico", sendo oportuno um verdadeiro levantamento das principais referências sobre o assunto estudado. Este estudo, ainda na visão dos autores, pode ser realizado por meio do acesso a "[...] livros, periódicos, artigos, *sites* na internet e outras fontes".

Nesse entorno, para a coleta de dados utilizaremos a plataforma *Scielo*, plataforma que recolhe as principais publicações do Brasil. Para seleção dos textos foi utilizado palavras-chave para filtrar os resultados de textos publicados na plataforma. Foram eles: Relação Família/escola; Família e Escola; Família e Educação Infantil.

Quanto aos critérios de elegibilidades elegemos os seguintes: A delimitação dos textos analisados se deu a partir de alguns critérios de inclusão. Para ser incluído, consideraremos textos que estudam a relação família e escola. O segundo critério foi analisar os textos em Língua Portuguesa, por se tratar de um mapeamento de produções nacionais.

Para implementação da análise a partir dos dados obtidos por meio do descritor das palavras-chaves selecionamos os textos no recorte temporal 2023-2024. Essa escolha não foi aleatória, já que nosso intuito é o de verificar como a relação família-escola está sendo difundida nos textos publicados mais re-

centemente. Assim, realizar um refinamento por ano nos auxilia a chegar em constatações mais sólidas para nossa investigação.

Após essa delimitação do tempo, realizamos um recorte quanto às produções no que diz respeito ao gênero produzido: artigo, dissertações e teses sobre a temática. Há ainda que se pontuar que fizemos um mapeamento das produções levando em consideração os três gêneros acima mencionados. Após esse ranqueio das produções analisamos os resumos dos materiais coletados para identificar se os materiais correspondem à temática a qual estamos filiados. Os estudos selecionados foram lidos integralmente no processo de extração dos dados e elaboração de categorias de análise. De modo singular, propomos a construção de um quadro delimitado seguindo os seguintes pontos: **i)** recorte temporal e **ii)** gênero acadêmico (artigo, dissertação e tese), **iii)** local de publicação e **iv)** objetivos da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Por meio da investigação nas bases de dados foram encontrados ao todo 1.080 produções no descritor Relação família-escola. Desses foram selecionadas 85 produções logo após aplicarmos o filtro temporal 2023-2024. Estes foram baixados e lidos na íntegra, entre os quais 6 eram produções repetidas e 75 não atendiam ao critério de inclusão estabelecidos à priori, seja por não está em língua materna, ou por não ser condizente com os objetivos de nossa investigação.

Salientamos que não foram encontrados dissertações ou teses que discutem a temática. Sobrando ao total dos textos selecionados somente quatro artigos publicados em revistas, os quais estão organizados na *Tabela 1* a seguir.

Tabela 1: Mapeamento das produções 2023-2024

NOME	AUTORES	ANO DE PUBLICAÇÃO	LOCAL DE PUBLICAÇÃO
Envolvimento parental na escola: perspectivas de pais e filhos	Diana Dias e Raquel Barroso	2023	Psicologia Escolar e Educacional
Famílias de classes médias na escola pública: da escolha às estratégias de participação	Maria Alice Nogueira; Tânia de Freitas Resende e Priscila de Oliveira Coutinho	2023	Educação em Revista
Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica	Tatiana da Rosa; Cleidilene Ramos Magalhães e Luiza Maria de Oliveira Braga Silveira	2024	Psicologia Escolar e Educacional
Histórias de professoras: experiências de enfrentamento das dificuldades cotidianas	Leticia Caparroz Cicconi Batista e Jaqueline Kalmus	2024	Psicologia Escolar e Educacional

Fonte: Dados da Autora (2024).

Percebemos, a partir dos dados apresentados na Tabela 1 que há uma preponderância na discussão da temática em somente duas revistas científica, uma na área de educação e a outra na área de Psicologia da Educação. As revistas são: Psicologia Escolar e Educacional (3 artigos) e Educação em Revista (1 artigo).

Como se pode perceber os dados encontrados foram de modo geral incipientes em relação à nossa temática de estudo. Nesse sentido, procuramos analisar, dentre as produções encontradas os objetivos e os resultados da pesquisa para verificar o alinhamento destas com os objetivos por nós propostos. Assim, chegamos a Tabela 2 que agrupa esses dados.

Tabela 2: Mapeamento quanto aos objetivos e resultados encontrados

NOME	OBJETIVOS DA PESQUISA	RESULTADOS DA PESQUISA
Envolvimento parental na escola: perspectivas de pais e filhos	O objetivo do presente estudo focou-se na analise das perceções, tanto de pais como dos filhos, sobre o envolvimento dos pais no contexto escolar dos filhos e comparar a perceção de pais e filhos sobre esse aspeto. Participaram neste estudo 526 famílias e utilizou-se o Questionário de Envolvimento Parental para recolha de dados.	Pais e alunos descreveram um elevado envolvimento parental no contexto escolar. Todavia, verificou-se a existência de diferenças significativas entre as duas perspetivas. Estes resultados possibilitam uma reflexão sobre as tendências, desafios e implicações deste conceito, sendo discutidas as suas implicações para a prática e para a investigação.
Famílias de classes médias na escola pública: da escolha às estratégias de participação	O artigo focaliza uma realidade atípica no Brasil e pouco contemplada no debate educacional do país: a experiência de famílias de camadas médias com filhos em escolas públicas. Insere-se no campo da sociologia das relações família-escola, mais especificamente, dos estudos sobre escolarização nas camadas médias. Os dados empíricos foram obtidos em uma escola pública municipal de Belo Horizonte que, por sua reputação, atrai um número significativo de famílias de camadas médias.	Reforçando estudos internacionais e nacionais sobre o tema, os resultados evidenciam que ter os filhos na escola pública gera ansiedade e tensão para essas famílias. Elas buscam administrar a situação por meio da escolha criteriosa do estabelecimento de ensino e do desenvolvimento de um conjunto de estratégias que visam minimizar os riscos dessa opção e assegurar a formação desejada para a prole
Envolvimento família- escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica	O estudo pretende problematizar como se estabelece o envolvimento família-escola visando à promoção dessa relação e do desempenho escolar dos alunos. Neste trabalho, analisou-se como pais e professores de quatro escolas públicas da cidade de Gravataí/RS percebem a si mesmos e ao outro frente a seu envolvimento escolar e a rotina compartilhada, e como essa relação pode favorecer o sucesso escolar de alunos do Ensino Fundamental I. Assim, foi realizado um estudo observacional comparativo, de caráter quantitativo e corte transversal, com 101 familiares e 12 professores de alunos em situação de sucesso escolar.	Os resultados destacaram diferenças significativas em alguns domínios, evidenciando uma avaliação mais positiva dos professores a respeito de seu comprometimento com tal relação. Sugerem, especificamente nos domínios orientação e informação que a atitude dos pais e professores ao orientar, supervisionar e auxiliar um ao outro em suas funções e ao aluno pode favorecer um melhor desempenho acadêmico deste.

Histórias de professoras: experiências de enfrentamento das dificuldades cotidianas	Este trabalho teve como objetivo conhecer as trajetórias de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública da Baixada Santista, no estado de São Paulo, que apesar das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, constroem situações de potência e vivências positivas em relação ao trabalho. Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na construção de narrativas de três professoras acerca de sua trajetória profissional, das dificuldades e desafios cotidianos, e sobre as formas de enfrentamento individuais e coletivos que encontram	As três narrativas apontam a importância da relação entre escola, família e território, a crença no papel transformador da escola e a necessidade de valorização profissional. A coletivização do trabalho é uma das principais estratégias utilizadas, pois rompe com a perspectiva de isolamento e traz novos sentidos para a ação educativa em direção de educação transformadora, nos limites das possibilidades históricas.

Fonte: Dados da Autora (2024).

A Tabela 2 demonstra os objetivos dos estudos encontrados ratificando a importância da temática de estudo. Dentre eles, chamamos atenção para a investigação desenvolvida por Batista e Kalmus (2024) que destaca a narrativas de profesoras que atuam na Educação Básica em sesu relatos sobre os principais desafios encontrados durante a jornada de ser professora. Dentre os desafios, elas mencionam a relação família e escola apontando que:

> A partir das experiências de aproximação com pais, alunos, colegas, e até mesmo com outras instituições, entende-se que a possibilidade de coletivização das ações do e no trabalho se constitui como importante estratégia na sua realização, já que rompe com a lógica de isolamento que acaba por dificultar ainda mais as condições do trabalho - ainda que dentro dos limites da realidade de uma sociedade que produz isolamento e responsabilização individual (Batista e Kalmus, 2024, p. 08).

Assim, percebemos por meio de narrativas das professoras que atuam diretamente em sala de aula o quanto essa aproximação da família pode ser profícua

no desenvolvimento escolar dos alunos, principalmente na Educação Infantil. Cosoante ao argumento de relevância da temática, os resultados da pesquisa desenvolvida por Dias e Barroso (2023) assegura que:

> [...] importa referir que os resultados apresentados e discutidos anteriormente têm implicações para a intervenção. Os resultados apontam para a necessidade de as escolas continuarem a sensibilizar as famílias, nomeadamente os pais ou encarregados de educação, para a sua importância enquanto agentes educativos no bem-estar académico das crianças e no seu sucesso escolar. Os resultados chamam a atenção para o menor envolvimento das famílias em estratégias centradas na escola. Consequentemente, é necessário que as escolas implementem estratégias educativas abertas às famílias, para que estas se sintam confortáveis e acolhidas durante a sua participação, promovendo um maior envolvimento nas estratégias centradas na escola (Dias e Barroso, 2023, p. 09).

Pelo exposto, compreendemos que as autoras chamam atenção para o fato de que os pais precisam ser mais particípes no processo educacional dos seus filhos. Asseguram ainda que a escola precisa envolver os pais, ou os responsáveis pela a escolaraização das crianças a participarem do processo de escolarização sendo essa uma ferramenta preponderante no bem estar acadêmico das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, adotamos como objetivo geral compreender as concepções apresentadas sobre a relação família/escola na Educação Infantil em textos publicados na plataforma *Scielo* entre os anos de 2023 a 2024. Pelo recorte temporal, nossa intenção foi verificar como a temática tem sido trabalhada nas produções intelectuais a nível nacional. Assim, procuramos verificar artigos, dissertações e teses que versassem cobre a temática. Entretanto, identificamos apenas artigos publicados em revistas, não aparecedndo dentre os descritores mencionados dissertações ou teses publicadas entre 2023-2024.

Os achados de nossa investigação apontam dados ainda incipientes nos últimos dois anos, o que nos leva a refletir sobre o papel da família em parceria com a escola, isso porque posto a importância da temática, esta, por seu turno se mostrou insuficiente dado o número de produções encontradas, principalmente

no caampo da Educação, com somente uma produção. Havendo, em contrapartida, uma preponderância da temática na grande área de Psicologia da educação.

Nesse sentido, embora as produções em nível de pós-graduação *scrito senso* tenham se mostrado irrelevantes, nossos achados demosntram que a discussão da temática se mostra profícua em textos publicados em revistas renomadas dentro da área de Psicologia da educação. Por essa via, esperamos que nossa investigação possa servir de gatilho para investigações futuras que tomem a mesma temática como escopo no intuito maior de reforçar a opulência de investigações dessa natureza. Percebemos, em consonância, que mapeamentos como o realizados por nós podem ser frutíferos por apontar falhas que podem ser sanadas em produções futuras dados os argumentos utilizados por autores que nos serviram de embasamento teórico.

Seguramente, conforme percebemos na análise exaustiva das produções encontradas muitas das algumas das estratégias de enfrentamento das dificuldades cotidianas dizem respeito, ou melhor, podem ser sanadas com a participação efetiva da família. É uma parceria em que todos ganham e especialmente as crianças passam a se sentir melhor acolhidas nos dois espaços educacionais, a escola e em casa.

REFERÊNCIAS

BATISTA, L. C. C.; KALMUS, J. Histórias de professoras: experiências de enfrentamento das dificuldades cotidianas. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 28, n. 01, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2011.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente:** Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BENATO, D, T; SOARES, S, T. **Família e escola**: uma relação de desafios. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/20 14_unicentro_ped_artigo_dulcemara_terezinha_benato.pdf . Acesso em: 09 jul. 2023.

CREPALDI, E. M. F. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. In: **Anais do XIII EDUCERE - Formação de professores:** contextos, sentidos e prática. Curitiba - PR, 2017, p. 11733-11743.

DIAS, D.; BARROSO, R. Envolvimento parental na escola: perspetivas de pais e filhos. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 27, 2023.

HOPPE, M. M. W.; FOLBERG, M. N. O desejo e a aprendizagem da leitura e da escrita. Ágora (Rio de Janeiro), v. 20 n. 1, p. 147-158, 2017.

MACEDO, R. M. S. **A relação família-escola:** um olhar sistêmico sobre a queixa escolar. Appris Editora, 2020.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Revista Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; RESENDE, T. F.; COUTINHO, P. O. Famílias de classes médias na escola pública: da escolha às estratégias de participação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 39. e40017, 2023.

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des) encontros:** um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

OLIVEIRA, L. C. F. **Escola e família numa rede de (des)encontros:** um estudo das representações de pais e professores. São Paulo: Cabral Editora, 2010.

PIZZANI, L. *et al*. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 53–66, jul./dez, 2012.

ROSA, T.; MAGALHÃES, C. R.; SILVEIRA, L. M. O. Envolvimento família-escola e suas implicações no desempenho escolar na educação básica. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 28, n. 01, 2024.

SILVA, A. P. *et al*. A influência da família no processo de aprendizagem escolar. In: Flávio Aparecido de Almeida. (Org.). **Educação Infantil:** as contribuições da educação no processo de desenvolvimento da criança. 1ed. GUARUJÁ: científica digital, 2021, v. 1, p. 21-31.

SOUZA, M. E. P. **Família/Escola:** a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná, 2009. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf. Acesso em 05 de jul. 2024.

ZENHAS, A. **O papel do diretor de turma na colaboração escola-família**. Porto: Portugal, 2006.

POSFÁCIO

A palavra escrita é um registo do seu tempo e da sua história, um fragmento do existir; uma memória da realidade vivida e experimentada. Escrever é também uma forma de revelar aos outros e a nós mesmo quem somos explicitamente. Por meio da escrita acadêmica que ora mostramos exemplifica-se essas duas atividades essencialmente humana: o registrar e o revelar.

Neste *e-book* os participantes VII SEMAPED apresentaram uma diversificada produção de gêneros acadêmicos escritos, a destacar: resumos, artigos e relatos de experiência. A escrita é, pois, essa atividade intelectual representada por muitas modalidades. Organizados em forma de livro digital foram mostrados aqui todos esses gêneros, como também foram registrados na memória dos autores e na realidade vivida.

Justifico o entusiasmo pelas jovens e pelas(os) jovens escritoras(es) atuantes neste evento por uma razão muito simples: romper com a inércia e a escassez de prática de escrita ainda é um grande desafio para muitos contextos de práticas institucionalizadas. Vocês se dispuseram a uma tarefa de muita responsabilidade, ousadia e resistência. Não decepcionaram o poeta que ao falar sobre a vida diz: *"*o que ela quer da gente é coragem"[1]. Reitero como muitos: não são fáceis os caminhos da escrita! Cognitivamente é uma atividade do nível da criação e síntese.

Assim, fica aqui o registro de um fragmento vivido no contexto da formação de professores no *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, a VII SEMAPED, um evento realizado por professores e estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia cujo objetivo principal ocupou-se em contribuir com a formação, com o ensino e a divulgação da cultura científica no âmbito das ciências da educação.

Muitas mãos contribuíram para construir a VII SEMAPED. Entregar à comunidade acadêmica esse registro escrito, na forma de um livro, é a coroação desse acontecimento. Esperamos que a travessia por nós experimentada

1 ROSA, João Guimarães. Grande Sertão: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

fique marcada na história de todos os participantes. Outrossim, o registro está para além daqueles sujeitos, mas sobretudo para todos os escritores, os leitores ou cidadãos interessados neste tipo de vínculo com a realidade, a memória e a existência que a escrita pode oportunizar.

Maria do Carmo Carvalho Madureiro
junho de 2025 em Floriano-PI.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Vanessa Nunes dos Santos

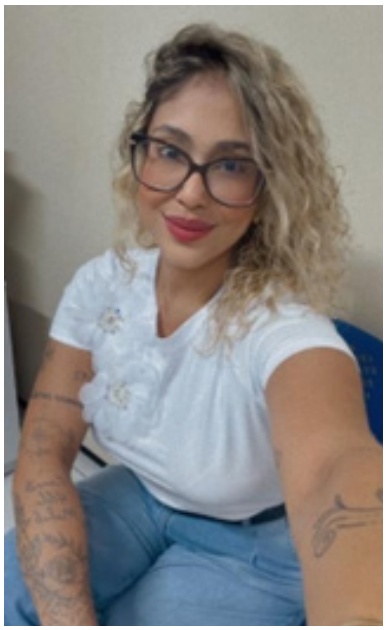
Doutora e Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Especialista em Educação e Proteção Social pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e em Educação Infantil e Desenvolvimento da Criança pelo CEAD/UFPI. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia (UESPI) e em História (UFPI). Atua como Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no (CAFS), com dedicação exclusiva, na área de Didática e Educação Inclusiva. Exerceu a função de Coordenadora Adjunta do Núcleo de Acessibilidade do CAFS/UFPI e participa ativamente de comissões institucionais e projetos de extensão e formação docente. Integra os grupos de pesquisa Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação, Gênero e Cidadania (NEPEGECI/UFPI) e o Observatório das Infâncias e Juventudes na Educação (OBIJUVE/UFPI). Desenvolve e orienta estudos interdisciplinares na área de educação com ênfase nos seguintes temas: Educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, infância, formação de professores, didática, práticas

educativas inovadoras, metodologias sensíveis, convivência escolar, políticas públicas e educação, violências nas escolas, gênero, diversidade, acessibilidade, educação especial e inclusiva.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4903457958021421

Maria do Carmo Carvalho Madureiro

Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI); Pedagoga (FAEC/UECE), Especialista em Gestão Educacional (UFSM), Mestra e Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (PPGE/FACED/UFC). Temas de interesse: letramentos acadêmicos, relação com o saber e relação com o saber escrever. Integrante do Grupo de Pesquisa Grafí - Laboratório de Estudos da Escrita (UFC).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4903457958021421

Krícia de Sousa Silva



Sou Pedagoga (2013), Mestra (2016) e Doutora em Ciências da educação (2023) pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Professora Adjunta do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS/UFPI) na área de Fundamentos Políticos e administrativos da Educação. Autora do livro: "Manobras sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí", sou ainda vinculada ao Observatório das Infâncias e Juventudes na Educação (OBIJUVE/UFPI), ao Núcleo de Educação, Gênero e Cidadania NEPEGECI do PPGEd/UFPI e ao Núcleo de Estudos e Pesquisas em Juventudes (NEPJUV/UFDPAR-Parnaiba/PI). Desenvolvo e tenho interesse em estudos voltados para o campo da educação inclusiva, diversidades/diferença na escola e em espaços não escolares, práticas culturais juvenis e corpo em movimento na Educação.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/2256323097746899

Maria da Penha Feitosa

Possui graduação em licenciatura plena em história pela Universidade Federal do Piauí-UFPI (2000), graduação em Pedagogia pela Faculdade do Baixo Parnaíba (2011), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí- UFPI (2006) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia-MG/UFU (2019). Atualmente é professora Adjunta III da Universidade Federal do Piauí, membra do Conselho do Campus Amílcar Ferreira Sobral - CAFS e do Núcleo Docente Estruturante do curso de Pedagogia do CAFS.É membra do NUPPEGE - Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Políticas e Gestão da Educação - CCE/DEFE. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente com os seguintes temas: história da educação e política educacional, universidade e ensino superior.
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4906626976350333

Francisco Romário Paz Carvalho

Mestrando em Letras (Área de Concentração: Estudos da Linguagem: Descrição e Ensino) no Programa de Pós- graduação em Letras da Universidade Estadual do Piauí - PPGL/UESPI. Graduado no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2024) e no curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês pela Universidade Pitágoras UNOPAR (2023). Pós-graduado em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Venda Nova do imigrante - FAVENI (2024). Possui experiência na área de Letras (Linguística) e Educação. Seus interesses voltam-se para pesquisas na área de Linguística de Texto, Análise de Gêneros, Multimodalidade, Formação de professores e práticas da Docência, TDICs e Educação, Educação e cibercultura, Educação, Diversidades e Inclusão. É membro associado e integra a Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (REPPED), Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (ANDIPE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) e Associação Internacional de Pesquisa na Graduação em Pedagogia (AINPGP). É membro pesquisador do GETEXTO - Gupo de Estudos do Texto/ UESPI,

sob a coordenação do Dr. Franklin Oliveira Silva, do Grupo de Pesquisa e Estudos, Professor, Escola e Tecnologias Educacionais (GEPPETE) - UFPR, sob a coordenação de Glaúcia da Silva brito, Grupo de Estudos em Pedagogia no Amazonas vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Amazonas - UFAM e do LABOR - Laboratório brasileiro de oralidade, formação e ensino (UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora). Tem pesquisado na área de Linguagens e Tecnologias, Educação e Tecnologias Digitais, Formação de Professores, Pedagogia - campo epistemológico, de formação e de práxis, Didática e Pesquisa em Educação.
ORCID: https:// orcid.org/0000-0002-8493-418X

IDENTIDADES PLURAIS:

da formação inicial aos territórios da atuação docente

www.terried.com
contato@terried.com

TERRIED