

# TEIAS DO NID:

PRODUÇÃO DE SABERES EM INTERFACE  
INTERDISCIPLINAR NA UNEB CAMPUS VIII



E-BOOK

Laíse Soares Lima  
Maria das Dores Pereira Santos  
Kárpio Márcio de Siqueira  
(Organização)



É proibida a reprodução total ou parcial da obra, de qualquer forma ou qualquer meio, sem autorização prévia ou por escrito do autor. A violação dos Direitos Autorais (Lei n° 9610/98) é crime estabelecido pelo Artigo 184 do Código Penal.

Editor Responsável:

Rubervânio Lima

Revisão de Textos:

Ana R. Costa

Diagramação:

Iago Vinícius

Capa:

Rubervânio Lima

Editoração:



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(BENITEZ Catalogação Ass. Editorial, MS, Brasil)

L732t Lima, Laíse Soares, Santos, Maria das Dores Pereira e Siqueira, Kárpio Márcio de. Organizadores.  
**Teias do NID: produção de saberes em interface interdisciplinar na UNEB *Campus VIII* /Laíse Soares**  
Lima, Maria das Dores Pereira Santos e Kárpio Márcio de Siqueira – Orgs. – 1.ed. Paulo Afonso, BA : Oxente, 2025.  
216 p. : il; 14x21 cm. VERSÃO DIGITAL.

ISBN: 978-65-5100-245-8

1. Educação. 2. Recursos Educacionais.

3. Interdisciplinaridade I. Título.

02-2025/164

CDD 370

Bibliotecária : Aline Grazielle Benitez CRB-1/3129

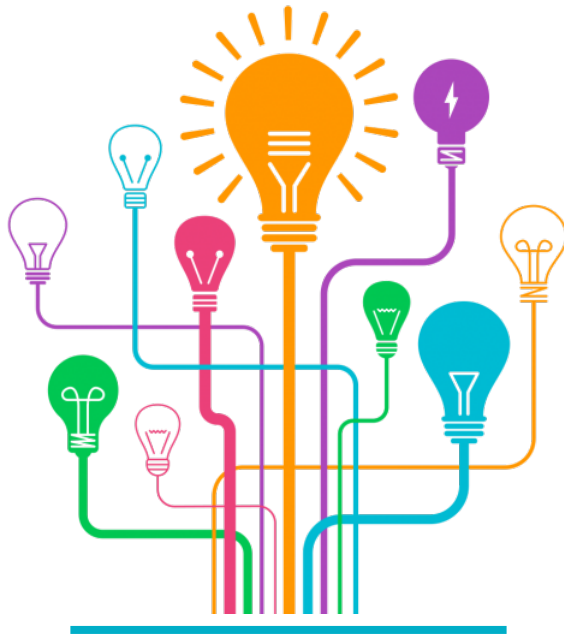
E-BOOK

Laíse Soares Lima  
Maria das Dores Pereira Santos  
Kárpio Márcio de Siqueira  
(Organização)

---

# TEIAS DO NID:

PRODUÇÃO DE SABERES EM INTERFACE  
INTERDISCIPLINAR NA UNEB CAMPUS VIII



E-BOOK



PAULO AFONSO-BA  
2025

# Conselho Editorial



Coordenação:

Me. Rosiane Rocha Oliveira Santos (FACAPE)

Membros:

Dr<sup>a</sup>. Cláudia Maria Lourenço da  
Silva Melo (FACAPE)

Dr<sup>a</sup>. Luzineide Dourado Carvalho (UNEB)

Me. Fabíola Moura Reis Santos (UNEB)

Dr. Adelson Dias de Oliveira (UNIVASF)

Me. Phablo Freire Paiva (FACESF)

Me. Manuela Pereira de Almeida (UNEB)

Me. Simone Salvador de Carvalho Meneses (AESAs)

Me. Deise Cristiane do Nascimento (FACAPE)

Dr<sup>a</sup>. Elnora Maria Gondim Machado Lima (UFPI)

Dr<sup>a</sup>. Andréa Alice Rodrigues Silva (UFRB)

# Autores e autoras



## **Láise Soares Lima**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Especialista em Psicopedagogia e Educação Especial pela Universidade Candido Mendes (UCAM/PROMINAS). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL/*Campus* do Sertão). Professora Adjunta da área de Educação Infantil do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas - *Campus* do Sertão. Coordena a Brinquedoteca Universitária UFAL/Sertão e desenvolve projetos de extensão de formação inicial e continuada com profissionais da Educação Básica. Atua como Coordenadora de área do subprojeto Alfabetização no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UFAL (2024-2026). Possui experiência na área de pesquisa em Educação, principalmente com publicações e estudos nos seguintes temas: História Social da Infância; Infância e Educação; Estágio Supervisionado; Formação de Professores e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil.

## **Kárpio Márcio de Siqueira**

Doutorando em Crítica Cultural – UNEB, Docente dos cursos de Pedagogia e da Licenciatura Intercultural em Educação Escolar Indígena da Universidade do Estado da Bahia – *Campus* VIII – Paulo Afonso – BA, Líder do Grupo de Pesquisa- CNPq – UBUNTU – Educação Contextualizada, Processos Teóricos, Metodológicos e Tecnológicos Aplicados à Produção de Dispositivos Didáticos na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão Educacional, Currículo e Diversidade Cultural. Pesquisador do OPARÁ vinculada a Linha de Pesquisa Etnologia, Educação, Educação Indígena e Interculturalidade. E-mail: [karpio\\_siqueira@yahoo.com.br](mailto:karpio_siqueira@yahoo.com.br)

## **Maria das Dores Pereira Santos**

Mestre em Literatura – Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), doutoranda em Teoria da Literatura pela Universidade de Brasília (UnB), docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com lotação no Colegiado de Pedagogia do DEDC *Campus* VIII, Paulo Afonso. Atualmente integra o Gabinete da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da UNEB (PROGRAD). Tem como interesse específico de ensino e pesquisa a literatura infanto-juvenil e seus processos de letramentos e atua como

pesquisadora nos Grupos de Pesquisa: Formação de Professor e Currículo (FORPEC/UNEB); Literatura, ensino e suas interfaces (UNEB) e **TOPUS** – Grupo de Pesquisa sobre Espaço, Literatura e outras Artes (UnB).

### **Eunice Maria da Silva**

Possui Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL (2010). Especialização em Orientação Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira - RJ (1996). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB (1993). É professora efetiva do Departamento de Educação da UNEB, ministrando os componentes curriculares Educação de Jovens e Adultos, Andragogia, Avaliação em Educação, Didática e Núcleo de Iniciação à Docência. Atualmente coordena o Grupo de Estudo em Metodologia da Pesquisa em Educação (GEMPEED). Tem experiência em Gestão Acadêmica, Planejamento e Avaliação Educacional, Formação de Docentes da Educação Básica e do Ensino Superior.

### **Carleandro de Souza Dias**

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2009) e mestrado em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pela Universidade do Estado da Bahia (2012). Foi técnico social da Empresa Baiana de Desenvolvimento Agrícola (EBDA). Foi professor substituto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB VIII - Paulo Afonso, BA) nos cursos de Pedagogia, Pedagogia Indígena, Licenciatura em Educação Escolar Indígena. Pesquisador do Centro de Pesquisas em Etnicidades, Movimentos Sociais e Educação OPARÁ, Coordenou do grupo de pesquisa em Memória, Identidade, Territorialidade, Educação do/no Campo (MITECS-UNEB/*Campus* VIII) e vice-coordenador do UBUNTU - Núcleo de Estudos e Pesquisa Contextualizada Aplicada à Produção de Dispositivos Didáticos (UNEB-UBUNTU/CNPq). Foi coordenador do Festival de Arte e Cultura da UNEB e da Feira Agroecológica da UNEB.

### **Gicelma de Oliveira Cavalcante**

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Alagoas - PPGE/UFAL (2014). Especialista em Planejamento Educacional pela Universidade Salgado Filho - UNIVERSO (2000). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/*Campus* VIII (1997). Professora no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - *Campus* VIII/ Paulo Afonso desde 2001. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Colegiado de Pedagogia, Coordenadora do Colegiado de Pedagogia. Integrante do grupo de pesquisa FORPEC - Formação de Professores, Educação e Contemporaneidade (UNEB/*Campus* VIII),

Coordenadora da Brinquedoteca Universitária da UNEB/DEDC/*Campus* VIII. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em: Infância e Educação; Estágio Supervisionado na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental; Formação de Professores e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil; Educação étnico racial para/na Educação infantil; Sociologia da Infância.

### **Edjane Gomes de Souza Soares**

Mestra em Intervenção Educativa e Social pela Universidade do Estado da Bahia- UNEB/PPGIES/Serrinha- BA (2024). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (1998). Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB/*Campus* VIII (1992). Docente em educação no curso de Licenciatura em Pedagogia no Departamento de Educação da UNEB- *Campus* VIII/ Paulo Afonso (1995), nos componentes curriculares Gestão Educacional, Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino da Matemática, Núcleo de Iniciação à Docência IV, Educação Étnico Racial para Educação Básica e Ensino Superior etc. Membro do Núcleo Docente Estruturante do Colegiado de Pedagogia. Integrante do grupo de pesquisa CNPq – UBUNTU – Educação Contextualizada, Processos Teóricos, Metodológicos e Tecnológicos Aplicados à Produção de Dispositivos Didáticos na linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Gestão Educacional, Currículo e Diversidade Cultural. Membro do grupo de pesquisa EPODS – Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social pelo PPGIES (UNEB). Possui experiência em gestão acadêmica, formação de professores e ministra cursos e palestras.

### **José Ricardo de Oliveira Santos**

Doutor em Biociência Animal pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), mestre em Ecologia pela mesma instituição e licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente, é professor adjunto na Universidade de Pernambuco (UPE). Possui ampla experiência em ecologia e fisiologia de anfíbios e répteis, com ênfase na ecologia acústica e hematologia de anuros. Além disso, desenvolve pesquisas voltadas para as relações de raça e gênero no Brasil, explorando temas como diversidade, equidade e inclusão no contexto educacional e social.

### **Beatriz Soares de Siqueira**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* VIII, com experiência em miniaulas e estágios na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Participou de diversos eventos acadêmicos, como

o II Seminário do PIBID, o V Seminário de Pedagogia e o 1º Congresso Brasileiro de Políticas Públicas em Educação. Realizou cursos sobre TDAH, altas habilidades, superdotação, neuropsicomotricidade, transtornos de aprendizagem e inclusão de alunos com TDAH. Atualmente, é estagiária no setor CPD-Multimídia da UNEB e professora de reforço escolar para crianças da Educação Infantil e Fundamental I, buscando constantemente ampliar sua formação e prática docente.

### **Andressa Rodrigues da Silva**

Graduanda de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e, desde o início da graduação desenvolve suas atividades e pesquisas acadêmicas com foco na área da infância. Ao longo do curso participou de eventos acadêmicos, como seminários, congressos e cursos de capacitação, que foram fundamentais para ampliar seus conhecimentos teóricos e formação profissional.

### **Maria Isabela da Silva**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus VIII*. Participou do V seminário de pedagogia da UNEB *Campus VIII*, submetendo um resumo aos anais de publicação. Atuou como monitora de extensão no projeto "Memórias que vivem - Infâncias que se enlaçam: a história social das crianças de Paulo Afonso - BA" no qual desenvolveu prática de organização, pesquisa e mediação de atividades pedagógicas e culturais. Possui experiência em prática extensionista e de estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Participa de eventos acadêmicos e tem interesse em pesquisa na área da educação infantil.

### **Leiliane Maria Melo da Silva**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) — *Campus VIII*. Atualmente, desenvolve seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a cultura da infância em Paulo Afonso-Ba, tema que norteia sua pesquisa acadêmica. Pretende ingressar no mestrado para aprofundar os estudos sobre infância e educação. Atua como auxiliar de coordenação pedagógica no Colégio Estadual Carlina Barbosa de Deus, onde busca integrar teoria e prática no cotidiano escolar, contribuindo para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e culturais.

### **Emily Caroline Gomes de Oliveira Barbosa**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *Campus VIII*. Possui experiência em práticas extensionistas e de estágio na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Atuou como monitora de extensão nos projetos "Memórias que Vivem - Infâncias que se



enlaçam: a história social das crianças de Paulo Afonso - BA" e "BRINQU-NEB: ensinando e aprendendo a brincar", nos quais desenvolveu práticas de pesquisa, organização e mediação de atividades pedagógicas e culturais. Atualmente, é monitora bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID/UNEB (2024-2026). Tem interesse em pesquisa nos campos Infância e Educação, Educação Inclusiva, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas na Educação Infantil.

### **Jéssica Enelin de Sena Novaes**

Técnica em Biocombustíveis pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia da Bahia - IFBA *Campus* Paulo Afonso (2018). Professora de Inglês no Cultural Norte Americano (CNA). Graduanda em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - *Campus* VIII.

### **Débora Freire Eliane Bertoldo Silva Freire**

Discente do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *Campus* VIII e dedica-se à pesquisa e prática educacional. Recentemente, submeteu um artigo intitulado "**Por uma Docência: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJA**", explorando estratégias de ensino voltadas para o fortalecimento do diálogo e da interação significativa na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Seu trabalho reflete um compromisso com a construção de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras, alinhadas aos princípios da dialogicidade de Paulo Freire.

### **Suzi de Oliveira Santana**

Discente do curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* VIII. Graças ao componente curricular, Núcleo de Iniciação à Docência (NID), foi possível realizar uma pesquisa que resultou no artigo intitulado "**Por uma Docência: Um Relato de Experiência na EJA**". No presente trabalho, aborda a relevância do protagonismo dos discentes e da valorização das histórias de vida dos educandos como elementos fundamentais para a construção do conhecimento. As reflexões destacam o papel transformador da educação na formação de indivíduos críticos e conscientes, capazes de contribuir ativamente para a sociedade.

### **Raizia Santos Bezerra Silva**

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, com especial atenção à Educação do Campo. Durante minha formação acadêmica, tenho me envolvido em estágios supervisionados e atividades de pesquisa, com o intuito de aprimorar meus conhecimentos sobre as questões sociais, políticas e educacionais que impactam na educação do campo.

### **Fernanda Soares dos Santos**

Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, com ênfase na Educação do Campo. Ao longo da minha trajetória acadêmica, tenho participado de estágios supervisionados e projetos de pesquisa na Educação do Campo, visando ampliar meus conhecimentos sobre as realidades sociais e educacionais que impactam a educação no contexto rural.

### **Suelen Alves Silva Campos**

Graduanda no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus VIII*, e atuou como monitora de ensino bolsista no componente de Pesquisa e Estágio II: Educação Infantil. Além disso, participou de congressos, eventos e seminários voltados para áreas da infância e diversidade, atividades acadêmico-científicas essenciais para a aquisição e expansão de conhecimentos teóricos no seu processo de formação inicial e profissional.

### **Letícia Gomes Araújo dos Santos Silva**

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - *Campus VIII*. Possui experiência em práticas extensionistas e da docência em língua inglesa. Atuou como monitora de extensão no projeto "Ação Saberes Indígenas na Escola: Projeto de Educação voltado para a Formação de Professores que atuam em Escolas Municipais e Estaduais Indígenas", nele desenvolveu habilidades de revisão e diagramação na área de produção de materiais didáticos. Tem interesse em pesquisa nos campos da Andragogia, Avaliação e Aprendizagem, e Formação de Professores.

### **Milena Araújo de Menezes**

Graduanda em Pedagogia pela a Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Formada em Gerência em Saúde pela Colégio Cetep II Wilson Pereira. Atualmente, docente da Educação Infantil da Rede privada de ensino do Município de Paulo Afonso - BA.

### **Schilayne Criscia Santos da Silva**

Graduanda em licenciatura plena em Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia - *Campus VIII*. Formada em Biocombustíveis pelo Instituto Federal da Bahia - *Campus Paulo Afonso*. Foi monitora no V Seminário Pedagogia no *Campus VIII* em 2022.

# Sumário



Apresentação	13
CAPÍTULO 1 - ENTRE AS TEIAS DO REDIMENSIONAMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA <i>CAMPUS VIII</i> : CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA	19
<i>Edjane Gomes de Souza Soares</i> <i>Gicelma de Oliveira Cavalcante</i> <i>Kárpio Márcio de Siqueira</i>	
CAPÍTULO 2 - NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL	45
<i>Laíse Soares Lima</i>	
CAPÍTULO 3 - TEIAS DISCURSIVAS E PRODUÇÃO DE SABERES ACADÊMICOS NO (CON)TEXTO DO NID/ UNEB <i>CAMPUS VIII</i>	62
<i>Maria das Dores Pereira Santos</i>	
CAPÍTULO 4 - GESTÃO DA SALA DE AULA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL	87
<i>Leiliane Maria Melo da Silva</i> <i>Letícia Gomes Araújo da Silva</i> <i>Eunice Maria da Silva</i> <i>Laíse Soares Lima</i>	
CAPÍTULO 5 - AUTISMO E INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO CUIDADOR ESCOLAR COMO AGENTE DE INTERVENÇÃO	105
<i>Emily Caroline Gomes de Oliveira Barbosa</i> <i>Beatriz Soares de Siqueira</i> <i>Laíse Soares Lima</i> <i>José Ricardo de Oliveira Santos</i>	

CAPÍTULO 6 - DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CLASSES MULTISSERIADAS	122
<i>Fernanda Soares dos Santos</i> <i>Raizia Santos Bezerra Silva</i>	
CAPÍTULO 7 - AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS FICHAS AVALIATIVAS AVALIAM?	138
<i>Andressa Rodrigues da Silva</i> <i>Maria Isabela da Silva</i> <i>Laíse Soares Lima</i>	
CAPÍTULO 8 - PRÁTICA DOCENTE, SALA DE AULA E APRENDIZAGEM: APONTAMENTOS DA EXPERIÊNCIA NA EJA	161
<i>Milena Araújo de Menezes</i> <i>Schilayne Críscia Santos da Silva</i> <i>Eunice Maria da Silva</i>	
CAPÍTULO 9 - POR UMA DOCÊNCIA DIALÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJA	178
<i>Débora Freire Eliane Bertoldo Silva Freire</i> <i>Suzi de Oliveira Santana</i> <i>Eunice Maria da Silva</i>	
CAPÍTULO 10 - A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO: LIVRE EXPRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL x RESTRIÇÃO CORPORAL DA CRIANÇA	194
<i>Jéssica Enelin de Sena Novaes</i> <i>Suelen Alves Silva Campos</i> <i>Carleandro de Souza Dias</i>	

# | Apresentação

---

O livro *TEIAS DO NID: PRODUÇÃO DE SABERES EM INTERFACE INTERDISCIPLINAR NA UNEB CAMPUS VIII* surge como uma contribuição significativa para a formação de professores, especialmente no contexto das Licenciaturas. A proposição compreende como essencial que a formação docente seja um processo dinâmico, que se articule de maneira interdisciplinar, reconhecendo e valorizando os saberes construídos nas diversas experiências durante o curso, em especial de Pedagogia. O Núcleo de Iniciação à Docência (NID) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *CAMPUS VIII*, constitui-se, assim, como um espaço privilegiado para essa construção, promovendo um diálogo entre teoria e prática, entre universidade e escola, e entre diferentes campos do conhecimento.

Este livro é um resultado das vivências, reflexões e produções acadêmicas desenvolvidas pelos alunos e professores envolvidos no NID, e sua importância reside na capacidade de registrar e sistematizar essas experiências. A obra se torna um testemunho do potencial transformador da curricularização da extensão na formação inicial docente, propõe uma discussão aprofundada sobre a necessidade de uma formação que transcenda as paredes da sala de aula universitária e dialogue com as realidades do cotidiano escolar. Cada capítulo apresenta um olhar singular sobre os desafios e as possibilidades que emergem da formação inicial docente, enfatizando a relevância da interdisciplinaridade como um caminho para promover uma educação mais contextualizada, potente e inclusiva.

O Capítulo 1 **“Entre as teias do redimensionamento do curso de Pedagogia *CAMPUS VIII*: curricularização da extensão e iniciação à docência”**, discute a integração da extensão ao currículo do curso de Pedagogia, enfatizando como essa articulação enriquece a formação docente ao aproximar os futuros educadores das realidades da educação básica. A reflexão sobre a curricularização da Extensão mostra-se essencial para a construção de um currículo que atenda às demandas regionais. Propõe que essa articulação seja fundamental para a criação de um currículo mais contextualizado, promovendo uma formação docente que se alinhe às expectativas do Plano Nacional de Educação.

O Capítulo 2 **“Núcleo de Iniciação à Docência: território de formação profissional”**, a partir de um relato das atividades do NID entre 2021 e 2023, evidencia a importância desse componente curricular na desconstrução de estereótipos sobre a profissão docente e na promoção de uma formação crítica e reflexiva que estimula a produção de conhecimento interdisciplinar. A proposta do NID se torna uma iniciativa da UNEB para fortalecer a relação entre a universidade e os espaços educacionais, promovendo uma teia formativa e uma educação mais dialógica e participativa.

O Capítulo 3 **“Teias discursivas e produção de saberes acadêmicos no (con)texto do NID/ UNEB *CAMPUS VIII*”** traz reflexões sobre aspectos linguístico-formais e sociocomunicativos relacionados aos diferentes modos de produção dos discursos que estruturaram os diferentes objetos de conhecimentos viabilizados como resultado das vivências propostas pelas ementas dos componentes curriculares Produção de Leitura e Escrita

de Textos Acadêmicos (PLPTA) I e II e do componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência (NID) I, II, III e IV, destacando-se, nessa interface, a importância das produções textuais acadêmicas elaboradas em perspectiva interdisciplinar e consolidadas em gêneros textuais científicos orais e escritos elaborados/performados em forma de seminários, debates, e apresentação de *banners* pelos acadêmicos matriculados nesses componentes curriculares do curso de Pedagogia da UNEB *CAMPUS VIII*.

O Capítulo 4 **“Gestão da sala de aula e o processo de aprendizagem: um relato de experiência no ensino fundamental”** apresenta uma pesquisa qualitativa sobre a gestão da sala de aula, abordando concepções e práticas que orientam a atuação docente. O estudo reconhece que o processo formacional de docentes requer a necessária articulação entre pesquisa e prática que mobiliza e ressignifica saberes *num continuum* ação-reflexão-ação. A análise das experiências práticas dos alunos revela a necessidade de refletir sobre metodologias que favoreçam a aprendizagem significativa, pois a dinâmica de organização e gerenciamento da aprendizagem em sala de aula tem se distanciado dos pressupostos teórico-metodológicos que se pretende para resultados de aprendizagens positivos.

O Capítulo 5 **“Autismo e inclusão: a importância do cuidador escolar como agente de intervenção”** discute a importância da inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental. Compreende-se que o papel do cuidador vai além do acompanhamento em atividades relativas às necessidades higiênicas e alimentares das crianças, mas que pode e deve promover a garantia do direito de participação e o desenvolvimento integral no espaço escolar. Assim, foi estabelecido

um diálogo pertinente, considerando a importância desse profissional como principal mediador da inclusão da criança autista no ambiente escolar, e a necessidade da construção de uma práxis que garanta, de fato, a inclusão e o pleno desenvolvimento-aprendizagem do aluno autista.

O Capítulo 6 **“Desafios e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem das classes multisseriadas”** explora as estratégias didáticas para a educação multisseriada em escolas do campo. A pesquisa realizada destaca como as metodologias adaptadas às diferentes faixas etárias podem promover uma aprendizagem mais eficaz e respeitosa às singularidades dos alunos. A discussão propõe que, ao considerar as idades/séries e o tempo de aprendizagem dos alunos o conhecimento se transforma em aprendizagem significativa, mesmo diante das dificuldades.

O Capítulo 7 **“Avaliação na educação infantil: as fichas avaliativas avaliam?”** propõe uma discussão em torno dos instrumentos de avaliação na educação infantil, criticando a rigidez das fichas avaliativas e propondo uma abordagem mais flexível que considere os diferentes tempos de aprendizagem das crianças. O texto pontua que as fichas avaliativas padronizam um modelo de criança, sendo necessário salientar a importância de considerar e respeitar os diferentes tempos de aprendizagens infantis, acompanhando-as em suas atividades cotidianas, sem comparações no processo de desenvolvimento entre os sujeitos.

O Capítulo 8 **“Prática docente, sala de aula e aprendizagem: apontamentos da experiência na EJA”** explora o processo ensino-aprendizagem na EJA, caracterizando a sala de aula como espaço de relações com saberes e vivências, além



de evidenciar a importância da mediação docente e a criação de situações de aprendizagem. Os encaminhamentos das reflexões apontam para a emergência de um processo de aprendizagem intencional, planejado, que articulem experiências e atividades, que considerem os alunos da EJA como sujeitos de direito à educação por toda a vida. A pesquisa proposta no NID afirma que um dos desafios a ser enfrentado pelos professores é lidar com a diversidade que se manifesta pela diferença cultural, social, geracional, entre outras, isto é, fazer da sala de aula da EJA um ambiente mediado pelas situações de vivência e aprendizagem.

O Capítulo 9 **“Por uma docência dialógica: um relato de experiência na EJA”** as reflexões focalizam a importância do diálogo na relação pedagógica, a valorização do repertório de saberes dos alunos jovens e adultos para o processo de aprendizagem, além da necessidade de formação continuada dos professores da EJA. A experiência descrita são percepções de duas graduandas em pedagogia acerca de aspectos metodológicos no processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos da EJA, acenando para a necessidade de uma prática docente que anime a aprendizagem, estimule o interesse e favoreça relações de pertencimento no tempo e espaço próprio da EJA.

O Capítulo 10 **“A escola como espaço de participação: livre expressividade na educação infantil X restrição corporal da criança”** investiga como a escola pode se constituir como um espaço de participação ativa, permitindo que as crianças se expressem livremente enquanto sujeitos de direito e protagonistas de sua própria história, inclusive no que tange a sua corporeidade, concretizando-se enquanto lugar para a

formação da autonomia e emancipação infantil. A análise das práticas pedagógicas revela a necessidade de uma formação docente numa perspectiva emancipatória, buscando romper as contradições entre a teoria e a prática na docência escolar enquanto práxis cotidiana na relação professor-aluno.

TEIAS DO NID é um convite à reflexão e à prática transformadora na formação de professores. Ao abordar diferentes aspectos da formação inicial docente através de uma perspectiva interdisciplinar, este livro não apenas documenta as experiências do NID, mas também se torna uma rica ferramenta para educadores, pesquisadores e estudantes que buscam inovar e aprimorar suas práticas pedagógicas. Ao tecer as teias do saber, este livro contribui para a construção de uma educação mais inclusiva, crítica e contextualizada, reafirmando o papel fundamental do professor na sociedade.

Láise Soares Lima  
Maria das Dores Pereira Santos  
Kárpio Márcio de Siqueira  
Organizadores.

## CAPÍTULO 1

# ENTRE AS TEIAS DO REDIMENSIONAMENTO DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS VIII*: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

---



Edjane Gomes de Souza Soares<sup>1</sup>  
Gicelma de Oliveira Cavalcante<sup>2</sup>  
Kárpio Márcio de Siqueira<sup>3</sup>

---

## PRIMEIRAS TEIAS

[...] ação educativa e **processo pedagógico metódico e intencional**, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação **entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento**, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (Brasil, 2015 – Resolução 02, p. 1º art. 2º - grifos nossos).

O tecido em tela é o resultado de um movimento que pode analogamente ser pensado como um conjunto de teias que se inter cruzaram para formar um todo coesão, colabo-

---

1. Docente do Curso de Pedagogia *CAMPUS VIII*, membro do Núcleo Docente Estruturante.

2. Docente do Curso de Pedagogia *CAMPUS VIII*, membro do Núcleo Docente Estruturante.

3. Docente do Curso de Pedagogia *CAMPUS VIII*, membro do Núcleo Docente Estruturante.



rativo, circular e curricular que compreende as dimensões pedagógicas na capilaridade de seus métodos e respectivas intencionalidades, a promover a articulação dos diferentes níveis de conhecimento, consolidando, assim, como uma teia que carrega os sentidos dos sujeitos e de todo o repertório formativo acumulado ao longo de mais de 30 anos de existência do curso de Pedagogia no *CAMPUS VIII* – Departamento de Educação – Paulo Afonso – UNEB.

O tecido aqui apresentado como resultado de um exercício é antes de tudo uma experimentação coletiva inédita, seja na tessitura do projeto pedagógico de curso ou na metodologia empregada, e de certo modo desbravada pelo coletivo do colegiado, em especial, dos membros do Núcleo Docente Estruturante.

A este preâmbulo acrescentamos que este texto pedagógico é uma resposta à provocação alvo deste livro, “Teias do NID: Produção de Saberes em Interface Interdisciplinar do curso de Pedagogia – *CAMPUS VIII* – Paulo Afonso – BA.

Dito isto, a estampa que imprimimos nesse tecido traz os seguintes percursos: (1) A teia provocativa do movimento coletivo; (2) A teia metodológica do redimensionamento do curso; (3) as teias do currículo anterior ao atual; (4) as teias da curricularização e (5) o Núcleo de Iniciação à Docência – NID como teia de aprendizagem.

Por fim, almejamos que estas teias possam vislumbrar caminhos possíveis e inspirações metodológicas e curriculares na elaboração de projetos de curso de graduação, em especial, dos cursos de Pedagogia.

## **A TEIA PROVOCATIVA**

A concepção de docência que orienta esta proposta formativa está assentada nas Diretrizes Curriculares Nacio-



nais para os Cursos de Graduação e alinhada à Resolução nº 70/2019 do Conselho Estadual de Educação da Bahia que dispõem sobre a formação de professores no âmbito estadual, esta teia nos provocou a atender os princípios imprescindíveis para esse redimensionamento, a vislumbrar no seu artigo 2º os elementos-pauta dos Projetos Pedagógicos dos cursos de graduação em licenciaturas:

- I – As normas estabelecidas na presente Resolução;
- II – As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica;
- III – As Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para cada curso ou área de conhecimento. (Bahia, 2019, n.p.)

Nesse sentido, a PROGRAD/ ASTEP orientou os coletivos dos colegiados a partir dos coordenadores de curso, docentes, NDE – Núcleo Docente Estruturante e toda comunidade acadêmica a participarem do processo de redimensionamento dos cursos de graduação, considerando o documento “*Matriz de Referência para a Redação do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPCs) de Licenciatura da UNEB – Quadro e Roteiro*” elaborado pela PROGRAD/ASTEP no ano de 2019 e que contribuiu para os diálogos e trilhas dessa construção.

## **A TESSITURA METODOLÓGICA DO REDIMENSIONAMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA – CAMPUS VIII**

Considerando que na última avaliação ENADE em



2021 o curso obteve a nota 4, dado este que também influenciou a pensarmos em quais medidas o redimensionamento tencionava para mudanças que atendessem às novas diretrizes, e ao mesmo tempo, compreendesse os resultados de uma história de mais de 30 anos de funcionamento do curso de Pedagogia no Departamento de Educação – DEDC – *CAMPUS VIII*, nos propomos a estudar, analisar e propor novos caminhos nessa tessitura curricular e formativa.

Nesse cenário, adotamos uma metodologia de trabalho que abordasse um estudo analítico do currículo vigente na época e do currículo a ser construído, baseando-nos nas resoluções e normativas nos âmbitos federal, estaduais e da UNEB.

### Quadro 1 - METODOLOGIA DO TRABALHO DE CONSTRUÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

Etapa	Objetivo	Metodologia	Envolvidos
<b>Oitivas dos docentes</b>	Coletar as impressões do corpo docente sobre o processo formativo do curso de pedagogia nas dimensões conceituais, metodológicas, avaliativas e de pesquisa e extensão.	Diálogo em sala de aula presencial; Escuta em reuniões no formato remoto	Docentes por área
<b>Oitivas dos discentes</b>	Coletar as impressões dos discentes sobre o seu processo formativo e quais as prováveis lacunas eram identificadas	A partir das reflexões dos relatórios de estágio, reuniões virtuais entre outras estampas de coleta de dados.	Docentes por área Discentes do curso de Pedagogia



<p><b>Oitivas das comunidades</b></p>	<p>Escutar as Instituições parceiras acerca da expectativa face aos processos formativos da UNEB, sobretudo relacionados as parcerias para o estágio supervisionado.</p>	<p>A partir das visitas da coordenação aos espaços de estágio; A partir do diálogo entre os professores de estágio e os supervisores das instituições parceiras; Pela análise das avaliações apensasadas nos relatórios de estágio com as contribuições dos supervisores de estágio das instituições parceiras.</p>	<p>Coordenadores do curso de Pedagogia  Docentes supervisores de estágio supervisionado  Supervisores das instituições parceiras.</p>
<p><b>Estudo das Resoluções/normativas e outras diretrizes</b></p>	<p>Estudar as resoluções que amparavam a construção do novo projeto de curso nos âmbitos federais, estaduais e da própria universidade.</p>	<p>Grupo de Trabalho presencial Grupo de Trabalho na modalidade remota</p>	<p>Docentes Coordenador do Curso Núcleo Docente Estruturante</p>
<p><b>Estudo Comparativo da Currículo Anterior</b></p>	<p>Analisar as lacunas formativas apontadas pelas oitivas dos discentes e confrontá-las com as normativas em pauta para a elaboração do projeto de curso.</p>	<p>Grupo de Trabalho presencial Grupo de Trabalho na modalidade remota</p>	<p>Docentes Coordenação do Curso Núcleo Docente Estruturante</p>



<b>Análise dos Componentes curriculares</b>	Analisar os componentes curriculares do currículo em vigência e considerar as mudanças necessárias para atendimento as novas diretrizes.	Grupo de Trabalho presencial Grupo de Trabalho na modalidade remota	Docentes Coordenação do Curso Núcleo Docente Estruturante
<b>Construção da grade curricular</b>	Desenhar, do ponto de vista da concepção curricular, da proposta metodológica, a curricularização da extensão, considerando os preceitos da iniciação à docência e a pesquisa como balizadores desse fluxo de formação.	Grupo de Trabalho presencial Grupo de Trabalho na modalidade remota	Docentes Coordenador do Curso Núcleo Docente Estruturante
<b>Aprovação do fluxograma do Projeto Pedagógico do Curso</b>	Socializar o fluxograma para apreciação e posterior aprovação do coletivo do curso de Pedagogia.	Plenária na modalidade remota	Discentes Docentes Coordenação do Curso Núcleo Docente Estruturante Representantes da Comunidade
<b>Revisão do ementário</b>	Estudar minuciosamente com fins de revisão, criação e adequação o ementário considerando os temas circundantes do novo currículo, a base bibliográfica e o acervo digital da UNEB.	Grupo de Trabalho presencial Grupo de Trabalho na modalidade remota	Docentes Coordenação do Curso Núcleo Docente Estruturante





<p><b>Formatação do projeto</b></p>	<p>Escrever e formatar o projeto pedagógico do curso pelo viés da <i>Matriz de Referência para a Redação do Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) de Licenciatura da UNEB – Quadro e Roteiro</i></p>	<p>Grupo de Trabalho de escrita coletiva; Revisão entre os pares das textualidades produzida; Revisão e formatação final por 1 docente;</p>	<p>Docentes Coordenação do Curso Núcleo Docente Estruturante</p>
-------------------------------------	--	---	--

**Fonte:** Elaborado pelos próprios autores

Destarte, a partir dessa tessitura metodológica, compreendemos a relevância de um trabalho orquestrado pelo colegiado de curso e assessorado por toda a comunidade envolvida no processo de elaboração deste documento, considerando as variadas nuances de atuação direta e/ou indireta, interna e/ou externa, consolidando assim, um movimento de interlocução que aproximou os pares, promoveu um estudo revisional do projeto pedagógico do curso e avaliou os avanços alcançados com o currículo em vigência na época, sobretudo face às novas diretrizes legais e as futuras adequações curriculares que sulcaram<sup>4</sup> a constituição do novo perfil de formação do pedagogo no Departamento de Educação - *CAMPUS VIII* – Paulo Afonso – Bahia.

## ENTRE TEIAS: DO CURRÍCULO ANTERIOR AO ATUAL

4. Termo criado por Marcio D’Olive Campos em 1991 para se contrapor a ideia hegemônica que contrapõe o caráter ideológico do termo nortear, dando visibilidade à ótica do sul como uma forma de contrariar a lógica eurocêntrica dominante a partir da qual o norte é apresentado como referência universal.



Para fins da atualização da concepção curricular acolhemos as orientações do Capítulo IV que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior em seu artigo 12 que diz que os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos:

I - **Núcleo de estudos de formação geral**, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:

II - **Núcleo de aprofundamento e diversificação** de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, que, atendendo às demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades

III - **Núcleo de estudos integradores** para enriquecimento curricular, compreendendo a participação em: (p.9-10)

Ainda nesse tecido, é importante destacar as orientações da Resolução Nº 2 de 1 de julho de 2015 do Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno que no capítulo I das disposições gerais no inciso V que discorre sobre os princípios da Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, do qual acentuamos 5 dos 11 princípios que demais foram pilares majoritários para a construção desse redimensionamento, a ver:

[...] II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) **como compromisso com projeto social, político**



**e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;**

**V - a articulação entre a teoria e a prática** no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando **a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;**

**VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;**

**VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar** que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

**XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura** e da necessidade de seu **acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais.** (p.4-5)

Um novo perfil de formação sugere principalmente que tenhamos uma ideia de onde e como estamos, e para onde vamos. Nesse sentido, considerando o resultado do nosso exercício de estudo e elaboração do projeto pedagógico de curso, apresentamos as seguintes constatações:



## Quadro 2 - COMPARATIVO ENTRE CURRÍCULOS

Item	Currículo anterior	Currículo Novo
<b>Carga Horária</b>	3470 – 2885 formativas, 405h estágio, 200 AACC	3.500 – 2895h formativas, 405h estágio e 200h do eixo integrativo.
<b>Eixos Formativos</b>	2 eixos formativos a saber: Eixo I - Saberes essenciais a formação do Pedagogo e Pedagogas Eixo II – Saberes Complementares e Diversificados à formação de pedagogos e pedagogas	3 eixos formativos: EIXO I: Formação da Identidade do Pedagogo - 1.605 horas EIXO II: Profissionalização do Pedagogo: Aprofundamento e Diversificação - 1.695 horas EIXO III: Estudos Integrativos – 200 horas
<b>Eixos temáticos</b>	4 eixos: I - Educação e abordagens sócio – culturais; II - Educação, diversidade e abordagens pedagógicas; III - Educação, gestão educacional e abordagens pedagógicas contemporâneas e IV- Pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos (as)	Permaneceram os mesmos eixos temáticos do projeto de curso
<b>Curricularização da Extensão</b>	Não havia uma sinalização pontual nem carga horária mínima definida para as práticas extensionistas	Assegurado o mínimo de <b>10%</b> (dez por cento) <b>do total de créditos curriculares exigidos</b> para a graduação, em tela o currículo atual carrega 375 horas das 3500 horas.
<b>Iniciação à Docência</b>	Sem uma proposta definida.	4 componentes denominados de Núcleo de Iniciação à Docência nos 4 primeiros semestres do curso.



<b>Formação do Pesquisador</b>	4 componentes que dialogavam com a prática docente e pesquisa na 1ª etapa formativa e apenas 1 componente curricular focado na pesquisa na etapa final da formação	Inserção de 4 componentes sequenciais no eixo formativo II, para além dos componentes curriculares de iniciação à docência que acontecem nos 4 primeiros semestres, no eixo formativo I, e que envolvem pesquisa e extensão.
--------------------------------	--	--

**Fonte:** Elaborado pelos próprios autores

Nasceu desses direcionamentos a construção da matriz curricular considerando os atendimentos postulados pelas diretrizes da Resolução 02/2015 – CNE-CP para o desenho do novo currículo sob o qual destacamos as seguintes orientações:

O Inciso VI diz que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da **articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica**, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

I - sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;

II - **a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;**

III - o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

IV - as atividades de socialização e a avaliação de seus impactos nesses contextos;

V - a ampliação e o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e da capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores,



e da aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras);

VI - as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (p.5, grifo dos autores).

A Construção de um currículo pressupõe um relacional de encontros, (des)construções e reelaborações de percursos formativos, assim, é vital garantir o encontro entre a Educação Básica e o Ensino Superior, objetivando a inserção dos discentes nas cenas da docência desde os primeiros momentos de sua formação. Para tanto, a presença de atividades de socialização, experimentação e docência em formato extensivo devem permear essas construções, que nosso tecido aparece evidenciadas como parte integrativa da **curricularização da extensão** e como esta se movimenta no acionamento do currículo em pauta.

## CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO EM TEIAS

Em 24 de junho de 2014 foi promulgada a Lei nº 13.005, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>5</sup>, que em sua Meta 12, estratégia 07, orientava sobre a obrigatoriedade de “assegurar, no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

5. O PNE estabelece 20 metas para garantir acesso à educação de qualidade no Brasil até 2024 e apresenta 254 estratégias para assegurar que os objetivos sejam cumpridos em todos os níveis da educação. As metas 12, 13 e 14, estão relacionadas a democratização do acesso à educação superior.



Em 2018, a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação pública a Resolução nº 7 que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2018). Para Rocha e Coelho (2021, p. 03):

Curricularizar é tornar um conteúdo curricular, é creditar, atribuir carga-horária e créditos, é tornar uma atividade numa proposta formativa pedagógica. Significa inserir nos currículos, atividades formativas que cumpram vários objetivos a partir da inserção do aluno em contextos do cotidiano social, mesmo que se considere que toda ação acadêmica é pedagógica e passível de valoração e avaliação, e que todo currículo é abrangente, dinâmico e existencial, é “*curriculum vitae*”.

Nessa perspectiva, compreender a extensão integrada ao currículo diz respeito a universalização da extensão ou a extensionalização do currículo, compreendendo o compromisso em “promover a integração da extensão ao currículo sem corromper seu sentido epistemológico, sua essência crítico-subversiva e sua lógica interdisciplinar” (Imperatore; Pedde, 2015, p.7), mantendo o processo educativo e científico, valorizando o caráter dialógico, reflexivo e de emancipação social, rumo a uma formação cidadã. Corroborando com essa compreensão, o FORPROEX<sup>6</sup>, entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, compreende:

---

6. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras.



A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (2012, p. 15).

Esse aspecto evidencia a extensão como espaço de construção de conhecimento e superação da compreensão de que a extensão universitária se caracteriza como um canal de comunicação e legitimação de saberes hegemônicos ou mera prestação de serviços caracterizados como doação ou ajuda. Ao contrário, vê a atuação extensiva enquanto possibilidade de uma ação transformadora da sociedade a partir da relação do tripé universidade, extensão universitária e sociedade. (Imperatore; Pedde, 2015).

Seguindo esta concepção, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia/DEDC/*CAMPUS* VIII, a partir das orientações propostas na LDB 9394/96, da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – sobre o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e da Resolução 07/2018, que regimenta o disposto na meta 12.7, foi aprovado pela PROGRAD - Pró-Reitoria de Graduação em 2020. Para empreender as discussões sobre o currículo e a extensão da curricularização na perspectiva do PPP, considera-se relevante apresentar o fluxograma, que permitirá uma melhor visualização e compreensão dos processos que orientam o curso.





Figura 1 - FLUXOGRAMA DO CURSO

Departamento de Educação - DEEC - CAMPUS VIII		Carga Horária	Tempo Mínimo	Tempo Máximo	Vigência
Curso: Licenciatura em Pedagogia		3.500	4 anos	7 anos	2021

Etapas	EIXO I: FORMAÇÃO DA IDENTIDADE DO PEDAGOGO				EIXO II: PROFISSIONALIZAÇÃO DO PEDAGOGO: APROFUNDAMENTO E DIVERSIFICAÇÃO			
	1	2	3	4	5	6	7	8
Ensino e abordagem sócio-culturais	Educação e abordagens sócio-culturais	Educação, diversidade e abordagens pedagógicas	Educação, diversidade e abordagens pedagógicas	Educação, diversidade e abordagens pedagógicas	Educação, gênero educacional e abordagens metodológicas contemporâneas	Pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos (at)	Pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos (at)	Pesquisa como elemento constitutivo da formação de pedagogos (at)
Núcleo de Iniciação à Docência I 60 h	Núcleo de Iniciação à Docência II 60 h	Núcleo de Iniciação à Docência III 60 h	Núcleo de Iniciação à Docência IV 60 h	Projeto de Pesquisa em Educação 75 h	Ótica de Ensino em Tópicos Especiais de Educação Contemporânea 60 h	Trabalho de Conclusão de Curso I 75 h	Trabalho de Conclusão de Curso II 75 h	
Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisa				Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão				
Prática de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos I 75 h	Prática de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos II 60 h	Didática 60 h	Educação e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação 60 h	Avaliação em Educação 60 h	TEEC - Tópicos Especiais de Educação e Contemporaneidade 60 h	Fundamentos Teóricos e metodológicos da Matemática 60 h	TEEC - Tópicos Especiais de Educação e Contemporaneidade 60 h	
História e educação 60 h	História da Educação Brasileira 60 h	Educação de Jovens e Adultos 60 h	LIBRAG 60 h	TEEC - Tópicos Especiais de Educação e Contemporaneidade 60 h	Fundamentos Teóricos e metodológicos da Língua Portuguesa 60 h	Fundamentos Teóricos e metodológicos da História 60 h	Coordenação Pedagógica 45 h	
Filosofia e Educação 60 h	Psicologia da Aprendizagem 60 h	Ludicidade, Consciência e Educação 60 h	Currículo 60 h	Andragogia 45 h	Prática Pedagógica na Educação Infantil 60 h	Fundamentos Teóricos e metodológicos da Arte, da Cultura 60 h	Trabalho e Educação 45 h	
Psicologia e Educação 60 h	Sociologia da Educação 60 h	Educação do Campo 60 h	Pesquisa em Educação 45 h	Processos de Alfabetização, Letramento 60 h	Pesquisa e Ensino em Educação Infantil 150 h	Fundamentos Teóricos e metodológicos da Sociologia 45 h	---	
Antropologia e Educação 60 h	Educação Inclusiva 60 h	História e Cultural Afro-brasileira e Indígena 60 h	Educação, Diversidades e Direitos humanos 60 h	Desenho Educacional 60 h	Literatura Infanto-juvenil no contexto de educação 75 h	Ótica de Extensão em Educação Socioambiental e Socioeconômica 45 h	---	
Práticas Extensionistas								
Sociologia 60 h	Arte e Educação 60 h	Infância e Educação 60 h	---	Pesquisa e Ensino em Espaços não Escolares 105 h	Educação Matemática 60 h	Pesquisa e Ensino nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental 150 h	---	
435 horas	420 horas	420 horas	345 horas	480 horas	510 horas	510 horas	225 horas	
Total do eixo I - 1.620 horas		Total do eixo II - 1740 horas			Total - 3.360 horas			

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – *CAMPUS VIII*

Segundo observa-se na figura 01, para a efetivação do currículo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, foram organizados três eixos estruturantes, a saber: I – Formação da Identidade do Pedagogo; II - Profissionalização do Pedagogo: aprofundamento e diversificação; III – Eixos Integradores.

O eixo Formação da Identidade do Pedagogo (1.605h), trata-se da primeira etapa de formação dos discentes. Segundo o PPP do curso, transitarão os quatro primeiros semestres de formação, tendo o Núcleo de Iniciação à Docência I, I, III e IV, como responsável pela articulação interdisciplinar com os componentes curriculares do semestre. Desse modo, as reflexões que atravessarão todos os componentes culminarão no Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisas (15h).



Nos quatro semestres finais do curso, será o eixo Profissionalização do Pedagogo: aprofundamento e diversificação (1.695), que orientará as práticas acadêmicas. Sendo assim, os componentes Projeto de Pesquisa em Educação (V semestre), Oficina de Pesquisa e Extensão em Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade (VI semestre); Trabalho de Conclusão de Curso I (VII semestre) e Trabalho de Conclusão de Curso II (VIII semestre), articularão, o Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão (15h).

Desse modo, entende-se que os seminários interdisciplinares cumprem uma ação “integrativa da metodologia, acionada pelos Componentes Curriculares supracitados, ao tempo que é um espaço integrador de socialização de resultados de saberes do coletivo semestral curricular e respectivas aprendizagens” (Colegiado de Pedagogia, 2020, p 19).

Além disso, é possível observar na figura 01, como foram pensadas as práticas extensionistas: estas terão uma carga horária de 15h, que se concretizarão, do primeiro ao sétimo semestre do curso, ligadas aos componentes Antropologia e Educação; Educação Inclusiva, História e Cultural Afro-brasileira e Indígena; Educação, Diversidades e Direitos humanos; Gestão Educacional; Literatura Infanto-juvenil no contexto da educação; Oficina de Extensão em Educação Socioambiental e Ecopedagogia.

Desse modo, observando as orientações relativas à carga horária, tendo em vista um curso de 3.500h, evidenciam-se as 375h distribuídas para a Curricularização da Extensão, como observado no quadro abaixo:



### Quadro 03: Curricularização da Extensão

CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO	375 h
Práticas Extensionistas	105 h
Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisas	60 h
Seminário Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão	120 h
Oficina de Pesquisa e Extensão em Tópicos Especiais em Educação e Contemporaneidade	45 h
Oficina de Extensão em Educação Socioambiental e ecopedagogia	45 h.

**Fonte:** Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. *CAMPUS VIII*, Paulo Afonso - BA. UNEB, 2020.

Dito isto, compreende-se que é possível identificar a estrutura do curso e os aspectos relacionados à curricularização da extensão no PPC do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UNEB/*CAMPUS VIII* e a organização do currículo na perspectiva da Curricularização da Extensão.

Neste ponto, no entanto, convém destacar o Eixo I – Formação da Identidade do Pedagogo, que terá como articulador os componentes curriculares denominados **Núcleo de Iniciação à Docência I, II, III e IV** associados ao Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisa. Para tratar do Núcleo de Iniciação à Docência – NID, necessita-se compreender sua concepção enquanto proposta curricular de fomento e qualificação nos quatro primeiros semestres do curso.



## NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - NID: A DOCÊNCIA COMO TEIA DE APRENDIZAGEM

O NID nasceu da necessidade de se refletir sobre uma concepção mais ampla dos sentidos e contextos em que a prática docente urge pensar e articular na formação profissional de seus pedagogos. A fundamentação da formação na relação teoria-prática é fundante para que juntas possam trazer respostas e proposições mais incisivas e determinantes no processo de ensino-aprendizagem discentes

Desta feita, é necessário entendermos que Pedagogia é um curso que dialoga desde os primeiros passos com a relação da teoria com a prática e nesse percurso caminha e possibilita aos estudantes terem essa proposta interdisciplinar e extensionista principalmente através do NID, como componente articulador desse caminho, nos primeiros quatro semestres do curso.

A esse respeito, Zeichner (2008), nos alerta para que não nos sujeitemos as práticas pedagógicas somente experienciadas nos espaços escolares como suficientes para a salvaguarda da formação dos professores, portanto, precisamos ir além e proporcionar uma formação inicial em que se experiencie novas concepções ontológicas desse saber-fazer.

Na sociedade hodierna, não cabe mais as práticas de um modelo que se limite às reproduções costumeiras e até fatalísticas ocorridas na realidade diária no chão das escolas públicas e até privadas. Faz-se necessário ultrapassar, através da reflexão e a conseqüente análise dessas práticas, para outro olhar, capaz de uma percepção mais concreta sobre o exercício da profissão do pedagogo.



Nesse contexto, vale e cabe entender, que o percurso formativo proporcionado pelos NIDs I, II, III e IV, enquanto componentes curriculares balizadores de práticas interdisciplinares numa proposição também, inclusive extensionista, permite acessar outros lugares carentes de serem vistos e tratados na formação dos futuros profissionais pedagogos. Ao acessar outros olhares formativos, os NIDs aprofundam a percepção acerca dos diferentes espaços de atuação da docência, permitindo um aprofundamento sobre as diferentes instâncias que os espaços escolares possuem, que exigem competências e habilidades para uma atuação segura e decisiva para a melhoria e construção do processo ensino-aprendizagem. Do porteiro ao diretor, todos os atores envolvidos no processo precisam compreender a que estão atrelados, a fim de cumprir o papel que a educação e o ensino desse tempo, têm exigido de cada um de nós e de todos e todas.

Nessa compreensão, os NIDs se constituem como espaços formativos eficazes, uma vez que se entrelaçam em saberes com os quais todos os que a eles são articulados, terão novas e outras possibilidades de alçarem outros voos. Conforme o Colegiado (2021, p.27):

A articulação de saberes das diversas áreas do conhecimento que integram o curso de Pedagogia, bem como a mobilização destes saberes a serviço da construção da prática pedagógica devem integrar a formação inicial do pedagogo. Sendo assim, o projeto do curso deve contemplar espaços para a reflexão, pesquisa, problematização, inovação, proposição e o desenvolvimento de atividades de caráter prático.



Saborear a docência como aprendizagem é o lugar primeiro de compreensão da formação da pedagoga e do pedagogo que se compromete com uma educação e um ensino qualificado para a formação da cidadania e das mulheres e homens que estão engajados com processos educativos e à frente do seu tempo. Para tanto, a articulação baseada na reflexão, na problematização a fim de fomentar um profissional pesquisador, é condição importante na implementação desse currículo/formação.

A importância da implementação e fomento de experiências práticas no curso de Pedagogia, passa para além da própria obrigatoriedade do currículo atrelados aos componentes de Estágios, mas avança com as experiências dos Programas institucionais - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID e do Programa de Residência Pedagógica – RP, extremamente necessários para um olhar interventivo nas instituições nas mais diversas áreas.

Além destes, a inserção dos NIDs vem propiciar novas construções para outros olhares para a docência como aprendizagem. As contribuições trazidas pelos mesmos, constroem olhares multifacetados para novos parâmetros de formação e, conseqüente, novas possibilidades e perspectivas de outras construções de saberes-fazer os quais delinearão junto aos campos de formação, outras aproximações e estratégias para as (os) futuras(os) profissionais docentes.

Ao serem aquecidas pelos NIDs em um caráter interdisciplinar e extensionista, tais estratégias, inclusive as retomadas pelos programas institucionais supramencionados, se tornam o ponto de partida, de acordo com o Colegiado (2020, p. 27-28) e,



Apontam para novas estratégias de formação, marcadas por uma maior aproximação com o futuro campo de atuação profissional, contato mais próximo com profissionais formados em atividade e a vivência do professor pesquisador a serviço do desenvolvimento profissional docente.

Desta feita, a prática pedagógica do NID I, II, III e IV na atuação da formação do curso de Pedagogia, incide decisivamente para o desenvolvimento de um ensino que tenha uma visão diversificada e integral, a fim de que (as) as futuras (os) profissionais pedagogas (os), ajam de maneira categórica nos espaços os quais atuarão com autonomia e com capacidade de ações e atitudes de intervenção educativa e social nos processos formativos em que estejam engajadas (os).

O desenvolvimento de um currículo contundente, que amplie um ensino contextualizado numa relação teoria-prática capaz de lidar com as incertezas, mas que transgrida junto aos contextos reais, apresentando um saber-fazer condizentes com o perfil profissiográfico que este currículo promove e almeja.

Se faz necessário também apontar que este currículo, assim como também, os NIDs inseridos dentro do eixo 1 de formação da identidade da (o) pedagoga (o) e os seus subeixos transversais, a saber: Subeixo Transversal 01: Educação e Abordagens Socioculturais, relativos ao NID I e II e o Subeixo Transversal 02: Educação, Diversidade e Abordagens Pedagógicas, relativos ao NID III e IV.

Quanto ao subeixo transversal 1 - Educação e Abordagens Socioculturais, relativos ao NID I e II, este versa sobre temas sociológicos, antropológicos, históricos, artísticos e culturais, com respeito às tradições regionalistas em diversidade



e de modo local traz ênfase nas interfaces interdisciplinares, transversais de modo contextualizado e relevante quanto as experiências com a docência. Percebe-se assim, o início da construção de saberes experienciais imprescindíveis à prática docente.

Quanto ao subeixo transversal 02: Educação, Diversidade e Abordagens Pedagógicas, relativos ao NID III e IV, este trata das dimensões pedagógicas de atuação a partir dos diferentes sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, a saber: crianças, jovens, adultos respeitando-se as peculiaridades e os cenários dessa formação, articulados à interfaces interdisciplinares, transversais com ênfase em temas emergentes, contextualizados com a diversidade e suas questões, mediadas pela pesquisa-formação.

Os NIDs são componentes curriculares, articuladores e essenciais para a prática pedagógica de acordo com as conjunturas vivenciadas com o fenômeno educativo.

## **TESSITURAS FINAIS**

Ao longo desse tecido, anunciamos a perspectiva do “Suleamento”, assim, a toda tessitura aqui fabricada destacamos que teve como princípio orientador a partir da perspectiva de duas pesquisadores que resolveram sulear caminhos e perspectivas e nos provocaram a refletir sobre as “Teias do NID : Produção de Saberes em Interface Interdisciplinar do curso de Pedagogia –*CAMPUS VIII* – Paulo Afonso – BA”.

Nessa seara construímos teias que visam vislumbrar caminhos possíveis e inspirações metodológicas e curriculares na elaboração de projetos de curso de graduação, em especial,





a do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação – *CAMPUS VIII* – Paulo Afonso – BA.

Entre elas demos realce a **Curricularização da Extensão** e seu fluxo no acionamento do currículo do curso, ao tempo que destacamos a relevância da **Iniciação à Docência** já nas primeiras situações formativas do Pedagogo, assim, compreendemos que ambos a transitividade entre a Educação Básica e a Universidade torna-se um pilar essencial para a construção de uma proposta de curso que seja e esteja mais contextualizada com as realidades regionais, diferentes e específicas de cada comunidade escolas e dos discentes.

Por fim, acreditamos que as teias aqui fabricadas subsidiem outras teias conceituais, metodológicas e curriculares na (re)elaboração de currículos que pautem demandas mais significativas e contextuais, eliminando e superando as barreira dicotômicas entre as modalidades de ensino e garantindo uma formação docente, no nosso caso, do pedagogo alinhado as expectativa do Plano Nacional de Educação.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. Conselho Estadual de Educação. Resolução CEE n. 70, de 16 de julho de 2019. Regulamenta a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, nos Cursos de Graduação de Licenciatura, mantidos pelas instituições de ensino superior integrantes do Sistema Estadual de Ensino da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Ano CIV, n. 22.760, p.72, 10/10/2019. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/>



arquivos/File/Resolucao\_e\_Parecer\_CEE.pdf. Acesso em: 12 abr. 2024.

**BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**

**BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em <http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>. Acesso em 07.04.2024.

**BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015a. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em: 09 jan. 2024

**BRASIL. Resolução n. 7, de 18 de dezembro de 2018.** Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=-)



[download&alias=104251-rces007-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](#). Acesso em: 04.04.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015. Retificação publicada no DOU, 03 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 07 abril de 2024.

COLEGIADO DE PEDAGOGIA. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. *CAMPUS VIII*, Paulo Afonso, BA. UNEB, 2020.

FORPROEX - Fórum De Pró-Reitores De Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras **Plano Nacional de Extensão Universitária. Política Nacional de Extensão Universitária**. 2012. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/renex/index.php/documentos/documentos>. Acesso em: 07.04.2024

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum. PEDDE, Valdir. IMPERATORE, Jorge Luís Ribeiro Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da Extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. **XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária**



– **CIGU. Desafios da Gestão Universitária no Século XXI.**  
Mar del Plata – Argentina, 2015.

ROCHA, Damião. COELHO, Marcos Irondes. Currículos e curricularização da formação docente contemporânea nos mestrados em educação da UFPA, UEPA, UFT na/da Amazônia brasileira. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 11, p.01 -23, e020144, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufo-pa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1552/1003>. Acesso em: 05.04.2024

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 05.04.2024

## CAPÍTULO 2

# NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: TERRITÓRIO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

---



Laíse Soares Lima<sup>7</sup>

## INTRODUÇÃO

A formação inicial de pedagogos articula-se com referenciais teóricos e práticos que tecem caminhos e possibilidades de atuação profissional. Conhecimentos didáticos, curriculares e metodológicos dialogam com os saberes dos estudantes e com a realidade educacional a fim de constituir vivências formativas reflexivas e coerentes com o cotidiano das instituições educativas. Desse modo, a aprendizagem pedagógica mantém como fio central a relação teoria e prática, em um processo contínuo de compreender os conhecimentos, as histórias, experiências e nuances que perpassam o exercício da docência.

Por esse viés, o curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia/*CAMPUS* VIII, Paulo Afonso, vem empenhando-se a tecer uma proposta formacional que se interligue com os espaços de atuação profissional, impulsionando os discentes a compreenderem as distintas fontes de conhecimentos da docência, desde os primeiros passos no curso, bem como, buscando minimizar o distanciamento entre a Universidade e a escola.

---

7. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Universidade Federal de Alagoas – *CAMPUS* do Sertão. Paulo Afonso, Bahia, Brasil.



Nesse cenário, o encontro entre a formação inicial e o exercício profissional nos quatro primeiros períodos do curso, com o componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência – NID, visa superar as justaposições entre a teoria e a prática, e a formação de professores e as instituições de educação básica, a sugerir propostas de encontros interativos entre os estudantes e pedagogos de diversas áreas, pesquisas nas instituições educacionais, vivências e intervenções de ensino.

O NID compõe o novo currículo do curso de Pedagogia, com início de suas atividades desde o ano de 2021, a fim de estreitar a relação teoria e prática e oportunizar que os estudantes reconheçam as singularidades concretas do trabalho pedagógico. Uma alternativa para uma formação inicial contextualizada que constitui os saberes e fazeres da docência de modo permanente, não apenas nos estágios, mas em todo o percurso do graduando.

A partir dessas argumentações, objetivamos, neste capítulo, apresentar o Núcleo de Iniciação à Docência e as atividades desenvolvidas entre 2021 a 2023, período inicial de sua efetivação. A salientar objetivos, propostas, produções e encaminhamentos do componente, ministrado pela autora do presente texto, em interface com demais professores do curso de Pedagogia, pelo caráter interdisciplinar que perpassa o currículo do curso para constituição do desenvolvimento profissional dos pedagogos.

## **NID: UMA PROPOSIÇÃO CURRICULAR**

Inquietos em compor um currículo que se ocupe da prática educativa, como ação política, histórica e cultural, que



implica na formação social, os professores do curso de Pedagogia UNEB/CAMPUS VIII, delineiam o Núcleo de Iniciação à Docência como caminho inicial para que os discentes possam refletir sobre as problemáticas educativas, com observações, pesquisas e desenvolvimento de atividades.

Desse modo, a partir de ações plurais e interdisciplinares o NID busca unir a teoria e prática, com o propósito de aproximar efetivamente os licenciandos com a cultura escolar e outros espaços de ação profissional, contribuindo para desconstrução de estereótipos sobre o pedagogo, com a identificação de práticas e perspectivas reais. A proposta visa, além do amadurecimento profissional, ampliar a qualidade da formação inicial, tornando-se espaço de pesquisa, extensão, autoria didático-pedagógica e protagonismo dos discentes diante do percurso de conhecimentos sobre a docência.

Como orientação da sua composição, a ideia parte da compreensão de que a pedagogia é uma área de conhecimento que tem por princípio o ato educativo como constituinte da ação humana (Libâneo, 2010). A docência, nessa perspectiva, torna-se uma ação intencional, pautada em conhecimentos específicos, que ao ser realizada com os sujeitos impulsiona transformações sociais. Uma concepção que comunga com a resolução nº 02, de 1º de julho de 2015, do Conselho Nacional de Educação, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial a nível superior e para formação continuada, ressaltando a docência como:

Ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da



formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (Brasil, 2015, p. 3).

Logo, o exercício da docência carece de uma formação diversificada que permita aos estudantes a tessitura de diálogos com profissionais e instituições educativas, relacionando saberes, experiências e metodologias, capazes de engendrar movimentos interdisciplinares, dinâmicos e ativos, em um processo de ensino e aprendizagem qualificado e participativo.

O NID ao atender os princípios de Iniciação à Docência da UNEB, regidos pela resolução nº1.157/2015, organiza-se na primeira metade do curso, visando incentivar um contato mais íntimo com a prática profissional, antes mesmo da realização dos estágios. Um componente curricular obrigatório que apresenta possibilidades de reflexão e produção em espaços públicos educacionais. Desse modo, os estudantes experimentam-se na docência, planejam modos de ensinar e discutem a partir dos conhecimentos teóricos os sentidos e significados da profissão.

A partir de uma organização que compreende os quatro primeiros semestres do curso, subdivididos em NID I, NID II, NID III E NID IV, há objetivos diversificados nos componentes, permitindo que o estudante realize escolhas investigativas a partir de suas predileções profissionais e pessoais na pedagogia. Desse modo, o conjunto dos componentes que envolvem o NID segue uma proposição sequencial que vai inserindo





progressivamente os discentes nos contextos pedagógicos, favorecendo a imersão nos espaços educacionais e a ampliação de debates sobre a docência. Ainda, cabe ressaltar que o NID pode ocorrer em parceria com grupos de pesquisa, extensão e laboratórios do Departamento de Educação que dialoguem com metodologias e práticas de iniciação à docência.

Com o currículo do curso dividido em dois eixos temáticos, os núcleos correspondem ao eixo inicial Formação da Identidade do Pedagogo, que está subdividido em dois eixos transversais: Educação e Abordagens Socioculturais, correspondente ao primeiro e segundo período e relativo ao NID I e NID II; e o subeixo Educação, Diversidade e Abordagens Pedagógicas, referente ao terceiro e quarto período, consequentemente ao NID III e NID IV.

No percurso dos semestres, os discentes poderão optar por etapas ou modalidades de ensino da educação básica para aprimorar seus conhecimentos, bem como a área da gestão educacional e da educação em espaços não formais. Permanecendo, pois, na instituição definida para acompanhar nos núcleos, questões singulares do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, caso os estudantes apresentem algum impedimento de manter-se na instituição inicialmente escolhida, poderão com o professor articulador do NID redefinir o novo espaço de pesquisa.

Pelo caráter prático que a disciplina detém, sua carga horária de 60h semestrais é dividida de modo que ocorram ações na Universidade, com acompanhamento, orientação teórica, reuniões, planejamentos, socialização dos achados, entre outras, como também a imersão dos discentes em campo, com observações, diálogos com profissionais e intervenções. Podem-



do, assim, a carga horária da atividade de campo ser realizada no contraturno de matrícula dos discentes, ou no horário da disciplina, a depender das escolhas que deseje efetuar para sua formação, diante das possibilidades apresentadas pelo docente do componente.

Como resultado das ações os discentes podem delinear seus conhecimentos e experiências em produções escritas de textos acadêmicos, que serão realizados em articulação com os demais componentes dos respectivos semestres, e socializados no Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisa.

Evidentemente, a ideia do NID almeja assumir uma forte indissociabilidade entre a teoria e a prática, reconhecendo que a problematização de casos concretos, contextualizados com a região, enriquece a formação inicial dos sujeitos para uma futura atuação que valorize e considere as especificidades locais. Uma proposição, que para Nóvoa (2017, p.1115) pode ser considerada como “um lugar híbrido, de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente”, pois, como pontua, “trata-se de um lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre universidade e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores”.

Um lugar que nega a Universidade como detentora exclusivamente da produção de conhecimento, mas que a torna espaço comum, em que professores da rede e estudantes podem transitar e refletir juntos caminhos profissionais. Para além da aplicação de técnicas, ou teorias, em um estilo pedagógico tecnicista, há lugar para o diálogo e protagonismo dos estudantes, em parceria com profissionais e na inserção do



ção das escolas. Reafirmando, assim, a importância da troca colaborativa e formativa da universidade com os espaços de atuação profissionais.

## **NID: TECENDO EXPERIÊNCIAS**

A fim de que experiências formativas no Núcleo de Iniciação à Docência tenham um caráter diversificado, com referências que apresentem a dinâmica da docência e suas sutilezas, a proposta do currículo de Pedagogia insere objetivos distintos, contudo complementares, para cada NID. Permitindo, pois, que a aprendizagem da docência seja ampliada considerando a escuta, a observação, a participação e a intervenção nos contextos educativos, fortalecendo capacidades reflexivas e o amadurecimento profissional.

Nesse sentido, a partir da proposição curricular, ao assumir as turmas iniciantes no NID, entre 2021 e 2023, foi possível organizar um plano de atividades que atendessem o objetivo dos componentes, mas que, sobretudo, encaminhassem os estudantes de modo processual na vida profissional. A considerar o seguinte viés: NID I como o primeiro passo dos estudantes no curso, responsável por um processo que tenha a escuta como foco central, para que os discentes possam ouvir dos pedagogos que atuam na área quais as possibilidades de trabalho, especialmente na região; NID II, como responsável pela observação do meio, os estudantes podem conhecer os espaços de educação formal e não formal, entendendo a estrutura, as relações, os documentos, ambientes, tempos e ações realizadas; NID III, complementando as observações anteriormente realizadas pelos discentes, mas com foco na docência da



educação básica, os direcionando para visualizar e compreender a organização da rotina, o planejamento e a efetivação da prática pedagógica na sala de aula; NID IV, como arremate das ações, os alunos desenvolvem intervenções pedagógicas na turma em acompanhamento, para auxiliar na resolução de problemáticas identificadas.

## NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA I

Ofertado no primeiro período do curso, o NID I tem por objetivo “promover o estudo do campo da pedagogia e profissional do pedagogo” (UNEB, 2020, p. 31). Logo, articula-se com discussões conceituais sobre a educação, a pedagogia e a docência, apresentando os distintos cenários de atuação profissional nos espaços de educação formal e não formal. O componente busca responder questões iniciais que os discentes possuem ao ingressarem no curso, desmistificando estereótipos que historicamente acompanham a carreira docente.

A estrutura do componente divide-se em 60h delimitadas pelo professor articulador, a considerar tempo para atividades de orientação, ciclo de diálogos com profissionais e produção do produto final.

Ao ofertar o componente em dois momentos 2021.2 e 2023.2 foi possível refletir sobre seu objetivo e construir com os discentes uma metodologia de ações que favorecesse os estudos sobre o trabalho pedagógico. Assim, especificamente, após realizarmos estudos teóricos em sala sobre o campo da pedagogia, os estudantes se dividiram em grupos de suas preferências, responsáveis por pesquisas sobre as etapas e



modalidades de ensino da educação básica, ou mesmo sobre a educação em espaços não formais.

Com os grupos formados, os discentes definiam quais suas dúvidas sobre a área em análise e o que gostariam de saber a respeito de profissionais que atuam nesse segmento. Logo, em parceria com a professora orientadora realizaram convites para profissionais da região e organizaram um momento de acolhimento destes pedagogos na universidade para o “Ciclo de diálogos com profissionais”. Um momento enriquecedor que as instituições educativas adentram a universidade a fim de relatar suas experiências e colaborar com a formação inicial dos estudantes.

A turma, nesse sentido, assumia a escuta sensível sobre a fala dos profissionais, compreendendo e questionando os distintos objetivos, modo de funcionamento e desafios nos respectivos segmentos, inclusive, nas regiões do campo, quilombola e indígenas.

Após os dias de realização do ciclo de diálogos que somaram uma carga horária de 20h, retornamos para sala, para juntos debatermos sobre as narrativas dos pedagogos em paralelo com as discussões teóricas dos componentes do semestre. Os estudantes opinaram, declararam suas impressões, os aspectos que consideraram mais relevantes, afirmavam seus anseios de atuação e o que gostariam de exercer em cada uma das áreas. Assim, foram conduzidos a produção final da disciplina, para realização de uma atividade textual que pudessem externalizar suas compreensões.

Em articulação com o componente Prática de Leitura e Produção de Textos acadêmicos I, foram elaborados resumos expandidos que contemplaram as impressões dos discentes



sobre o ciclo de diálogos. Tivemos, portanto, para além de discussões verbais, uma produção textual que representava os saberes e conhecimentos desenvolvidos no percurso do componente.

As produções foram socializadas, em articulação com os componentes do semestre, mediante apresentações em banner no Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisa. Um momento do curso destinado a encontros interdisciplinares, em que professores podem finalizar o semestre juntos, tecendo debates sobre os achados do percurso formativo e as conexões entre as disciplinas curriculares.

Para tanto, o NID I tornou-se uma proposição que conseguiu alargar os processos de comunicação entre a Universidade e os profissionais da região. Os estudantes começaram a reconhecer que seus saberes são plurais e constituídos no encontro entre os sujeitos que cotidianamente constroem a educação, em reflexão com os conhecimentos teóricos apreendidos no curso. Um movimento inicial de relacionamento e fortalecimento da teoria e da prática, a ser ampliado no decorrer dos próximos semestres.

## **NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA II**

Ao ministrar o NID II no segundo período do curso, visando “ampliar conhecimento do campo profissional do pedagogo e aproximação dos estudantes com os contextos educativos (escolares e não escolares)” (UNEB, 2020, p.32), foram organizados encontros semanais de discussões teóricas, orientações e estudos reflexivos sobre as nuances do espaço e



cotidiano educacional. Este NID buscou com os alunos refletir sobre as interlocuções que perpassam à docência, quais os condicionantes e processos organizacionais que envolvem as instituições educativas e o fazer docente.

Logo, com a carga horária prática os estudantes realizaram a aproximação de uma etapa e/ou modalidade da educação básica, em um movimento de observação, acompanhados de um diário de campo em que puderam relatar sobre diversos aspectos, entre eles: 1ª observação – contexto, entorno da escola, espaço interno, ambientes de aprendizagem, materiais, tempo das ações; 2ª observação – relações (escola, família, crianças, funcionários), recreio, biblioteca, movimento de entrada e saída; 3ª observação – práticas docentes de gestão, planejamentos, reuniões, documentações; 4ª observação – práticas docentes em sala de aula, rotina, planejamento, organização da turma e metodologias.

Ao visualizarem a organização e funcionamento das escolas, os estudantes retornaram para universidade, apresentando para turma seus achados. A troca permitia que os grupos conhecessem as nuances existentes em cada instituição, reconhecendo que existem modos distintos de fazer educação.

Posteriormente, a turma foi encaminhada para aproximação dos espaços não escolares, buscando reconhecer as diferenças do trabalho pedagógico neste segmento educacional. As observações buscavam respostas sobre as propostas, objetivos e sujeitos que participam desta educação.

Era nítido como se surpreendiam ao perceberem que tanto a educação formal como a realizada em espaços não formais são essenciais para formação do sujeito, carecendo de pedagogos que compreendam uma formação para exercício



da cidadania e que considerem de modo crítico e reflexivo o contexto e as singularidades dos participantes envolvidos.

Assim, os alunos ao levantarem suas impressões e com a teoria estudada no curso refletirem sobre os achados, produziram uma carta pedagógica, em articulação com o componente Prática de Leitura e Produção de Textos acadêmicos II. Uma carta aos educadores ou alunos que encontraram no processo de observação, provocando-os a pensarmos juntos caminhos eficazes e significativos para uma educação de qualidade. As cartas foram socializadas em uma ação interdisciplinar no Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisa, com a colaboração e presença dos professores do semestre, que enaltecera o diálogo educacional.

Logo, este NID permitiu a inserção inicial dos estudantes nos espaços educacionais, com olhares ampliados e atenciosos, que ultrapassaram o lugar anteriormente habitado de alunos da educação básica, mas os coloca em uma perspectiva crítica, como futuros profissionais, que buscam investigar as nuances que perpassam os espaços que podem realizar atuações.

### **NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA III**

O NID III ao ser realizado acompanhou a sequência de observação e a relação com os campos profissionais desenvolvidos anteriormente, pois seu objetivo buscava “Ampliar a aproximação do estudante do curso de pedagogia com os contextos educativos escolares com o intuito de propiciar processos de investigação sobre educação formal, sua caracterização, desafios e possibilidades para a docência” (UNEB, 2020, p.34). A ideia, partia da premissa que os estudantes poderiam





permanecer nas escolas que realizaram o NID II, para estreitar laços e identificar mais a fundo os elementos estruturantes da docência, pois, uma vez que já conheciam o espaço, os sujeitos e a proposta educativa da escola, poderiam agora entender a realização cotidiana das práticas educativas.

Logo, além de encontros semanais de orientação para as observações e discussões dos achados na escola, os discentes cumpriram uma carga horária de 40h na instituição escolhida, acompanhando as rotinas de um profissional e auxiliando-o nas atividades educacionais. As observações permitiam que identificassem metodologias de ensino, a realização da didática dos professores, o desenvolvimento dos alunos em sala, entre outras questões que foram, posteriormente, apresentadas pelos graduandos ao retornarem para universidade.

Em sala, reconhecíamos as principais problemáticas da docência relatadas pelos discentes e buscamos, com o aporte teórico do curso, refletir possibilidades de intervenções. De tal modo, os discentes formularam artigos bibliográficos, aprofundando estudos sobre a temática analisada. Os artigos<sup>8</sup> foram orientados e acompanhados de modo interdisciplinar com os componentes: Educação do Campo, Didática, Educação de Jovens e Adultos, Ludicidade, Corporeidade e Educação, História e Cultura Afro-brasileira e Indígena e Infância e Educação, e socializados no formato de banner no Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisa.

O NID III apresentou, portanto, aos discentes a importância de observar minuciosamente outras práticas docentes para refletir sobre as possibilidades do fazer cotidiano. Os estudantes reconhecem que para a resolução de problemáticas

8. Parte dos artigos dos elaborados pelos discentes serão apresentados nesta coletânea.



é preciso compreender, à luz da teoria, os sentidos das ações pedagógicas. Que professores com experiência e atuantes devem estar sempre disponíveis aos estudos, às pesquisas e ao aprendizado que é eternamente contínuo.

## NÚCLEO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA IV

O último NID busca que os estudantes possam contribuir com os espaços até então observados, permitindo-lhes o ensaio da docência em ações pedagógicas intencionais planejadas com orientação dos componentes curriculares. Este NID, assim, amplia “os processos de vivência do estudante do curso de pedagogia com os contextos educativos escolares, com base no conhecimento do contexto construído no 3º NID, na mesma instituição, e, com o mesmo professor supervisor” (UNEB, 2020, p.36).

Para tanto, realizou estudos e pesquisas sobre a docência, sua caracterização, desafios e possibilidades, especificamente, reconhecendo os temas emergentes dos contextos observados e quais ações poderiam ser desempenhadas para auxiliar os professores em exercício.

Os estudantes retomaram as escolas e em diálogo com os profissionais, apresentaram suas ideias e sugestões, para juntos formularem um projeto didático, com oficinas pedagógicas que auxiliariam o processo de ensino e a aprendizagem. Os projetos foram orientados de modo interdisciplinar pela professora do NID em articulação com os demais componentes do semestre e resultaram nas primeiras experiências práticas de atuação profissional dos discentes no curso de Pedagogia.



Ao concluírem as atividades nos espaços escolares socializaram as experiências no Seminário Interdisciplinar de Práticas Docentes, Extensionistas e de Pesquisa, reconhecendo os conhecimentos provenientes da iniciação à docência, bem como, os resultados alcançados ao longo do ciclo, a relação da teoria e a prática na formação e como a interdisciplinaridade se tornou essencial para analisar e avaliar os processos educativos.

Logo, os Núcleos de Iniciação à Docência tornam-se um “espaço de formação em que o futuro professor tem a oportunidade de refletir constantemente sobre os problemas e a dinâmica gerados por sua atuação cotidiana (MIZUKAMI et al., 2002, p. 20). O NID favorece a formação inicial dos estudantes superando a perspectiva da docência como uma vocação, reafirmando seu caráter profissional, constituído por meio de concepções teóricas e práticas, em um movimento reflexivo que considera o contexto social, cultural e histórico das instituições educativas.

A proposta reafirma a importância da ação colaborativa entre as universidades e os espaços educacionais, entre estudantes em formação e professores da educação básica, admitindo que a postura relacional e dialógica são saberes necessários ao desenvolvimento da prática educativa (FREIRE, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação do Núcleo de Iniciação à Docência no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia/CAMPUS VIII representou uma inovação significativa na formação inicial de pedagogos, promovendo uma estreita conexão entre teoria e prática desde os primeiros períodos acadêmicos.



O NID foi concebido como um território de formação profissional que desafia os estudantes a refletir criticamente sobre os problemas educativos, ao mesmo tempo em que os aproxima das realidades complexas e multifacetadas das instituições educacionais.

A proposta do NID visa desconstruir estereótipos sobre a docência e fornecer experiências concretas que auxiliem os estudantes a compreenderem os múltiplos contextos nos quais atuarão como pedagogos. Ao longo de suas etapas sequenciais (NID I a NID IV), o componente curricular permitiu aos discentes a escuta atenta dos profissionais atuantes, a observação participativa nos ambientes educativos, a reflexão teórica sobre as práticas docentes e, finalmente, a realização de intervenções pedagógicas. Os discentes tiveram a oportunidade de investigar e discutir o conhecimento, não apenas na sala de aula, mas também em espaços escolares e não formais, registrando a importância e a complexidade de cada contexto educativo.

Cabe ainda ressaltar a ênfase na interdisciplinaridade que permeia todo o desenvolvimento do NID, possibilitando a articulação entre diferentes áreas de conhecimento e promovendo uma formação ampla e diversificada.

Diante disso, é essencial que experiências como o Núcleo de Iniciação à Docência sejam valorizadas e expandidas em outros contextos educacionais, a fim que os discentes em formação inicial sejam desafiados a assumir um papel ativo, participando de debates, elaborando projetos pedagógicos e contribuindo para a resolução de problemáticas enfrentados pelos profissionais da educação. Uma proposta curricular que favorece a formação inicial de professores e contribui para uma educação mais dialógica, crítica e transformadora.



## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015**. Brasília, Diário Oficial da República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

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

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** – 12. ed. – São Paulo, Cortez, 2010.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

UNEB, Universidade do Estado da Bahia. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Departamento de Educação do *CAMPUS VIII*, Colegiado do Curso de Pedagogia, 2020.



## CAPÍTULO 3

# TEIAS DISCURSIVAS E PRODUÇÃO DE SABERES ACADÊMICOS NO (CON)TEXTO DO NID/ UNEB CAMPUS VIII



Maria das Dores Pereira Santos<sup>9</sup>

## INTRODUÇÃO

*A operação de expressão, quando é bem-sucedida, não deixa apenas um sumário para o leitor ou para o próprio escritor, ela faz a significação existir em uma coisa no próprio coração do texto (Merleau-Ponty, 1999, p. 248).*

*[...] pelo aparecer do mundo que se manifesta a nós que somos, de imediato, abertura para o mundo, antes de sermos um objeto determinado perante uma consciência teórica (Caminha, 2010, p.45).*

Pensar a produção de saberes no âmbito da formação docente do curso de Pedagogia da UNEB/CAMPUS VIII, Paulo Afonso, destacadamente no que diz respeito ao componente curricular Produção de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos (PLPTA) I e II em viés interdisciplinar com o componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência (NID) I, II, III e IV, pressupõe o reconhecimento inicial de que muitos fatores sociodiscursivos, intelectuais e pedagógicos estão inter-relacionados na tessitura do processo de construção de saberes próprios da formação para a docência, estes articulados a partir do Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia (PPC).

Uma questão que se coloca como primordial, nesse con-

9. Professora da Universidade do Estado da Bahia.



texto formacional, é que o trânsito entre os saberes que estruturaram a formação em pedagogia, área inerentemente relacionada ao campo educacional, se consolida em diferentes formas de discursos que organizam as posições dos diferentes sujeitos implicados nessa dinâmica formativa, sejam eles professores, gestores acadêmicos e, no espaço da sala de aula, especialmente, os estudantes: pedagogos em processo de formação.

Um ponto a ser destacado diz respeito às mudanças nas concepções sobre ler/escrever, atividades que suplantaram os aspectos mecanicistas em favor de uma prática de produção textual como espaço de diálogo e rememoração de experiências dos sujeitos em relação às suas práticas culturais. Nessa perspectiva:

Os avanços nos campos teóricos, a revolução conceitual e a mudança do nosso conhecimento sobre formas e processos de ler e escrever são radicais. Desde Paulo Freire e o conceito de alfabetização como ação cultural, passando por estudos da sociolinguística, da sociologia da linguagem e da psicolinguística, chegando à história da leitura e à antropologia, enfrentamos hoje questões de letramento que nos situam em outro patamar de reflexão, de discussão crítica e de proposição de políticas e práticas (Kramer, 2001, p.113).

Com base nessas reflexões iniciais, pretendemos, neste capítulo, discutir sobre aspectos linguístico-formais e sociocomunicativos relacionados aos diferentes modos de produção dos discursos que estruturaram os diferentes objetos de conhecimentos viabilizados como resultado das vivências propostas pedagogicamente pela ementa dos componentes curriculares



Produção de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos (PLP-TA) I e II e do componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência (NID) I, II, III e IV NID, ministrado pela docente Laíse Soares Lima, destacando-se nessa interface a importância das produções textuais acadêmicas elaboradas em perspectiva interdisciplinar e consolidadas em gêneros textuais científicos orais e escritos e elaborados/performados em forma de seminários, debates, e apresentação de *banners* pelos acadêmicos matriculados nesses componentes curriculares do curso de Pedagogia da UNEB *CAMPUS VIII*.

Um primeiro ponto a ser destacado é que os registros textuais dos discentes apontam para o caráter inerentemente interdisciplinar do NID, pois, como dito, nasceram no componente curricular Produção e Leitura de Textos Acadêmicos I e II, ministrados por esta autora e cuja oferta na grade ocorre nos dois primeiros semestres do curso, concomitantemente ao NID I e NID II. Essa interface adveio principalmente da orientação curricular presente nas definições do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC), na qual se preconiza uma necessária interação interdisciplinar entre o NID e os demais componentes curriculares vigentes na grade semestral, sendo, portanto, necessário que esse componente vinculado à formação para a docência venha a se configurar como um dispositivo intelectual instigador de ações pedagógicas que permitam aos acadêmicos a compreensão das articulações complementares entre campos de conhecimentos imprescindíveis à sua formação para a docência.

Tratando-se de uma licenciatura, tal contexto acadêmico-pedagógico e formacional motivou-nos a compor uma profícua parceria com a docente do NID, apresentada anterior-





mente, na busca por favorecer uma consciência metacognitiva e, conseqüentemente, autoral, no trabalho com os discentes e, conforme será relatado, entre os semestres letivos de 2022 e 2023 pudemos contribuir com o agenciamento de processos de letramento referentes às produções de gêneros orais e escritos, bem como de suas variadas tipologias, no intuito de fomentar práticas de registro e de socialização dos saberes vivenciados no âmbito da licenciatura, dentro e fora do espaço institucional da universidade.

## **1 GÊNEROS & TIPOLOGIAS TEXTUAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO CONTEXTO DA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

A concepção linguístico-discursiva que incide sobre gêneros textuais e tipologias textuais que nos propomos a apresentar e discutir parte da premissa de que os textos são produzidos pelas comunidades linguísticas e, como tais, têm como função estabelecer um o princípio sociodiscursivo dialógico como alicerce dos processos comunicativos. Tratando-se do cenário acadêmico, há que se reconhecer, antes de tudo, a importância dos gêneros na formação intelectual dos discentes da licenciatura em Pedagogia a partir da ideia de um letramento situado que, conforme Kleiman (1999) toma por base as vivências e experiências dos sujeitos para, daí, viabilizar processos e procedimentos daquilo que chamamos produção discursiva oral e escrita como lugar de apropriação de habilidades relacionadas ao que, em suma, entendemos como “Letramentos”.

Nessa perspectiva, para Marcuschi (2002, p. 22), os gêneros textuais são definidos como “[...] uma noção proposi-



talmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica”. Do ponto de vista abordado neste capítulo, os textos “materializados” discursivamente não se restringem à prática da escrita, pois, conforme uma compreensão abrangente de gênero e de suas implicações nos processos de letramento acadêmico, o produto linguístico-cultural “texto” não é sinônimo *ipsi litteris* de escrita, mas se constitui como produção de um sujeito autor que foca em um sujeito receptor e, mais que isso, em uma interlocução. Nessa perspectiva, além dos registros próprios da escrita, da oralidade e dos gestos – a exemplo das expressões mímicas teatrais e da comunicação mediada pela Língua de Sinais - LIBRAS, a comunicação não verbal, os sinais gráficos e demais caracteres decodificados pelos cegos e pelos portadores de baixa visão são – e devem - ser entendidos como texto.

Etimologicamente, o vocábulo “Texto” vem do latim *textus*, tecido e, nessa perspectiva, podemos ampliar o sentido de texto para artefato que se tece com fios do discurso e das significações viabilizadas pela linguagem. Decorre dessas metáforas a ideia de teia, tessitura, entrelaçamentos de linhas e entrelinhas na arquitetura de sistemas de significados que são (re) conhecidos por uma comunidade de falantes e que tem como um de seus traços fundantes ser reconhecido como gênero.

No campo de interesse que ora nos mobiliza, a produção textual acadêmica (oral e escrita) bem como suas implicações na formação dos licenciandos para a docência em pedagogia, destacamos a necessidade de que se reconheça esse caráter inerentemente sociocomunicativo das relações entre produção/



recepção dos textos como única forma possível de legitimação democrática dos saberes. Diante disso, centradas nesse contexto formativo e no discente acadêmico, destacadamente naqueles/as recém-chegados à universidade, os “calouros e calouras” e em suas trilhas acadêmicas no curso, as questões que serão discutidas no próximo tópico estão ancoradas nas ementas dos componentes Prática de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (PLPTA) I e II e em alguns aspectos curriculares do NID I, II III e IV.

## 1.1 OS GÊNEROS TEXTUAIS CIENTÍFICOS: FUNÇÃO SOCIOCOMUNICATIVA

A premissa que estabelece o reconhecimento da indissociabilidade entre a organização formal dos gêneros textuais e sua função comunicativa em contextos socioculturais diversos e determinantes de sua legitimidade discursiva é posta inicialmente pelo teórico russo Bakhtin que, em sua teoria sobre os gêneros do discurso, define-os como artefatos “relativamente estáveis de enunciados” (1992, p. 261-306). Sofrendo alterações conforme a demanda dos falantes usuários, e por este motivo, artefatos sociais e culturais fundamentais para a construção do conhecimento. Kleiman (1999) ilumina essa questão ao afirmar que grande parte da construção desse conhecimento se realiza através da atividade verbal, considerada uma construção de sentidos, a partir de um texto já escrito ou também em construção determinada por vários fatores, entre os quais a situação comunicativa, as identidades sócio-históricas dos participantes, bem como seus planos, interesses e objetivos que definem o espaço intersubjetivo da(s) linguagem(ens) e discursos.



Vale ressaltar que esse processo enunciativo e inter-subjetivo, pautado pelas diversas inscrições enunciativas (oral, escrita, gestual, gráfica...) entre sujeitos, estabelece uma perspectiva de interface interativa na qual o processo de interlocução pressupõe a existência de tomadas de posição concebida como interação, ou seja, locutor (um dos traços fundamentais do enunciado – conclusibilidade específica), sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (Bakhtin, 2003, p. 276). Essas réplicas propõem o outro como membro da comunicação/ação verbal e o discurso como continuamente inacabado.

Do ponto de vista do estilo dos gêneros textuais científicos, estruturado pelos diferentes modos de registro enunciativos individuais e/ou grupais criados com função de criar efeitos de sentido expressivos, inclusive os literários, Bakhtin (2003, p.267) afirma que “[...] as mudanças históricas dos estilos da língua são indissociáveis das mudanças que se efetuam nos gêneros do discurso”, ou seja, a produção dos enunciados e os respectivos quadros de referências culturais em que estão inseridos são as “[...] correias de transmissão” que atestam as variações inerentes ao processo de enunciação. Assim, por meio da estilização dos enunciados, podemos situar a posição comunicativa e expressiva individual dos usuários do sistema linguístico. Todavia, dado o caráter social dos gêneros, o processo dialógico tem primazia, permitindo que se repliquem níveis discursivos genéricos para que a compreensão instaure a posição responsiva entre os interlocutores.



## 1.2 TIPOLOGIAS TEXTUAIS: O *COMO DIZER* DOS DISCURSOS CIENTÍFICOS

As tipologias textuais estão relacionadas às demarcações estritamente linguísticas e seus efeitos de sentido nos diferentes campos do discurso. Assim sendo, embora temos categorizadas atualmente de cinco a seis tipologias: narração, dissertação, argumentação, descrição, injunção e diálogo, para os estudiosos desses modos de organização dos registros orais e escritos, não há uma presença totalitária e excludente dessas modalidades umas em relação às outras; ao contrário disso, ocorre necessariamente uma zona fronteira que nos permite apontar, por exemplo, a presença ineludível da descrição no plano das narrativas, e vice-versa, além de outros jogos linguísticos que se manifestam nas encruzilhadas da(s) linguagem(ns).

Para Marcuschi (2008, p. 154), o tipo textual designa a construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição, caracterizando-se mais como sequências linguísticas e/ou retóricas do que como discursos materializados, já que esse é o caso dos gêneros. São modos textuais que abrangem as categorias denominadas, de forma geral, como: i) Narração: estrutura linguístico-discursiva que tem como principal finalidade discorrer cronologicamente sobre determinados eventos situados no tempo e no espaço, manifestando-se enquanto gênero como relato ou contação de uma história através de sequências de ações imaginárias, ou reais, a exemplos dos depoimentos, contos, fábulas, romances, etc.; ii). Argumentação: arquitetura discursiva que objetiva persuadir e convencer o interlocutor a acordar pontos e apontar contrapontos em uma tese defendida. Como exemplos, têm-se os manifestos, artigos de opinião, ser-



mões etc., demarcadores textuais de um confronto opinativo; iii) Exposição: fluxo enunciativo que possui a tendência de expor uma definição ao leitor, não havendo carência de convencê-lo, mas de informá-lo, a exemplos das enciclopédias, verbetes de dicionários, resumos escolares, etc.

Sem a pretensão de esgotar as diferentes formas de manifestação dos tipos de discurso que circulam nas comunidades culturais, resta reconhecermos, já inicialmente, que, de fato, o que garante a realização efetiva e eficaz das produções textuais é sua capacidade para ajustar-se às diferentes demandas comunicativas com ênfase nos modos de articulação e manutenção da compreensão entre **o que se diz e o como se diz - falando e/ou escrevendo - algo para alguém**). Nesse âmbito, entendemos que “o discurso verbal é claramente não autossuficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal (sic) e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (Voloshinov; Bakhtin, 1976, p. 4).

Diante disso, do ponto de vista da constituição das tipologias textuais, o dinamismo dos textos de natureza científica, cuja modalidade requer exercícios de interpretação do mundo e dos fenômenos, oferece possibilidades de leitura que mobilizam os sujeitos envolvidos em sua realização (o autor e o leitor), haja vista o exemplo da tipologia definição de objetos e fenômenos naturais ou artificiais, que, conforme Othon M. Garcia (1986) bifurca-se em duas formas de aparição nos textos: denotativa e conotativa, a primeira circunscrevendo aspectos factuais do objeto ou fenômeno estudado; a segunda mobilizando termos em sentido figurado, como a estratégia metalinguística do parafrasear, a comparação, a metáfora e outros recursos da linguagem.



## 2. A PRODUÇÃO TEXTUAL ACADÊMICO NO CON- TEXTO INTERDISCIPLINAR DO NID NA LICEN- CIATURA EM PEDAGOGIA DA UNEB *CAMPUSVIII*

A produção de conhecimentos e saberes no âmbito da formação para a docência no contexto da licenciatura em Pedagogia pode ser pensada como um espaço de construção dialógico e interdisciplinar de letramento já em sua base curricular, pois, conforme Santos (2012), em seu texto “Articulação de saberes no Currículo Escolar”, cuja base teórica ancora-se em Morin e Doll (1997), o paradigma da complexidade pressupõe um tipo de pensamento que instaura como centro o problema da incompletude do conhecimento em viés cosmológico, portanto, defensor da religação dos saberes como proposta de superação do cientificismo.

No âmbito linguístico, eixo de análise deste capítulo, ao tratar de aspectos referenciais e argumentativos da divulgação científica, Leibrunder (2003) defende que,

[...] no discurso científico, faz-se necessário que o cientista empreste a voz às próprias coisas. Não é ele, mas os objetos que, tomando corpo e voz, manifestam-se através dele, sujeito universal. A fim de conferir neutralidade e, portanto, autenticidade ao texto, preenche-se a posição do sujeito discursivo com o próprio objeto analisado: é este quem emerge, age, reage, provoca, modifica, desaparece. Alegoricamente, é como se o autor, ao emprestar voz aos objetos, assumisse a condição de porta-voz da verdade a eles supostamente intrínseca (p.237).



## A autora alerta para o fato de que:

A ciência, ao interpretar o mundo segundo o prisma da razão, nos revela somente um aspecto da realidade, jamais abarcando toda sua complexidade. Dessa forma, a neutralidade, supostamente característica de seu discurso é tão somente uma estratégia argumentativa, cujo objetivo, é o de persuadir o seu leitor/interlocutor sobre seu ponto de vista (Leibru-der, 1999, p.249).

Não obstante o reconhecimento desse “empréstimo autoral de sua voz” às coisas, é necessário articular essas posições autorais com o processo de constituição das tipologias textuais, em seu dinamismo de formas que ocorrem nos textos de natureza científica e requerem exercícios de interpretação do mundo e dos fenômenos, oferecendo possibilidades de leitura que mobilizam os sujeitos envolvidos em sua realização (o autor e o leitor), haja vista o exemplo da tipologia **definição**, que, conforme Othon M. Garcia (1986) bifurca-se em duas formas de aparição nos textos: denotativa e conotativa, a primeira circunscrevendo aspectos factuais do objeto ou fenômeno estudado; a segunda mobilizando termos em sentido figurado, como a estratégia metalinguística da parafraseagem, a comparação, a metáfora e outros recursos da linguagem. Vale ressaltar que esses processos e procedimentos só ganham materialidade no processo de leitura, papel relevante e fundamental do (da) leitor(a), a quem cabe, por direito:

[...] aprender a ler, ver, a escolher o mais importante dentro do texto; reconhecer a organização e estrutura de uma obra ou texto;





interpretar o texto, familiarizando-se com ideias, estilos, vocabulários; chegar a níveis mais profundos de compreensão; reconhecer o valor do material, separando o importante do secundário ou acessório; desenvolver a capacidade de distinguir fatos, hipóteses e problemas; encontrar as ideias principais ou diretrizes e as secundárias perceber como as ideias se relacionam; identificar as conclusões e as bases que as sustentam (Lakatos; Marco- ni, 1992, P. 24).

## 2.1 Gêneros científicos interdisciplinares no contexto da iniciação para a docência: experiências dialógicas

No ano de 2022, travamos o primeiro contato com o componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência (NID), concomitantemente ao componente que ministrávamos: Práticas de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (PLP-TA I e II), com oferta iniciada para a turma de ingressantes calouros. No percurso pedagógico, foi-nos possível conhecer os pressupostos relacionados aos processos implantados pelo currículo do curso de Pedagogia vigente a partir de 2021 e, desse, modo, adentrar as questões novas sobre as problemáticas que dizem respeito às alterações da grade curricular e de seus componentes.

Vale ressaltar que um princípio epistemológico fundamental do componente NID é sua estrutura interdisciplinar, pois, a partir dele, conforme orienta o PPC do curso de Pedagogia, deve ocorrer um entrelaçamento entre todos os componentes da grade semestralmente. Assim, o processo de *aprender a ensinar a aprender*, foco da licenciatura, erige-se numa base



dialógica que pode ser pensada como arquitetura dos saberes em interface interdisciplinar, a partir do seguinte pressuposto:

[...] não se pode conhecer o mundo físico, a realidade social, os eventos, as ações e os artefatos produzidos pelos homens, através do estudo de um objeto que o compõe, ignorando as relações que esse objeto mantém com os outros objetos passíveis de conhecimento, como também com o contexto em que esse estudo acontece. O conhecimento não pode mais acontecer de modo estanque, através do estudo de suas partes isoladamente, desconectadas umas das outras. Neste caso, é necessário acontecer uma aproximação entre os campos e os especialistas a fim de que possam pensar o mundo e produzir conhecimentos na interface de relações entre campos, saberes, sujeitos, lugares e objetos. Neste sentido, o pesquisador aproveita-se dos saberes específicos e os amplia, conseguindo assim produzir conhecimentos em novas bases, diríamos, não mais na base do compartimento, e sim, na base do partilhamento (Fernandes, 2010, p. 31-32).

Esse “partilhamento de saberes” pode ser considerado como a base dos processos e procedimentos de construção de um ensinar/aprender que se configura no componente curricular NID, tanto em relação aos saberes dos discentes/licenciandos quanto no que diz respeito à sua proposta curricular construída em interface com os demais componentes do semestre, conforme orienta o PPC do curso de Pedagogia da UNEB/CAMPUS VIII.



### 3. DISCURSO ACADÊMICO-CIENTÍFICO: UM EXERCÍCIO DE LETRAMENTO AUTORAL

Pensar as interfaces entre o NID e os componentes curriculares semestrais de um curso de licenciatura em Pedagogia, destacadamente sua relação com a produção textual científica de discentes em processo de formação, exige que reconheçamos, de início, as modalidades discursivas que estruturam a teia epistemológica que opera como fundamento na iniciação à docência. Nesse contexto, este capítulo pretende circunscrever as estratégias discursivas que permitem a circulação dos saberes e modos de elaboração dos mesmos, na tentativa de demonstrar que a pretensa neutralidade científica é uma falácia, e mais, que a ideia de autoria já não mais legitima o sujeito que estuda, formula, elabora e registra (escreve) e divulga seus conhecimentos.

A ideia que ancora as reflexões propostas neste capítulo está articulada com o conceito de letramento, compreendido como uma dimensão que se estrutura numa díade estabelecida

[...] entre um fato do mundo real, a situação comunicativa, e o texto através do qual esse fato pode ser relatado, ficando evidente que o texto produzido é uma atualização de um gênero de nossa cultura [...]. A dependência entre a forma do texto, o tema e a situação determina que as práticas de leitura e de produção de textos sejam diferentes segundo a instituição, seja essa a escola, a igreja [...]. A estratégia para mobilizar o conhecimento depende também da prática do usuário com a escrita (Kleiman, 1999, p.95).

Nesta senda, atuar como docente mediadora no agen-



ciamento das produções textuais de alunos em processo de formação para a docência requer a assunção de um olhar reflexivo para o conceito de gêneros de divulgação científica, a partir de uma criticidade que desconstrói a rigidez de posições tradicionais mascaradoras do caráter flexível da linguagem e dos discursos que aprisionam a linguagem em categorias discursivas preestabelecidas, a exemplo da **impessoalidade, objetividade, clareza e concisão**.

Com a intenção de problematizar essa jaula de categorias discursivas, Ana Paula Leibrunder (2003), ao discorrer sobre “o discurso de divulgação científica”, apresenta o caráter persuasivo deste e destaca:

Na verdade, o discurso científico, assim como qualquer outra produção científica, busca, em última instância, a construção e legitimação de um saber por este postulado. Fundamentado em uma suposta neutralidade discursiva, o discurso científico tenta fazer com que seu leitor creia que o que está sendo exposto não é uma interpretação, mas sim a própria realidade. Os índices de impessoalidade, tal como o apagamento do sujeito, nada mais são do que mecanismos argumentativos, cuja finalidade é provar a veracidade e legitimidade do discurso proferido. É justamente neste sentido, que se pode considerar o discurso da ciência como um *fazer persuasivo* (p. 231-232).

A partir dessas reflexões surge o questionamento:

Por que uma tipologização? Por que essa busca por uma classificação dos discursos em gêneros? Em primeiro lugar, parece que qualquer classificação tem por objetivo



por uma ordem no caos. Isto é, em meio à heterogeneidade dos textos com que nos defrontamos no campo da linguagem, é necessário identificá-los, organizá-los, ordená-los, porque toda área do saber aspira à cientificidade. Os estudos da linguagem, sobretudo a linguística, aspiram a um *status* científico e para isso buscam a objetividade, categorizando, classificando seu material de análise (Brandão, 2003, p. 19-20).

À luz desses pressupostos, apresentaremos brevemente os “produtos” científicos trabalhados interdisciplinarmente a partir dos registros resultantes dos eventos avaliativos propostos pelo Núcleo de Iniciação à docência (NID) e elaborados pelo componente Prática de Leitura e Produção de Textos Acadêmicos (PLPTA) entre os semestres letivos de 2022.2 e 2023.1 e 2023.2 no curso de Pedagogia do *CAMPUS* VIII da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Vale destacar que os gêneros abaixo apresentados foram resultantes do planejamento da docente do NID, tendo da parte desta autora a constituição linguístico-formal e sociocomunicativa. Assim, os gêneros, à medida que eram produzidos também geravam discussões e problematizações acerca de suas formas de composição, em um processo cognitivo e metacognitivo, base imprescindível para a compreensão dos meandros da produção textual. Para fins didáticos, dividimos os gêneros trabalhados com os discentes em dois blocos: I) a Carta Pedagógica, devido à sua estruturação estritamente centrada no plano do registro verbal, e II) os gêneros híbridos como aqueles envolveram tanto o registro verbal quanto outros sistemas semióticos evocados na apresentação: Seminário Interdisciplinar; Artigo Científico e Resumo Expandido/*Banner*.



## I - Gênero textual *Carta Pedagógica*

O planejamento pensado para estabelecer articulações entre os textos científicos produzidos no componente curricular PLPTA em articulação interdisciplinar com o NID I, conforme vimos relatando neste capítulo, considerou como princípio de base a elaboração coletiva e, posteriormente, os registros individuais, ou seja, os processos e modos de compreensão foram criados e ressignificados pelos próprios discentes com base em seus registros das experiências vivenciadas no semestre letivo. Para a efetivação da proposta, esta docente/autora, planejou conjuntamente com a docente do NID o gênero pensado para registro e divulgação dessas experiências. Iniciamos com a Carta Pedagógica, cuja proposta foi discutida com os discentes e, logo após, ancorada no estudo e análise, em sala, de obras com exemplares de cartas pertencentes a esse gênero.

Para um efeito imersivo no referido gênero, esta autora elaborou previamente uma carta pedagógica com estrutura metalinguística na qual os discentes puderam acompanhar *pari passu* os elementos e aspectos constitutivos do gênero específico de que se tratava: uma carta pedagógica, quanto aos modos de configuração linguística da tipologia textual. A título de ilustração, dispomos a seguir a transcrição da Carta Pedagógica estudada em sala para ser ilustrada sua base metatextual:

*Paulo Afonso, 20 de Maio de 2022.*

*Prezados (as) acadêmicos (as),*

*O desejo de que vocês construam processos e procedimentos de aprendizagens que lhes permitam manejar com eficiência e criatividade os gêneros textuais e as tipologias, estratégias discursivas que se organizam linguística e semanticamente como meio de articulação, sistematização e*



*divulgação das experiências vivenciadas nos processos de ensino e aprendizagens necessários ao exercício da futura docência, é o que me motiva a escolhê-los como ponto de reflexão teórico-metodológica nesta carta.*

*A ideia da qual parto é a de que os textos são objetos tecidos cotidianamente por nossas vivências e, sendo assim, constituem um importante registro daquilo que nos forma e nos afeta em nossa complexa existência. No âmbito da Educação, destacadamente em um curso de licenciatura em Pedagogia, tal ferramenta, seja ela verbal, visual, gestual ou sonora nos permite registrar experiências de aprendizagens que nos constituem como sujeitos reflexivos sobre nossa própria ação e nos possibilita acessar e compreender eventos que fazem parte desse processo. Tratando-se do texto verbal, a exemplo desta carta, sua característica fundante é fazer-se por meio da palavra, pois, como nos diz Octávio Paz, “A palavra é um símbolo que emite símbolos [...]. O homem é um ser que se criou ao criar uma linguagem. Pela palavra, o homem é uma metáfora de si mesmo” (1982, p. 41-42).*

*Partindo dessas reflexões, espero apontar alguns tópicos estruturadores desse gênero - ao mesmo tempo, subjetivo e objetivo - cuja função é registrar verbalmente a partilha de percursos, ações, sonhos, receios, avanços e desafios que são a mola mestra da formação dos discentes em sua trajetória para “tornar-se” docente. O primeiro traço diz respeito ao fato de que cartas circularam socioculturalmente, e ainda circulam, em diferentes contextos; vale lembrar as correspondências trocadas entre os soldados escalados para lutarem nos fronts, seus familiares e seus amores, muitas vezes extraviadas, jamais lidas ou respondidas. Outra modalidade desse gênero nos conduz à realidade nordestina, quando muitos retirantes iam a ou para São Paulo, na década de 50, fugindo “da seca e da fome feroz”, como nos diz a canção, e, de lá, escreviam ou, se não sabiam escrever, solicitavam ajuda de algum mediador solidário para que narrasse e descrevesse aos seus entes queridos distantes sua luta pela sobrevivência*



na metrópole sudestina, mesmo que virtualmente, como me vem intertextualmente à lembrança o filme “Central do Brasil”.

Ao escrever a vocês, porém, tenho como tarefa específica tratar da **Carta Pedagógica**, gênero que entrelaça subjetividade e objetividade, racionalidade e sensibilidade, realidade e sonho, isto é, por meio de uma escrita em primeira pessoa (EU) passo a narrar/descrever vivências do percurso de minha formação, observadas e registradas a partir de diferentes ângulos de observação/reflexão: contextuais (escola, sala de aula, comunidade, universidade) e/ou pautados em questões da superestrutura educacional, como é o caso das políticas pensadas pelo MEC em seus diferentes níveis: diretrizes curriculares e políticas públicas, além de me permitir dialogar criticamente com minha própria formação, anterior à universidade e atual. As formas verbais que uso alternadamente na carta, conforme desejo **narrar, descrever ou argumentar e expor** meu processo de iniciação docente, dou o nome de tipologias textuais, ou seja, movo-me entre o que desejo dizer intelectualmente os **diferentes modos e materiais linguísticos (e não-linguísticos) que a (língua) gem põe à minha disposição para que eu possa articular coerentemente** minha “fala” a partir de recortes significativos que transponho para o espaço desta página.

Por fim, desejo que esta Carta Pedagógica constitua para vocês uma entre as muitas possibilidades de reflexão sobre os modos e meios dos quais podem e poderão sempre dispor para tornar acessível o(s) conhecimento(s) partilhado(s) nas vivências do percurso discente, afinal, a vida acadêmica e o entorno com o qual a universidade dialoga e constrói mundos possíveis – a escola, a comunidade e a sociedade em geral – pertencem ao amplo campo da experiência humana, esta que gera a unidade vida-conhecimento, esta espécie de continente de consciência e autoconsciência, de cultura, de símbolos, de linguagens... Assim, “desvela e acrescenta mundos ao mundo”, conforme Severino Antônio (2009).





*Despeço-me afetuosamente com um abraço e a certeza de que a trajetória de vocês será brilhante!*

Maria das Dores Pereira Santos

A carta acima transcrita foi distribuída entre os discentes e, a partir de uma leitura coletiva, os pontos que se relacionavam ao gênero e tipologias textuais que lhe eram pertinentes foram acompanhados e debatidos. Como desdobramento, foi solicitada a elaboração de uma carta que contivesse as experiências de observação resultantes de visitas às escolas planejadas e desenvolvidas como atividade no componente curricular NID I.

II – Gêneros Híbridos: *Seminário Interdisciplinar / Artigo Científico / Resumo Expandido/Banner*

No âmbito do grupo dos gêneros textuais que denominamos multissemióticos ou híbridos, a exemplo do Seminário Interdisciplinar, Artigo Científico com posterior apresentação e Resumo Expandido acompanhado de seu respectivo banner de divulgação, as atividades textuais avaliativas vivenciada no componente curricular NID/PLPTA, foram pensadas como proposta de efetivação da vertente dialógica do letramento científico. A ideia de letramento que conduziu as experiências com os discentes de Pedagogia da UNEB *CAMPUS* III perpassa a concepção de práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam práticas orais ou escritas (Ewald 1998; Corrêa 2001; Marcuschi 2001).

A ideia de que orientou essas práticas foi a de que elas instauram autorias no espaço acadêmico, estas compreendidas como uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma



higiene pedagógica do pensamento, e o de transformação de sentido, escapando a qualquer norma estabelecida *a priori*, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar infinito das interpretações (Pêcheux, 2002, p.51).

Nesta senda, o trabalho com os gêneros *Seminário Interdisciplinar / Artigo Científico / Resumo Expandido / Banner* em etapas de realização conjunta e individual permitiu que a diversidade de textos e de gêneros em teia interdisciplinar com os demais componentes do semestre a partir de uma finalidade avaliativa conjunta viabilizou uma ampla compreensão do que é os gêneros textuais, e mais destacadamente que:

[...]: 1) Os gêneros estão sujeitos, no seu processo de produção, a algumas restrições quanto à estrutura linguística que comportam; essa mesma estrutura oferece, para os leitores inseridos em um espaço social específico, um horizonte de expectativas no decorrer da leitura; 2) certos conteúdos e conhecimentos são enunciados com mais propriedade em determinados gêneros textuais do que em outros (Scheneuwly; Dolz, 2004 Apud Marcuschi, 2008, p.61).

Vale ressaltar que, no “espaço social específico” acadêmico lócus das vivências de iniciação à docência constituído pela universidade, nos componentes NID/PLPTA, a execução dos artefatos científicos *Seminário Interdisciplinar, Artigo Científico, Resumo expandido e Banner*, revelou, além da natureza bi e tridimensional desses diferentes gêneros: escrita, oral, gestual, perlocutória, mímica, enfim, performativa, uma visão do letramento como “mosaico multifacetado” (Tfouni, 2010, p.217).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma característica central do Núcleo de Iniciação à Docência (NID) do curso de Pedagogia, conforme exposto nas reflexões introdutórias deste capítulo, é a centralidade de seu papel formativo para a docência e, nessa perspectiva, a interdisciplinaridade constitui sua estrutura basilar, haja vista o componente estar configurado a partir do ementário dos cursos de licenciatura como teia articuladora entre os conhecimentos, saberes e vivências dos discentes, tanto no espaço intermuro quanto nas experiências vividas fora da universidade.

No que se refere ao componente Prática de Leitura e Produção de Textos acadêmicos (PLPTA), o foco nos gêneros do discurso e nos processos de letramento acadêmico constitui a base da estrutura curricular pensada para a formação inicial com vistas ao domínio de habilidades que favoreçam aos discentes o trânsito interpretativo entre diferentes modalidades e mosaicos de discursos acadêmicos com os quais convivem, desde sua entrada na universidade e passam a fazer parte de seu repertório durante toda a sua vida intelectual e profissional.

Conforme exposto neste capítulo, tal realidade interdisciplinar pode ser pensada metaforicamente a partir da imagem da teia, fina e orgânica tessitura que estrutura uma gama de informações vitais à sobrevivência do organismo que a sustenta. Analogamente, a linguagem pode ser pensada como um organismo de fina gramatura, porém capaz de articular jogos significativos que se manifestam no corpo linguístico dos gêneros e das tipologias textuais.

Com essa imagem relacional da teia em mente, entendemos que as articulações tecidas entre o NID I, II, III e IV



e as produções textuais acadêmicas resultantes nos gêneros tratados neste capítulo representaram exercícios profícuos na construção de sentidos jamais esgotados no universo discursivo dos discentes em processo de formação em Pedagogia do *CAMPUS VIII* da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Diante disso, retornando às epígrafes/pórticos utilizados na abertura deste capítulo, destacamos o que da expressão nelas se diz: *fazer a significação existir em uma coisa no próprio coração do texto.*

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992, p. 261-306.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Textos, gêneros do discurso e ensino. In **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. **O distante-próximo e o próximo-distante: corpo e percepção na filosofia de Merleau-Ponty**. João Pessoa: Editora UFPB, 1996.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves; OLIVEIRA, Francisca Bezerra de. **A arte de tecer no diverso: práticas e saberes interdisciplinares no ensino e na pesquisa**. 1 ed. – Campina Grande: EDUFPG, 2020.



GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1986.

KLEIMAN, Angela B.; MORAES, Silvia E. “Texto, intertexto e interdisciplinaridade” In. **Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999. – (Coleção ideias sobre Linguagem).

KRAMER, Sonia. “Escrita, experiência e formação – múltiplas possibilidades de criação de escrita”. In. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender / Encontro de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)** – Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 2ª edição.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório. Publicações e trabalhos científicos**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LEIBRUDER, Ana Paula. “O discurso de divulgação científica”. In BRANDÃO, Helena Nagamine (Coord.). In **Gênero do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia do Trabalho Científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção**



**textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008.

NETO, José Martins de Lima. **Pintura e corpo na filosofia de Merleau-Ponty.** Salvador: EDUNEB, 2020.

SANTOS, Edméa. “Articulação de saberes no Currículo escolar”. In **Currículo – Teorias e práticas.** SANTOS, Edméa (Org.).Rio de Janeiro: LTC, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard. et al. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2013.

TFOUNI, Leda Verdiani. “Letramento – mosaico multifacetado” In. TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, escrita e leitura.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. – (Coleção letramento, Educação e Sociedade).

## CAPÍTULO 4

# GESTÃO DA SALA DE AULA E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO FUNDAMENTAL

---



Leiliane Maria Melo da Silva<sup>10</sup>

Letícia Gomes Araújo da Silva<sup>11</sup>

Eunice Maria da Silva<sup>12</sup>

Láise Soares Lima<sup>13</sup>

---

## INTRODUÇÃO

Núcleo de Iniciação à Docência (NID) é o componente curricular oferecido nos quatro primeiros semestres do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia/*CAMPUS VIII* (UNEB/*CAMPUS VIII*) responsável pelas primeiras aproximações dos estudantes com espaços e contextos do trabalho pedagógicos. É pela mediação do NID que a cada semestre os estudantes ampliam as experiências de participação em processos de aprendizagem que ocorrem, sobretudo em instituições públicas. Assim, a formação em Pedagogia articula práticas reflexivas iniciais e gradativas, integrando dialogicamente teoria e prática, pensamento e ação, que se originam no pensamento crítico e na pesquisa, e são elementos fundamentais no desenvolvimento profissional dos professores.

10. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/*CAMPUS VIII*.

11. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia/*CAMPUS VIII*.

12. Docente da Universidade do Estado da Bahia/*CAMPUS VIII*.

13. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Universidade Federal de Alagoas – *CAMPUS* do Sertão.



Na proposta acadêmica do NID III, as atividades de iniciação à docência foram organizadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a começar pelo tempo de observação direta da dinâmica da sala de aula, que ocorreu em uma turma de segundo ano, de uma instituição pública da Rede de Ensino do Município de Paulo Afonso-BA, com a intenção de apreciar o processo de ensinagem<sup>14</sup>, principalmente a interação professor-aluno, a gestão da sala e do tempo de aula.

Durante a etapa de observação, identificamos pontos frágeis na gestão da sala de aula, a exemplo da indefinição da figura mediadora nas situações didáticas, inconsistências teóricas reveladas na prática de ensino-aprendizagem, omissões no enfrentamento de condutas desafiadoras e conflituosas de alunos, além da relação professor-aluno impertinente interferindo diretamente na aprendizagem e nas tomadas de decisões do docente.

É oportuno acentuar que a intenção curricular do NID III foi garantir a continuidade e ampliação de vivências pedagógicas com vistas a reflexões sobre aspectos da docência, além de promover o envolvimento com o cotidiano da sala de aula, auxiliando o levantamento de temas de interesse e questões de discussão, culminando nesta produção acadêmica. Desse modo, o interesse pelo tema emergiu quando identificamos improvisações recorrentes na organização e gerência das atividades desenvolvidas em sala de aula, e o modo como tais inconsistências pedagógicas implicavam no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos.

---

14. Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos, condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno (Anastasiou, 1998).





Dito isto, este trabalho se insere na abordagem da pesquisa qualitativa, na modalidade Relato de Experiência (RE), tendo como objetivo principal descrever memórias da experiência teórico-reflexivas no campo da gestão da sala de aula e, especificamente, identificar percepções da gestão da sala de aula que orientam a prática docente, evidenciar particularidades da atuação docente na organização e gestão da dinâmica da sala de aula.

É oportuno dizer que a discussão sobre a sala de aula como espaço da gestão docente ainda se encontra muito silenciada, carecendo ser mais problematizada, e os estudos teóricos desenvolvidos, a exemplo de Baccon e Arruda (2015), Libâneo (2006), Ribeiro (2020), Souza (2007) e Tardif (2017), entre outros, marcarem maior presença nos diálogos, ciclos de palestras e demais ambientes de formação do profissional docente, sendo este RE uma das possibilidades de contribuição com provocação no campo da gestão da sala de aula.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

O ensino e a pesquisa guardam estreita e complexa vinculação, e muito do nosso entendimento do processo educacional é construído pela contribuição da pesquisa. Embora inevitavelmente incompleto, o conhecimento produzido pela pesquisa, de modo singular, pela prática reflexiva da experiência, incide qualitativamente na aprendizagem escolar (Moreira e Caleffe, 2006).

À vista disso, este trabalho foi desenvolvido na perspectiva da abordagem qualitativa, que leva em consideração saberes da experiência que são produzidos, inclusive, pelas observações



diretas, a respeito dos eventos e/ou processos estudados nas realidades onde ocorrem, permitindo o “contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”, isto favorece “a coleta de dados em situações em que é impossível outras formas de comunicação” (Ludke; André, 1986, p. 26). Para Moreira e Caleffe (2006), o enfoque qualitativo tem o compromisso fundamental de “lidar com os mundos naturais e sociais que as pessoas habitam” (p.62), e tem no pesquisador interpretativo seu principal instrumento de coleta de dados, que, por sua vez, “[...] tem que ser capaz de reconhecer, classificar e distinguir as sutilezas do significado que emerge” (p.63).

O texto apresentado neste estudo é do tipo Relato de Experiência (RE), visto que “[...] descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação” (UFJF, 2016, p. 01). O RE se define também pela “[...] descrição que um autor ou uma equipe fazem de uma vivência profissional tida como exitosa ou não, mas que contribua com a discussão” (UFJF, 2016, p. 01). Ademais, traz também em sua estrutura reflexões da vivência problematizadas teoricamente (UFJF, 2016, p. 01).

Daltro e Faria (2019) destacam aspectos exigidos para que o RE seja validado como produção de conhecimento científico, entre eles, a necessária compreensão do RE como produção documental linguística e narrativa; a necessidade de que pelo menos um dos participantes da escrita do RE tenha sido participante do contexto representado, considerando que ele possui efeito significativo; a partir dos relatos é necessário gerar noções teóricas que levem às problematizações e processos diversos, apresentando-se como um texto descritivo, objetivo e rico em detalhes; possuir uma “escrita política e



analítica” (p. 235) com base em referencial teórico; escrito com uma linguagem acessível para poder ser compreendido além dos pesquisadores, porém, seguindo os parâmetros e normas que regem a fundamentação teórica e metodológica; e evitar conclusões definitivas.

Em vista disso, este RE é fruto das reflexões baseadas em aspectos observados na gestão de uma sala de aula dos anos iniciais do ensino fundamental, com 23 alunos na faixa etária dos 7 aos 10 anos, e um docente, em uma escola pública do Município de Paulo Afonso-BA, totalizando aproximadamente 20 horas de observação. Os olhares foram registrados em diário de campo, e as memórias expressam percepções de duas graduandas do terceiro período do curso de pedagogia. Acenam ainda para a necessidade de valorizarmos as aprendizagens acadêmicas a partir da experiência problematizada, que só acontece quando há uma necessidade de aprender.

## **SABERES DOCENTES E A GESTÃO DA SALA DE AULA**

A gestão escolar é habitualmente pensada como função apenas da administração e/ou coordenação institucional, servindo como suporte pedagógico aos professores, de acolhimento dos funcionários e da organização do espaço escolar. Mas, no âmbito da gestão escolar, encontra-se também a gestão da sala de aula.

A prática docente demanda várias decisões sobre como ensinar, como acompanhar as aprendizagens, como fazer e pôr em prática um plano de aula, como organizar e utilizar o espaço da sala de aula como ambiente pedagógico, entre outras.



Então, antes de tratar a respeito do funcionamento da gestão da sala de aula, é necessário abordar acerca do que antecede na atuação dos professores dentro dessa dinâmica.

Para Tardif (2014), o trabalho do professor é influenciado pela identidade e saberes docentes, e, para assim ser, essas relações necessitam de certo tempo para ocorrerem e o professor aprender o saber-fazer-ensinar. “Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre* com o passar do tempo, o seu ‘saber trabalhar’” (p.57). Com efeito, “[...] em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, *uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho*” (p.57).

Os saberes docentes compreendem os saberes da vida pessoal e profissional do professor, sendo estes, construídos, paulatinamente, durante sua graduação e processo de formação continuada, ascendendo como a base que sustenta toda a sua atuação docente, pois é através dessa multiplicidade de conhecimentos que o professor extrai suas tomadas de decisões, gerando o repertório e o reservatório de conhecimentos de ensino.

Gauthier et al. (1998 apud Baccon; Arruda, 2015, p. 467) esclarece que “[...] o reservatório de conhecimentos do ensino, [...] engloba todos os saberes dos professores”, em contrapartida, “[...] o repertório de conhecimentos diz respeito unicamente à parte formalizável do saber docente, oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula”. Amparados nesse fundamento, os autores salientam que “a importância de constituir um tal repertório reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos bons professores a fim de torná-lo público e acessível”.



Além dos saberes docentes, para que o professor potencialize práticas pedagógicas no sentido da gestão da sala de aula é necessária também uma consciência profissional, pois é ela que permite ao educador julgar quais ações serão mais eficientes para o alcance dos resultados do seu trabalho, por intervenção de procedimentos intencionais, consciente do motivo do seu fazer pedagógico, isto é, uma consciência prática, implicando em “tudo o que um professor faz e diz na ação (regras, competências implícitas, saber-fazer, rotinas, etc.)” (Tardif, 2014, p. 212).

Percebemos que a gerência da sala de aula envolve fatores anteriores, no decorrer, e posteriores à prática docente. Anteriores, como as tomadas de decisões, com base nos saberes docentes (o planejamento anual e o plano de aula do professor). No decorrer, enquanto organização do tempo e do espaço, para garantir a administração de um ambiente propício para que os educandos manifestem os interesses pelos conhecimentos (no modo como se relacionam com os alunos e nas atitudes frente aos conflitos entre os pares; no respeito às vivências no contexto histórico-social de cada um desses sujeitos; e na mediação do processo de ensinagem). E posteriores, na forma como avalia as aprendizagens desenvolvidas. Ademais, é necessário que o profissional possua um olhar aguçado no intuito de identificar as necessidades dos alunos, para ser possível corresponder ao que é específico e singular no ato de aprender.

Pensar o professor como gestor da sala de aula é compreender que ele não é um transmissor de conteúdos, mas um mediador de situações de aprendizagem, que exigem, para além de trabalhar os conteúdos curriculares, domínio conceitual, procedimental e atitudinal, incluindo a capacidade de lidar com processos decisórios.



De acordo com Libâneo (2006, p. 54-55), “[...] a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino. Isto quer dizer que o ensino não é só transmissão de informações, mas também o meio de organizar a atividade de estudo dos alunos”. Em outras palavras, “o ensino só é bem-sucedido quando os objetivos do professor coincidem com os objetivos de estudo do aluno e é praticado tendo em vista o desenvolvimento das suas forças intelectuais”. É coerente afirmar, portanto, que “ensinar e aprender [...] são duas facetas do mesmo processo, e que se realizam em torno das matérias de ensino, sob a direção do professor”.

As metodologias, técnicas e estratégias empregadas na disposição dos conteúdos, bem como a utilização de materiais didáticos que façam sentido, são pertinentes na proposição de uma situação de aprendizagem. Então, para que essa aprendizagem significativa ocorra é essencial que o educador lance mão de ferramentas que o auxiliem, como um planejamento adequado e elaborado a partir de objetivos que estejam alinhados ao processo de aprendizagem dos alunos, tomando como ponto de partida seus contextos, suas efetivas potencialidades de desenvolvimento, devendo, ainda estar fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no Plano Curricular.

Dessa forma, a gestão da sala de aula, à guisa da BNCC, reforça o fato de que dominar apenas conteúdos isolados não é o suficiente para o currículo em questão. Assim, mostra-se urgente dar centralidade à postura de educadores aptos a criar um ambiente educativo, rico em estratégias socioafetivas,



metodologias ativas, integração entre teoria e prática, cuidando para que as características culturais, socioambientais e econômicas da localidade estejam contempladas em uma abordagem de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao mundo contemporâneo, o que é retratado pela BNCC (Ribeiro, 2020, p. 151).

Por fim, uma compreensão mais alargada da gestão da sala de aula passa necessariamente pelo processo como se dá o conhecimento do professor gestor e os saberes docentes que norteiam as suas práticas. É mergulhar nas subjetividades docentes, considerando que, por essa pluralidade, existem inúmeras concepções de gerências do espaço físico e da aprendizagem, sendo possível aprimorar as experiências que deram certo e ressignificar mediações inconsistentes.

## **OLHARES REFLEXIVOS DA EXPERIÊNCIA**

Durante as observações, não identificamos a existência de um planejamento, tão pouco havia um plano efetivo para ser posto em prática, o que resultou na ineficácia da administração do tempo de aula e das disposições dos conteúdos, bem como na frágil relação estabelecida pelo professor com os alunos. Também, foi evidente que as práticas pedagógicas orientadas pelas concepções docentes, no que diz respeito à organização e à gerência da sala de aula, influenciam positiva e/ou negativamente no desenvolvimento da aprendizagem significativa. Devido à ausência efetiva de um plano de ação para orientar as situações pedagógicas, o tempo de aula foi mal aproveitado,



chegando a haver desperdício importante de oportunidades de ensinagem.

O primeiro momento de aula era ocupado com a “acolhida das crianças”, de modo que as que chegavam primeiro ficavam sentadas esperando pelas demais. Já no segundo, era feita uma breve exposição dos conteúdos a serem estudados naquele dia, que durava em torno de 15 minutos; em seguida, era solicitado que respondessem uma atividade escrita, denominada “exercício”, que se estendia até o final do tempo de aula. As duas últimas atividades eram passadas logo após o intervalo, com tempo bastante reduzido, dificultando a conclusão por parte dos alunos. Esta dinâmica perdurou durante todas às 20h observadas, sendo razoável afirmar que esta era a rotina da turma.

A respeito de rotinas, Gauthier (1996, p. 186 apud Baccon; Arruda, 2015, p. 468) diz que para atingir os objetivos definidos para o desenvolvimento da aula, é necessário que o professor estabeleça e mantenha “uma ordem tanto no ensino dos conteúdos e nas atividades quanto nas regras de interação em classe”. Porém, a rotina aqui relatada revela severa fragilidade, sendo ineficaz quanto a possibilitar que os discentes desenvolvam seu “senso de responsabilidade pessoal e social”, uma vez que poucos se mantinham participativos, engajados naquele contexto de aula; poucas crianças ficavam concentradas, a maioria se encontrava dispersa, andando pela sala, conversando e brincando.

No decorrer das explicações do conteúdo, eram utilizados recursos visuais para atrair a atenção das crianças, contudo, apenas alguns respondiam aos questionamentos feitos pelo professor, e os outros repetiam mecanicamente o que era dito pelos





colegas, evidenciando, notadamente, que a maioria da turma não compreendia o quê, o porquê nem para que realizavam a tarefa didática. Essas situações também ocorriam porque muitos alunos ficavam fascinados pela estética do recurso didático e não davam a devida atenção ao que estava ocorrendo ao seu redor, fugindo, assim, do propósito pedagógico.

Segundo Souza (2007, p. 111), os recursos didáticos são de extrema importância para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, e “[...] não devem ser utilizados de qualquer jeito, deve haver um planejamento por parte do professor, que deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina”, visto que são meios de facilitar a aprendizagem. Quando utilizados como fim em si mesmos, tornam-se prejudiciais para o processo de conhecimento, logo, “é importante que este professor tenha clareza das razões pelas quais está utilizando tais recursos, e de sua relação com o ensino-aprendizagem [...]”. É imprescindível que o docente “não tenha o recurso didático como o ‘Salvador da Pátria’ ou que este recurso, por si só, seja capaz de trazer luz ao entendimento do conteúdo”. O autor ainda alerta para a:

Consciência do prejuízo que pode causar o uso inadequado dos recursos didáticos, que o recurso didático deve ficar em segundo plano, apenas como auxiliar, deve ser intermediário no processo de ensino e de aprendizagem, pois, o mais importante nesse processo é a interação professor-aluno-conhecimento (Souza, 2006, p. 111).

Foi observado que quando algumas crianças concluíam as atividades e iam conversar ou brincar, aquelas que não



tinham terminado se distraíam porque também queriam brincar. A respeito disso, as únicas atitudes tomadas pelo docente eram reclamações ou apenas indiferença. Esses procederem acentuaram ainda mais o clima de desorganização na gerência do tempo e do curso da aprendizagem, somando-se ainda à precariedade do encaminhamento didático pela ausência de um plano de intenções.

Quando questionado sobre o cenário de improvisações observado, o professor alegou que costuma fazer planejamentos e elaborar roteiros de aulas, mas é difícil segui-los, pois prefere dar prioridade aos conteúdos que precisam ser ensinados antes de passarem para o próximo ano, a exemplo da alfabetização, letramento e cálculos simples. Contudo, tal justificativa não nos pareceu razoável, considerando o desprovisionamento de coordenação pedagógica do tempo, objetivos de aprendizagem, relação professor-aluno, relação aluno-aluno, ambiente sala de aula, entre outros.

Outra memória registrada foi que quando os estudantes terminavam todas as atividades previstas para o dia, faltando alguns minutos para saírem, o docente realizava, de improviso, algumas tarefas, com a intenção declarada de lidar com as dificuldades de cada aluno. No entanto, era perceptível que essa “ajuda” não surtia efeito, pelo contrário, ao invés de provocar conflitos cognitivos, ressignificar conceitos, procedimentos ou atitudes, o professor entregava a resposta das questões.

Ao refletirmos sobre essa conduta, acenamos para o visível alheamento do docente frente a também visível exaustão e impaciência dos alunos nos minutos finais de uma rotina maçante. Entendemos o quão prejudicial é não provocar o desejo de aprender, não problematizar os temas de aula. Como



o professor pretendia lidar com as dificuldades dos alunos com uma abordagem de ensino mecânica, sem estimular o pensamento sobre o que estão recebendo enquanto conteúdo de aprendizagem? Contribuindo com a reflexão, Souza (2007, p. 111) declara que “o propósito do professor deve ser o de conseguir que seu aluno assimile o conteúdo e possa utilizar o conhecimento adquirido em sua realidade.”

Outra função importante do professor gestor é saber como gerenciar as situações em que ocorrem os erros e as dúvidas, pois face às tomadas de decisões não acolhedoras e antipedagógicas, os alunos tendem a se fechar tanto para os conteúdos oferecidos quanto para o docente. Quando esses momentos ocorriam, muitos discentes tinham vergonha de ir até o professor ou *preguiça*<sup>15</sup> - como foi ouvido diversas vezes - de realizar corretamente as atividades. Porém, o que consideramos aqui é ter havido ausência de incentivos pedagógicos necessários à manifestação do desejo de aprender os assuntos da aula, de um olhar sensível quanto aos erros dos educandos.

Para exemplificar, na aula sobre animais terrestres e aquáticos, uma parte da turma já havia realizado a atividade, mas uma das crianças ainda precisava de ajuda, por isso foi ao professor em busca de orientação. Com isso, ele explicou novamente o que deveria ser feito, mas a aluna não havia entendido e continuou sem conseguir responder. Em determinado momento o docente perdeu a paciência e disse: “*Vamos! Você só vai sair quando responder tudo daqui*” (era no final do dia e muitos se preparavam para ir para casa). “*Já te ensinei um montão de vezes*”. A aluna voltou para sua mesa ainda sem compreender o

---

15. Optamos pela transcrição das falas dos participantes do estudo no modo itálico para diferenciar das citações dos autores referenciados.



exercício, só que agora estava triste e desmotivada, sem interesse para concluir o trabalho.

Outra situação semelhante ocorreu no dia da aula de matemática. O professor conversava e falava da aprendizagem de um dos alunos da seguinte forma: “*Se ele tivesse o comportamento de Arthur, já teria aprendido! O irmão dele lá do 5º ano, não me dá trabalho em nada*”. Ele ainda acrescentou: “*Ano que vem vocês vão pegar a turma do 1º ano, é bom que eles já estão na escola. Essa turma é o da pandemia, então a turma do 1º ano é melhor*”.

Procedimentos e falas como essas revelam como o docente pensa a educação, pois, várias vezes, o ouvimos dizer que era bem melhor se focássemos em lecionar no ensino superior, já que o ensino fundamental é “*muito difícil de lidar*”. Percebemos que essas ocasiões são muito oportunas para fazermos outros pronunciamentos, construirmos outras narrativas possíveis, como Freire (1997, p. 32) comunicar que “a prática educativa, pelo contrário, **é algo muito sério**. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos. Participamos de sua formação. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca” (grifo nosso).

A ênfase freireana não reside no grau de dificuldade, mas na percepção da seriedade, porque “podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, irresponsabilidade, para o seu fracasso” (Freire, 1997, p. 32). De outro modo, “[...] podemos, também, com nossa responsabilidade, preparo científico e gosto do ensino, com nossa seriedade [...] contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo” (Freire, 1997, p. 32).

Concluimos que é inerente ao professor gestor esse olhar preparado, empático, paciente e amoroso, para estabele-



cer relações afetivas com os alunos, não confundindo jamais autoritarismo com autoridade e amorosidade com falta de disciplina. Em Freire (1997), a amorosidade é uma qualidade que se expressa não apenas aos alunos, mas ao próprio ato de ensinar; sem a amorosidade o trabalho docente perde o significado. Visto que é através do respeito e da admiração que os discentes têm o desejo de ouvir o que o docente tem a dizer, aspectos cruciais para uma boa gestão da sala de aula.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A experiência formacional do NID foi sobremodo relevante para a realização deste trabalho, notadamente pela inserção das graduandas autoras no contexto da educação escolar, oportunizando aproximações com a dinâmica da sala de aula, com o trabalho docente, numa relação indissociável entre teoria e prática, além exercitar a escuta sensível, aguçar olhares e fomentar o pensamento crítico pela prática dialógica da observação e do registro.

Deste modo, o NID também proporcionou o conhecimento da dimensão educacional com o intuito de formar a identidade docente das pesquisadoras, mediante as vivências em âmbito escolar no Município de Paulo Afonso-BA, bem como na construção de saberes que envolvem o uso de metodologias, estratégias e escrita. Igualmente, agregou às características profissionais através dos relacionamentos, sentimentos, circunstâncias de aprendizagens e da vivência do saber-fazer docente.

Assim sendo, este trabalho pretendeu relatar aspectos da gestão da sala de aula e o processo de aprendizagem no interesse de contribuir de modo significativo com a formação



inicial e continuada de professores, uma vez que é fundamental o professor desenvolver concepções teóricas e práticas a respeito da administração das variáveis da que circulam no cotidiano do espaço da sala de aula.

Portanto, é necessário que haja incentivo e suporte acadêmico para pesquisas na área, principalmente pela insuficiência de literatura disponível para estudos do tema, já que docentes em formação precisam estar em contato com materiais e temáticas atuais.

A importância deste artigo para o contexto da educação se encontra em estabelecer um diálogo, através do RE, sobre como os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas de um professor dos anos iniciais do ensino fundamental, deveriam convergir entre si para possibilitar o exercício de uma gestão da sala de aula eficaz, colaborando para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

## REFERÊNCIAS

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. **Estilos de gestão da sala de aula: uma análise a partir da ação docente.** Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 463-487, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6713>. Acesso em: 22 de nov. 2022.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. SP: Editora Olho d'Água, 1997. 84 p.



LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. SP: Cortez Editora, 2006.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986, p. 25-33.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da Pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. **Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico**. Revista Práxis Educacional: Bahia, out./dez. 2021, v. 17, n. 48, p. 60-77.

RIBEIRO, Marli Dias. **A gestão escolar e a gestão da sala de aula: desafios e possibilidades a partir da BNCC**. Brasília: Revista de Educação, v. 48, n. 161, p. 142-157, 19 de ou. 2020.

Disponível em:

<https://revistas.anec.org.br/index.php/revistaeducacao/article/view/272>. Acesso em: 06 de dez. 2022.

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**.

Arq Mudi. 2007. Disponível em: [http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-](http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf)

[II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf](http://www.dma.ufv.br/downloads/MAT%20103/2015-II/slides/Rec%20Didaticos%20-%20MAT%20103%20-%202015-II.pdf). Acesso em: 21 de out. 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.



Ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *CAMPUS* Governador

Valadares. Instituto de Ciências da Vida. Departamento de Nutrição. **Instrutivo para Elaboração de Relato de Experiência**. Disponível em:

<https://www.ufjf.br/nutricaoogv/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5esElabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.



## CAPÍTULO 5

# AUTISMO E INCLUSÃO: A IMPORTÂNCIA DO CUIDADOR ESCOLAR COMO AGENTE DE INTERVENÇÃO

---



Emily Caroline Gomes de Oliveira Barbosa<sup>16</sup>

Beatriz Soares de Siqueira<sup>17</sup>

Láise Soares Lima<sup>18</sup>

José Ricardo de Oliveira Santos<sup>19</sup>

---

## INTRODUÇÃO

O componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência III (NID) do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, *CAMPUS* VIII, tem como objetivo aproximar o estudante com os contextos escolares relacionando a teoria com a prática, a fim de promover investigações sobre a educação formal, seus desafios e possibilidades, oportunizando a aquisição de saberes da docência.

A partir dessa proposta, realizamos observações em uma instituição de ensino do município de Paulo Afonso – BA. Estivemos inseridas 40 horas em uma turma do 1º ano do ensino fundamental, com 19 alunos, uma professora,

---

16. Graduando (a) em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII.

17. Graduando (a) em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII.

18. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Universidade Federal de Alagoas – *CAMPUS* do Sertão.

19. Doutor em Biociência Animal, Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco.



uma auxiliar de classe e uma cuidadora escolar. Na turma em questão haviam dois alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA), e suas relações com a cuidadora, bem como, a importância do papel dessa profissional para a permanência desses alunos no ambiente escolar, nos chamou atenção, levantando questionamentos e reflexões.

Em algumas situações, nos questionamos se essas crianças de fato faziam parte da turma ou estavam apenas integradas, e como a cuidadora, em sua posição de mediação, era responsável por isso. Observando sua atuação juntamente com a professora, seus métodos de ensino e sua relação com as crianças, refletimos sobre atitudes que poderiam ser repensadas e práticas pedagógicas que podem e devem ser realizadas para garantir, de fato, a inclusão e o pleno desenvolvimento dessas crianças em seus anos escolares.

A legislação garante o direito da criança autista ou portadora de deficiência à educação. Além disso, também é garantida a promoção de meios para o acesso e permanência dessa criança na escola. Assim, comprovada a necessidade educativa, é direito da criança possuir um acompanhante especializado em sala de aula, um cuidador, para que o processo de inclusão seja mediado no âmbito escolar. O cuidador auxilia nas ações que o aluno precisar, ajudando nas atividades em sala de aula e em todo o espaço escolar, na utilização de recursos, na alimentação ou na ida ao banheiro caso precise, por exemplo. Todavia, para além da presença do cuidador, para que a inclusão ocorra, é necessário que os direitos da criança autista com o reconhecimento das suas potencialidades sejam respeitados.

Por esse viés, compreendemos que o papel do cuidador vai além do acompanhamento em atividades relativas às necessidades higiênicas e alimentares das crianças, mas que



pode e deve promover a garantia do direito de participação e o desenvolvimento integral no espaço escolar. Com isso, buscamos neste estudo como objetivo principal, refletir práticas pedagógicas que podem ser realizadas pelo cuidador escolar para garantir, de fato, a inclusão da criança autista nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **COMPREENDENDO O ESPECTRO AUTISTA: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR**

O Autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelo desenvolvimento atípico da criança, atraso no desenvolvimento-aprendizagem e padrões repetitivos e obsessivos de comportamento, que comprometem principalmente sua comunicação e interação social. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode ser classificado em leve, moderado ou severo. O psiquiatra norte-americano Leo Kanner usou o termo autismo infantil pela primeira vez em 1943, quando o descreveu, a partir de um estudo clínico com onze crianças. De acordo com o estudo, as crianças apresentavam isolamento extremo desde o início da vida, além de falta de capacidade para interagir com outros indivíduos e situações, dificuldade na comunicação e necessidade ansiosa pela preservação da rotina.

Os sintomas começam a surgir e podem ser percebidos já nos primeiros meses de vida, o diagnóstico geralmente acontece por volta dos 2 a 3 anos. É de fundamental importância que o diagnóstico, juntamente com intervenções, tratamentos e apoio educacional, ocorram de forma mais precoce possível em caso de suspeita de TEA.

Porém, a aceitação desta realidade é difícil para muitos



pais, o que dificulta muitas vezes o processo de diagnóstico e intervenção, já que é comum ocorrer um processo de negação diante dos sinais e da possibilidade de que o filho precisará de cuidados especiais e pode levar a vida de forma diferente de outras crianças.

O momento do diagnóstico de uma doença ou síndrome crônica para a família é permeado por um conjunto de sensações e sentimentos diversos, a exemplo da frustração, insegurança, culpa, luto, medo e desesperança, principalmente quando o paciente remete-se a uma criança. (Pinto, 2016, p.3)

Segundo a teoria de Vygotsky (1999), é a partir das relações intra e interpessoais que o indivíduo vai adquirindo conhecimentos, é através da relação e troca com outras pessoas que o conhecimento e as suas funções sociais vão sendo aprimoradas. Vygotsky ainda chama a atenção para dois níveis de desenvolvimento, um deles compreende o que a criança já sabe e é capaz de fazer sozinha, e o outro é o potencial, a capacidade desse indivíduo de aprender com outra pessoa. Sendo assim, a escola possui um papel fundamental para o desenvolvimento dessa criança, que vai acontecer por meio das relações entre as crianças e conseqüentemente da inclusão delas no âmbito escolar.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial/ Ministério da Educação (Brasil, 2004), escola inclusiva é aquela que garante o ensino de qualidade a cada um de seus alunos, sem exceção, reconhecendo e respeitando a diversidade e adaptando a cada um de acordo com suas necessidades e potencialidades. A instituição escolar deve acolher e ajudar a



criança a desenvolver suas potencialidades, além de ofertar um ensino de qualidade, garantindo seus direitos no processo de aprendizagem e respeitando suas singularidades. E para formar uma escola inclusiva a instituição vai contar com a participação de: professores, gestores, diretores e os familiares de cada aluno.

A escola que pretende ou se intitula inclusiva tem que garantir e possibilitar essa inclusão por meio de estratégias pedagógicas, deve ter um planejamento para implementar adequações que são necessárias a essa criança para que seu acesso à educação seja garantido, assim como todos os seus direitos, principalmente a aprendizagem e ao conhecimento. A lei 12.764/2012 garante que a pessoa com transtorno do espectro autista tenha direito tanto a liberdade quanto ao seu convívio familiar, sem sofrer discriminação. Assim como seu direito à igualdade plena e direito à inclusão.

A escola deve conhecer as características da criança a ser matriculada e suas necessidades, para que assim consiga promover os recursos e métodos adequados a tal, bem como prover acomodações físicas e curriculares dentro das necessidades, buscando também preparar e criar programas e estratégias para atender as crianças com TEA. Tendo em vista que, essas crianças possuem diferentes necessidades e potencialidades. Segundo a declaração de Salamanca:

As competências necessárias para satisfazer as necessidades educativas especiais devem ser tidas em consideração na avaliação dos estudos e na certificação dos professores [...] A formação em serviço deverá realizar-se, sempre que possível, ao nível da escola, através da interação com os orientadores e apoiados pela formação à distância e outras formas de



autoformação (Brasil, 1994, p. 27-28).

Podemos destacar que a criança com TEA tem direito a uma vida digna como qualquer outro cidadão, direito ao lazer, integridade física e moral, a segurança e principalmente a educação de qualidade, já que por meio desta a criança poderá se desenvolver integralmente. Para isto, além de estar inserida na escola, a criança conta com os profissionais que serão responsáveis por seu acompanhamento e aprendizagem. Para tal, a legislação garante a presença de um cuidador escolar, comprovada a necessidade, que será o principal mediador no processo de inclusão dessa criança. Podemos destacar o Artigo 58 – da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / 1996, no parágrafo 1º, que “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.”

O cuidador é fundamental na vivência escolar do aluno autista, pois garante o seu bem-estar e segurança no período em que está na instituição, além de ser o principal mediador no processo de inclusão dessa criança. Como aponta Nascimento et al. (2018, p.2), o cuidador escolar tem o papel fundamental “que é ser o intermediário entre a criança e as situações vivenciadas por ela, onde a mesma se depara constantemente com dificuldades de interpretação e ação.”

Assim, compreende-se o quão fundamental é a capacitação e a formação continuada dos professores e cuidadores especiais, pois é a partir dessa formação que os profissionais da educação irão compreender melhor o espectro do autismo e entender as particularidades dessas crianças, promovendo assim todos os cuidados necessários e garantindo, de fato, a



inclusão e o pleno desenvolvimento do aluno autista.

Como considera Carneiro (2011), compreende-se que, além do cuidador escolar, é necessário políticas que assegurem o direito de acesso e permanência dessa criança na escola:

Conjunto de processos educacionais decorrente da execução de políticas articuladas impeditivas de qualquer forma de segregação e de isolamento. Essas políticas buscam alargar o acesso à escola regular, ampliar a participação e assegurar a permanência de TODOS OS ALUNOS nela, independentemente de suas particularidades. (Carneiro, 2011, p.29)

A lei deve estar em conjunto com práticas pedagógicas que garantam seu cumprimento, e em consequência essa inclusão vai impactar de uma forma positiva não só as crianças com espectro autista, mas suas famílias também. Pois elas serão auxiliadas nos seus níveis de envolvimento e participação, além de sua aprendizagem e desenvolvimento de suas capacidades para a vida em sociedade.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este estudo apresenta abordagem de cunho qualitativo e exploratório e foi realizado por meio de levantamento bibliográfico, bem como pesquisa de campo realizada em uma instituição pública de educação básica do município de Paulo Afonso - BA.

O estudo trata-se de um relato de experiência, que foi desenvolvido a partir da prática do componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência III (NID III) do curso de peda-



gogia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII, que possibilitou a observação direta, durante 40 horas, de 2 estudantes com espectro do autismo em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental com 19 estudantes, a fim de coletar dados sobre o comportamento e as interações desses alunos em sala de aula, bem como a análise da metodologia pedagógica utilizada pela cuidadora escolar da turma.

Segundo Augusto et al. (2013, p 750), “A observação é um método de análise visual que consiste em se aproximar do ambiente natural em que um determinado fenômeno ocorre, visando chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos investigados”. Em campo, a observação foi conduzida de forma não participante ao longo de um período de 40 horas, distribuídas ao longo de 7 dias letivos, utilizando um diário de campo como ferramenta de registro.

O período de observação e registro foi realizado por duas graduandas do curso de pedagogia, que discutiam e vivenciavam em comum a experiência com a turma em análise. Durante a observação, as pesquisadoras permaneceram na sala de aula, registrando as atividades, interações e eventos relevantes no diário de campo. Os registros foram feitos de forma descritiva e objetiva, com o mínimo de interferência possível na dinâmica da sala de aula.

Os dados coletados por meio da observação direta foram analisados qualitativamente, possibilitando construir diálogos e reflexões pertinentes sobre o foco deste estudo, em complemento com a pesquisa bibliográfica, que nos aproximou do tema e permitiu relacionar teoria e prática.





## REFLEXÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA: UMA ANÁLISE DETALHADA

A vivência do Núcleo de Iniciação à Docência nos oportunizou o primeiro contato com a prática docente e sua importância. Esta experiência nos aproximou da realidade escolar e seus desafios, das dificuldades encontradas e superadas, as aprendizagens do dia a dia e a imensa responsabilidade docente.

Como explicam Pinto et al. (2012, p. 1), “o contato com a escola, seu fazer e suas experiências construídas no dia a dia nos possibilitam sair do abstrato para o concreto em que a teoria seja articulada com a prática.” Essa experiência é de fundamental importância para nossa formação como futuros docentes, pois nos permite relacionar nossos discursos e teorias da sala de aula com a realidade da prática e suas divergências, sendo esse um processo indissociável e podendo assim construir novos saberes e soluções para nossa futura prática.

A partir desta experiência, compreendendo sua importância, foi aproveitado o máximo para analisar e extrair saberes da prática, através da observação e o registro, sempre com um olhar crítico, porém sensível, visando coletar análises e questões para relacionar com a teoria e estabelecer diálogos e reflexões. Vivenciamos surpresas e frustrações, expectativas foram quebradas, outras superadas, ocorreram diálogos enriquecedores com os docentes da instituição, alguns diálogos animadores, outros nem tanto. Mas é fato que essa vivência nos revelou a dimensão da responsabilidade que o profissional da educação precisa assumir, e o quanto seu papel é fundamental para a vida



e formação das pessoas.

Das situações presenciadas durante a vivência, o principal ponto observado foi a interação das duas crianças autistas com o restante da turma e sua relação com a cuidadora escolar. Por diversas vezes, nos questionamos se aquelas crianças estavam de fato incluídas na turma ou apenas integradas, e refletimos sobre a responsabilidade da cuidadora diante disso.

Durante o período observado, quase não foi visto interação entre as crianças autistas com os outros alunos, ou até mesmo com a professora, que se dirigia aos dois apenas para chamar a atenção deles, ou fazer alguma reclamação, como meramente uma figura de autoridade. As crianças estavam limitadas ao contato com a cuidadora escolar apenas.

A teoria de Lev Vygotsky nos mostra o quanto as relações sociais são importantes para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, segundo ele “Na ausência do outro, o homem não se constrói homem” (Vygotsky, 1999, s/p). Podemos compreender por tal afirmação e com base em sua teoria, que os profissionais da educação devem promover a interação das crianças autistas com as outras e com o meio.

Essa interação oferece ricas oportunidades e inúmeros benefícios para o desenvolvimento e qualidade de vida das crianças autistas. Como praticar habilidades de comunicação verbal e não verbal (como expressão facial, gestos e linguagem), além de aprender sobre emoções, perspectivas e normas sociais, aprimorarem habilidades sociais, como fazer amigos, compartilhar, colaborar e resolver conflitos. Assim, ajudando a reduzir o isolamento social muitas vezes experimentado pelas crianças autistas, proporcionando-lhes oportunidades para se



conectar com os outros e se sentir parte de uma comunidade.

A função do professor consiste em oferecer ferramentas e mediar esse processo de desenvolvimento-aprendizagem do aluno, para ocorrer de forma mais apropriada possível. Portanto, o papel do educador é determinante nesse processo.

Para lidar com o aluno e promover a inclusão escolar, o professor precisa ser criativo e buscar estratégias que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento dos alunos, sejam eles considerados com deficiências, limitações ou capacidades restritas ou não. (Batista e Cardoso, 2020 p. 3)

Compreendemos também o papel do cuidador escolar como agente ativo nesse processo, juntamente com o professor. Ele é a pessoa com quem a criança passa mais tempo durante o período em que está na escola, como assim vimos. Nele, a criança tem uma figura de confiança, afeto e familiaridade, o que é muito importante para a criança autista, que tem dificuldades de interação social e conseqüentemente, de criar vínculos.

Porém, essa relação não deve estar restrita somente entre criança-cuidador, como vimos muitas vezes na realidade observada. Essa criança precisa das interações com todo o meio escolar, seus colegas de turma, seu professor e os componentes da instituição. O que não acontecia nesta turma, já que as duas crianças estavam o tempo juntas e ao lado da cuidadora.

Algo que nos causava até um certo desconforto, observar as crianças num canto da sala, que eram lugares marcados para eles, dando a impressão que eles não podiam ao menos escolher onde gostariam de sentar-se. Quando falamos sobre integração ou a falta dela, estamos falando sobre esses detalhes



que anulam a autonomia da criança com TEA e a sua liberdade de expressão e escolha. Como se precisassem ser “adestrados” para fazer parte do ambiente.

Outro aspecto que podemos destacar, é como essa relação se torna conflituosa em muitos momentos. Esta cuidadora em diversas situações utilizava medidas punitivas para com essas crianças quando não se comportavam de maneira apropriada, ou quando não realizavam as atividades no tempo determinado.

Usando de pequenas ameaças como proibir de ir ao recreio, não permitir que a criança pegasse um brinquedo no final da aula ou contar para seus pais. Todas essas ações acabavam por distanciar ainda mais essa criança do convívio com o meio, pois impediam a criança de estar com as outras justamente no momento em que tinha chance, muitas vezes isolando a criança e a constringendo.

Refletimos sobre como essas atitudes afetam a autoestima da criança autista e sua saúde mental, tendo em vista que ela pode se sentir inadequada naquele ambiente. De acordo com Oliveira e Albrecht (2022, p.6):

Desenvolver um bom relacionamento com os que o cercam é o sensato para o equilíbrio sentimental e para que conhecimento e experiências sejam agregados ao ser, que as reunirá para formar sua personalidade, personalidade essa que engloba sua autoestima. A autoestima é reforçada e moldada de acordo com a fase vivida, de acordo com os que convivem em seu ciclo social; e está em constante mudança por conta de diferentes situações que são vivenciadas pelo indivíduo.

Por isso, compreendemos a importância do cuidado



desse profissional para com a forma de tratar as crianças, pois estas podem ter sua saúde mental e autoestima afetadas permanentemente, de maneira que prejudique ainda mais o seu processo de desenvolvimento.

Também pudemos perceber a importância de respeitar e estimular as habilidades e saberes prévios da criança, e incentivá-la a desenvolver e socializar tais habilidades. Foi observado que uma das crianças autistas amava construir, seja em uma borracha onde ela colocou em volta vários lápis de cor coloridos e um lápis no meio para sustentar a sua invenção, ou um cata-vento que ele construiu utilizando uma tampa de copo com o canudo e a transformou em hélices. Era nítido o seu prazer e fascínio pelo ato de construir, inventar, dar vida à sua imaginação. De acordo com Oliveira e Albrecht (2022, p. 2):

As brincadeiras e jogos lúdicos vem a colaborar com o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), bem como todo o público-alvo da educação especial, pois vai formando uma relação com o mundo adulto através de suas representações simbólicas, tornando o aprendizado mais agradável e prazeroso.

Tendo isso em vista, compreendemos a fundamental importância de o educador promover, criar estratégias e estimular o lúdico no processo de inclusão da criança com TEA, visto que o lúdico representa uma das principais e mais significativas formas de desenvolver habilidades cognitivas, motoras, sociais e afetivas na infância. Porém, infelizmente isso não foi o que observamos, já que em diversas vezes a criança foi impossibilitada de continuar sua criação livremente ou de socializar para



com os colegas. Essas questões levantaram alertas e reflexões acerca da atuação dessa cuidadora escolar e a maneira como ela tem sido desenvolvida, e se esta promove, de fato, a inclusão e o pleno desenvolvimento dessas crianças no âmbito escolar.

Compreendemos que, estas situações tão recorrentes poderiam ser solucionadas se a cuidadora envolvida tivesse uma formação especializada e continuada. Pois em todas as situações que nos geraram questionamentos acerca de sua prática, entendíamos a importância do seu papel, a dimensão da sua responsabilidade e o quão necessário é, além de uma formação adequada, uma total dedicação para exercê-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, concluímos que o papel do cuidador escolar vai além do acompanhamento em atividades relativas às necessidades básicas da criança. Ele pode e deve atuar como agente ativo de mediação da inclusão desse aluno no âmbito escolar, além de quebrar barreiras e limitações para o seu pleno desenvolvimento-aprendizagem.

A construção deste estudo nos levou a perceber como esse profissional é pouco valorizado e sua importância pouco discutida. Compreendemos que sua função é de fundamental importância para a permanência e o êxito do aluno com TEA na escola, por isso, faz-se necessário valorizar a atuação desse profissional, garantindo-lhe direitos e reconhecimento. Além da regulamentação de sua profissão, aliada a uma formação especializada, para que assim, o cuidador escolar não fique apenas nos bastidores do processo de inclusão da criança autista.

Porém, considerando que o mediador sozinho não ga-



rante uma escola inclusiva, é preciso haver uma parceria entre toda a comunidade escolar, para a construção de uma práxis que garanta, de fato, a educação inclusiva e igualitária para o educando.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Márcia de Mesquita Cardoso; LISBOA, D. de O.; LISBOA, D. de O. **Autismo e inclusão escolar**. IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Laranjeiras-SE, 2010.

AUGUSTO, Cleicle Albuquerque et al. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, v. 51, p. 745-764, 2013.

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca**:



Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1994. p. 17.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** - saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

CARNEIRO, Moaci Alves. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Institui a **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 27 de dezembro de 2012.

NASCIMENTO, Edjane Moraes Do et al.. A importância do cuidador no processo de inclusão da criança autista na educação infantil. **Anais III CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em:

<<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/44259>>. Acesso em: 13/12/2022 11:26

OLIVEIRA, Rosenna Carvalho, ALBRECHT, Ana Rosa Masolin. **Ludicidade: A importância dos jogos e brincadeiras na inclusão escolar dos alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA) no ensino fundamental**, Centro Universitário Internacional Uninter, 2022.





PINTO, Ayllana Araujo et al.. O estágio como primeiro contato para a prática pedagógica: relato de experiência. **Anais IV FIPED**. Campina Grande: Realize Editora, 2012. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/90>>. Acesso em: 27/02/2024 18:05

PINTO, Rayssa Naftaly Muniz et al. Autismo infantil: impacto do diagnóstico e repercussões nas relações familiares. **Revista Gaúcha de Enfermagem** [online]. 2016, v. 37, n. 3 [Acessado 13 Dezembro 2022], e61572. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>>. Epub 03 Out 2016. ISSN 1983-1447. <https://doi.org/10.1590/1983-1447.2016.03.61572>.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## CAPÍTULO 6

# DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DAS CLASSES MULTISSERIADAS



Fernanda Soares dos Santos<sup>20</sup>

Raizia Santos Bezerra Silva<sup>21</sup>

## INTRODUÇÃO

Este estudo tem por objetivo compreender os principais desafios e possibilidades vivenciados por alunos e professores de classes multisseriadas nos anos iniciais da educação básica. Por meio de observações realizadas no Núcleo de Iniciação à Docência, componente curricular do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB *CAMPUS* VIII, cujo objetivo é ampliar a aproximação do estudante do curso de pedagogia com os contextos educativos escolares, com intuito de propiciar processos de investigação sobre a educação formal, sua caracterização e possibilidades para docência.

Deste modo, a partir do processo de observação foi possível vivenciar uma carga horária de 32 horas em turmas dos anos iniciais de uma escola da rede municipal, na zona rural da cidade de Paulo Afonso-BA, onde podemos observar as práticas pedagógicas e o processo de ensino e aprendizagem

20. Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII, Paulo Afonso BA, Brasil.

21. Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII, Paulo Afonso BA, Brasil.



das classes multisseriadas. A partir das observações podemos perceber que alunos com idade/série diferentes, são inseridos na mesma sala de aula, o que apresenta empecilhos no processo de aprendizagem, dificultando também o trabalho do docente, especialmente, em relação ao planejamento que deve contemplar diferentes níveis de desenvolvimento, exigindo do professor uma maior organização do tempo e uma articulação dos conteúdos aplicados mediante as vivências e particularidades de cada aluno.

Deste modo, temos como problemática de investigação o processo de ensino aprendizagem entre as classes multisseriadas, visto que a utilização de metodologias que visam a junção de heterogeneidade de idades e séries, seja uma importante aliada nesse processo, podendo proporcionar um ensino de qualidade quando o docente desenvolve um olhar atento em relação a multisseriação.

Nesse sentido, esse estudo pretende compreender os principais desafios e possibilidades vivenciados por alunos e professores de classes multisseriadas nos anos iniciais, considerando a metodologia utilizada pelo professor e o aproveitamento do espaço e do tempo para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, dando ênfase aos conhecimentos adquiridos nas vivências e o tempo de aprendizagem dos alunos inseridos neste modelo educacional.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Esse estudo foi realizado em uma escola multisseriada na Zona-rural da rede municipal de ensino de Paulo Afonso-BA, através de uma pesquisa descritiva com abordagem



qualitativa, tendo como principal instrumento de análise dos dados a observação direta com duas turmas que atendiam alunos da educação infantil e do ensino fundamental, em uma carga horária de 32 horas, orientada pelo componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência - NID do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, *CAMPUS VIII*.

Através do NID, realizamos uma pesquisa com observação que nos possibilitou vivenciar e acompanhar de perto como ocorre o processo de aprendizagem de classes multisseriadas e quais são seus desafios e possibilidades docentes. Nossa observação foi realizada em duas turmas, na primeira encontramos alunos do primeiro e segundo período da educação infantil e na segunda, alunos do primeiro e segundo ano do ensino fundamental, anos iniciais. Tivemos contato direto com alunos e professores das respectivas turmas, processo fundamental para compreendermos como de fato o modelo de ensino multisseriado é desenvolvido, além das observações, utilizamos um diário de campo como instrumento de registro da coleta de dados obtidos durante o período de observação e pesquisa.

Diante dos dados coletados nas observações, nos aprofundaremos nos desafios e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem em classes multisseriada, mediante a observação podemos perceber como o professor atuando como mediador de seus alunos obtêm bons resultados, compreendemos que as metodologias e práticas pedagógicas desempenham um importante papel no processo de aprendizagem, ao ter contato com o chão da escola constatamos que há inúmeros desafios no ensino multisseriado, mas que há também possibilidades. Ao acompanharmos as aulas, nos atentamos à didática utilizada



pelas duas professoras das respectivas turmas, e constatamos que elas utilizam as vivências dos alunos em suas aulas, fazendo com que seus alunos socializem na sala de aula um pouco do seu cotidiano, criando assim uma ação educativa.

## DISCUSSÃO CONCEITUAL

As denominadas escolas/classes multisseriadas trata-se de duas ou mais classes inseridas em um mesmo espaço, com alunos de diferentes faixas etárias sob a mediação de um mesmo professor, esta modalidade de ensino se destaca em lugares de difícil acesso, sendo mais comum em escolas situadas no campo (Hage et al.,2018 p.156).

Muitas dessas escolas atende uma grande quantidade de alunos, sem uma estrutura adequada, com pouco espaço, e muitas vezes sem professores capacitados nessa modalidade de ensino, que exige muito do docente levando em consideração que são alunos de idades e séries diferentes com peculiaridades diferentes em uma única sala de aula.

Dessa forma, docentes que atuam neste modelo de ensino podem se sentir sobrecarregados, uma vez que, a multisseriação requer do professor um planejamento que contemple as diferentes singularidades dos alunos, não só referentes aos conteúdos disciplinares, mas também enquanto sujeitos com níveis e etapas de desenvolvimentos distintos; para que eles sejam atendidos é necessário que as suas subjetividades sejam inseridas no espaço escolar, realizando, assim, um ensino com significado. Logo, podemos compreender que as metodologias de ensino precisam atender às necessidades de cada faixa etária, jamais ignorando-as. Uma proposta que se torna um grande



desafio, pois, como salientam Hage et al. (2018, p.263):

Tal situação deu visibilidade a um currículo que muito mais refletia uma proposta de normatização a homogeneidade do que é uma potencialização dos elementos da realidade necessidade de cada comunidade isso desencadeou um processo de invisibilidade exclusão daqueles que não conseguiam se adaptar até a proposta, os quais quando não desistiam, enfrentava um processo na condição marginalização.

Quando os níveis de desenvolvimento dos sujeitos inseridos nesse espaço não são trabalhados, a baixa qualidade de ensino é, muitas vezes, presente naquele espaço, visto que cada faixa etária possui níveis de desenvolvimentos distintos e tentar trabalhar de forma homogênea faz com que dificulte a compreensão dos assuntos abordados em sala, isto ocorre porque as crianças mais novas, não conseguem seguir sistematicamente os mesmos níveis de aprendizagem, o que pode levar a dificuldades de aprendizagem. Ou seja, crianças de diferentes idades necessitam de estratégias diferentes para atender às suas necessidades. Conforme Paulino (2022, p.18):

É importante ressaltar que o fracasso de turmas multisseriadas está relacionado à tentativa de seriar essas turmas. Através da análise das literaturas foi possível identificar que a organização dentro da sala de aula, como a disposição das classes, o planejamento das atividades, a organização do currículo está associada à baixa qualidade de ensino em turmas multisseriadas, quando seguem os



parâmetros da seriação.

Paulino (2022, p.16) ressalta a seriação como “uma classificação de acordo com a idade e ano escolar, onde os alunos são dispostos em turmas separadas, cada turma com o seu professor”. A multisseriação traz também dificuldades para o trabalho docente, principalmente quando este ocorre nas escolas do campo, pois neste contexto, ensinar no meio rural é, atualmente, uma ação que precisa ser elucidada, envolvendo práticas que possam posicionar as escolas do campo como espaços fundadores das comunidades locais, abrindo as diferenças, tornando visíveis modos de vida e de construção de sentido que se constroem no processo de construção os sujeitos que compõem esses espaços de subjetividade ( Hage et al.,2018 p.274).

Esses aspectos apontados pela autora refletem os desafios enfrentados pelos professores atuantes na multisseriação, além do mesmo, organizar as turmas no mesmo espaço o professor terá que organizar o tempo para realização das atividades planejadas para as turmas, tempo esse que será o mesmo que se trabalha nas turmas seriadas, conseqüentemente por ter tempo insuficiente para estar mediando duas turmas o professor não terá como atender aqueles alunos que mais precisam de atenção. Prejudicando a aprendizagem dos mesmos. Paulino ressalta que:

Na tentativa de trazer um caráter seriado para as classes multisseriadas, o professor acaba por tentar se dividir entre as turmas em um mesmo espaço e tempo. Ao tratar de assuntos diferentes em diferentes séries no mesmo espaço/tempo, proporciona descontentamento, desconforto, frustração aos profissionais da educação e uma educação defasada. Não



há como desconsiderar a heterogeneidade.  
(Paulino, 2022, p. 18).

Desse modo podemos elucidar a importância da capacitação e formação continuada desses professores, que encontram diariamente inúmeras dificuldades em suas salas de aula, como a falta de um planejamento adequado que englobe conteúdos relacionados com as vivências do meio em que os alunos estão inseridos, esses fatores trazem grande contribuição para que o processo de ensino e aprendizagem não obtenham os resultados esperados, não apenas dos professores, mas, de toda a comunidade escolar.

É interessante ressaltar que apesar de haver muitos desafios relacionados a multisseriação os professores podem trazer diversas possibilidades que resultem em práticas positivas para este modelo de ensino, principalmente quando considerada as singularidades dos sujeitos neste espaço, pois o professor vai estar proporcionando para seus alunos um ensino significativo levando o conhecimento para os mesmos. Como ressalta Paulino:

Em uma classe multisseriada, existe a necessidade dessas transformações devido às interações entre os diferentes níveis que a compõem. Embora esses diferentes níveis sejam vistos como fatores que desqualificam a aprendizagem de escolas do campo, existem visões diferenciadas, que veem nesse contexto de múltiplos saberes, oportunidades para o desenvolvimento dos alunos. (Paulino, 2022, p.22).

Além disso, é importante ressaltar que, professores que lecionam neste modelo de ensino, muitas vezes não têm





formação continuada, fazendo com que os mesmos criem suas próprias metodologias de ensino para seus alunos, sem embasamento teórico e científico, posto que muitos já iniciaram sua carreira na docência após o ensino médio, sem que houvesse curso de graduação, como ressaltam Hage et al., "Em localidades que não contassem com professores formados em magistério, pessoas, com domínio de leitura, escrita e cálculos assumiram a docência como professores leigos". (Hage et al., 2018, p.288).

Vale ainda enfatizar que além da falta de formação continuada as condições de trabalhos desses profissionais que atuam nesse modelo de ensino são precárias, em que muitas vezes necessitam se locomover para lecionar em lugares distantes de onde residem, as escolas não possuem materiais necessários para instruir suas aulas, problemas de infraestrutura que fazem com que não haja condições básicas para o funcionamento da instituição, escolas que muitas vezes sofrem com a falta de funcionários para cada área, nas quais os professores precisam se encarregar de suprir essas necessidades, sobrecarregando o educador com outras funções, conforme ressalta o Ministério da Educação:

[...] as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldade de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para a locomoção (Brasil, 2007, p.33).



Isso pode se constituir devido à falta de políticas públicas destinadas para esses espaços, tornando-se assim espaços pequenos, com falta de materiais didáticos e muitas vezes transfigurando as escolas do campo como fracasso, como enfatiza Hage et al., em sua narrativa:

A educação nos Espaços rurais estava atrelada a uma política de desvalorização do local, como uma forte precarização das condições de trabalho e de infraestrutura, relegando a estes espaços mobiliários e materiais pedagógicos que não mais serviam para Urbano, isso quando se enviava alguma coisa. Assim, surgem as classes multisseriadas construídas no esvaziamento e invisibilidade de sentidos produzidos pelos sujeitos que as compõem. Concebida, muitas vezes como uma anomalia no sistema educacional, gerando diferentes modelos de docência no espaço rural. Um deles, voltado para a ideia do rural como atraso, inscreveu-se em um contexto de ausência de políticas públicas e de apadrinhamento político. (Hage et al., 2018, p.265, 266).

...

Sendo assim, é viável que para ter um ensino significativo isso dependerá das metodologias elaboradas pelos docentes, considerando que o ensino multisseriado requer novas estratégias didáticas e metodológicas, dado que, apesar de haver desafios relacionados à educação do campo, concretamente ao ensino multisseriado, existem possibilidades que fazem com que os sujeitos que compõem o espaço de salas multisseriadas tenham consigo o conhecimento escolar, que se dar através do currículo articulado diante das necessidades encontradas que é de suma importância, como destaca Silva (2020, p.05) “Vale



ressaltar que a organização curricular proporciona o sucesso efetivo do desenvolvimento integral dos alunos. Dentro da dimensão da didática e do currículo e sua relação com os que integram a educação”.

## RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Para o desenvolvimento e fundamentação de nossas pesquisas dialogamos sobre o conceito da multisseriação que nos diz que as denominadas escolas/classes multisseriadas trata-se de duas ou mais classes inseridas em um mesmo espaço, com alunos de diferentes faixas etárias sob a mediação de um mesmo professor, também buscamos nos amparar na legislação que contempla esse modelo educacional, que ressalta o ensino multisseriado como:

Nas escolas multisseriadas, as decisões sobre agrupamentos adquirem especial relevância. É possível reunir grupos que não sejam estruturados por série, mas por objetivos, em que a diferenciação se dê pela exigência adequada ao desempenho de cada um. (Brasil, 1997, p. 64).

Em meio a experiência que o componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência-NID, nos proporcionou a conhecer a prática do ensino multisseriado, em uma escola pública, localizada na área rural da cidade de Paulo Afonso-BA, em uma pequena escola que contava com quatro salas de aula, biblioteca, refeitório, sala dos professores, secretaria, sala da coordenação, três banheiros e um pequeno pátio para os alunos



se socializarem durante as atividades recreativas. Possuía 1 sala seriada e 2 multisseriadas, uma do infantil com turmas do 1º e 2º períodos e outra do ensino fundamental com turmas de 1º e 2º anos.

Diante o primeiro contato com a escola já podemos notar a superlotação das salas, por serem turmas multisseriadas possuía alunos de faixas etárias distintas, em uma delas os alunos não eram separados no interior da turma por idade ou períodos, a professora das turmas do infantil nos relatou que até tentou fazer essa separação, mas não obteve êxito, pois no dia seguinte eles se misturavam novamente, então ela optou por deixar eles misturados, uma vez que se perdia muito tempo tentando organizar essa separação; já nas turmas de 1º e 2º anos, apesar de ser uma sala pequena, com pouco espaço, já que haviam dois armários e bebedouro dentro da sala, com uma turma de 23 alunos, eles se mantiveram organizados por turmas, onde o primeiro ano ficava organizado em fileiras no lado esquerdo e o segundo ao lado direito da sala.

Essa separação auxiliava na organização da sala facilitando ao professor a identificação imediata da série em que o aluno pertencia, visto que com a sala superlotada essa organização contribui de forma positiva na comunicação e desse modo também contribui no processo de ensino e aprendizagem levando em consideração que a professora trabalhava conteúdos distintos para cada série.

Posto isso, vimos que o tempo em sala de aula com esse modelo de ensino precisa ser muito bem aproveitado, afinal na maioria das vezes é trabalhado dois assuntos em aula, ou se planejado um conteúdo apenas, mas que contemple diferentes níveis de aprendizado, o que exige muito do professor



que muitas vezes não está capacitado para isso. É de suma importância um currículo articulado diante das necessidades encontradas, o que infelizmente podemos constatar que não acontece, e que fica a critério dos professores desenvolverem um planejamento que contemple todos os alunos ou apenas a utilização de livros didáticos que fogem completamente da realidade vivenciada por esses alunos.

Em nossa observação vimos de perto como a metodologia do professor é fundamental para que os alunos absorvam os conteúdos passados. A professora do infantil relatou que percebe quando traz para a sala de aula assuntos que se relacionam com a realidade vivida por seus alunos, promove um interesse maior dos mesmos com a aula, eles interagem e participam da aula, o que facilita a compreensão e por consequência um maior aproveitamento do tempo da aula. Notamos também que a professora do fundamental traz muitas questões do dia a dia das crianças para relacionar com os conteúdos que estão sendo abordados em sala de aula, para assim então facilitar a compreensão dos mesmos. Ao observar essa metodologia vimos que facilita muito na aprendizagem dos educandos, pois quando a professora traz nomes de redes sociais, de aplicativos, de animais típicos do campo para ajudar na alfabetização das crianças elas ficam bem mais interessadas a aprender e participar, pois são instrumentos que eles estão sempre em contato em seu cotidiano servindo assim como base facilitadora no processo de aprendizagem, como destaca Silva (2020, p.02):

Onde a Educação do Campo precisa estar atrelada à realidade de cada povo, sendo um elemento essencial para o desenvolvimento de



uma consciência de classe e de sujeito histórico, produtor de conhecimentos e de culturas.

Entretanto, podemos constatar que o planejamento e livros didáticos não correspondem com a realidade em que esses alunos estão inseridos, na escola na qual observamos o planejamento e o mesmo das escolas urbanas do município, no qual segue um único calendário, sem levar em consideração a realidade vivenciada na comunidade escolar.

Vale ressaltar também a importância de quando o professor organiza o planejamento que distinguem as diferentes faixas etárias das crianças torna as aulas mais produtivas, logo vimos que, a professora usava cartilhas criadas por ela mesma que continham os mesmos assuntos em níveis diferentes, para aqueles que estavam mais avançados na leitura continha textos e para aqueles que ainda possuía alguma dificuldade ou que não tinha o domínio da leitura possuía palavras para soletração, e quando havia esses momentos de leitura a professora estava sempre os acompanhando em suas carteiras para que eles lessem em voz alta e notamos que esse método ajudava muito os educandos, pois os mesmos ficaram bem empolgados nas leituras seja dos textos ou das palavras ou em contas matemáticas, ainda, essas cartilhas eram levadas para suas casas para que seus familiares os acompanhassem.

É interessante ressaltar que a família tem uma grande parceria com a escola, pois ao observarmos muitas mães e pais ou responsáveis estavam sempre pelos pátios e entrando em contato com as professoras pelo WhatsApp, para ver o processo de aprendizagem de seus filhos, e para aqueles em que não podia contar com seus familiares em casa por motivos de seus pais ou responsáveis não fossem alfabetizados ou



não soubessem resolver contas matemáticas para dar ajuda necessária para seus filhos, aqueles colegas que estivessem mais adiantados os ajudavam antes das correções e aqueles que não compreendessem com a ajuda de seus colegas a professora os dava mais atenção chamando os mesmos para sua mesa enquanto o restante estava em outra atividade. Apesar desse método ajudar muito no processo de ensino e aprendizagem, muitas vezes isso também faz com que alguns alunos adiantem no aprendizado, enquanto outros encontram-se com mais dificuldades de acompanhar o assunto, devido à falta de atenção necessária por motivo de pouco tempo.

## CONCLUSÕES

Diante das pesquisas e observações realizadas mediante ao componente curricular Núcleo de Iniciação a Docência-NID, constatamos que as práticas pedagógicas e as metodologias, aplicadas na sala de aula que contenham alunos com diferentes idades/séries denominadas turmas multisseriadas, são o grande diferencial para que cada aluno tenha um bom desenvolvimento respeitando o seu tempo de aprendizagem.

Podemos observar que muitas são as dificuldades enfrentadas pelos docentes que atuam no modelo de ensino, trazer metodologias diferenciadas para que os educandos adquiram conhecimentos, pois além dos métodos abordados ter que atender as singularidades de cada aluno, seu tempo de desenvolvimento, e um constante desafio para o docente que vai estabelecer metodologias para adequar tudo isso no mesmo espaço pelo pouco tempo em aula, no que muitas vezes resulta em frustração, desmotivação do mesmo.



São por meio dessas estratégias que se promove o desenvolvimento dos alunos, trazendo assim possibilidades para o ensino multisseriado, considerando que o ensino multisseriado precisa de novas práticas didáticas e metodológicas, quando se traz a questão das subjetividades dos alunos, assuntos relacionados com seu cotidiano nota-se que os métodos utilizados obtém bons resultados, podendo assim oferecer um ensino de qualidade para esse modelo de ensino.

## REFERÊNCIAS

ROCHA, M.I.A; HAGE, S.A.M (orgs). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada.** – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2 ).

PAULINO, N.C.M. **Educação do campo:** possibilidades e desafios do ensino em turmas multisseriadas. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Geociências, Licenciatura em Ciências da Natureza, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

HAGE, S.A.M; LIMA, I.M.D.S; DE SOUZA, D.D.L (orgs). **Escola pública do campo:** perspectivas da (multi)seriação. Curitiba: CRV.2018.

SILVA, C.E.D.D. Processo de formação continuada de professores da educação do campo. **Anais do Conedu.** VII Congresso Nacional de Educação, Maceió 2020.





BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** – **Brasília**, 2007. p. 44. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/panorama.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 174 p.1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de quinta a oitava séries. I. Título. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em 13 dez. 2022.

## CAPÍTULO 7

# ~~AVALIAÇÃO~~ NA EDUCAÇÃO INFANTIL: AS FICHAS AVALIATIVAS AVALIAM?



Andressa Rodrigues da Silva<sup>22</sup>

Maria Isabela da Silva<sup>23</sup>

Laíse Soares Lima<sup>24</sup>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa resulta de experiências vivenciadas no contexto escolar de uma instituição pública de Educação Infantil do município de Paulo Afonso - BA. Em função de observações e estudos proporcionados pelo componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência III - NID, na Universidade do Estado da Bahia - UNEB *CAMPUS* VIII.

O componente Núcleo de Iniciação à Docência - NID, possui como objetivo principal proporcionar aos graduandos do curso de Licenciatura em Pedagogia experiências que promovam o desenvolvimento do caráter teórico-prático da área educacional, aproximando os estudantes da realidade dos pedagogos em exercício, para refletirem sobre suas ações e atuações em campo, o que se mostra de relevância para a qualificação do trabalho pedagógico dos futuros docentes.

---

22. Graduanda da Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII

23. Graduanda da Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII

24. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora da Universidade Federal de Alagoas – *CAMPUS* do Sertão. Paulo Afonso, Bahia, Brasil.



Logo, a partir da experiência do NID, essa pesquisa pretende verificar como funciona habitualmente o processo avaliativo do desenvolvimento das crianças, entendendo que o trabalho na primeira etapa da educação básica contempla aspectos cognitivos, afetivos, sociais, motores e intelectuais. Para tanto, temos como objetivo refletir sobre os recursos de avaliação como elementos promotores do desenvolvimento e aprendizagem, destacando e problematizando a utilização das fichas avaliativas como instrumento exclusivo de avaliação dessa etapa educacional no município. O relato, portanto, discute sobre o processo avaliativo na Educação Infantil, tendo como foco principal responder a seguinte problemática: as fichas avaliativas permitem avaliar o desenvolvimento integral das crianças na Educação Infantil?

Cabe ressaltar que as ferramentas de avaliação em qualquer etapa da educação básica são essenciais para o trabalho docente, auxiliando o professor na organização e execução da sua proposta pedagógica, todavia, compreendemos que não existe uma ferramenta infalível e perfeita para avaliar, uma vez que as práticas se diferenciam e os alunos apresentam processos distintos de aprendizagem, sendo necessário que haja uma discussão e reflexão sobre a importância de se utilizar recursos variados, para além das fichas avaliativas.

Por esse viés, o desenvolvimento desse tema será apresentado para além desta introdução, com uma discussão inicialmente teórica, onde serão destacados conceitos e proposições de autores que dialogam com essa temática. Em seguida, será apontada a metodologia adotada para execução da pesquisa; e posteriormente, serão analisados o relato de experiência vivenciados com uma turma da pré-escola, explorando as ações



docentes e as práticas avaliativas, tentando, assim, compreender o papel das fichas avaliativas no processo de ensino. Por fim, nas considerações finais, abordaremos uma reflexão sobre a importância de utilizar documentos diversificados que contemplem as singularidades das crianças.

## **TRILHANDO CAMINHOS: PERSPECTIVAS DO PROCESSO AVALIATIVO**

O processo de avaliação na educação infantil é uma temática bastante polêmica, uma vez que as creches e pré-escolas públicas se constituíram por meio de um caráter histórico pautado no assistencialismo, pois o funcionamento dessas instituições se limitava a cuidar das crianças e atender as necessidades das mães que precisavam ocupar o mercado de trabalho, não existia, assim, um viés educativo com propostas de desenvolvimento dos pequenos, o que conseqüentemente, refletia em não ser visualizado como relevante a avaliação das ações que eram direcionadas às crianças de 0 a 5 anos.

Um dos agentes determinantes de não existir uma preocupação com o processo avaliativo na educação das crianças pequenas, era que não existia uma regulamentação que responsabilizasse o Estado por essa área da educação, a maioria das instituições públicas estavam vinculadas à área de assistência às famílias.

Assim, a educação infantil como parte da educação básica somente entrou em vigor em 1996, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, e integrou a avaliação como ponto fundamental para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças, explicitada no Art. 31 da Lei



“Na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (Brasil, 1996). Desse modo, nota-se que a avaliação na educação infantil não possui como objetivo julgar, reprovar, ou classificar quantitativamente as crianças e seus conhecimentos, mas tem como propósito o acompanhamento contínuo do desenvolvimento integral dos pequenos, com registros que possam auxiliar na elaboração de práticas significativas para suas aprendizagens.

De forma complementar, Hoffmann (2005) enfatiza a avaliação como exercício de mediação, ou seja, o processo avaliativo deve ser compreendido como aquele que há um acompanhamento do ensino e aprendizagem, através da observação constante do desenvolvimento dos educandos. Na educação infantil este acompanhamento se intensifica, pois há um trabalho permeado por múltiplas linguagens, sejam elas artísticas, musicais, motoras, linguísticas, entre outras que guiam o professor a um trabalho amplo e diversificado, respeitando o tempo, os questionamentos, as provocações e limitações das crianças que estão em um processo inicial de educação.

Dessa forma, a avaliação no ambiente escolar fornece ao professor o caminho a ser percorrido na sua prática pedagógica, diagnosticando os conhecimentos que as crianças já construíram, o que precisa ser intensificado, aprimorado e ressignificado, bem como, em quais aspectos os pequenos possuem maior dificuldade. Para Luckesi (2011, p. 263), a avaliação pode ser comparada a um ato de investigar e de intervir, ou seja, “é um recurso pedagógico disponível ao educador para auxiliar o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas”.



das”. Ao considerar esse ponto de vista, pode-se dizer que a avaliação aproxima o docente do desempenho de construção do conhecimento do educando, acompanhando e planejando intervenções necessárias para que as crianças tenham a composição efetiva da aprendizagem.

No livro introdutório do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998), documento formulado após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). O item “Observação, registro e avaliação formativa”, traz a seguinte concepção sobre a avaliação:

É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo. (Brasil, 1998, v. 1, p.59).

Dessa forma, O RCNEI apresenta uma proposta de avaliação formativa, defendendo assim, uma ação avaliativa que seja vista como ferramenta presente durante todo o processo de aprendizagem, auxiliando o professor a identificar os elementos centrais que nortearão sua prática e proporcionarão maior desenvolvimento das crianças em diferentes áreas de conhecimento. O documento, ainda, apresenta como principais instrumentos, para o professor apoiar sua prática pedagógica, a observação e o registro daquilo que foi visualizado nas aulas vivenciadas. Uma observação atenta e sensível ao que as crianças pronunciam e manifestam por suas distintas linguagens no cotidiano educacional e um registro cuidado que enalteça as



especificidades de cada sujeito.

Todavia, é necessário pontuar que não há oficialmente uma padronização de um modelo de registro universal a ser aderido por todas as instituições de ensino, o que contribui para a utilização dos mais variados tipos, como por exemplo: relatórios, dossiês, fichas avaliativas, fotografias, ou até mesmo produções realizadas pelas próprias crianças ao longo do tempo.

Tais recursos pontuados anteriormente devem ser escolhidos conforme objetivos que se deseja alcançar, sendo assim, é indispensável haver uma coerência entre a avaliação e a finalidade da ação pedagógica que está sendo realizada na educação infantil. Diante do exposto, é necessário evidenciar que a avaliação é mais do que uma prática formalizada e exigida pela Lei, deve ser vista com intencionalidade a fim de enriquecer a ação pedagógica.

Segundo Hoffmann (1996, p. 11), o ato de avaliar, se não compreendido corretamente, passa a “cumprir o duplo objetivo de controlar a ação do professor e o comportamento infantil”, o que resulta em práticas pedagógicas que cumprem o quesito de avaliação apenas por uma exigência legal, diminuindo sua importância e desconsiderando as aprendizagens significativas que estão presentes no cotidiano das crianças, o processo avaliativo nesse cenário se transforma em um preenchimento de registros sem significado pedagógico.

Hoffmann (1996, p.19) aponta que, para a avaliação ser utilizada como ferramenta mediadora na educação infantil, são necessárias algumas conjecturas básicas, sendo elas:

- a) Uma proposta pedagógica que vise levar em conta a diversidade de interesse e possibilidades de exploração do mundo pela



criança, respeitando sua própria identidade sociocultural e proporcionando-lhe um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas;

b) Um professor curioso e investigador do mundo da criança, agindo como mediador de suas conquistas, no sentido de apoiá-la, acompanhá-la e favorecer-lhe novos desafios;

c) Um processo avaliativo permanente de observação, registro e reflexão acerca do pensamento das crianças, de suas diferenças culturais e de desenvolvimento, embasado do repensar do educador sobre o fazer pedagógico.

Nessa perspectiva, um dos pressupostos básicos para que a avaliação se transparea como investigativa e mediadora na educação infantil, se dá devido à necessidade do docente fortalecer a sua relação com todas as crianças. Um olhar atento e curioso sobre as descobertas e desenvolvimento dos pequenos é um elemento indispensável nos processos vivenciados com as crianças, pois resultaria em propostas pedagógicas que respeitam as possibilidades de exploração das habilidades das mesmas, além de proceder um acompanhamento avaliativo reflexivo e que valorizasse de fato os avanços individuais de cada criança.

A prática avaliativa, enquanto mediação, possui como intuito contribuir para que o educador reúna dados e reflexões sobre as ações educativas desenvolvidas cotidianamente que ajudam o mesmo a pensar e replanejar suas ações pedagógicas. Além do professor, ter a oportunidade de tomar consciência de onde partiu, o que construiu durante a trajetória, podendo refazer caminhos a partir de uma atitude investigativa frente





à sua ação pedagógica.

Considerando os aspectos destacados, é necessário que a avaliação se mostre presente de forma significativa e intencional, valorizando todas as partes do desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas subjetividades e diferentes níveis de progresso nas aprendizagens, contribuindo para o planejamento de um trabalho que favoreça as potencialidades dos alunos, sem qualquer tipo de comparações no processo de desenvolvimento.

A partir desses aspectos, delinea-se uma proposta pedagógica abrangente que deve valorizar a diversidade de interesses e possibilidades de exploração da criança. Hoffmann evidencia a importância de um ambiente interativo, rico em materiais e situações experienciadas. Ademais, ressalta a figura do professor como mediador, enfatizando sua curiosidade, papel investigativo e apoio ao desenvolvimento da criança. A abordagem também destaca a necessidade de um processo avaliativo contínuo, baseado na observação, registro e reflexão sobre o pensamento, diferenças culturais e desenvolvimento das crianças, promovendo uma prática educativa reflexiva e adaptativa, contribuindo para a melhoria da qualidade de ensino no âmbito da Educação Infantil.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este Relato de Experiência é baseado numa pesquisa de abordagem qualitativa, realizada no período de 23 de setembro a 11 de novembro de 2022, em uma escola de Educação Infantil da rede municipal de Paulo Afonso - BA, onde se realizou observações diretas a respeito de como ocorre o processo



avaliativo das crianças que compõem a primeira etapa da educação básica, tendo como participantes crianças de 4 a 5 anos e a professora regente da turma.

O relato de experiência é uma das muitas formas de produção de conhecimento, sendo considerado um documento científico que retrata uma vivência acadêmica e tem como característica a descrição de situações vivenciadas, o que contribui para a pesquisa e reflexão das práticas docentes observadas<sup>25</sup>. Ele, juntamente com o método de pesquisa qualitativa se torna caminho para analisar contextos que envolvem as subjetividades das relações sociais pois, possibilita que ocorra o contato direto do pesquisador com a situação que se deseja estudar. De acordo com isto, Gil (1999, p. 25) discorre que a utilização da pesquisa qualitativa:

Propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Por isso, é de exímia necessidade possibilitar que discentes de uma licenciatura entrem em contato com vivências pedagógicas que lhes permitam identificar e investigar a realidade do sistema de ensino e as práticas que compõem o trabalho

---

25. UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *CAMPUS* Governador Valadares. Instituto de Ciências da Vida. Departamento de Nutrição. Instrutivo para Elaboração de Relato de Experiência. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nutricaoqv/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 11 de dez. 2022



docente. Uma proposição já ressaltada por Freire (2012, p. 30), ao tratar da importância da relação do professor pesquisador que investiga sua realidade, afirma que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no outro (...). Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Diante dessa afirmação, deve ser salientado que o contato dos discentes com a realidade educacional possibilita que os mesmos pensem, reflitam e analisem as ações presenciadas em sala. Se utilizem da pesquisa para compreender a prática docente e identificar os elementos e proposições que podem compor seu futuro perfil profissional.

Para tanto, o processo de pesquisa ocorreu mediante observação direta das práticas pedagógicas da docente responsável pela turma analisada, o que contribuiu para a compreensão das práticas e formas de avaliação realizadas pela mesma. A fase de observação tornou-se um pilar imprescindível na formação acadêmica das discentes, pois as possibilitou criar habilidades de raciocínio crítico, análise e interpretação do outro. Observando contextos e trejeitos, cria-se a oportunidade de ampliar a compreensão quanto ao aluno, o que enriquece e amplia as teorias aprendidas, tornando a aprendizagem mais profunda.

Assim, permitiu que as discentes realizassem um diagnóstico da sala de referência como forma de identificar os pontos positivos e as dificuldades encontradas no espaço escolar, incluindo as teorias previamente estudadas e a vivência encontrada ali.

Isso posto, após o contato com as fichas avaliativas



percebeu-se a lacuna existente entre as ideias de avaliação defendidas pelos documentos norteadores da educação infantil e a ficha disponibilizada pela secretaria de educação, já que a forma como a qual está organizada e os critérios estabelecidos na mesma não respeitam as singularidades e os tempos de aprendizagens únicos de cada criança.

Ainda, o diário de campo foi utilizado como ferramenta de registros descritivos das situações presenciadas e a ficha de acompanhamento do desempenho do aluno (fichas avaliativas) distribuída pela Secretaria Municipal de Educação do referido município foram fundamentais na composição dos dados que serão posteriormente analisados.

## **DA TEORIA À PRÁTICA ESCOLAR: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES DE UMA PESQUISA DE CAMPO**

O presente relato de experiência, como já pontuado, alude às observações realizadas pelo componente Núcleo de Iniciação à Docência - NID, em uma escola pública municipal de educação infantil, ao qual conduziu as autoras a reflexões acerca da maneira em que ocorre o processo avaliativo na primeira etapa da educação básica.

Tendo como ponto de partida, que a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB não prevê um aporte classificatório, com notas, para a educação infantil, iniciou-se uma investigação sobre como se possibilita avaliar e utilizar esse processo avaliativo como ferramenta positiva na formação das crianças.

Neste caminho, foi possível perceber que a metodologia avaliativa utilizada pela docente da turma em análise, ocorria de



forma diária e contínua permitindo que, a partir dos resultados identificados nas atividades e nas expressões das crianças, fossem elaboradas práticas adequadas que atendessem os avanços e dificuldades de cada criança.

Através das observações, notou-se que a professora planejava antecipadamente um cronograma semanal de atividades, onde havia o enfoque não somente em conteúdos determinados pelo currículo da instituição, mas ao mesmo modo, buscando valorizar aspectos de socialização, ludicidade e interação das crianças.

Uma das propostas de atividades realizadas em sala de aula pela educadora consistiu em lembrar as letras iniciais de algumas palavras que já haviam sido apresentadas para as crianças nas aulas anteriores. A professora utilizou, então, uma dinâmica que consistiu em apresentar a turma algumas imagens cujos nomes começavam com letras específicas do alfabeto, através da identificação da figura e a partir da visualização e verbalização, as crianças tentaram identificar e definir, tanto de forma coletiva quanto individual, qual era a letra inicial das imagens apresentadas.

Do mesmo modo, em sequência, outra atividade proposta e realizada pela docente tinha como finalidade fazer com que as crianças reconhecessem o seu próprio nome. Para isso, a educadora escreveu no quadro os nomes de todas as crianças da turma e, em seguida, solicitou que cada uma fosse lá na frente e o apagasse. Foi possível observar que quando o menino ou menina apresentava algum tipo de dificuldade, a professora permitia um momento de reflexão, como por exemplo, citava outras palavras que se iniciavam com o mesmo som do nome da



criança, para que assim, a criança conseguisse pensar e analisar qual escrita representava de fato seu nome próprio.

Torna-se notável nestes exemplos uma perspectiva mediadora e interativa entre a professora e a turma, consideravelmente crucial na perspectiva de Hoffmann (2005) que defende a necessidade de ocorrer uma relação individual com cada aluno para conhecê-los, compreendê-los e acolhê-los, respeitando suas capacidades e permitindo que ocorra uma observação e análise, para promoção de oportunidades de aprendizagens. Assim, a professora estava a todo tempo atenta a cada criança, avaliando suas colocações e escolhas e mediando para que pudessem ampliar seus conhecimentos.

Percebemos, portanto que, segundo afirmações de Hoffmann (1993), a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento. Desse modo, pode-se afirmar que o processo avaliativo observado em diversos momentos na sala de aula foi compreendido e aplicado pela professora como ferramenta contínua, para analisar a compreensão dos conhecimentos que haviam sido trabalhados anteriormente em sala, possibilitando um reforço no ensino daquelas crianças que já possuíam domínio do conteúdo e promovendo intervenções e mediações de aprendizagens como estratégia para a consolidação dos conhecimentos daquelas crianças que ainda apresentam algum tipo de dificuldade.

Logo, cabe destacar que, após a observação do empenho das crianças, a docente realizava registros pessoais, detalhando a atuação das crianças de modo descritivo; material que servia como base para auxiliar os próximos passos a serem trilhados com a turma e individualmente com cada criança.



Observar as crianças no cotidiano educacional e documentar o seu progresso é importante, pois os registros auxiliam o educador no planejamento das aulas. Ao registrar as conquistas das crianças ao longo do processo, dificuldades, interesses, habilidades e potencialidades o docente estabelece uma prática mais reflexiva e intencional, já que os registros corroboram para a elaboração de práticas educacionais que estejam conforme as necessidades de aprendizagens das crianças.




Além disso, os registros são importantes para maior aproximação com as famílias, auxiliando nos momentos de compartilhar com os responsáveis o desempenho educacional das crianças e esclarecendo de forma objetiva qual o objetivo esperado das práticas desenvolvidas e até onde a criança conseguiu atingir.

Ademais, além das ações avaliativas utilizadas pela professora que foram destacadas anteriormente, as pesquisadoras tiveram acesso às fichas avaliativas utilizadas como instrumento de registro burocrático, distribuídas pelo município em todas as instituições públicas de ensino.

Essas fichas são organizadas por listagens de comportamentos, classificadas por escalas como: atingiu, não atingiu, atingiu parcialmente, bom, regular, entre outras e, após preenchidas, devem ser apresentadas à coordenação da escola que vai avaliar o desenvolvimento da criança. A listagem de comportamentos contidos no documento são estruturados a partir de critérios específicos que espera-se, que esses sujeitos possam desenvolver a cada bimestre, tendo como ponto de partida as habilidades que estão pontuadas nos campos de experiência previstos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Segue abaixo os códigos referenciais contidos no documento,



compostos por pequenos rostos expressivos:

-  Aprendizagem em desenvolvimento.
-  Aprendizagem satisfatória.
-  Aprendizagem plena.

Entretanto, os professores e professoras limitam-se a responder aos critérios contidos nas fichas, assinalando apenas com um X o código referencial que melhor "representa" o comportamento da criança. Consta-se que esse instrumento avaliativo não fornece espaço para que o docente realize uma maior reflexão descritiva sobre os motivos para assinalar tal quesito. Ou seja, preencher a lacuna não expressa de fato aquilo que o professor observou a respeito da criança, assim como não traz transparência sobre o desenvolvimento das crianças, apenas cumpre o papel burocrático da avaliação.

A proposta acaba tornando esse instrumento avaliativo estritamente objetivo, poupando os detalhes cruciais do desenvolvimento e aprendizagem da turma, variável essa que pode implicar negativamente o momento de planejamento do currículo e das aulas, norteadas com base nos resultados do documento. Nesta perspectiva, Moro (2011, p.32) acrescenta que “[...] uma avaliação padronizada não permite aos professores e gestores refletirem sobre a prática educativa realizada e as condições de aprendizagem oferecidas”. Portanto, esse método padronizado utilizado pelas instituições é capaz de anular uma reflexão acerca das riquezas e diversidades em sala de aula, os diferentes tempos de aprendizagens e as múltiplas formas que as crianças utilizam para aprender.

Ademais, o uso das fichas avaliativas não permite aos





docentes avaliar de forma flexível, já que estas, por estarem organizadas com critérios previamente definidos e desatualizados, limitam o caráter diagnóstico de avaliação que a educação infantil demanda.

Além do fato de que as listagens de comportamentos uniformes possibilitam interpretações fragmentadas em pequenas fatias a respeito da evolução e construção dos conhecimentos das crianças.

Observa-se que os critérios contidos nas fichas utilizadas para avaliar as crianças da educação infantil procuram, na verdade, robotizar e padronizar, comparando os comportamentos e os colocando no mesmo patamar de aquisição de conhecimento, ignorando as diferentes dinâmicas de aprendizagem entre os educandos. Além do fato do documento possuir uma linguagem extremamente formal, destacada pela docente como um fator implicative, que dificulta a compreensão e inserção da resposta adequada.

Ainda, outra problemática identificada é que a utilização desse recurso por um docente que não possui uma visão abrangente a respeito do processo avaliativo pode causar um parâmetro comparativo, isto é, estabelecer uma criança como padrão da turma e esperar que todos sejam como está, o que pode ocasionar um silenciamento das subjetividades específicas de cada um. Moro (2011, p. 34) ainda discute sobre essa perspectiva quando elenca que “o professor deve estar atento às suas expectativas sobre as crianças, para que elas não contaminem sua observação com aquilo que espera ver as crianças manifestarem”. Assim sendo, ao idealizar um padrão de criança, são inevitavelmente colocados à margem aqueles que não atendem aos critérios idealizados da criança que está



sendo avaliada, ocasionando uma baixa estima entre os sujeitos e, por consequência, afetando no interesse deles para aprender.

Cabe destacar que o ato de avaliar não pode ocorrer seguindo uma forma padrão, pois cada criança precisa ser avaliada de maneira individual, de acordo com suas competências, evoluções e dificuldades. Entendemos assim que cada criança é parâmetro de si mesma, sendo assim, durante o processo de avaliação, a ênfase precisa estar focalizada nos progressos particulares, evitando comparações e acolhendo a diversidade de saberes presentes dentro da sala de referência.

Outro ponto que cabe levar em consideração é que, como já pontuado anteriormente, essas fichas não são elaboradas pelos professores ou pela equipe pedagógica da escola, a instituição de ensino apenas utiliza um recurso que já vem pronto da Secretaria Municipal de Educação da cidade. Em diálogo com a professora, ela destacava que: “Essas fichas já existem há algum tempo e nem tudo que contém nelas condiz muito com o que a gente faz em sala de aula”, ou seja, o contexto das crianças, suas realidades e cotidianos atuais não estavam sendo considerados ou repensados na organização das fichas.

A este respeito, Hoffmann (1996, p.13) aponta que:

A prática usual, em educação infantil, revela o preenchimento dos instrumentos de avaliação ao final de longos períodos (semestre, por exemplo), com listagens de aspectos uniformes sobre crianças em idades diversas, terminologias vagas e imprecisas ou se referindo a atividades e áreas do desenvolvimento da criança que não foram trabalhadas pelo professor. Portanto, além de se reduzir ao registro, tal “avaliação” aparece descontextua-



lizada em termos da dinâmica do cotidiano das crianças e do projeto pedagógico delineado pelo professor, e/ou desconsiderando as suas possibilidades de entendimento sobre os aspectos a serem avaliados.

Enfatizamos a desconexão entre a avaliação proposta e a dinâmica diária das crianças, suas rotinas e as vivências cotidianas das mesmas, além de desconsiderar o projeto pedagógico do professor, ignorando suas concepções a respeito do processo avaliativo, o que acaba evidenciando a necessidade que se tem de uma abordagem mais contextualizada e atenta às individualidades das crianças para que então se tenha uma avaliação verdadeiramente significativa.

Para tanto, o acompanhamento do desenvolvimento das crianças exige um olhar teórico-reflexivo sobre o contexto sociocultural e das manifestações evolutivas de cada criança. Um processo avaliativo que leva em consideração esses aspectos, significa respeitar as individualidades e conquistas de conhecimentos e habilidades aprendidas pelas crianças ao longo do processo.

Todavia, entende-se que o fornecimento desses documentos surge como um elemento de controle sobre as instituições escolares de educação infantil e sobre as próprias docentes que se veem com a tarefa de comprovar o trabalho realizado durante os semestres.

Desse modo, aborda-se a limitação das fichas avaliativas na educação, pois não refletem totalmente o que é abordado em sala de aula, mostrando a desconexão entre o conteúdo das fichas e a realidade, cotidiano e contexto de cada criança. Assim, há uma falta de percepção da realidade das crianças, incluindo



o ambiente em que vive, o espaço e sua vida cotidiana, por isso, vê-se a importância de compreender e reconhecer o contexto em que cada criança está inserida para haver uma abordagem educacional mais eficaz. Ignorar esses elementos pode refletir nas ações pedagógicas, deixando desalinhadas em relação à experiência de vida das crianças, prejudicando a eficácia do ensino e da avaliação.

De forma complementar, a professora aponta que uma das suas maiores dificuldades para utilizar as fichas avaliativas ocorre justamente devido ao fato dos critérios que compõem o documento não estarem de acordo com sua prática em sala, o que acaba dificultando o processo avaliativo. Ela apontou que: "No período de pandemia, eu criei fichas de avaliação da minha turma e foram colocados justamente os tópicos que eu realmente trabalhei com as crianças. Dessa forma, eu conseguia fazer uma avaliação ótima, porque estava de acordo com minha realidade, diferente desta ficha que é uniforme para toda a rede de ensino". Ao entrar em contato com as fichas produzidas pela mesma, foi possível notar que a docente estruturou a ficha avaliativa seguindo uma listagem das atividades e habilidades que realmente foram exploradas em cada campo de experiência ao longo da unidade.

A professora regente destaca que: "A partir desses tópicos que eu avaliava cada criança, eu mesma realizava um parecer descritivo, dessa forma conseguia fazer uma ótima avaliação e completa, porque correspondia à minha realidade". Notou-se assim que o documento avaliativo desenvolvido pela docente durante a pandemia, considerava de fato as realidades de aprendizagens das crianças, já que valorizava e respeitava as habilidades e saberes construídos diariamente pelos pequenos.



A docente ainda pontuou que: “Seria mais vantajoso ter uma ficha feita pela escola ou pelo professor com base no que é trabalhado em sala de aula”. Informação que salienta o quanto o modelo de ficha distribuída pela secretaria de educação se mostra desatualizado, uma vez que muitos dos critérios idealizados não condizem com as ações vivências em sala de aula, não dá espaço para ser analisado as conquistas diárias das crianças, além de não levar em consideração o contexto sociocultural de cada indivíduo e seus diferentes tempos de aprendizagens. Ou seja, o instrumento de avaliação utilizado não leva em conta o processo, mas sim o resultado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais discussões referente às fichas avaliativas permitem concluir que mesmo a educação infantil não havendo a utilização dos instrumentos tradicionais de avaliação como provas, é possível perceber que os critérios contidos nas fichas tendem a idealizar um modelo de criança, além de gerar comparações entre os educandos. Uma vez que os critérios que compõem o documento não levam em consideração os diferentes tempos, as múltiplas formas de aprendizagem, ou suas subjetividades, além de não respeitarem as conquistas de aprendizagens diárias. Esse tipo de instrumento avaliativo não supre todas as necessidades de uma avaliação, como necessitam os alunos da educação infantil, além de não permitir que os professores repensem as práticas pedagógicas realizadas.

Assim, uma avaliação mais detalhada e descritiva permite que as crianças sejam observadas e acompanhadas segundo



os critérios que fazem parte do seu próprio contexto da sala de aula e os professores obtenham materiais competentes para aplicar e planejar práticas docentes de acordo com a necessidade dos alunos.

Apesar das fichas serem uma exigência das instituições, se torna urgente reforçar aos professores a necessidade de se utilizar outros registros avaliativos, para além das fichas, que possam compor suas práticas pedagógicas, como por exemplo: portfólios, registros descritivos, fotografias, diário de observações, etc., recursos esses que permitem o acompanhamento detalhado do desenvolvimento das crianças, capazes de assegurar um processo avaliativo com mais eficácia.

As fichas avaliativas não devem ser descartadas, mas sim utilizadas como ponto de partida para outros instrumentos avaliativos ou ainda se pode pensar uma ficha estruturada da maneira mais eficaz, levando em consideração as especificidades de cada turma, com espaços descritivos e não objetivos, para o acompanhamento pleno e detalhado de cada aluno. Pois só assim, será quebrado o paradigma existente da avaliação como sinônimo de classificação e comparação, garantindo que os resultados obtidos, sejam entendidos como ponto de partida para o planejamento de um trabalho que permita o desenvolvimento daqueles que foram avaliados.

Ainda, é necessário pontuar que o acúmulo de muitos registros não garante uma avaliação efetiva do desenvolvimento infantil, é preciso que o docente possua clareza na intencionalidade das suas análises. Ou seja, saiba o que se pretende avaliar e tenha conhecimento da avaliação como instrumento capaz de compor sua prática pedagógica. Para isso, é necessário que docentes da educação infantil desenvolvam durante sua jornada pedagógica um olhar acolhedor, aberto às manifesta-



ções infantis e que venha considerar os diferentes tempos de aprendizagens dos educandos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

MORO, Catarina. **Desafios da avaliação**. Revista Educação Infantil. 2ed. São Paulo: Segmento, 2011.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos de. **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul**: perspectivas políticas e pedagógicas. 2015.

FREIRE, Paulo. Prática docente: primeira reflexão. In: **Pedagogia da Autonomia**. 45º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. P.23-4SE

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011. P.263-294



HOFFMAN, Jussara. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. *CAMPUS* Governador Valadares. Instituto de Ciências da Vida. Departamento de Nutrição. **Instrutivo para Elaboração de Relato de Experiência.** Disponível em: <https://www.ufjf.br/nutricaoqv/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 11 de dez. 2022.



## CAPÍTULO 8

# PRÁTICA DOCENTE, SALA DE AULA E APRENDIZAGEM: APONTAMENTOS DA EXPERIÊNCIA NA EJA



Milena Araújo de Menezes<sup>26</sup>

Schilayne Crísia Santos da Silva<sup>27</sup>

Eunice Maria da Silva<sup>28</sup>

## INTRODUÇÃO

O componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência (NID), do curso de pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*CAMPUS* VIII) tem o interesse de assegurar aos estudantes vivências pedagógicas em espaços educacionais desde o início da graduação, traduzindo, desse modo, uma proposta de contato com a realidade e o dia a dia da dinâmica profissional do pedagogo, contribuindo para que os estudantes relacionem teoria e prática, visualizem e desempenhem papéis docentes em contextos formais e não formal da educação.

A partir desse encaminhamento, realizamos um tempo de observação participante em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA), composta por 10 alunos, com idades

26. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII

27. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII

28. Docente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB *CAMPUS* VIII.



entre 18 a 40 anos, matriculados no Ensino Médio de uma instituição escolar da rede pública estadual, no Município de Paulo Afonso – BA. Nesse cenário, as observações diretas ocorreram no período de 19/09 a 31/10/2022, perfazendo um total de 20 horas de acompanhamento.

Nas primeiras considerações sobre a situação didática observada foi possível identificar que alguns alunos não se mostravam estimulados a participar das aulas, pois além da dispersão visível e constante dos discentes, havia um esvaziamento da sala de aula pela baixa frequência dos jovens e adultos matriculados. Ademais, a proposta curricular e metodológica praticada pelos docentes, predominantemente monótonas, homólogas e verticalizadas, revelava acentuada inadequação aos perfis e às necessidades específicas de aprendizagem do grupo social que procura a EJA, sobretudo no turno da noite.

Em face à problemática delineada emergiu a questão orientadora das reflexões que culminaram na produção deste Relato de Experiência (RE), a saber: como proceder didaticamente para promover maior participação nas situações de aprendizagem dos estudantes da EJA?

Vale dizer que no enunciado da questão buscamos problematizar as estratégias de organização da aula e os saberes mobilizados por professores e alunos da EJA em função das observações *in loco* em contexto representativo. Isto implica dizer que as realidades dos alunos são diferentes, diversas e singulares, implicando dizer também que as estratégias de ensino-aprendizagem requerem um planejamento das atuações pedagógicas intencionais que considere o que, para que e para quem ensinar, de modo que seja possível avaliar o alcance dos objetivos previstos.



Este RE, portanto, tem como objetivo principal relatar experiências de iniciação à docência, vivenciadas no campo da EJA. Especificamente, pretendemos discutir aspectos do processo ensino-aprendizagem na EJA, caracterizar a sala de aula como espaço de relações com saberes e vivências, além de evidenciar a importância da mediação docente e a criação de situações de aprendizagem.

É oportuno salientar que o RE se insere numa abordagem de pesquisa qualitativa, de natureza descritiva, produzido enquanto efeito combinado ao tempo de existir do narrador, e fundamentado, posteriormente, a partir de outros saberes teóricos, sendo, conseqüentemente, um importante produto científico na contemporaneidade.

Sendo assim, atentamos para a possibilidade dessa construção teórico-prática contribuir com diálogos acadêmicos no tocante à formação docente, na perspectiva de realçar saberes sobre a experiência em si, a partir do olhar do sujeito pesquisador em um determinado contexto cultural e histórico, sem a pretensão de se constituir como um produto encerrado, mas aberto aos saberes inovadores.

## **ASPECTOS LEGAIS E CONCEITUAIS DA EJA**

A EJA é uma modalidade de ensino, acolhida por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade prevista. De acordo com o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96), a modalidade da EJA apresenta-se como “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio” (Brasil, 1996). Todavia, são



pessoas que têm cultura, experiências e saberes próprios e a bagagem de conhecimentos que acompanham esses jovens e/ou adultos pode facilitar e ressignificar seus processos de aprendizagem, caso o docente faça mediações apropriadas, nomeadamente dialógicas.

Nesse viés metodológico, os procedimentos didáticos adotados na prática docente são de fundamental importância para a dinâmica de reingresso, permanência e terminalidade do percurso escolar de pessoas jovens, adultas e idosas. Dessa compreensão, decorre a afirmação que o professor, nesse processo, é um animador, problematizador, articulador, líder, evitando toda forma de autoritarismo, promovendo a interlocução e o diálogo (Freire, 1987). Na mesma direção, Di Pierro, Joia e Ribeiro declaram que “a aprendizagem precisa ser assim compreendida em sentido amplo, como parte essencial da vida” (2001, p. 75). Ou seja, melhorar as habilidades, adquirir conhecimento, comportamento e valores, agregar os saberes e ampliar os olhares dos jovens, adultos e idosos.

Com efeito, a docência em turmas da EJA reclama ponderar o cotidiano dos alunos no sentido de fazer aproximações entre as dimensões cognitivas, sociais e afetivas no ato de ensinar-aprender, tornando esse processo mais desejável e proveitoso, garantindo aos discentes condições efetivas de aprendizagem a partir da realização de aulas mobilizadoras de leituras possíveis, especialmente as do mundo e da palavra (Freire, 1989), isto pressupõe o apoio na realidade vivida como base para qualquer construção de conhecimento. Dizendo de outro modo, lê-se a palavra e se aprende a escrever como consequência de quem tem a experiência do mundo e de estar em contato com este e em condições de mudá-lo.



A Constituição Federal de 1988 assegura que todos os brasileiros têm o direito à educação, inclusive àquelas pessoas que não tiveram acesso escolar, por algum motivo, na idade prevista, ou seja, na infância ou na adolescência, pesando sobre o poder público o dever de oferecer uma educação gratuita para todas as pessoas que sofreram interrupções nas trajetórias educacionais.

Há quem diga que a EJA enquanto conceito histórico pedagógico se configura na contemporaneidade como ultrapassado e, portanto, esgotado em si, não tendo mais nada a oferecer, considerando os avanços em políticas públicas educacionais que o Brasil e vários países tiveram nas últimas décadas. Contrapondo a essa perspectiva, há os que acreditam que essa modalidade de ensino está longe de ser um conceito defasado e esgotado em si. Epistemologicamente, ele se apresenta mais atual e necessário do que nunca. Mesmo com todo avanço nas políticas educacionais, a EJA se apresenta enquanto desafio a ser superado (Arroyo, 2001), pois esses jovens e adultos não são menos importantes e precisam de uma educação de qualidade e de professores qualificados, que instiguem o desejo de aprender do aluno, pois é direito deles a escolarização, independente de idade, cultura, tempo e espaço.

Com isso, uma das tarefas do docente da EJA é conhecer as subjetividades que cercam as pessoas que estão nas salas de aula e compreender que os discentes não estão ali apenas para aprender a ler e escrever, mas se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, aprimorar potencialidades, por vezes nem mesmo reconhecidas em si, cabendo ao professor provocar e estimular tal interesse.

É preciso também desvincular a EJA de uma concepção



de educação marginalizada, destinada a grupos sociais de menos favorecidos, uma espécie de “primo pobre” da educação básica, à margem das conquistas no plano dos direitos humanos; superar a visão da EJA como uma “[...] educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles maioria nas sociedades de terceiro mundo, para os excluídos do desenvolvimento” (Haddad, 1994, p. 2). Mas, como equacionar essa proposta de EJA sem perder todo o legado histórico de construção de uma educação que tem como referência básica os educandos, na condição de excluídos, marginais, oprimidos, empregáveis, miseráveis? (Arroyo, 2001).

É necessário rememorar o legado radical deixado pela educação popular e pela EJA ao longo da sua história; é preciso compreender que a sua atualidade se apresenta na condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram as experiências dos anos 1950 a 1960. (Arroyo, 2001).

O autor afirma que os princípios e as concepções que inspiraram as experiências de educação popular e EJA na década de 1960:

[...] continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perdem sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente” (Arroyo, 2001, p. 11).

A EJA constitui subjetividades andarilhas movidas pela fluidez da contemporaneidade e se abrem para um novo eu, para um eu que vai viabilizar outras identidades de outro modo de ser (Foucault, 2004).



Com isso, evidenciamos que as salas de aulas da EJA reivindicam processos de aprendizagem que respeitem a cultura, as trajetórias e saberes, das experiências de vida acumulados. Deve-se também desconstruir discursos que protagonizam os alunos da EJA pela presença negativa, sob a alegação de que são pessoas pobres, coitadas, que querem apenas aprender a escrever o nome. Na contramão de tais narrativas, é importante lembrar que a EJA é concebida como:

[...] todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas 'adultas' pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas ou profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade (Unesco, 1997).

Para tanto, os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, possibilitando oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1997).

É papel docente planejar aulas para que esses jovens e adultos façam relações significativas dos conteúdos de ensino com as práticas sociais cotidianas, com o conhecimento adquirido ao longo da vida, porque a educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática, devem ser reconhecidos. (Unesco, 1997, p. 42).



É importante atentar para a necessidade da formação específica dos docentes para desenvolverem mediações didáticas e pedagógicas, considerando que o público da EJA é formado por pessoas com faixa etária acima de 15 anos, geralmente trabalhadores informais, donas de casa, ou idosos que possuem experiências de vida que não podem ser ignoradas. Então, cabe à gestão escolar ir em busca de promover capacitação e uma formação continuada para os docentes repensarem o seu papel e propor uma aprendizagem qualificada aos alunos da EJA.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Em razão do uso dos métodos qualitativos, o conhecimento em educação avançou e foi possível compreender melhor os processos de aprendizagem existentes nas escolas. O universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais foi ampliado, permitindo um maior engajamento dos pesquisadores com as realidades investigadas e o reconhecimento da relação próxima entre pesquisadores e pesquisados (Gatti; André, 2013).

Sendo assim, nesta pesquisa qualitativa podemos destacar as seguintes características: uso de metodologias próximas da realidade a ser pesquisada, análise interpretativa com destaque para o processo e não para o resultado, um olhar atento para o cotidiano da escola e da sala de aula como uma das principais preocupações do pesquisador (Zanette, 2017).

Segundo Oliveira (2010, p. 37), a pesquisa qualitativa trata-se de “[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/





ou segundo sua estruturação”. Nessa abordagem, não se pode deixar de valorizar o contexto (pessoas, tempo e espaço) e a estrutura (organizações de poder, sistematização, hierarquização).

Quanto à tipologia, este trabalho é um tipo de produção de conhecimento denominado Relato de Experiência, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Sobre a perspectiva metodológica, o RE é uma forma de narrativa, de modo que o autor, quando narra através da escrita, está expressando um acontecimento vivido. Neste sentido, o RE é um conhecimento que se transmite com aporte científico (Grollmus; Tarrés, 2015).

De acordo com Córdula; Nascimento (2018), a produção de estudos tem como finalidade contribuir para o progresso do conhecimento, sendo assim, tornam-se relevantes trabalhos que abordem a sistematização da construção de estudos da modalidade RE, uma vez que o saber científico contribui na formação do sujeito e a sua propagação está relacionada com a transformação social.

## **OLHARES DA EXPERIÊNCIA**

Durante as observações foi possível perceber traços consistentes da abordagem metodológica tradicional, pois na prática docente acompanhada “os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor- aluno não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais” (Luckesi, 1994, p. 55). A rotina diária era basicamente a mesma: docentes entrando em sala, escrevendo as atividades no



quadro, alunos copiando do quadro para o caderno, sendo que o momento mais importante era receber o “visto” no caderno. Não obstante as respostas dadas terem sido satisfatórias ou não, o “visto no caderno funcionava como confirmação, uma espécie de autenticação da aprendizagem.

Sem dúvida, na hora do “visto” havia grande cooperação entre os pares, um clima corporativista tomava conta do ambiente, a turma se mostrava muito unida, sempre disposta a “ajudar” o outro, emprestando o caderno para o colega copiar as atividades perdidas e, assim, ganhar o “visto” da professora. Poucos se mantinham empenhados e dispostos a realizar as solicitações didáticas, saíam com frequência da sala, mexiam constantemente no celular, além do grande esvaziamento da sala pelas ausências frequentes. Não obstante, em nenhuma dessas situações houve qualquer intervenção docente, dando a entender que aquela dinâmica era perfeitamente corriqueira, tudo parecia ocorrer dentro da normalidade habitual, não havendo com o que se importar.

A ausência do diálogo na relação professor-aluno foi um dos aspectos mais gritantes da prática pedagógica em comento. De acordo com Freire (1987), o diálogo compõe a natureza e a lógica da educação humanizadora, uma vez que é condição existencial humana. O diálogo é a essência para uma educação como prática de liberdade. O autor destaca que a existência humana não pode ser muda, silenciosa, mas sim repleta de palavras verdadeiras as quais serão força motriz para o que homens e mulheres transformem o mundo e sua posição nele, “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”



(Freire, 1987, p.50). A educação libertadora não se inicia no encontro pedagógico dos educandos com os educadores, mas antes, quando o educador se pergunta do que vai dialogar.

Outro ponto de fragilidade observado diz respeito à presença do “educador-bancário” no contexto da EJA, este definido por Freire (1987) como antidialógico, que não faz da pergunta o propósito do conteúdo dialógico. Nesse modo bancário de fazer educação, “[...] os educandos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 1987, p. 80), as aulas cumprem um roteiro repetitivo, programático e exaustivo. Naquele contexto, as atividades do dia pareciam deslocadas das anteriores, os conteúdos se mostravam estanques e pontuais, sem articulação com o antes e depois, além de descontextualizados. Apontamos ainda a predominância do procedimento metodológico individualista, e a ausência da mediação pela dinâmica de grupo, rodas de conversas ou outra estratégia que extrapolasse a lógica conservadora.

Freire (1987) explicita que para o educador superar a concepção reprodutivista e assumir uma educação dialógica-problematizadora, o conteúdo da educação não pode ser visto como doação ou um conjunto de informes depositados nos educandos, mas sim uma revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo.

Em conformidade com a LDB 9394/96, dentre os princípios que devem reger o ensino na educação básica, destacamos:

Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; Valorização da experiência



extraescolar; Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 1996, Art. 3º, incisos II, III, X e XI).

O Parecer CNE/CEB 11/2000 nos faz refletir sobre uma prática que considera o educando na sua diversidade cultural, ofertando o ensino em suas modalidades adequadas. Além da especificidade da EJA, o tratamento didático do conteúdo e das práticas também deve estar ancorado na multidisciplinaridade e interdisciplinaridade dos componentes curriculares (Brasil, 2000).

Das reflexões suscitadas pela experiência da observação, levamos à emergência da profissionalização do educador da EJA, cientes de que tal urgência histórica tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas quanto nos fóruns de debate. Desde 1947 que a educação de adultos sofre críticas sistemáticas por não dispor, geralmente, de um quadro docente com formação específica, em vez disso, a oferta educativa dessa população tem sido desenvolvida por professores que além de não qualificados tecnicamente, igualmente não optaram por esta modalidade, assim, praticam a docência como complementação de carga horária ou por determinação do gestor escolar, outros praticam na perspectiva do voluntariado.

No I Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, ainda em 1947, já eram ressaltadas as especificidades das ações educativas em diferentes níveis e se recomendava uma preparação adequada para se trabalhar com adultos. Passados mais de dez anos, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, as críticas à ausência de formação específica para o professorado, assim como à falta de métodos e conteúdos pensados particularmente para a



educação de adultos, tornaram-se ainda mais agudas, explícitas e generalizadas (Soares, 2008).

Essa problemática não é de hoje, e vem se tornando cada vez mais um assunto pertinente entre os educadores e principalmente em universidades, pois são pedagogos em formação que tem a sensibilidade de reconhecer o quão importante é o papel do docente na vida desses alunos e a diferença que irão fazer para o futuro de cada um deles. E precisa ter também iniciativa do governo de promover capacitações por meio de uma formação continuada para esses profissionais, porém isso não basta, precisa também de uma motivação da gestão escolar, material didático para trabalhar em sala, que possibilite a compreensão desses jovens e adultos, que seja voltado às atividades com promotoras de situações de aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conclusão, ao longo desta jornada, a partir das percepções iniciais do contexto observado, problematizamos a didática e metodologia utilizadas pelo docente, em face à problemática emergiu a questão orientadora das reflexões que culminaram na produção deste Relato de Experiência, a saber: como proceder didaticamente para promover maior participação nas situações de aprendizagem dos estudantes da EJA? Portanto, discutimos aspectos do processo ensino-aprendizagem na EJA, caracterizando a sala de aula como espaço de relações com saberes e vivências, além de evidenciar a importância da mediação docente e a criação de situações de aprendizagem.

Através das observações, visualizamos o quanto é importante que os docentes da EJA realizem atividades dinâ-



micas e interativas, trazendo assuntos pertinentes ao convívio daqueles alunos para que eles se sintam acolhidos naquele espaço. Acreditamos que é fundamental uma relação afetuosa do professor para com o aluno, relação afetuosa essa, que existe diálogos com incentivos e encorajamento. Pois o fardo que o aluno da EJA carrega consigo é gigantesco, sendo ele, lidar com o cansaço de um dia exaustivo de trabalho, ou até mesmo o preconceito que sofre por não terminar os estudos na idade prevista, preconceito este que por muitas vezes vem dos próprios funcionários da instituição ou da sociedade por vincular a modalidade EJA como concepção de educação marginalizada e destinada a grupos sociais menos favorecidos.

Com isso, acreditamos que a formação continuada para os docentes é de suma importância para que os mesmos possam ministrar aulas mais satisfatórias, possibilitando uma construção de maneira coletiva, uma aprendizagem qualificada, com troca de saberes e promovendo uma libertação para os alunos, fazendo com que eles se sintam capacitados e acreditem em seu potencial. Vale salientar a importância da mediação docente e criação de situações de aprendizagem e a emergência de um processo de aprendizagem intencional, planejado, que articulem experiências e atividades que considerem os alunos da EJA como sujeitos de direito à educação por toda a vida. Visto que a EJA é uma modalidade de ensino, acolhida por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade prevista.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para



a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernadete. ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 29-38.

GROLLMUS, Nicholas S.; TARRÈS, Joan P. **Relatos metodológicos: difractando experiências narrativas de investigación.** Fórum Qualitative Social Research, v. 16, n. 2, mayo 2015. Disponível em:< file:///C:/Users/Particular/Downloads/2207-9561-1-PB%20(1).pdf>. Acessado em 28/12/2022.

HADDAD, Sérgio. **Tendências atuais na Educação de Jovens e Adultos.** Em Aberto, Brasília, ano 11, nº 56, out/ dez, p. 2-24, 1992.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério 2º grau.



MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: Edufba, 2016.

MUSIAL, G.B.S., ALVES, R.O., SIQUEIRA, S.M.M., CARVALHO, M.S., and MATOS, U.R. Educação de jovens e adultos: concepções, avaliações e políticas públicas no contexto do município de Salvador BA. In: PAIVA, J., comp. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, pp. 41-65. Pesquisa em educação/Educação ao longo da vida séries. <https://doi.org/10.7476/9786599036491.0003>.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

PAIVA, J., comp. **Aprendizados ao longo da vida**: sujeitos, políticas e processos educativos [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019, p.227 Pesquisa em educação/ Educação ao longo da vida séries. <https://doi.org/10.7476/9786599036491>

SANTANA, Edileusa Miranda; SILVA, Erica Bastos. Práticas pedagógicas e aprendizagem dos educandos da EJA: problematizações contemporâneas. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**. v. 2, n. 3, p. 392-410. jan./mar.2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acessado em 13/12/2022.





SOARES, Leôncio. **Educação em Revista** | Belo Horizonte  
| n. 47 | p. 83-100 | jun. 2008.

SOARES, Leôncio J. G.; Pedroso, Ana P. F. **Dialogicidade e formação de educadores na EJA:** as contribuições de Paulo Freire. Disponível em: [www.fae.unicamp.br/etd](http://www.fae.unicamp.br/etd).

## CAPÍTULO 9

# ~~POR UMA~~ DOCÊNCIA DIALÓGICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NA EJA



Débora Freire Eliane Bertoldo Silva Freire<sup>29</sup>

Suzi de Oliveira Santana<sup>30</sup>

Eunice Maria da Silva<sup>31</sup>

## INTRODUÇÃO

O componente curricular Núcleo de Iniciação à Docência (NIDIII), ofertado no terceiro semestre do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB/*CAMPUS* VIII) foi planejado para ser um espaço próprio de formação inicial de docentes, no sentido de articular diálogos acadêmicos por meio de vivências teórico-práticas. Logo, atua na perspectiva de aproximar o estudante do exercício da docência e da rotina pedagógica em ambientes da educação formal e não formal. Em vista disso, uma das atividades projetadas pelo NIDIII foi a realização de um tempo de acompanhamento da dinâmica do processo ensino-aprendizagem em sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em uma escola da rede pública estadual, localizada no Município de Paulo Afonso – BA.

---

29. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – *CAMPUS* VIII.

30. Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – *CAMPUS* VIII.

31. Docente da Universidade do Estado da Bahia/*CAMPUS* VIII.



Nessa circunstância, os olhares da observação foram orientados por leituras e discussões de textos e documentos legais, sobretudo pelas contribuições teóricas que reconhecem a EJA como uma modalidade específica da educação básica, inscrita no campo do direito à educação ao longo da vida, e tem como população-alvo jovens, adultos e idosos com trajetórias escolares interrompidas, isto é, pessoas que não tiveram acesso ou não puderam concluir a educação básica na idade prevista.

Com base em fundamentos teóricos e nas percepções iniciais do contexto observado, problematizamos as estratégias metodológicas utilizadas pelos docentes, de modo específico, nos interessamos por considerar a importância do diálogo na mediação docente e a valorização dos saberes discentes no processo de aprendizagem da EJA, ressaltando possíveis evidências de efeitos positivos do “diálogo freireano” na abordagem didático-pedagógica de um dos professores.

Este trabalho é do tipo Relato de Experiência (RE), produzido a partir dos registros das memórias crítico-reflexivas, construídas durante o período de 20h de observação em sala de aula da EJA. É oportuno enfatizar que o RE se insere na abordagem de pesquisa qualitativa, classificado como de natureza descritiva, reconhecido como uma produção de conhecimento resultante de experiências acadêmicas a nível de ensino, pesquisa e/ou extensão, ocorridas em um período determinado.

A problemática suscitada pela atividade de observação põe em relevo a especificidade do trabalho docente na EJA, ressalta, também, a necessária articulação entre o conhecimento do mundo concreto trazido pelos estudantes, e o da palavra, proposto pelo professor (Freire, 1989). À vista disso, este RE tem como objetivo principal descrever percepções da experiên-



cia de observação da prática docente em sala de aula da EJA. De modo específico, visa caracterizar o diálogo como recurso metodológico para a aprendizagem e evidenciar a importância da formação docente para o trabalho na EJA. Tais pretensões decorrem do entendimento que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas possui estreita relação com a perspectiva dialógica no relacionamento educador-educando, sendo imprescindível que o professor faça mediações num clima de confiança e respeito mútuos, nutra escutas recíprocas e atentas, de modo que seja assegurado aos estudantes dessa modalidade, o direito à educação, a partir de estratégias de ensino-aprendizagem condizentes com o modo próprio de ser e aprender dos alunos da EJA.

Partindo da dialogicidade como pressuposto da educação em Freire (1983), este estudo lança um convite à reflexão sobre a interação professor-aluno na mediação de situações de aprendizagem em turma da EJA. Em razão, o ato de ensinar não é somente transferir, mas criar oportunidades de aprendizagem, visto que o conhecimento se produz na confluência de saberes que circulam nas relações humanas, daí a importância da valorização do conhecimento que o educando traz consigo.

Assim sendo, a experiência descrita são percepções de duas graduandas em pedagogia acerca de aspectos metodológicos do processo ensino-aprendizagem de jovens e adultos e idosos, acenando para a necessidade de uma prática docente que anime a aprendizagem, estimule o interesse e favoreça relações dialógicas no tempo e espaço escolar da EJA.

## MATERIAL E MÉTODOS



A pesquisa se caracteriza essencialmente pela intenção de contribuir com o avanço do conhecimento, produzido e sistematizado por descrições, interpretações, entre outros, daquilo que foi compreendido acerca dos eventos, processos e contextos investigados, o que pressupõe procedimentos sistemáticos.

No campo da educação, a pesquisa é elemento fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, sendo a prática reflexiva vista como um meio pelo qual os professores podem desenvolver um nível maior de autoconsciência sobre a natureza e o impacto de sua atuação, podendo ajudá-los a entender por que as coisas são como são e melhorar o pesquisador, informado sobre as implicações de agir de determinadas maneiras e não de outras (Moreira e Caleffe, 2006).

Este estudo se desenvolveu atendendo a atividade de observação direta em uma sala de EJA do Colégio Estadual Polivalente de Paulo Afonso, no Estado da Bahia, envolvendo 4 estudantes matriculados e assíduos, com idades entre 25 a 30 anos, em sua maioria do sexo masculino, além de 2 docentes que lecionavam na área de conhecimento Ciências da Natureza, nos componentes curriculares Biologia e Física.

Trata-se de uma produção acadêmica que se insere na abordagem da pesquisa qualitativa, pois considera o pesquisador “[...] capaz de interpretar e articular as experiências em relação ao mundo para si próprio e para os outros. Ele não está à parte da sociedade como um observador, mas constrói ativamente o mundo em que vive” (Moreira e Caleffe, 2006, p. 62).

Do ponto de vista mais instrumental, este artigo é do tipo Relato de Experiência (RE) que, de acordo com Daltro e Faria (2019, p. 7), se define como:



Uma modalidade de cultivo de conhecimento no território da pesquisa qualitativa, concebida na reinscrição e na elaboração ativada através de trabalhos da memória, em que o sujeito cognoscente implicado foi afetado [...].

As autoras esclarecem, ainda, que “[...] o RE caracteriza-se por uma multiplicidade de opções teóricas e metodológicas; e valoriza a explicitação descritiva, interpretativa e compreensiva de fenômenos, circunscrita num tempo histórico” (p. 7).

Os objetivos do RE transitam entre subjetividades provisoriamente objetivadas, e o processo descritivo e interpretativo está, definitivamente, atravessado pelo olhar/leitura do pesquisador, ao tempo que o ato de compreender também está relacionado ao universo existencial, campo que não admite a produção de verdades unívocas (Minayo, 2004).

A respeito do reconhecimento do RE como produção do científica, Breton; Alves (2021) afirmam que a experiência “é vivida antes de ser captada pelo pensamento, apreendida pela reflexão, caracterizada em seus componentes” (apud Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 2), portanto, é ela “que desperta o poder de conhecer” (Menezes, 2021 apud Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 2). Apesar de não ser a única ou exclusiva maneira para seu atingimento, não se “pode aprender pela experiência do outro, exceto se essa experiência seja revivida e tornada própria” (Capozzolo et al., 2013 apud Mussi; Flores; Almeida, 2021, p. 2). Isto posto, podemos inferir que a aprendizagem é



mais efetiva quando começa pela experiência, especialmente a experiência problematizada.

## **PERSPECTIVAS HISTÓRICAS E CONCEITUAIS DA EJA**

A EJA, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), passa a ser um processo de escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas, ofertado nas etapas do ensino fundamental e médio, sendo concebida como modalidade da educação básica, na perspectiva da educação ao longo da vida, e necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações de aprendizagem e satisfazer necessidades básicas de aprendizagem do seu público-alvo (Brasil, 2000, p. 2).

Educar pessoas jovens, adultas e idosas requer procedimentos específicos voltados para as características biopsicossociais da faixa etária em foco, como por exemplo, respeitar e valorizar experiências e especificidades próprias da condição dos jovens, adultos e idosos em busca de novas oportunidades na vida pessoal, educacional, social e laboral (Dantas, 2020, p. 90).

Na experiência que comento, podemos considerar que havia um ambiente composto por alunos que traziam consigo para dentro da sala de aula suas histórias particulares, seus sentimentos e uma educação formada pelo tempo de vida (Silva, Dantas e Morim, 2019, p. 5). Nesse viés, esta modalidade de ensino da educação básica é fonte para proporcionar uma metodologia pedagógica, onde seus estudantes possam vivenciar aprendizagem de uma forma concreta e dialógica, possibilitando aos jovens, adultos e idosos assumirem protagonismos pela



presença positiva da condição de sujeitos possuidores de visões e possibilidades, em vez dos protagonismos pela presença negativa, isto é, pelas caracterizações baseadas nas carência e falta de oportunidade.

Nesta perspectiva pedagógica, entende-se que é possível existir a educação pelo sujeito homem ser inacabado, tendo em vista a sua consciência de inconclusão. Segundo Freire (1979), o inacabamento ou a inconclusão do homem é o âmago que sustenta o processo de educação, justamente porque o homem é consciente dessa sua incompletude e por isso se educa. "Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado" (p. 27).

Partindo dos pressupostos citados acima, a EJA é concebida numa perspectiva metodológica que prioriza o diálogo entre os envolvidos, como base viabilizadora de aprendizagens e construções sociais e culturais do sujeito. Logo, Arroyo (2006) provoca um questionamento sobre a formação docente, sobre este profissional da educação básica, o quanto é importante o professor da EJA se apropriar dos conhecimentos específicos sobre esta modalidade, seus desafios que são presentes, sobre o sujeito aluno e a situação atual. O autor argumentou que:

Os educadores de jovens e adultos têm de ter consciência desse momento em que estamos. Esse tem que ser um dos traços de sua formação, ter conhecimento da atual situação da EJA, em termos de sua própria construção, como política pública, como responsabilidade e dever do Estado (Arroyo, 2006, p.19).

Sendo assim, é essencial existir uma relação teoria-prática na formação deste docente e formações continuadas. É, de fato, necessário que o professor tenha uma constante cons-





trução de conhecimentos e metodologias que venham facilitar aprendizagens dentro da sala de aula. Nisto, respeitando seus saberes e conhecendo a trajetória de vida dos seus alunos, culturas, suas profissões e suas relações socioeconômicas. Partindo disto, uma construção de conhecimentos fundamentais, assim o professor conhecerá seus alunos pelo ato de dialogar, não apenas transmitindo o conhecimento, mas fornecendo uma ponte de construção.

Freire (1996) defende fortemente uma educação que não ocorra por meio da transmissão de conhecimento entre professor e alunos, mas por meio da dialogicidade e interações humanas. Desse modo, o professor escutaria atenciosamente seu aluno, estimulando-o a falar sobre suas percepções, afirmando que o docente não é o centro do saber, mas anima um saber coletivo.

O diálogo é o primeiro passo para uma prática educativa significativa. Na ausência do diálogo, podem ocorrer divergências entre as pessoas envolvidas, dificultando o processo de interação. Freire (1970) argumenta que o diálogo é a essência da educação, e questiona: “Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?” (p. 46).

Para que o diálogo se desenvolva entre os sujeitos, é necessária uma escuta sensível, e, segundo o dicionário online de português, consultado pela plataforma do Google, trata-se de “[...] um verbo transitivo direto”; “Ouvir com atenção e ter a consciência do que está ouvindo: ouviu a conversa, mas não quis saber”; “Dar atenção a algo ou a alguém; estar atento: ouviu todas as suas reclamações”. O verbo escutar vem do latim “*auscultar*”, que significa ouvir atentamente. Escutar é um ato



de sentimento e empatia ao paradigma dos relacionamentos, é uma abertura para a possibilidade de se ouvir e ser ouvido, não somente com ouvidos e sim com todos os nossos sentidos, possibilitando uma fala com respeito. Como argumenta Freire (2002):

Se, na verdade o sonho que nos anima é democrático e solidário, não falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fossemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a **escutar**, mas é **escutando** que aprendemos a **ferir com eles**. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala **com ele**. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar **impositivamente**. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes, necessário ao aluno, em uma fala **com** ele (p.43).

Nessa perspectiva, a escuta é um aliado da dialogicidade, onde professor deve saber o que fazer, assim, será capaz de elaborar propostas didáticas que possam resultar em bons desempenhos para contribuir com o processo de aprendizagem dos seus alunos, possibilitando abrir espaços para que os jovens, adultos e idosos, sendo alunos de faixa etária diferentes, tenham o sentimento de acolhimento dentro sala de aula. Por isso, o professor necessita ressignificar suas práticas docentes, deve ter sempre a mente aberta, e só assim poderá enxergar, de fato,



o seu aluno e uma forma também para garantir a permanência desses alunos na escola.

O diálogo é imensamente importante para que o sujeito possa ser digno de sua existência, é fundamental que exerçamos uma ação consciente e reflexiva, que integre o diálogo como um direito de todos e não seletivo. É preciso coragem para exercer esse diálogo, que permite dar vez e voz a todos envolvidos, tornando o ato também de amor que nos move a buscar e lutar por uma educação mais digna e significativa.

Portanto, é imprescindível construir uma EJA que desenvolva propostas pedagógicas, considerando quem são seus sujeitos. Para que isso venha acontecer é necessário que a escola se torne um ambiente flexível, aberto, que reconheça os interesses, e expectativas de seus sujeitos. Compreendendo que cada sujeito tem sua história de vida, sua particularidade, possibilitando sua inclusão nas atividades sociais. Enfim, construindo vínculos para eles conseguirem uma perspectiva de vida melhor.

Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos, ou excluídos da escola, antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência (Arroyo, 2011, p. 24).

Trabalhar dialogicamente com a realidade dos alunos possibilita uma troca de saberes, pois a educação é um processo dialógico, onde ocorre uma troca intensa de conhecimento,



construindo uma educação libertadora, uma educação de respeito e significativa, que oferece diversas alternativas para os alunos compreenderem, como por exemplo, os diversos gêneros textuais e reconhecê-los em seu cotidiano, pois o professor deve defender e possibilitar o direito do aluno em se posicionar.

## **RELATO, REFLEXÕES E APRENDIZAGEM DA EXPERIÊNCIA**

O período de observação proposto pelo NID foi realizado nos meses de setembro e outubro do ano de 2022, no Colégio Estadual Polivalente de Paulo Afonso, sendo que as observações eram feitas todas as segundas-feiras em uma turma de terceiro ano, na modalidade da EJA. Nessa turma, as disciplinas ofertadas eram do campo do conhecimento das Ciências da Natureza, e um dos professores estava em processo de formação, a nível de mestrado, por isso precisou se afastar em regime de licença para estudos. Foi neste contexto que ocorreu a chegada de um professor substituto para a disciplina de Biologia.

Nosso primeiro momento foi com professor da disciplina de Física. A turma era composta por 4 alunos, cada um deles com suas histórias e saberes da vida prática, por terem experiências profissionais como mecânicos, pedreiro e comerciante. No grupo, havia um aluno em específico que era aposentado por um acidente de trabalho, sendo ele o mais velho da turma. O conteúdo da aula desse dia era circuitos elétricos, e o professor levou a turma para o laboratório, trazendo consigo materiais que os alunos pudessem utilizar e realizar, em pequena escala, um circuito elétrico com pilhas. No primeiro



momento, o docente começou a explicar a importância do conteúdo e começou a mostrar a prática.

Durante o acontecimento do ensino-aprendizagem, ele se aproximou do aluno que tinha a profissão de pedreiro para que ele pudesse relacionar os saberes da sua profissão com os de ensino. Segundo Freire (1970), esse procedimento docente se insere numa concepção de educação como prática da liberdade, segundo a qual, a dialogicidade começa não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Quando observamos aquele momento pedagógico acontecendo, a concretização do ensino-aprendizagem por meio do diálogo, a metodologia que valorizava o saber do aluno como recurso que enriquece o conteúdo, fizemos reflexões interessantes sobre a ação transformadora que a educação pode operar. Essas reflexões iluminaram o nosso olhar para a importância da formação.

É importante lembramos que o sentimento de pertencimento é algo que se constrói, que se desenvolve e que se constitui por experiências compartilhadas, como por exemplo, exercícios que propiciam a abertura de espaços para uma prática democrática, na qual, todos tenham voz e oportunidade de abordar problemas ou questões que sejam significativas para a realidade dos estudantes. Sendo assim, o professor deve proporcionar a segurança e o desejo de se sentirem pertencentes ao lugar onde a aula acontece.

Durante o nosso processo de observação, tivemos a



oportunidade de perceber as diferenças, e o quanto é importante a formação docente, pois este tem o papel mediador para aprendizagem de qualidade. Desta maneira, pudemos perceber as dificuldades enfrentadas por uma professora substituta em sua rotina com os alunos, que nos informou ser ainda aluna do curso de Licenciatura em Biologia, e que estava substituindo a professora efetiva na disciplina de Biologia.

A professora iniciou a aula escrevendo no quadro, retirando textos do livro, com pouco diálogo. Naquele momento ficou claro que o ato da professora escrever no quadro fez com que os alunos ficassem dentro da sala de aula, foi notável que eles sentem a necessidade de escrever no caderno, lembrando que essa é uma característica marcante do aluno da EJA. Mas não visualizamos a concretização da aprendizagem que ocorre justamente quando há trocas de saberes entre professores e alunos.

Assim sendo, ressaltamos novamente a importância de procedimentos didáticos interativos, sabendo que é por meio deles que professores aprendem e ensinam, levando-se em consideração a realidade que esses indivíduos possuem, construindo uma relação de afeto e confiança. Conforme Dantas (2020), para os professores dessa modalidade de ensino, requer-se uma interação e trocas de saberes que se fundamentam pela dialogicidade, que são pressupostos freireanos, e que contribuem para práticas educativas exitosas (p.110).

Pensar na formação docente implica diretamente no desempenho do ato de ensinar. Infelizmente, sabemos que muitos estão somente para cumprir uma carga horária. Uma boa formação docente favorece a construção coletiva de um processo educativo como prática da liberdade, onde o professor



se coloca como responsável pela mediação da aula numa constante atitude de acolhida, paciência e escuta sensível, que planeja suas aulas para fins de aprendizagem, que seus ensinamentos possam ser lembrados pelos efeitos positivos na vida dos seus alunos, e que permitam a esses cidadãos o protagonismo pela presença de ser e saber no mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na experiência de observação que vivenciamos, buscamos problematizar a dialogicidade como estratégia metodológica que estimula a aprendizagem, colocando em relevo o pensamento de Freire que traduz a educação como um processo de humanização e formação que se dá de modo permanente pela consciência de que homens e mulheres são seres inconclusos, portanto, a EJA precisa ser ofertada como um processo contínuo, uma educação para a vida e por toda a vida.

Durante a produção deste RE, muitas reflexões foram realizadas quanto a importância da formação docente e como isto impacta positivamente na modalidade da EJA. Sobre o contexto em que se desenvolveu a observação, registramos as impressões e reflexões que emergiram da vivência proporcionada pelo componente NID, cujo exercício de pensar a docência na EJA contribui qualitativamente para a formação inicial das graduandas/pesquisadoras sobre a temática em tela.

A EJA caracteriza-se como um campo de práticas e reflexões bastante amplo, e se faz necessário compreender a peculiaridade que a categoriza como modalidade de ensino. Isto implica reconhecer o direito à educação dos alunos que se encontram em idade escolar para além da fase da infância,



e que a eles não pode ser negado o direito ao diálogo como necessidade da relação pedagógica horizontal.

É importante garantir que todos os envolvidos se sintam inseridos no ambiente escolar, assim, o docente, enquanto mediador dos saberes veiculados em sala de aula, deve refletir, repensar a educação, e atender a necessidade de uma prática docente que anime a aprendizagem, estimule o interesse e favoreça relações de pertencimento no tempo e espaço próprio da EJA.

Concluindo, este RE buscou ressaltar o quanto uma relação dialógica é importante na construção da aprendizagem, considerando que a prática docente na EJA requer a horizontalidade na relação educativa. A pretensão de fazermos uma explanação descritiva da experiência vivenciada foi acompanhada de perto pela clareza de que este estudo não se encerra aqui e nem esgota a discussão. Sendo assim, as reflexões propostas se apresentam como primeiras iniciativas no sentido de investigar a importância do diálogo na relação pedagógica, a valorização do repertório de saberes dos alunos para o processo de aprendizagem, além da necessidade de formação específica e continuada dos professores da EJA.

## REFERÊNCIAS

DANTAS, Tânia Regina. **Paulo Freire: em diálogo com a educação de jovens e adultos**. EDUFBA, Salvador, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**, São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17a. ed. Rio de





Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde (8a ed.). São Paulo: Hucitec. 2004.

MUSSI, R. F. F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. **Pressupostos para a Elaboração de Relato de Experiência como Conhecimento.** REVISTA PRÁXIS EDUCACIONAL, VITÓRIA DA CONQUISTA/BAHIA/BRASIL, OUT./DEZ. 2021

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010> Acessado em:12 de dez. 2022

RAMOS, Mônica; AMÉLIA, Anna. **Relato de experiência:** Uma narrativa científica na pós-modernidade. Rio de Janeiro, 2019.

SILAVA, Markelene et al., **Formação de professor:** uma experiência de docência na EJA. Disponível em: [www.conedu.com.br](http://www.conedu.com.br) Acessado em:12 de dez. 2022.

## CAPÍTULO 10

# A ESCOLA COMO ESPAÇO DE PARTICIPAÇÃO: LIVRE EXPRESSIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL x RESTRIÇÃO CORPORAL DA CRIANÇA



Jéssica Enelin de Sena Novaes<sup>32</sup>

Suelen Alves Silva Campos<sup>33</sup>

Carleandro de Souza Dias<sup>34</sup>

## INTRODUÇÃO

Diante das observações proporcionadas pelo componente Núcleo de Iniciação à Docência (NID) ocorridas na turma de II Período da Educação Infantil de uma instituição pública municipal do estado da Bahia, foi possível ter uma participação mais ativa em algumas atividades, fator que proporcionou a visualização de uma determinada restrição corporal para com as crianças da turma em alguns momentos das aulas e nos espaços externos. A maioria das atividades que diziam respeito a esse aspecto foram bastante direcionadas, o que muitas vezes privou a criatividade e maneiras de livre expressão dessas crianças. Essa restrição fez com que a turma

---

32. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. DEDC Pedagogia, Paulo Afonso, Bahia, Brasil.

33. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. DEDC Pedagogia, Paulo Afonso, Bahia, Brasil.

34. Docente na Universidade do Estado da Bahia – UNEB. DEDC Pedagogia, Paulo Afonso, Bahia, Brasil.



ficasse constantemente agitada e dispersa, como se houvesse uma necessidade gritante de movimentação, mesmo com a professora utilizando artifícios para promover tais práticas em sala. A partir disso, surgiu a necessidade de levantar problematizações acerca dessas adversidades.

A escola é um dos primeiros espaços sociais em que o ser humano é inserido. É nela que logo cedo serão trabalhadas as vastas dimensões do sujeito, como noções de tempo, espaço, aspectos culturais e movimentos. É crucial que esse seja um ambiente onde a criança se sinta acolhida e livre para manifestar tais particularidades, sobretudo no que se diz respeito à sua corporeidade, visto que é com o corpo que elas vão se conectar com o mundo exterior através dos seus movimentos. Do mesmo modo, é pelo brincar que a criança cria representações da realidade ao seu redor e de tudo aquilo que elas observam durante seu cotidiano, compreendendo o universo de maneira subjetiva. Entretanto, ainda existe uma visão errônea de que esses sujeitos devem deixar a brincadeira e a movimentação de lado ao chegarem na escola e estabelecer uma postura rigorosa de comportamento em sala de aula.

Esse relato de experiência possibilita frisar que é imprescindível entender as crianças como sujeitos produtores de história e conhecimento através de suas inúmeras linguagens para quebrar o paradigma de que as mesmas são folhas em branco e devem seguir condutas que acabam limitando sua maneira de se expressar. Dessa forma, os educadores e educadoras devem compreender as pluralidades da infância, sempre buscando aprimorar suas metodologias e procurar novas formas de abordagem e conhecimentos para a sua atuação docente.

Objetiva-se nesta pesquisa investigar se a escola se



constitui como espaço de participação ativa das crianças, permitindo a livre expressão em sua completude, ou se em oposição prevalece a restrição corporal delas tanto dentro da sala de aula quanto nos espaços externos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação infantil tem por finalidade o desenvolvimento da criança de forma global, ou seja, o ambiente escolar não vai se resumir apenas ao ensino de letras, palavras e números, pois esses alunos e alunas devem se conhecer e conhecer o mundo, uma vez que eles são indivíduos em processo de formação. Do mesmo modo, ao iniciarem o processo de educação escolar as crianças já trazem externamente aos muros escolares diversos saberes e conhecimentos que não podem ser ignorados, sendo necessário que a escola haja como um espaço que oportunize a expressão e manifestação das suas subjetividades.

Segundo Mascioli (2017), a educação infantil deve permitir que os pequenos desfrutem e vivenciem de maneira plena todas as dimensões da infância, especialmente no que se diz respeito à ludicidade e corporeidade. A escola é um espaço fundamental para a formação integral da criança nos seus primeiros anos de vida, onde as interações com o outro são imprescindíveis para o compartilhamento de experiências e desenvolvimento psicossocial e motor. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma que:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o



desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (Brasil, 2017, p. 35).

É preciso que essas crianças tenham nesse ambiente o seu próprio momento de liberdade para se expressar, fantasiar, brincar e se movimentar de forma livre. Porém, é evidentemente comum que nas escolas ainda exista um controle que restringe essa livre expressão dos alunos e alunas. Ainda utilizando como referencial a BNCC, percebe-se que este documento apresenta a importância de se trabalhar em sala de aula todos os campos de experiência, visto que as crianças são indivíduos de direitos que devem ser contemplados. No que se refere ao direito de brincar, a BNCC alega que é necessário:

[...] Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais. (Brasil, 2017, p. 38).

O brincar, por sua vez, demonstra as várias possibilidades de desenvolvimento infantil, mas não é sempre que esse direito é respeitado, principalmente quando a questão corporal está em jogo. Uma vez que há vários direitos de aprendizagem relacionados aos campos de experiência, nota-se que, na prá-



tica, alguns são mais trabalhados em sala que outros em detrimento da supervalorização de um campo específico, como a valorização maior das atividades que envolvem numerais, por exemplo, fator que acaba impedindo a relação desses campos entre si. Outros documentos também frisam a importância de seguir essas orientações, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), cuja lei nº 9.394/1996 esclarece no segundo artigo a seguinte explicação:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1996).

Compreende-se que a busca pelo desenvolvimento completo das crianças destacado na LDB possui relação direta com todos os direitos de aprendizados que as crianças possuem e que estão presentes na BNCC, cabendo ao professor ou professora elaborar e proporcionar variadas atividades que as favoreçam nesse sentido tece desenvolvimento cumprindo os requisitos propostos nos documentos oficiais, bem como acompanhar as evoluções de forma individual compreendendo a subjetividade de cada sujeito, já que nessa fase o aprendizado se dá também por meio das experiências com os espaços e o contato com outras crianças. Além disso, as fases do desenvolvimento infantil se iniciam também com os movimentos psicomotores. Segundo Souza (2012), os primeiros anos de vida são imprescindíveis para a maturação biológica do corpo. Essa maturação terá um papel importante na sua vida adulta,



implicando positivamente noções de espaço, equilíbrio e movimentação. Também é preciso considerar fatores externos que agregam em conjunto para essa possível maturação, como as relações nos corredores através das brincadeiras vividas no recreio, os compartilhamentos de saberes acerca de jogos e brincadeiras tanto em sala quanto em outros espaços, as imitações baseadas em representações da realidade em que a criança está inserida, aspectos culturais, entre outros agentes. Souza (2012, p.40) reforça muito bem ao falar que:

[...] Ao desenvolver atividades realizadas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, será possível oportunizar às crianças situações de experimentação e vivências que lhe ajudarão no processo de desenvolvimento de suas habilidades motoras, mas também cognitivas, afetivas e motoras.

O impedimento da vigência dessas práticas em muitas instituições se dá pelo fato de os profissionais muitas vezes ainda pensarem que a escola não é lugar de brincar ou se movimentar, e sim um lugar onde normas rígidas de comportamentos devem se sobressair, ótica que ainda provém de uma pedagogia liberal tradicional. Além disso, “as concepções construídas historicamente sobre a infância, baseadas numa perspectiva adultocêntrica, tanto esclarecem como ocultam a realidade social e cultural das crianças sendo, portanto, necessária a ruptura com o modelo epistemológico sobre a infância até então instituído” (Sarmiento, 2007 *apud* Andrade, 2010). Ou seja, ainda há uma certa adultização das crianças e a maneira pela qual a sala de aula é vista atualmente pode estar muito limitada à disciplinarização dos estudantes.



No que diz respeito à participação e livre expressão infantil nas escolas, deve-se compreender que as crianças, ao contrário da maneira na qual elas foram idealizadas por muito tempo na história, não são pequenos adultos e não se tratam apenas de sujeitos que devem ser preenchidos com informações como se fossem uma folha em branco. Ao chegar no ambiente escolar elas trazem uma gama de conhecimento adquiridos das suas vivências que vão para além dos muros da escola e também são protagonistas de sua própria trajetória, devendo ter o seu lugar de participação e o direito de se expressar através de suas linguagens e corporeidade garantidos no decorrer da sua formação. Esses fatores fazem parte da cultura infantil, isto é, além de reproduzirem situações cotidianas, as mesmas são capazes de criar sua própria maneira de manifestação e percepção acerca do mundo exterior. Sarmiento (2002, p.4) elenca que:

A relação particular que as crianças estabelecem com a linguagem, através da aquisição e aprendizagem dos códigos que plasmam e configuram o real, e da sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis. Ora, esta aquisição e aprendizagem é desenvolvida predominantemente nas instituições educacionais (jardins de infância e escolas), tanto quanto nas interações realizadas no espaço doméstico, através da educação familiar.

Restringir as múltiplas linguagens da criança e sua forma particular de se expressar consta como um apagamento de suas subjetividades, as tornando passivas, o que pode ainda implicar negativamente no desempenho da própria autonomia. Tal restrição e normas de disciplina rígidas comumente visua-





lizadas em salas de aula também dizem muito sobre a maneira na qual a sociedade em si bem como muitos profissionais da educação enxergam esses indivíduos projetando apenas uma visão futura acerca deles, desprezando o fato de que crianças devem desfrutar o presente e que isso não faz com que elas sejam menos cidadãs e atores sociais pois:

A contribuição dos estudos na Sociologia da Infância, que reconhecem as crianças como atores sociais, impulsiona o reconhecimento delas como cidadãos ativos, forjando um olhar que se contrapõe ao entendimento das crianças como objetos passivos das políticas e práticas adultas, cuja cidadania é vista como um potencial e um estatuto a ser alcançado no futuro. E defende, ainda, a participação e a contribuição das crianças para o fortalecimento da democracia, com ações significativas. (Agostinho, 2010, p. 82).

Uma vez que o reconhecimento delas como atores sociais é estabelecido, cabe aos pedagogos, pedagogas e demais profissionais da educação prepararem um ambiente que contemple essas especificidades. Entretanto, para isso ocorrer a escola deve parar de ser vista como um local extremamente privativo. Todavia, é considerável que muitos profissionais da educação não possuem uma formação emancipatória no decorrer da sua trajetória acadêmica, variável que acarreta na reprodução daquilo que, mesmo que inconscientemente, está intrínseco na suas mentes acerca das noções do que é a escola e qual o seu papel. Se esses cresceram imaginando que a escola é um espaço de *Vigiar e Punir*, Michel Foucault (1987), e por algum motivo não tiveram oportunidade de desconstruir isso ao longo do tempo, a culpa não pode ser direcionada apenas



a esses sujeitos. Parafraseando Rubem Alves (2001).

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, seu dono pode levá-las para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo.

Vale frisar também que deve sim, haver uma mediação por parte dos professores e professoras para não haver um descontrole total da sala de aula, onde as crianças façam o que bem entenderem, uma vez que este desejo é bastante comum por parte dos pequenos, já que encontram-se numa fase de descobertas, porém deve ser estabelecido um equilíbrio para as escolas não se tornarem gaiolas que restringem suas múltiplas linguagens.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA**

O presente estudo concerne uma pesquisa qualitativa, onde o caráter dela se trata especificamente de um relato de experiência. Ludke e André (1986) afirmam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”. Dessa forma, há um diálogo constante entre o sujeito pesquisador e o objeto de pesquisa, prática bastante utilizada nas ciências humanas, especialmente quando se trata do âmbito educacional. No que tange também à pesquisa qualitativa, uma de suas vertentes é a observação. Ainda citando os autores acima:



A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos”, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e suas próprias ações. (Ludke; André, 1986, p. 26).

A pesquisa ocorreu numa escola e turma específica possuindo uma temática singular que acabou sendo descoberta no decorrer das observações em campo, havendo envolvimento e diálogos tanto com as profissionais presentes na sala de aula quanto com os próprios estudantes, fator que possibilitou uma aproximação maior com aquilo que se percebia mais gritante nas observações, o que acabou nortecendo os rumos da pesquisa.

O referido trabalho obedece a estrutura de um relato de experiência. Tal construção textual também pode ser caracterizada como uma produção acadêmica, onde são discorridas as experiências vivenciadas em campo pelo sujeito observador, destacando as principais percepções da prática. Segundo afirmação de outros autores:

O Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção. Na construção do estudo é relevante conter embasamento científico e reflexão crítica (Mussi, Flores, Almeida, 2021, p. 6).



Para o trabalho em tese, foram realizadas observações de investigação em uma instituição pertencente à rede pública, cuja etapa ofertada nessa escola direciona-se ao II Período da Educação Infantil, atendendo crianças com faixa etária de 3 a 5 anos de vários bairros próximos à localidade escolar do município. Os sujeitos participantes dessa análise foram a professora da turma, uma cuidadora responsável pelo estudante do espectro autista e a turma de 22 alunos. A coleta de dados ocorreu a partir de descrições no diário de campo. Foram totalizados 7 dias de observação, sendo que 6 dias foram em sextas-feiras e 1 dia ocorreu numa segunda-feira. Nos primeiros dias foi examinado um contexto mais geral das aulas e de acordo com aquilo que mais chamou atenção estabeleceu-se o foco principal selecionando experiências centradas na temática da livre expressão e restrição corporal, considerando a escola como ambiente que deve, em tese, propiciar essas dimensões. A partir disso, foram selecionados alguns momentos observados, em que foi possível problematizar melhor a temática.

## **ANÁLISE - RELATOS DE EXPERIÊNCIA**

### **PRIMEIRAS IMPRESSÕES**

No primeiro momento de observação, a professora ficou recepcionando a chegada dos alunos, alguns a abraçavam, outros iam direto para o seu lugar. Essa recepção é importante para estabelecer um certo vínculo entre professora e turma. Logo antes do início das aulas, os estudantes levantavam e socializavam entre si, falando sobre brinquedos, pinturas, o que fizeram durante a semana e afins. Porém, ao presenciar isso,



a professora exclamou para um aluno: "eu falei para sentar e não para andar!" enquanto o mesmo se levantava da cadeira para conversar com a colega ao lado. Isso pode não parecer nada demais, mas analisando de maneira mais densa cabe se questionar: por que antes mesmo de se iniciar as aulas os alunos são impedidos de socializar uns com os outros, uma vez que isso não traria prejuízo nenhum em dado momento, já que não estava havendo nenhuma atividade?

Ao iniciar a aula, a professora ligou uma caixinha de som e colocou algumas músicas para os alunos liberarem energia e trabalharem a psicomotricidade. De acordo com Jeandot (1996), "com a utilização da música, a criança aos poucos, vai adequando suas vontades à vontade do ritmo". As músicas tocadas na aula foram: *Estátua Diferente*, onde essa pede para elas fazerem determinados gestos e imitações com o corpo e *Pula Pula Pipoqueinha*, onde elas ficariam supostamente mais livres para pular. Entretanto, observou-se que em certas situações a professora repreendeu alguns alunos e os instruiu a imitar os gestos "corretamente", aqueles esperados por ela. Por exemplo, um dos trechos da música diz: "acorda, acorda, acorda, para terminar quero ver quem é que consegue ficar sem se mexer... Estátua!". Aqui, algumas crianças ficavam se mexendo e às vezes se comunicando, falando coisas do tipo "eu vi você se mexer!". A educadora, ao ouvir essas conversas, falou em um tom elevado: "a música diz que não é para se mexer nem conversar!". Se esse momento rotineiro anterior às aulas é de descontração para as crianças liberarem energia e ficarem mais à vontade, por que então agir de forma tão rígida? Barbosa e Horn (2001) enfatizam que todos os momentos das aulas deverão propiciar múltiplas experiências que estimulem



a criatividade dos pequenos, então nesse caso foi notório que não houve esse estímulo. Após a dinâmica, a professora deu alguns minutos de descanso para os alunos e retornou às aulas normalmente.

A forma em que as cadeiras estavam dispostas, em fileiras, dificultou bastante o desempenho corporal porque os alunos ficavam muito próximos uns dos outros e chegavam a se esbarrar. Cabe aqui analisar a necessidade de haver um espaço apropriado para o desempenho de determinadas dinâmicas e o mesmo propicie a livre expressão criativa. Nos dias posteriores em que as cadeiras ficaram organizadas em formato de círculo, foi notória uma maior liberdade por parte deles para se movimentar, pular e desempenhar os gestos solicitados na música. Mesmo com as atividades sendo bem lúdicas, os alunos são muito supervisionados e controlados, e não foi perceptível uma liberdade e muito menos o momento do intervalo nesses primeiros dias. Existia apenas o horário de lanche, e até mesmo nesse momento eles eram instruídos a ficarem em silêncio.

Próximo ao fim da aula, foi elaborada uma dinâmica de dança das cadeiras. Houve, por parte das pesquisadoras, a ajuda na organização da sala e controle da duração das músicas. Nessa atividade em específico, mesmo que direcionada, os alunos que iam perdendo a chance de sentar na cadeira ficavam em grupos conversando e ficando mais livres. Esse momento onde eles formam grupos para brincar e conversar sobre a atividade apresentada é extremamente importante, pois ao socializarem, entre eles, notou-se que muitos começaram a compreender que naquele momento havia um objetivo e regras a serem seguidas para que a dinâmica fluísse, tanto que quando uma das



crianças chorou ao ser eliminada, outra chegou e falou para o menino que “é assim que a brincadeira funciona e não tem problema se perder”, logo essa experiência fortalece mais uma vez a concepção de que as crianças convivendo em conjunto e experienciando o brincar espontaneamente oportuniza maiores aprendizados e expressividade.

## RECREAÇÃO DA SEMANA DA CRIANÇA

Na semana da criança, a professora informou que houve atividades lúdicas na escola nos dias em que as pesquisadoras não estavam de observação. No dia da semana da criança em que houve as observações, a atividade principal foi a recreação. Ambas as pesquisadoras foram convidadas a acompanhar a turma levada pela professora e cuidadora para a quadra juntamente com outras turmas para participar da dinâmica. Tais atividades ocorreram em forma de rodízio, sendo que cada professora da instituição ficava responsável por uma brincadeira específica: um grupo de crianças pulou corda, uns ficaram nas atividades de colorir desenhos e outros participaram da dança das cadeiras, e durante essas atividades,

os adultos podem criar um ambiente cultural de maneira a propiciar ao máximo a escolha de atividades das crianças dentro de um padrão de segurança, de estímulo à autonomia e à cooperação. (Abramowicz; Wajaskop, 1999, p. 31).

Foi visto que o rodízio foi proposto para que todas as crianças participassem de todas as atividades, porém, além dessas práticas terem sido muito direcionadas de forma em que



elas não ficavam totalmente livres para brincar de maneira mais subjetiva, o tempo foi curto e nem todas elas conseguiram participar de todas as dinâmicas. Os pequenos tiveram um período específico para terminarem as brincadeiras, visto que, antes de completarem, algumas foram logo dirigidos a outras atividades. Cabe analisar aqui que essa limitação impede as crianças de se movimentarem e se expressarem corporalmente na intensidade que estavam necessitando em dado momento, além disso, como a turma observada já estava realizando atividades de pintura anteriormente na sala e muitos deles tiveram que participar dessa atividade novamente, fez com que aquilo se tornasse algo monótono e não inusitado. Levando em consideração que ainda não estava ocorrendo recreio em decorrência da pandemia, revelou-se que as crianças do II Período da Educação Infantil necessitavam participar de outras atividades que permitissem maiores movimentos.

## **POSTURA DA TURMA DIANTE DO RETORNO DO RECREIO**

Foi notificado pela professora que o recreio retornaria à normalidade na escola. Tal prática estava suspensa nos dias anteriores devido à pandemia da COVID-19, a fim de manter o distanciamento social. Foi observado que, a partir desse momento, as crianças encontravam-se menos agitadas, diferentemente das aulas anteriormente observadas, onde elas apresentavam determinada dispersão, corriam constantemente pela sala e não conseguiam prestar atenção na aula. Elas já chegaram na aula falando sobre o recreio, do que iam brincar nesse momento e algumas chegaram até a trazer brinquedos. Uma





das características mais importantes do recreio é a possibilidade de manifestação da cultura infantil, pois é nesse momento que elas compartilham seus modos de ser e de viver:

O imaginário infantil, de acordo com a perspectiva que temos vindo a desenvolver sobre as culturas infantis, corresponde a um elemento nuclear da compreensão e significação do mundo pelas crianças. Com efeito, a imaginação do real é fundacional do seu modo de inteligibilidade. As crianças desenvolvem a sua imaginação sistematicamente a partir do que observam, experimentam, ouvem e interpretam da sua experiência vital, ao mesmo tempo que as situações que imaginam lhes permite compreender o que observam, interpretando novas situações e experiências de modo fantasista, até incorporarem como experiência vivida e interpretada. (Sarmiento, 2002, p.14).

O recreio costuma ser percebido, ainda, como um momento de pausa pelos professores, que o percebem como um modo das crianças recriarem as forças necessárias ao trabalho na sala (Cruz; Santos, 2016, p. 177). Só pelo fato de as crianças saberem que haveria esse momento de descontração elas já mantiveram uma postura mais calma durante as aulas, se concentrando melhor e desempenhando as atividades de maneira mais centrada. Notou-se durante a prática recreativa que as crianças nesse momento específico eram livres para brincar e correr, interagindo não só com os colegas de classe, mas também com as crianças de outras turmas. Entretanto, o espaço externo destinado a essa prática era pequeno para a quantidade de crianças e acabava limitando os seus movimen-



tos que muitas vezes acarretou confronto físico entre elas, e de acordo com Abramowicz e Wajskop (1999) é importante possibilitar no espaço escolar recreativo a exploração de toda a bagagem significativa dos movimentos corporais presentes nas crianças, e na mesma medida é preciso planejar o espaço do recreio que atenda às necessidades de desenvolvimento das crianças. Dessa forma, como a instituição possuía uma quadra e um pátio consideravelmente grande ao lado dela que, pelo menos nos dias de observação, não estavam sendo utilizados, planejar o momento de recreio diário nesse espaço vasto poderia ser uma possibilidade a ser considerada pelo corpo docente.

Em dados momentos, a professora argumentava que, se os alunos se comportassem mal, eles iriam ficar sem recreio. Nesse caso, Cruz e Santos (2016) afirmam que “uma dicotomia entre os espaços escolares – sala de atividades versus espaço externo – é revelada, ou seja, a sala é o espaço do trabalho e o recreio, área externa, é o lugar da brincadeira. O recreio, desse modo, algumas vezes é utilizado como forma de controle das crianças, uma espécie de “moeda de troca” pela professora.” A metáfora *moeda de troca* significa, nesse caso, colocar o recreio como um benefício que pode ser retirado como forma de castigo, o que ocorreu várias vezes na turma em específico onde a educadora advertia os alunos com mau comportamento afirmando que caso eles continuassem com as atitudes, eles ficariam sem recreio.

## PESCARIA DO ALFABETO

A educadora realizou com a turma uma atividade denominada de *pescaria do alfabeto*, cujo objetivo era que as crianças



pudessem reconhecer as letras, cores e depois conseguirem formar e falar as sílabas pescadas com a vara. Essa prática foi bastante lúdica, uma vez que as crianças poderiam aprender a formação de sílabas brincando. No entanto, a mesma também foi muito dirigida, pois além de as crianças não terem a oportunidade de escolher sozinhas as vogais e as consoantes para formar a sílaba porque a educadora não dava tempo suficiente para elas encontrarem a resposta e acabava respondendo por elas, até na hora da pescaria a educadora segurava a vara junto das crianças com o intuito de ajudá-las no ato de pescar as letras. Mas o que poderia ser visto como ajuda da parte dela acabou passando a impressão de que era mais uma forma de controlar a atividade ou para que essa ocorresse mais rapidamente, ou para dar tempo a participação de todos. Diante das atitudes da turma no decorrer da dinâmica, percebeu-se que as crianças estavam encantadas com a prática a princípio, mas aos poucos algumas começaram a perder o interesse e ficaram dispersas.

Essa mediação exagerada foi, mesmo que inconscientemente, mais uma forma de não permitir a livre expressão das crianças. Mesmo com boas intenções, considerando que a atividade teve um intuito criativo e a professora visava auxiliá-las com a vara de pescar, foi perceptível que o constante direcionamento mais uma vez se sobressaiu e as crianças não foram protagonistas da prática. Em diálogo com as autoras Barbosa e Horn (2001), permitir essa participação e protagonismo não significa dizer que a professora vai deixar de mediar a aula ou de ajudar as crianças em decisões difíceis durante a interação nas atividades no espaço interno de aula. Ou seja, deveria haver sim, uma mediação, mas sempre permitindo que elas tivessem



autonomia para segurar a vara de pesca ou a professora poderia até mesmo solicitar que a turma sugerisse palavras para o aluno ou aluna da vez que fosse pescar, a formasse, proporcionando assim uma certa interação que evitaria que a turma perdesse o desejo de participar da atividade em dado momento. Mas para que isso ocorresse, um fator importante como o gerenciamento do tempo de aula poderia ser mais bem planejado para que todos pudessem participar sem pressa e o objetivo da atividade fosse alcançado com excelência.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma pela qual a escola e as infâncias são vistas ainda se dá a partir de uma perspectiva liberal tradicional. As crianças muitas vezes, de maneira geral, são associadas a indivíduos que devem se adequar a disciplinas corporais rígidas com o objetivo de estabelecer normas de comportamentos devido à projeção que a sociedade coloca nelas como sujeitos que vão futuramente servir ao mercado de trabalho. Dessa forma, suas subjetividades e formas de expressão são apagadas, fator que prejudica o desempenho da autonomia da criança e o desenvolvimento integral dela.

Esse trabalho revelou que as atividades em sala de aula ainda provocam determinada restrição corporal e o espaço de livre expressão e autonomia das crianças não foi respeitado em alguns momentos. Mesmo com a professora utilizando de artifícios para promover aulas dinâmicas e atrativas, foi possível perceber a partir das observações que ainda prevalece uma visão, mesmo que inconsciente, de que esses sujeitos precisam



ser preenchidos com conhecimentos e direcionamentos constantes, o que acaba restringindo sua corporeidade.

Entretanto, é necessário compreender que nem todos os educadores e educadoras possuem um saber docente numa perspectiva emancipatória, fator que reforça a necessidade de uma formação continuada com esse viés que busque romper as contradições entre a teoria e a prática na docência escolar enquanto práxis cotidianas na relação professor-aluno. Mais observações são necessárias e, além disso cabe a necessidade da elaboração de outras pesquisas acerca dessa temática para a compreensão melhor de determinadas práticas ainda adotadas.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; WAJSKOP, Gisela. **Educação infantil: creches: Atividades para crianças de zero a seis anos.** 2 ed. Rev e atual. São Paulo: Moderna, 1999. p. 30-52.

AGOSTINHO, Kátia Adair; **Formas de participação das crianças na educação infantil.** Tese de Doutorado. Universidade do Minho, (Portugal), 2010.

ALVES, Rubem. **Gaiolas e asas.** Folha de São Paulo, v. 5, 2001. Disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&q=rubem+alves+a+arte+de+voo&btnG=#d=gs\\_qabs&t=1670869727449&u=%23p%3Dngbs-waI4\\_a0J](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=rubem+alves+a+arte+de+voo&btnG=#d=gs_qabs&t=1670869727449&u=%23p%3Dngbs-waI4_a0J). Acesso em: 30 de nov. de 2022.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. Tecendo os fios da infância. In: ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Edu-**



**cação infantil:** Discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-798 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf>. Acesso em 30 de nov. de 2022.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Carmem Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. (Org.). **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 30-52.

BRASIL. **Lei nº 9.394- Lei De Diretrizes e Base da Educação**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017, p. 35- 38. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 30 de nov. de 2022.

CRUZ, Sílvia Helena Vieira; SANTOS, Celiane Oliveira dos. Perspectivas de crianças sobre o cotidiano da pré-escola: o recreio em foco. **Textura**, Canoa, v. 18, n. 36, 2016.

JEANDOT, Nicole. A musicoterapia e expressão corporal na educação infantil. **Revista brasileira de musicoterapia**, n. 2, 1996. Disponível em: <https://musicoterapia.revistademusicoterapia.mus.br/index.php/rbmt/article/view/131>. Acesso em: 30 de nov. de 2022

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A.. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In*: LUD-



KE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo. EPU, 1996, p. 26.

MASCIOLI, Suselaine Aparecida Zaniolo. **A construção da corporeidade de crianças que frequentam a educação infantil.** *Relpe, Arraias (TO)*, v. 3, n. 1, 2017.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas; FLORES, Fábio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressuposto para elaboração do relato de experiência como conhecimento científico. **Revista práxis educacional, Bahia.** v. 17, n. 48, 2021. p.6

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância-As Marcas dos Tempos: a Interculturalidade nas Culturas da Infância.** 2002. p. 4-14.

SOUZA, Vânia de Fátima Matias. Desenvolvimento psicomotor na infância. *In: A importância do movimento no desenvolvimento do ser humano.* Maringá - PR, 2012. 190 p.

