



II Caderno da Pedagogia UEMG - Passos

Organizadores

Adelino Francklin
Karina Elizabeth Serrazes
Márcia Pereira Cabral

II Caderno da Pedagogia UEMG – Passos



Pedro & João
editores

**Adelino Francklin
Karina Elizabeth Serrazes
Márcia Pereira Cabral
(Organizadores)**

**II Caderno da Pedagogia UEMG –
Passos**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Adelino Francklin; Karina Elizabeth Serrazes; Márcia Pereira Cabral [Orgs.]

II Caderno da Pedagogia UEMG – Passos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 195p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0829-9 [Impresso]
978-65-265-0830-5 [Digital]

1. Pedagogia. 2. Artigos reunidos. 3. Discussões e reflexões. 4. Práticas educativas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Luidi Belga Ignacio

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Aos pedagogos e estudantes de pedagogia que,
contra a maré montante de tantas profissões
glamorasas, não perderam o fascínio por este
que o mais apaixonante de todos os ofícios:
produzir a humanidade no homem.

Dermeval Saviani, 2012.

Agradecimentos

Às(aos) estudantes e docentes do curso de Pedagogia da UEMG, Unidade de Passos que seguem acreditando no poder transformador da educação.

Apresentação

O II Caderno da Pedagogia UEMG-Passos se origina de um trabalho coletivo de docentes e discentes, reunindo 9 (nove) capítulos inéditos que buscam fomentar discussões e reflexões no campo educacional e apresentar pesquisas voltadas aos dilemas, desafios e perspectivas da educação na atualidade, e às práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento e em contextos diversos. Por meio das publicações, é dado destaque à gestão escolar, à formação e atuação docente em espaços escolares e não escolares, às possibilidades de abordagem pedagógica na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, às perspectivas da educação especial e às políticas educacionais.

O curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Passos, tem buscado dar visibilidade às pesquisas realizadas pelos estudantes e docentes vinculados, pois se entende que elas são essenciais à formação das(os) futuras(os) pedagogas(os). Neste contexto, pretende-se dar continuidade à proposta de publicar uma obra resultante dessas pesquisas anualmente, sendo esta a segunda publicação.

Desse modo, os capítulos deste livro são resultantes de pesquisas desenvolvidas para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de estudantes, orientadas pelas(os) docentes do curso de Licenciatura em Pedagogia nos anos de 2021 e 2022.

As publicações contribuem à formação da(os) s estudantes, estimulando ainda mais a pesquisa acadêmica. Ademais, tornam-se referências mais acessíveis para estudos que serão realizados nos anos subsequentes, visto que a simples entrega dos TCCs na biblioteca da universidade não proporciona a publicização necessária, quando comparada com a divulgação de uma coletânea de capítulos.

As pesquisas e seus resultados nos permitem retomar e dialogar sobre processos formativos dos estudantes do curso de Pedagogia, discutindo e refletindo acerca dos desafios e perspectivas da formação docente para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, bem como a gestão escolar e suas modalidades.

Os capítulos tratam ainda de temáticas, abordagens e metodologias variadas, apresentando um universo de possibilidades de pesquisa aos leitores e oferecendo um arcabouço teórico importante para a compreensão, interpretação e análise da complexidade dos processos educativos na atualidade.

Com efeito, os textos são de significativa relevância para constituir-se em referenciais para estudantes, professores, pesquisadores e gestores que buscam novos caminhos para as problemáticas educacionais brasileiras e anseiam por uma educação de melhor qualidade para toda a população.

Assim, organizar e apresentar as temáticas que constituem esta publicação sinalizam um convite à sua leitura, bem como enunciam nossos desejos de novas discussões, reflexões e escritas.

Boa leitura!

Adelino Francklin
Karina Elizabeth Serrazes
Márcia Pereira Cabral
Os organizadores

Prefácio

Conhecer para atuar sobre a realidade conhecida

Michelle Aparecida Pereira Lopes

“O diálogo é a própria essência da ação”. Essa frase do célebre educador Paulo Freire sintetiza bem a proposta desta obra composta por uma coletânea de artigos cujo propósito maior pode ser compreendido como a vontade de promover diálogos fundados na divulgação da produção científica de professores e alunos do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Passos.

Na concepção de um instrumental indelével, profícuo e crítico, passível de apontar caminhos para a educação em nosso país, Freire destaca o caráter dialógico no qual as práticas educacionais, em todos os níveis, devem se pautar para que a educação seja, de fato, libertadora. A dialogicidade subjaz, assim, à educação compreendida como processo dinâmico e transformador, no qual sujeitos educam-se entre si e a si mesmos. A importância do diálogo é tamanha que as possibilidades de sucesso são proporcionais à existência ou ausência dele no bojo das práxis.

À esteira disso, Freire ressalta o diálogo como a grande fenda da educação em nosso país, justamente por não reconhecer seus traços, ou reconhecê-los como pífios e insuficientes, nas relações de ensino e aprendizagem, seja entre educadores e aqueles que os formam, seja entre professores e seus educandos; tampouco reconhece a dialogicidade entre a escola e seu contexto social, nem mesmo entre as instituições responsáveis pela disseminação dos saberes na sociedade; também não reconhece a existência efetiva do diálogo dessas instituições com outros setores sociais, já que boa

parte do conhecimento produzido nelas não circula em outros lugares que não nelas mesmas.

Ademais, a pesquisa é outro princípio educativo dentro do cabedal freiriano. Para o educador, o diálogo crítico com a realidade impele a pesquisa, porque é por meio dela que se buscam caminhos para mudança e emancipação. Nesse sentido, pesquisa e diálogo não se dissociam, mas impulsionam-se mutua e constantemente.

Por ser assim, esta obra vai ao encontro do pensamento freiriano por materializar em seus artigos a possibilidade de diálogo com as pesquisas desenvolvidas em uma universidade pública. Os artigos aqui compilados ensejam discussões analíticas acerca de como tem se mostrado a educação em nosso país, em diferentes etapas do ensino, considerando-se diferentes contextos e questionamentos.

Em *Uma análise da docência na Educação Infantil a partir da musicalização*, escrito por Larissa Maria Pereira Melo e Isabel Noemi Campos Reis, discutem-se questões referentes aos repertórios lúdico e musicais tradicionais, relacionando-os ao desenvolvimento da criança. O texto, de modo geral, problematiza a utilização da música no ambiente escolar.

Em seguida, o artigo de Talita Aparecida Silva Souto e Giovana Pereira Sander, intitulado *A organização do ambiente escolar para o ensino da matemática no ensino fundamental, anos iniciais, em uma escola do sudoeste mineiro*, apresenta importantes reflexões sobre os desafios que o ensino da matemática impõe, especialmente no que tange aos espaços escolares.

No terceiro capítulo, o texto *A visão de pedagogas sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental no sudoeste mineiro*, de autoria de Camila Cristina Alves Machado Santos, Maria Paula Paschoalino e Luna Abrano Bocchi, convida a problematizar as práticas de ensino de ciências, bem como refletir sobre a contribuição do ensino dessa disciplina para a formação crítica dos estudantes.

Na sequência, Giovanna Ribeiro Lafaete, Joyce Clarice Reis Oliveira e Márcia Pereira Cabral, em *O processo educativo na escola da APAC Passos/MG e o trabalho docente: reflexões e apontamentos*, jogam luz ao trabalho docente em uma associação de proteção e assistência aos condenados (APAC), na ânsia de compreenderem esse modelo educativo e os pressupostos em embasam a prática de professores que nele atuam.

Em *A gestão da educação inclusiva e seus desafios em escolas municipais do sudoeste mineiro*, Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro, Flávia Campos Bueno Freitas e Sirlene Aparecida Amaral Silva apresentam os resultados de uma pesquisa que averiguou o modo como a inclusão vem sendo efetivada e administrada nos espaços escolares da região em foco no artigo.

A inclusão também é tema do artigo *As políticas educacionais de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental*, escrito por Karina Elizabeth Serrazes e Lorryne Stefane Reis. As autoras tratam especificamente da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental, empreendendo discussões sobre os desafios e as perspectivas de efetivação dessa inclusão no cotidiano das escolas.

Em se tratando de inclusão, o leitor ainda pode dialogar com o texto de Maiara Aparecida de Souza Silva, Taimara Cristina dos Santos Mendes e Juliana Cristina Bomfim, intitulado *O Desenho Universal para a Aprendizagem de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial*. As autoras analisam o modo como ocorre a inclusão curricular de estudantes com deficiência dentro da escola regular com vistas a reconhecer no Desenho Universal para a aprendizagem um caminho facilitador da inclusão.

Já o artigo *O trabalho docente durante o ensino remoto emergencial e no retorno ao presencial nas escolas municipais de Passos, Minas Gerais*, elaborado por Maria Eduarda Pereira Barbosa, Valéria Rosa da Silva Diana e Adelino Francklin, analisa os impactos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) sobre os professores, durante a pandemia de COVID-19. Os autores concluem, a partir de questionário aplicado a

professores, que a precariedade das condições de trabalho, associadas à intensificação do trabalho durante a pandemia promoveram prejuízos à saúde emocional desses profissionais.

O contexto pandêmico também permeia o texto *Reflexões sobre o início da docência: dizeres e expectativas de discentes do curso de Pedagogia/UEMG/Passos* de autoria de Alice Pereira de Souza Gonçalves, Laura da Penha Godoy e Taís Aparecida de Moura. Neles, as autoras refletem sobre os dilemas da inserção profissional e do início da carreira docente, em especial para aqueles que vivenciaram uma formação mista - presencial e on-line durante a pandemia.

Assim, os nove textos desta coletânea correspondem ao verdadeiro diálogo freiriano, pois à medida que se apresentam comprometidos com o pensamento crítico, levam à não aceitação passiva da dicotomia mundo-homens, reconhecendo que entre eles deve haver solidariedade. Esta coletânea pode ser considerada, como disse Freire, fruto de um “pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos”.

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1 - Uma análise da docência na Educação Infantil a partir da musicalização | 17 |
| Larissa Maria Pereira Melo Isabel Noemi Campos Reis | |
| 2 - A organização do ambiente escolar para o ensino da matemática no ensino fundamental, anos iniciais, em uma escola do sudoeste mineiro | 37 |
| Talita Aparecida Silva Souto Giovana Pereira Sander | |
| 3 - A visão de pedagogas sobre o ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental no sudoeste mineiro | 59 |
| Camila Cristina Alves Machado Santos Maria Paula Paschoalino Luna Abrano Bocchi | |
| 4 - O processo educativo na escola da APAC Passos/MG e o trabalho docente: reflexões e apontamentos | 75 |
| Giovanna Ribeiro Lafaete Joyce Clarice Reis Oliveira Márcia Pereira Cabral | |
| 5 - A gestão da educação inclusiva e seus desafios em escolas municipais do sudoeste mineiro | 97 |
| Flávia Campos Bueno Freitas Sirlene Aparecida Amaral Silva Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro | |

| | |
|--|------------|
| 6 - As políticas educacionais de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental | 115 |
| Lorrayne Stefane Reis Karina Elizabeth Serrazes | |
| 7 - O Desenho Universal para a Aprendizagem de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial | 137 |
| Maiara Aparecida de Souza Silva Taimara Cristina dos Santos Mendes Juliana Cristina Bomfim | |
| 8- O trabalho docente durante o ensino remoto emergencial e no retorno ao presencial nas escolas municipais de Passos, Minas Gerais | 161 |
| Maria Eduarda Pereira Barbosa Valéria Rosa da Silva Diana Adelino Francklin | |
| 9 - Reflexões sobre o início da docência: dizeres e expectativas de discentes do curso de Pedagogia/ UEMG/Passos | 177 |
| Alice Pereira de Souza Gonçalves Laura da Penha Godoy Taís Aparecida de Moura | |

Uma análise da docência na Educação Infantil a partir da musicalização

Larissa Maria Pereira Melo¹

Isabel Noemi Campos Reis²

O interesse pelo tema que visa realizar uma análise da docência na educação infantil a partir da musicalização surgiu das vivências pessoais de uma das coautoras deste artigo, quando em momentos de interação familiar Larissa Melo vivenciou, na sua infância, experiências de cantorias com seu avô. Também naquela época Melo teve contato com práticas de musicalização quando, na escola, uma professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental proporcionou aos(as) alunos(as) vivências com práticas relacionadas a pequenos versos que eram cantados pelas(as) crianças durante atividades de aula.

Na condição de estudante do curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG/Passos), Larissa Melo vivenciou algumas situações nos estágios (Não Obrigatório e Obrigatório) em docência na Educação Infantil e também teve a oportunidade de estudar através das aulas da disciplina Prática de Formação Docente V, ministrada na época pela Profa. Dra. Isabel Reis, questões relacionadas aos repertórios tradicionais das músicas e brincadeiras cantadas/ritmadas das infâncias, os relacionando ao desenvolvimento da criança numa perspectiva integral. Estas experiências realizadas no curso de Pedagogia foram despertando

¹ Graduada em Pedagogia/Licenciatura. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). *E-mail: larissamariapereiramelo@gmail.com* Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6203934473908471>.

² Doutora em Ciência da Literatura (Teoria Literária) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente na UEMG. *E-mail: isabel.reis@uemg.br* Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3171022028033745>.

em Melo, memórias relacionadas à musicalização, que reportavam à sua infância.

A mistura de lembranças, vivências, aprendizagens, descobertas relacionadas à infância e ressignificadas durante as atividades de Estágio e nos estudos vinculados à disciplina PFD-V provocaram em Melo a curiosidade e vontade em compreender melhor como a utilização da música na escola pode contribuir para o desenvolvimento da criança, instigação esta que resultou no Trabalho de Conclusão de Curso defendido por ela em fevereiro de 2023 no curso de Pedagogia da UEMG/Passos, sob a orientação de Reis, coautora deste artigo e orientadora do TCC intitulado “Uma análise da docência na Educação Infantil a partir da musicalização: experiências em duas escolas de Passos, MG”.

O estudo realizado por meio do TCC que originou o presente artigo se propôs a investigar e analisar como três docentes vinculadas a duas escolas da rede pública da Educação Infantil, situadas em Passos, Minas Gerais, compreendem a significância da música e da musicalização para o desenvolvimento da criança, e qual a importância de se pensar a respeito da qualidade e amplitude dos repertórios trabalhados nas práticas escolares. A participação de três professoras na pesquisa foi realizada através da elaboração de respostas para um questionário construído para este estudo.

Nesta direção, as três docentes responderam a um questionário contendo 15 questões estruturadas em quatro categorias: 1. Formação Profissional; 2. Musicalização Infantil; 3. Planejamento Pedagógico; 4 Repertório e Práticas Pedagógicas. Os dados gerados pelas respostas das docentes foram analisados à luz da fundamentação teórica efetuada para a pesquisa de TCC que originou este artigo. Contudo, no presente texto serão apresentadas apenas algumas considerações realizadas a partir da análise das respostas das três docentes às questões do questionário.

Foi, portanto, nesta perspectiva que o presente estudo se estruturou a partir da seguinte problemática: Como a musicalização contribui para o desenvolvimento integral da criança na Educação

Infantil e de que modo as três docentes convidadas para participar da pesquisa de TCC estabelecem relações entre práticas de musicalização e o desenvolvimento da criança, considerando as dimensões cognitiva, motora, emocional, social e cultural?

O estudo que originou este artigo foi construído por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo descritiva, na qual foram realizadas leituras analíticas e interpretativas norteadas pela problemática e objetivos da pesquisa.

Justificamos a relevância da problemática deste estudo por considerarmos essencial investigar, através da análise de depoimentos de docentes da Educação Infantil, a significância do lúdico e da musicalização nessa etapa da Educação Básica, para a qual as interações e brincadeiras representam os eixos estruturantes das aprendizagens e desenvolvimento das crianças (BRASIL, 2017, p. 25).

Música brasileira na educação: aspectos históricos

A ideia de uma educação musical institucionalizada e sistematizada se iniciou em território brasileiro com a chegada dos jesuítas em 1549. A ordem religiosa jesuítica estabelecida no Brasil desde o séc. XVI apresentou características marcantes, dentre as quais destacamos o “rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana” (FONTERRADA, *Op. cit.*, p. 208).

A Companhia de Jesus foi uma instituição religiosa criada no século XVI por Inácio de Loyola e outros representantes religiosos afim de expandir os dogmas da Igreja Católica, que naquele período estavam ameaçados pela Reforma Protestante de Martinho Lutero. Essa ordem jesuítica inicialmente se propunha a praticar exercícios espirituais e de evangelização, mas com o tempo, redirecionou suas práticas para ações de caráter educacional (CONCEIÇÃO, 2017).

Segundo Fonterrada (2008) as ações pedagógicas adotadas pelos jesuítas no Brasil eram realizadas por meio de práticas exaustivas, com métodos de memorização e repetições, através de

exercícios que evoluíam do simples ao complexo. Aos colonos e aos povos nativos os objetivos educacionais se diferenciavam, assim como a didática. Com os nativos (descendentes dos primeiros habitantes do território aqui compreendidos neste estudo como povos originários), a música era utilizada pelos missionários jesuítas como meio de:

[...] seduzir e convencer os índios para assim facilitar o processo de catequização e colonização dos nativos. A relação dos indígenas com a música era tão intensa que, nos aldeamentos, foi a estratégia mais eficaz de sedução e convencimento (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 14).

Nesse contexto, a música foi utilizada a fim de favorecer a aproximação dos jesuítas missionários com os nativos e também facilitar a catequização, visando a disseminação dos interesses e valores cristãos da época³.

³ A relação dos jesuítas da Companhia de Jesus com os povos nativos (povos originários) não se limitou ao processo de catequização. Embora durante os anos de atuação desta Companhia no Brasil os jesuítas se posicionassem contra diversas ações de exploração dos nativos pela Coroa, ao mesmo tempo os missionários da Companhia de Jesus “souberam aproximar-se dos índios, conviver com eles, aprendendo a cultura, a língua e descobriram logo como convertê-los” à fé católica e aos valores cristãos (PAIVA, 2015, p. 205-206, 2). Portanto, a conversão representava também uma violência e negação à cultura dos povos originários. Sobre tal aspecto, é necessário atentar-se que embora os jesuítas demonstrassem preocupação com a segurança dos povos nativos, também estavam a serviço dos interesses da Igreja Católica e buscavam transformar os nativos em novos fiéis. A metodologia seguida pelos jesuítas no Brasil era embasada por um documento de caráter pedagógico, o *Ratio Studiorum*. Segundo STORCK (2016) as práticas pedagógicas seguiam os modelos *trivium* (gramática, retórica e lógica) e *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia). Assim, percebe-se que a música já estava presente na metodologia dos jesuítas e ao ser desenvolvida no Brasil com os povos originários e adaptada de modo a obter maior êxito no processo da catequização, incluiu “mímicas, discursos emotivos, uso de instrumentos musicais e presentes” (PAIVA, 2015, p. 205-206, 2), o que possibilitou a aproximação entre os jesuítas e os povos nativos diminuindo as dificuldades relacionadas ao processo da catequização.

A educação formal no Brasil, por um longo tempo, foi restrita a seguimentos da Igreja Católica. No entanto, após aproximadamente dois séculos e dez anos da educação no Brasil ser dominada pela ordem jesuítica através da Companhia de Jesus, foi realizada no século XVIII a reforma de Pombal, que buscou direcionar essa responsabilidade da formação educacional para o Estado.

Segundo Saviani (2008) as reformas pombalinas se contrapunham ao predomínio dos ideais religiosos e se inspiraram nos ideais laicos do iluminismo⁴, defendendo uma educação sem vínculo a uma instituição religiosa, surgindo assim novos rumos para a versão de uma escola pública estatal.

Segundo Fonterrada (2008), a música ocupou papel secundário na educação, levando muito tempo para que fossem criadas leis que buscassem assegurar sua permanência nos currículos educacionais. Contudo, a autora aponta algumas conquistas relacionadas à inserção da música na educação, mesmo que de modo superficial e menciona, neste sentido, a existência de dois decretos vinculados ao período do Império e República.⁵

Na década de 1920 surgiram debates acerca da educação, difundindo ideias relacionadas à expansão da educação pública em todo o território brasileiro. Com embasamento em ideais filosóficos da Escola Nova, introduzidos no Brasil sobretudo por Anísio Teixeira após ter retornado de estudos realizados no final dos anos 20 em Nova Iorque quando aproximou-se da filosofia educacional

⁴ Iluminismo: “Movimento filosófico, também conhecido como Esclarecimento, Ilustração ou Século das Luzes, que se desenvolve particularmente na França, Alemanha e Inglaterra no séc. XVIII, caracterizando-se pela defesa da ciência e da racionalidade crítica, contra a fé, a superstição e o dogma religioso. Na verdade, o Iluminismo é muito mais do que um movimento filosófico, tendo uma dimensão literária, artística e política. No plano político, o Iluminismo defende as liberdades individuais e os direitos do cidadão contra o autoritarismo e o abuso do poder” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 137).

⁵ Em 1854 no período do Império, um decreto estabeleceu oficialmente o ensino de música nas escolas e em 1890, após a Proclamação da República, o Decreto Federal nº 981, de 28 de novembro, mencionou a necessidade de investir na formação especializada do professor de música (FONTEERRADA, *Op. cit.*).

defendida por John Dewey, Teixeira passou a dedicar-se no Brasil à busca de novas propostas pedagógicas, que previam a valorização da arte e em especial da área da música na educação formal (VIANA, 1990). Para Teixeira:

[...] a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano (FONTERRADA, *Op. cit.*, p. 210).

Também na década de 1920 buscou-se, no Brasil, romper com o conservadorismo europeu e valorizar a cultura nacional com enfoque na brasilidade.

Nesta perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam que:

No período que vai dos anos 20 aos dias de hoje, faixa do tempo concomitante àquela em que se assistiu a várias tentativas de se trabalhar a arte também fora das escolas, vive-se o crescimento de movimentos culturais, anunciando a modernidade e vanguardas. Foi marcante para a caracterização de um pensamento modernista a ‘Semana de Arte Moderna de São Paulo’, em 1922, na qual estiveram envolvidos artistas de várias modalidades: artes plásticas, música, poesia, dança, etc. (BRASIL, 2000, v 6, p. 27).

No início da década de 1930 por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o movimento Escola Nova – liderado por Anísio Teixeira, entre outras personalidades – defendeu a ideia de “escola unificada” com ênfase na laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação. Este Manifesto elaborado em 1932 propunha que a escola infantil, representada – na época – pelas escolas maternas e pelos jardins de infância, deveria ter como pressuposto a substituição do conceito estático do ensino por um conceito dinâmico, no qual a fonte de inspiração das atividades escolares deveria deslocar-se para a criança e seus interesses, quebrando a ordem apresentada pelos programas tradicionais. Perspectiva esta que, de acordo com o documento, deveria atingir os

plurais segmentos da educação, contemplando crianças, adolescentes ou jovens (2006, p. 196, 198).

Contudo, a década de 1930 foi marcada pela “Revolução de 30” através da qual foi iniciada a Era Vargas (1930 a 1945; 1951 a 1954).⁶ Na década de 1930 “em música, a tendência tradicionalista teve seu representante máximo no Canto Orfeônico, projeto liderado pelo compositor Heitor Villa-Lobos” (BRASIL, 2000, v 6, p. 26).

Vale destacar também que o Canto Orfeônico era um projeto desenvolvido pelo canto coletivo de canções folclóricas brasileiras e hinos de exaltação patriótica que procuravam resgatar a raiz das canções brasileiras e o espírito patriótico dentro das escolas. Nessa perspectiva, Villa-Lobos encontrou espaço de atuação no governo de Getúlio Vargas que visava afirmar o sentimento de patriotismo e a formação cívica e moral por meio dos cantos coletivos. Naquele contexto, a música nas escolas ficou fortemente marcada pela priorização do sentimento patriótico (MARTINEZ; PEDERIVA, *Op. cit.*).

No ano de 1961, com a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, o Canto Orfeônico acabou sendo “[...] substituído pela disciplina Educação Musical” (FONTERRADA, *Op. cit.*, p. 214). Na versão da LDB de 1971, a Educação Musical deixa de ser disciplina e a área de música é inserida junto a outras modalidades de arte, com o título de Educação Artística, passando, contudo, a ser considerada ‘atividade educativa’ e não mais, disciplina (BRASIL, v 6, *Op. cit.*, p. 28).

A década de 1990 foi marcada por manifestações e protestos de educadores acerca da exigência de que a arte fosse assegurada como disciplina obrigatória no currículo educacional:

Com a Lei nº 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: ‘O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica,

⁶ Disponível em: https://expo-virtual-cpdoc.fgv.br/governo-vargas?gclid=Cj0KCQiArsefBhCbARIsAP98hXSBs5E77HNtV3w3pBWp7gcVV6J2mGDYC8O7gNQkEA OzXgMRIDFN6ewaAnnUEALw_wcB. Acesso em: 16 fev de 2023.

de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos' (BRASIL, v 6, *Op. cit.*, p. 30).

No mesmo ano, com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), foram enfatizadas as quatro modalidades artísticas que iriam compor o currículo de artes – Artes Visuais, Dança, Música, Teatro –, considerando as 8 séries do Ensino Fundamental.

O percurso histórico acerca de alguns procedimentos relacionados à área da música na educação brasileira, aqui apresentado sinteticamente, buscou demonstrar que a relação entre música e educação formal foi sendo influenciada por contextos e interesses diversos, em épocas as mais plurais.

Música tradicional da infância

A música na infância possibilita experiências importantes para o desenvolvimento infantil, favorecendo vivências construídas na interação social. Através do contato com o repertório de músicas tradicionais das infâncias, a criança vivencia jogos e brincadeiras que envolvem gestos, movimentos, ritmos, cantos etc., e que contribuem para o seu desenvolvimento integral.

De acordo com as autoras Aberastury (1992) e Silva (2016), o brincar é essencial na primeira infância, contribuindo para o desenvolvimento integral do bebê e da criança. O brincar estimula a interação do bebê e da criança consigo, com outros sujeitos e a exploração do mundo ao seu redor. Aberastury sinaliza que aos poucos a criança vai se desprendendo do âmbito familiar e se inserindo em outros contextos sociais, convivendo e interagindo com novos cenários, pessoas e por meio das interações e da exploração do entorno, o bebê e a criança vão se desenvolvendo cognitivamente, emocionalmente, fisicamente, socialmente.

Silva (2016) destaca a importância que diferentes grupos étnicos tiveram na formação do repertório musical tradicional das culturas das infâncias no Brasil, o que possibilitou a construção de uma diversidade e riqueza de canções que compõem os repertórios. Essas

influências correspondem a aspectos musicais como, por exemplo, as melodias, os ritmos, os instrumentos musicais, os vocabulários específicos estando, portanto, as influências relacionadas a diversos aspectos socioculturais.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2016) apresenta uma classificação acerca dos gêneros que compõem o repertório da música tradicional das infâncias, destacando os acalantos ou canções de ninar; os brincos; as parlendas e as brincadeiras de roda. O repertório musical tradicional das infâncias é classificado pela autora conforme características de movimentação, ação e desafio propostos durante a atividade da brincadeira. Classificação esta também adotada por outros pesquisadores.

Os acalantos ajudam a embalar o bebê, acalmar e/ou fazer a criança pequena adormecer. O repertório deste gênero musical é usualmente cantado, com uso de melodias simples, contendo onomatopeias e repetições de vogais que contribuem com a construção da monotonia que motiva o sono (SILVA, 2016). O acervo relacionado a este gênero musical faz parte das interações entre mãe e filho(a) antes deste(a) nascer, durante a gestação e após o nascimento do bebê.

Segundo Brito (2003, p. 101), os brincos e as parlendas são, respectivamente:

[...] brincadeiras rítmico-musicais com que os adultos entretêm e animam os bebês e as crianças. Enquanto as parlendas são brincadeiras rítmicas com rima e sem música, os brincos são, geralmente, cantados (com poucos sons), envolvendo também movimento corporal (cavalinho, balanço...).

Ainda, de acordo com Brito (2003), as parlendas são classificadas como brincadeiras rítmicas “[...] de iniciativa da própria criança” (p. 106), enquanto que, na perspectiva da classificação, esta autora destaca que os brincos partem da iniciativa de um adulto com o objetivo de estimular o desenvolvimento do bebê ou da criança bem pequena.

Outra modalidade destacada por Silva (2016) é constituída pelas brincadeiras de roda que “[...] são predominantemente cantadas e contemplam as muitas idades: desde a fase em que a criança começa a ter mais mobilidade corporal, a partir dos 3 anos de idade, à adolescência” (p. 119). De acordo com a movimentação e o modo de brincar, Silva classifica essas brincadeiras como rodas de escolha; rodas dramáticas; rodas de verso e rodas de movimentação específicas.

As canções do repertório tradicional brasileiro relacionado às infâncias carregam heranças do período colonial quando se percebe contextos nos quais era marcante haver cenários cotidianos carregados de medo e hostilidade. As canções de fazer criança dormir remontam a nossa história miscigenada. Machado (2012), ressalta que no Brasil Colonial e no Imperial prevaleciam aspectos de violência, hierarquias de classes, machismo e medo entre as plurais relações estabelecidas. Tratam-se de tensões e opressões que compuseram os ambientes do Brasil da época e que aparecem nos acalantos. Nesta perspectiva, considerando contextos repletos de tensões, Machado (2012) destaca que mulheres africanas

Separadas de seus filhos, castigadas e punidas por suas senhoras, assediadas por seus senhores, ou ameaçadas por qualquer um desses fantasmas, as escravas só poderiam, suponho, entoar canções de ninar às crianças pequenas ou alienadas de sua dolorosa experiência feminina e maternal, ou com hostilidade e revolta, ou com medo ou, compensatoriamente, exacerbando sentimentos maternos amorosos e apegos religiosos (p. 41).

Segundo Machado (2012), as canções de fazer criança dormir surgiam num ambiente de opressão que atingia o corpo e espírito da mulher negra, escrava, que cantava para as crianças brancas com sentimentos plurais. A saudade de seus filhos, a separação da África, a repressão que impedia de vivenciar sua cultura em ambientes nos quais forçadamente passaram a viver, constituíam cenários que favoreceram mulheres africanas a se identificarem com a fragilidade e vulnerabilidade da criança pequena, também vítima da sociedade opressora da época.

A condição de submissão da criança branca em relação à figura paterna marcava a falta de liberdade da criança, embora nestas relações a opressão representasse contextos distintos da opressão e violência sofridas por pessoas africanas e indígenas. Nesta direção, Machado destaca que a relação da escrava negra ou indígena com a criança que estava aos seus cuidados era repleta de sentimentos diversos como ternura, angústia, medo, amor, poder, conforme demonstra o trecho da canção “Acalanto”, de autoria de Hekel Tavares e Joracy Camargo:

Drome, drome sinhozinho
drome, drome pra cresce
que o galo já tá cantando
e não tarda amanhece
inhorá, dona Izabe
se esqueceu dos nego mina
dos Cambinda, dos malês
que viu ela pequenina (MACHADO, *Op. cit.*, p. 36).⁷

Também, músicas infantis que tiveram influências indígenas trazem aspectos que expressam modos de resistência da cultura mítica ancestral desses povos, como no caso daquelas cantigas que trazem elementos do universo cultural indígena que foram integrados ao repertório das canções tradicionais brasileiras de fazer criança dormir. Como exemplo, vale citar a canção “Murucututu”⁸ e a versão “Ô Papão”, esta última gravada pela artista Bia Bedran e que traz a figura do Papão (um arquétipo de origem portuguesa) em lugar da ave Murucututu.

Faz-se, portanto, necessário notar como é amplo e significativo o repertório da música tradicional das infâncias que sendo marcado

⁷ As grafias das palavras foram mantidas de acordo com registro realizado por Machado (2012).

⁸ “Murucututu é o nome indígena, de origem tupi, Murukutu'tu, dado a uma coruja das florestas e das noites brasileiras, que figura em nossas canções de ninar. Essa ave da família dos estrigídeos (*Pulsatrix perspicillata*) ocorre em grande parte do Brasil e da América Latina, em matas altas” (MACHADO, 2012, p. 104).

e influenciado por plurais grupos étnicos e culturas, abrange uma diversidade de melodias, narrativas, valores, ritmos e simbologias, o que possibilita um trabalho diverso com a música na perspectiva de estimular o desenvolvimento infantil através da valorização da diversidade de experiências.

Música e o desenvolvimento infantil

Quando falamos de música na infância é comum recordarmos experiências pessoais, vivenciadas através de jogos e brincadeiras que marcam as diversas fases da infância. Segundo Ilari (2013), a música faz parte da vida do bebê antes mesmo do seu nascimento, quando ainda no período gestacional o feto pode perceber os sons internos e externos da barriga da mãe.

De acordo com Jeandot (1997), ainda no útero materno o feto já pode perceber os sons que o cerca, mantendo contato com elementos musicais básicos como, por exemplo, o som e o ritmo presentes na fala das pessoas próximas, nas pulsações do coração da mãe, ou sons relacionados aos órgãos internos. A autora destaca que, ao contrário do que muitos pensavam em tempos pregressos, o útero não é silencioso, mas reproduz sons diversos.

Quando o bebê descobre que produz sons, encontra neles meios de chamar a atenção dos adultos por meio dos choros e sons que produz. A descoberta de seus sons representa a possibilidade de o bebê se comunicar com o adulto, expressando seus desconfortos ou necessidades. Os murmúrios e balbucios são também formas de o bebê brincar, descobrir-se e interagir (ABERASTURY, 1998).

Nos primeiros meses, os interesses dos bebês são centralizados em prazeres provenientes da fase oral, como chupar, lamber, explorar espaços e objetos com a boca. Mas à medida em que vão crescendo, seus interesses se modificam, envolvendo a manipulação de objetos e explorações dos espaços. Ao buscar se deslocar pelo espaço motivado por sons, o bebê amplia as possibilidades de desenvolvimento de habilidades relacionadas aos sistemas auditivo

e visual, desenvolvimento de habilidades motoras, de expressão/interação, afetivas, favorecendo, portanto, o desenvolvimento cognitivo, questões estas relacionadas ao desenvolvimento integral.

Defendemos com o presente estudo que nos primeiros anos de vida o bebê e a criança devem ter contato com materiais plurais. Nesta perspectiva, Brito (2003) destaca a importância de favorecer o contato das crianças com diversos gêneros musicais, além daqueles que são oferecidos pelas mídias. No entanto, ressaltamos que a escolha dos materiais com os quais o bebê terá contato devem respeitar limitações relacionadas a cada fase da infância e as demandas e singularidades de cada criança.

Musicalização e o desenvolvimento infantil

De acordo com as autoras Jeandot (1997) e Brito (2003), a música pode corresponder a um jogo que remete a três dimensões do desenvolvimento infantil, sendo: o jogo sensório-motor, ligado à exploração de sons e gestos. Jogo este, através do qual a criança se expressa pelo corpo, sendo a imitação bastante utilizada. O outro é o jogo simbólico, que para as autoras corresponde ao valor expressivo da música, por meio do qual a criança representa suas emoções e pensamentos. E o jogo com regras, vinculado à organização e estrutura da linguagem musical.

Para o educador François Delalande, esses jogos correspondem à vivência de universos e situações que possibilitam o desenvolvimento da criança por meio da exploração e pesquisa acerca das fontes sonoras diversas, presentes em seu entorno. Isso permite o desenvolvimento da expressão das suas emoções, exploração do seu corpo, do ambiente e dos materiais plurais, experiências por meio das quais a criança vai organizando e expressando suas percepções, pensamentos, sentimentos, ideias (BRITO, 2003).

As fontes sonoras representam um fator importante para refletirmos acerca da relevância da música na infância. Encontradas em qualquer lugar que cerca a criança, as fontes sonoras plurais podem ser provenientes de sons da natureza, do trânsito urbano, do meio no qual a criança está inserida, como também provenientes do próprio corpo. De acordo com Brito (2003), as fontes plurais sonoras são determinantes para o desenvolvimento infantil, já que a criança está inserida em espaços sociais e necessita expandir novos interesses através da escuta sensível.

Portanto, Brito (2003) sinaliza ser necessário a criança vivenciar sempre novas possibilidades de exploração de sons, ritmos, intensidades, melodias, utilizando fontes sonoras diversas. Nesta perspectiva é importante que a criança observe e pesquise os sons da natureza, produzidos pelos animais; as sonoridades dos ambientes urbanos e rurais e também produza e vivencie os plurais sons por meio de atividades diversas, como por exemplo a sonorização de histórias, os jogos e brincadeiras cantados e/ou ritmados tendo oportunidades de contato com repertórios musicais plurais.

Nesta direção, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil destaca que o trabalho com música nesta etapa escolar deve proporcionar o desenvolvimento das seguintes capacidades: “[...] ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (BRASIL, 1998, p. 55).

Na contramão da relação entre musicalização e desenvolvimento integral da criança, destacamos alguns equívocos que ocorrem em práticas pedagógicas da Educação Infantil, quando a música é inserida ao cotidiano escolar de modo mecânico ou com o mero objetivo disciplinador, o que distancia a compreensão das práticas de musicalização relacionadas ao desenvolvimento das dimensões cognitiva, física, emocional, social e cultural, tão importantes para o desenvolvimento integral da criança.

A redução da amplitude do trabalho com musicalização e a aplicação da música como mero passatempo e/ou como ferramenta disciplinadora que visa o controle do comportamento da criança representam equívocos que comprometem a possibilidade de que práticas com musicalização favoreçam o desenvolvimento integral da criança.

Portanto, é pertinente destacar que a musicalização implica fazer uso da habilidade de escuta sensível e criativa que permitem à criança o desenvolvimento da percepção sensível e do potencial criador (CONDE; NOGUEIRA; RODRIGUES, 2013). Nesta perspectiva, Gardner destaca que “as crianças não crescem em um vácuo acústico. As canções que elas cantam e as palavras que repetem refletem os sons que elas ouvem na sociedade, ao invés de um padrão sonoro universal e pré-ordenado” (1992, p. 33, apud ILARI, *Op. cit.*, p. 28).

Outra possibilidade de trabalhar a música na infância é a concepção do fazer musical que corresponde ao modo pelo qual a criança comunica e expressa suas ideias, por meio da interpretação, improvisação e composição (BRASIL, 1998).

Para Brito “a interpretação é atividade ligada à imitação e reprodução de uma obra. Mas interpretar significa ir além da imitação [...]” (*Op. cit.*, p. 57). A improvisação corresponde à criação instantânea de algo. Os jogos de improvisação permitem o exercício de ações criativas das crianças em elaborar pequenas canções a partir de algo pré-estabelecido. Esses jogos são importantes para o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Sua prática também permite que aconteça uma descarga corporal, afetiva, mental, favorecendo a socialização da criança.

Já, a composição, corresponde à criação musical que pode ser registrada permanentemente. Esse tipo de atividade favorece o desenvolvimento da memória e da criatividade da criança, que aos poucos vai construindo pequenas canções, e mesmo que não sejam elaboradas em linguagens musicais padrão, tratam-se, contudo, de

vivências de processos cognitivos de organização, criação e execução de ideias (*Idem*).

As reflexões aqui expostas oferecem elementos que nos permitem afirmar que, experiências com música e musicalização na infância favorecem o desenvolvimento integral da criança considerando aspectos cognitivos, físicos, emocionais, sociais. Contudo, conforme mencionado anteriormente, é necessário haver cuidado quanto à escolha de repertórios de canções, jogos e brincadeiras na perspectiva de oportunizar o contato e vivência com repertórios de diversos gêneros, em dimensões multiculturais.

Considerações finais

A presente pesquisa se propôs a investigar os modos por meio dos quais três docentes da Educação Infantil compreendem a significância da música e da musicalização para o desenvolvimento integral da criança e como se dão as experiências pedagógicas destas professoras, na perspectiva da musicalização.

Com este estudo percebemos, tanto através da fundamentação teórica quanto por meio dos relatos das três professoras participantes do presente estudo que, embora seja notório haver, por parte das docentes participantes do presente estudo, o reconhecimento da importância da musicalização para a formação da criança na Educação Infantil, a musicalização ainda é trabalhada na escola de forma um tanto quanto superficial, sendo, muitas das vezes, reduzida a uma mera ferramenta disciplinadora, que visa a ordenação e controle das crianças. Vale, portanto, refletir acerca do uso da música como modo de estabelecer uma ordem e controle das crianças em momentos específicos, como por exemplo, durante a realização chamada, organização do lanche e da fila, práticas estas que geralmente, afirmam o cantar como uma rotina mecânica, estereotipada e pouco musical.

O presente estudo também nos mostrou ser necessário considerar que a escolha dos repertórios de músicas e de

brincadeiras cantadas e ritmadas deve ter por base não somente as potencialidades e limitações de cada criança, o que requer levar em consideração a faixa etária delas, mas também é essencial que o(a) docente tenha a percepção crítico-sensível desenvolvida e voltada para as singularidades de cada criança, questão essa enfatizada nesta pesquisa por Brito (2003).

Este trabalho de pesquisa também apontou alguns marcos históricos sobre relações entre a música e a educação, partindo da chegada dos missionários jesuítas no século XVI, até a LDB de 1996 que assegura a arte (artes visuais, teatro, dança e música) como componente curricular obrigatório nas escolas do Ensino Fundamental. Contudo, o presente estudo também menciona a LDB de 1971, quando a disciplina “Educação Musical” foi substituída pela atividade educativa “Educação Artística”.

Nesta direção, é premente destacar a BNCC quando este documento destaca que na Educação Infantil os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento – conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se – estão relacionados a cinco campos de experiências, dentre os quais o campo das experiências com traços, sons, cores e formas. Assim, a BNCC enfatiza a necessidade de favorecer que na escola a vivência da criança se exerça por meio de diversas linguagens e formas de expressão, dentre as quais destacamos a música, o teatro, a dança e o audiovisual (BRASIL, 2017, p. 41).

Também foram apresentados neste trabalho alguns dados que demonstram a necessidade de problematizarmos a nossa rica e diversa história musical, devido à influência de diversos grupos étnicos, culturas e contextos sociais.

Deste modo, se faz necessário que o(a) profissional da Educação Infantil pense criticamente a respeito de questões relacionadas à inserção da música nos currículos e planejamentos escolares, considerando não somente o exercício da docência, mas também a formação continuada do(a) docente da Educação Infantil e a importância de que as linguagens do campo da arte sejam

reconhecidas como áreas de conhecimentos com especificidades próprias, o que exige problematizar a formação do(a) licenciando(a) em Pedagogia.

Mediante a análise dos dados gerados através da aplicação do questionário junto às três professoras participantes deste estudo, percebemos que apesar de haver por parte das docentes algum reconhecimento a respeito da importância da musicalização no desenvolvimento da criança, os relatos das docentes demonstram ser ainda frágil, em suas práticas docentes, a relação da musicalização com concepções de educação que vinculem o desenvolvimento da criança às dimensões cognitiva, física, emocional, social e cultural.

Portanto, observamos que em relação à formação dos(as) profissionais responsáveis pela docência na Educação Infantil as matrizes curriculares do ensino superior de licenciatura em Pedagogia muitas das vezes não favorecem aprofundamentos de experiências relacionadas a fundamentos teóricos, metodológicos e vivências práticas condizentes com as especificidades do amplo campo da Arte, compreendida aqui como área de conhecimento multimodal. Esta é uma problemática que favorece a proeminência de práticas pedagógicas reprodutivistas, descontextualizadas e esvaziadas de sentido.

Contudo, é pertinente ressaltar que este estudo se trata de um ponto inicial de reflexões que precisam ser aprofundadas, para assim, haver uma compreensão mais ampla acerca de estratégias e metodologias eficazes sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil a partir da musicalização. Nesta direção, vale destacar a necessidade de investigar de modo mais aprofundado as significações e os impactos desta prática no desenvolvimento integral da criança.

Reafirmamos a contribuição deste trabalho aos(às) futuros(as) pedagogos(as) e aos(às) professores(as) da Educação Infantil, por reconhecermos que o contato e a vivência com acervos musicais vivenciados na perspectiva da musicalização representam

experiências fundamentais para o desenvolvimento integral da criança. Por meio de práticas com musicalização é possível que as crianças explorem, construam, aprendam e se desenvolvam brincando e interagindo consigo, com o outro e com o mundo ao seu redor, questões estas essenciais para o pleno desenvolvimento delas.

Referências

- ABERASTURY, Arminda. **A criança e seus jogos**; tradução Marialzira Perestrello. – 2. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 1992. 88 p.
- BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 13.278, de 20 de dez. de 2016.
- BRASIL, **Parâmetros curriculares nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental**. v 6. 2 Ed, Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional par a educação infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- BRITO, T. A. **Música na educação infantil**: proposta para formação integral da criança. 4. Ed. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CONCEIÇÃO, José Luís Monteiro da. **Jesuítas na educação brasileira**: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, p. 1-3, fev, 2017.
- CONDE, C.; NOGUEIRA, M.; RODRIGUES, A. **Sons e expressões: a música na educação básica**. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.
- FONTEERRADA, Maria Trench de Oliveira. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. Ed. São Paulo: Unesp, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

ILARI, Beatriz. **Música na infância e na adolescência**: um livro para pais, professores e aficionados. Curitiba: Intersaberes, 2013. (Série Educação Musical)

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o universo da música**. São Paulo: Scipione, 1997.

MACHADO, Silvia de Ambrosio Pinheiro. **Canção de ninar brasileira**: aproximações. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista HISTEDBR** on line. N. especial, Faculdade de Educação. Campinas: UNICAMP. 188-204, ago. 2006.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. **Um breve olhar para o passado**: contribuições para pensar o futuro da educação musical. Revista da ABEM, Londrina, v. 21, n. 31, p. 11- 22, jul./dez. 2013.

PAIVA, Wilson Alves de. **O legado dos jesuítas na educação brasileira**. Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 31, n. 04, p. 201-222, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Política Educacional Brasileira**: limites e perspectivas. Revista de Educação PUC- Campinas, Campinas, n.24, p.7-16, jun, 2008.

SILVA. Lucilene Ferreira. **Música tradicional da infância**: características, diversidade e importância na educação musical. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual de Campinas / Instituto de Artes, Campinas, SP, 2016.

STORCK, João Batista. **Do modus Parisiensis ao Ratio Studiorum**: os jesuítas e a educação humanista no início da idade moderna. História da Educação. v. 20, n. 88, p. 139-158, 2016.

VIANA, Luís Filho. **Anísio Teixeira**: a polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

A organização do ambiente escolar para o ensino da matemática no ensino fundamental, anos iniciais, em uma escola do sudoeste mineiro¹

Talita Aparecida Silva Souto²

Giovana Pereira Sander³

Introdução

O ensino de Matemática no Ensino Fundamental, anos iniciais, pode ser visto com um grande desafio e partindo deste desafio surge a preocupação de como a escola organiza suas salas de aula de forma que possam tornar o ambiente propício para a aprendizagem dessa disciplina. A organização desse ambiente deve ir além do espaço físico, considerando também o uso de recursos didáticos que contribua para a aprendizagem da Matemática, que pode ser feita também de forma lúdica.

Para além do lúdico ser visto apenas como brinquedos e brincadeiras, podemos olhar de forma que outros recursos didáticos propiciem o ensino e a aprendizagem da Matemática e possibilite

¹ O presente capítulo trata-se de uma pesquisa intitulada “A organização do ambiente escolar para o ensino da Matemática em uma escola do sudoeste mineiro”, desenvolvida pela primeira autora em seu Trabalho de Conclusão de Curso para a graduação no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade acadêmica de Passos bem como em sua Iniciação Científica desenvolvida junto ao Programa Interno de Incentivo à Pesquisa (PROINP), Edital 01/2022.

² Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos. *E-mail:* tasouto.86@gmail.com. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/8692616582981913>.

³ Doutora em Educação para a Ciência. Docente do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade acadêmica de Passos. *E-mail:* giovana.sander@uemg.br. *Link do Lattes:* <http://lattes.cnpq.br/3032587691072429>.

que o aluno aprenda de forma que desperte seu interesse. Assim, defendemos que para que isso aconteça, precisamos de um ambiente organizado e matematizado, de forma lúdica, e que contribua para o ensino-aprendizagem da Matemática e isso requer diversos recursos para proporcionar o desenvolvimento desse conhecimento.

Diante disso, a justificativa dessa pesquisa enquadra-se em duas vertentes percorridas por Lakatos e Marconi (1995), a saber: importância do tema do ponto de vista geral e importância do tema para os casos particulares.

Ao que se refere sobre a importância do tema do ponto de vista geral, compreendemos que os estudos acerca da infraestrutura da escola vêm mostrando seu impacto positivo na aprendizagem de estudantes da Educação Básica e que isso reflete em seus desempenhos em avaliações. Além do mais, a organização do ambiente pedagógico voltado para o ensino de uma disciplina como a Matemática, no qual muitos professores do Ensino Fundamental, anos iniciais, apresentam sentimentos negativos em relação a ela, pode ser algo desafiador, ainda mais quando se visa o lúdico.

Quanto à importância do tema para os casos particulares, temos as observações feitas pela primeira autora que, enquanto mãe e futura pedagoga (no momento do desenvolvimento desta pesquisa), ao observar seu filho de 7 anos, aluno do 1º ano do Ensino Fundamental, percebia que ele demonstrava muitos conhecimentos matemáticos em situações cotidianas, manuseando objetos, em atividades de jogos e brincadeiras, demonstrando grandes satisfações. Porém, ele também apresentava um baixo desempenho em avaliações como prova, do tipo lápis e papel, nessa disciplina. Diante disso, pretendeu-se compreender a importância da organização do trabalho pedagógico e dos recursos didáticos para o ensino e a aprendizagem da Matemática e sobre seu potencial em propiciar atividades lúdicas.

Diante do exposto, a realização da pesquisa se justifica a partir do ponto de vista particular e geral que irá corroborar com reflexões

acerca do potencial lúdico que versam a organização do ambiente escolar e recursos didáticos para o ensino da Matemática.

Assim, buscamos responder ao seguinte problema de pesquisa: Como se constitui o ambiente escolar que atende o Ensino Fundamental, anos iniciais, dando foco em recursos didáticos que visam à aprendizagem da Matemática de forma lúdica?

Esta pesquisa teve por objetivo geral investigar a organização do ambiente escolar para o ensino da matemática em uma escola do sudoeste mineiro que atende o Ensino Fundamental, anos iniciais, dando foco em recursos didáticos como equipamentos, materiais manipuláveis, entre outros, e que visam à aprendizagem da Matemática de forma lúdica. Para tanto, elegeram-se os seguintes objetivos específicos: explorar o ambiente escolar do Ensino Fundamental, anos iniciais; identificar quais recursos didáticos, como equipamentos, materiais manipuláveis, entre outros, estão presentes no ambiente escolar que visam à aprendizagem da Matemática; descrever como são esses recursos didáticos; analisar quais conhecimentos matemáticos se destinam esses recursos didáticos; refletir acerca do potencial lúdico desses recursos para o ensino da Matemática.

O lúdico e a organização do ambiente escolar para o ensino da Matemática

A ludicidade é considerada como algo importante para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Grandó et al. (2022) explicam que, muitas vezes, o lúdico é tratado como sinônimo de jogo, brincadeira ou brinquedo. No entanto, também pontuam que:

[...] o lúdico não é sinônimo de jogo ou brincadeira, como se pensou por muito tempo. É uma forma de livre expressão dotada de sentido pessoal, sendo também algo desafiador (aquilo que afeta, que toca, que move), que emerge da vivência da pessoa em um comportamento lúdico. Ainda que o lúdico seja tido como biológico (inato – impulso lúdico), ele é influenciado culturalmente (comportamento lúdico e mediação semiótica); por este motivo, compreendemos que ele é um tipo de afeto (GRANDÓ et al., 2022, p. 130).

Assim, buscar pela ludicidade nas aulas de Matemática pode envolver o uso de recursos didáticos bem como as próprias atividades planejadas pelos(as) professores(as), e isso vai além do uso de ‘apenas’ jogos e brincadeiras.

O planejamento de uma aula de Matemática vai muito além do que refletir sobre o que será ensinado e por meio de qual metodologia de ensino. Se considerarmos a educação escolar uma atividade social que visa à assimilação dos conhecimentos e experiências humanas desenvolvidos e acumulados pelo homem ao longo da história, tal como nos coloca Libâneo (2013), é preciso compreender como o processo de ensino relaciona componentes como conteúdos escolares [como a Matemática], o ensino e a aprendizagem. Neste sentido, para enriquecer os processos de ensino, são necessárias técnicas, recursos ou meios de ensino para a metodologia planejada pelo professor.

No contexto da alfabetização matemática, Nacarato, Passos e Grando (2014, p. 5) salientam que

A sala de aula que vise à Alfabetização Matemática do aluno, [...] deve ser vista como um ambiente de aprendizagem pautado no diálogo, nas interações, na comunicação de ideias, na mediação do professor e, principalmente, na intencionalidade pedagógica para ensinar de forma a ampliar as possibilidades das aprendizagens discentes e docentes. Tal intencionalidade requer um planejamento consistente do professor, uma sala de aula concebida como uma comunidade de aprendizagem e uma avaliação processual e contínua do progresso dos alunos, bem como dos vários fatores intervenientes no processo como: a prática do professor, o material e a metodologia utilizados, dentre outros.

Assim, as autoras destacam que o espaço físico das salas de aulas precisa de mais instrumentos como símbolos, objetos, imagens, entre outros que sejam para o campo da matemática escolar e não escolar nos quais tanto o professor como a escola devem disponibilizar recursos didáticos.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018):

[...] recursos didáticos como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica têm um papel essencial para a compreensão e utilização das noções matemáticas. Entretanto, esses materiais precisam estar integrados a situações que levem à reflexão e à sistematização, para que se inicie um processo de formalização (BRASIL, 2018, p. 276).

Com a disposição destes recursos, o(a) professor(a) pode estabelecer orientações de como será realizada suas aulas, e ao mesmo tempo irá criando hábitos de identificação do tempo que cada atividade será realizada. É importante ressaltar que as carteiras precisam ser preparadas para cada atividade podendo ser organizadas em duplas, que ajudará os alunos a trocar informações na aprendizagem da Matemática, proporcionando um ambiente problematizador, onde as informações serão compartilhadas por professores e alunos, produzindo ideias do conhecimento discutido (NACARATO; PASSOS; GRANDO, 2014).

Para além dos recursos apresentados pela BNCC (BRASIL, 2018), Nacarato, Passos e Grando (2014) também propõem outros recursos que vão além destes, a saber:

- armários e/ou outros espaços para o armazenamento de materiais: para armazenar jogos e materiais manipuláveis, como ábacos, material dourado, sólidos geométricos, tangram, blocos lógicos, calculadoras etc., papéis variados, como de origami e malha quadriculada e materiais confeccionados pelos alunos;

- mural com textos diversos que apresentem diferentes usos e representações gráficas e numéricas. Por exemplo: reportagens de jornal que apresentem gráficos e tabelas, outras tabelas e gráficos contendo pontuação de jogos e brincadeiras vivenciados pelos alunos ou contendo informações como quantidade de alunos por aniversário em cada mês do ano, rótulos de embalagens, placas de carro, entre outros;

- mural com produções dos alunos bem como textos complementares do professor, contendo curiosidades matemáticas que os alunos desejem compartilhar; listas de assuntos como nomes dos alunos, datas de aniversário, eventos da escola, brinquedos e

brincadeiras preferidas, filmes e literaturas preferido etc. De forma geral, listas com assuntos que o professor queira discutir com os alunos e que possibilite uma organização Matemática;

- outros materiais e recursos que o professor julgar necessário e que seja disponibilizado pela escola.

Muitas vezes, podemos encontrar em salas de aula exposição de trabalhos realizados pelos alunos, como elencado acima como Mural com produções dos alunos. Nacarato, Passos e Grandó (2014) explicam que, na alfabetização matemática, desenhos e outras formas de registro ajudam o aluno a produzir sentidos próprios do objeto da matemática no processo de alfabetização. Nesse sentido, podemos entender que os trabalhos expostos nas paredes, além de serem realizados com uma finalidade, sua exposição também deve ter um motivo que vá além de “deixar a sala de aula bonita”, como por exemplo, possibilitar uma matematização do ambiente com trabalhos significativos.

Destas organizações da sala de aula, também ressaltamos os armários e/ou outros espaços para o armazenamento de materiais. De acordo com Lorenzato (2010), um armário ou canto da sala onde são depositados materiais didáticos específicos para o ensino da Matemática pode se constituir como um primeiro passo para a construção de um laboratório de ensino dessa disciplina. Na medida em que esse espaço se amplia, esse laboratório pode vir a ser uma sala-ambiente que vai além do armazenamento desses materiais, mas que visa a “estruturação, organização, planejamento e execução das atividades matemáticas” (LORENZATO, 2010, p. 111).

De acordo com Reis (2016), o professor é o responsável em construir um ambiente que se torne prazeroso precisa fazer a interação de aluno e professor, aluno e aluno, criando situações como cartazes expondo números do dia a dia, jogos manipuláveis, músicas, histórias envolvendo números entre outras situações e destaca que não podemos pensar que somente os jogos garantem o ensino aprendizagem do aluno e que a Matemática vai muito além

do que aprender só cálculo, é preciso fazer o aluno se comunicar com a matemática.

Diante do exposto, consideramos que o lúdico é importante na aprendizagem da Matemática para as crianças, principalmente nos anos iniciais, e que muitos dos recursos discutidos para o ensino da disciplina podem possibilitar essa ludicidade, de acordo com a intencionalidade pedagógica do professor.

Metodologia da pesquisa

Esta investigação trata de um estudo de campo, de natureza metodológica qualitativa com caráter descritivo. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma das características da metodologia qualitativa refere-se aos tipos de dados coletados, que seriam em forma de palavras ou imagens (e não de números). Para Koche (2011), a pesquisa descritiva estuda as variáveis envolvidas na pesquisa, sem manipulá-las, com a intenção de descrevê-las.

Nesta perspectiva, foi analisado um anexo de uma escola localizada na cidade de Passos, Minas Gerais, que atende a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, anos iniciais, dando foco nas salas de aula e no pátio, ambientes esses que ocorrem, ou podem ocorrer, atividades de ensino. O anexo da escola analisada foi escolhido por conveniência devido a maior familiaridade por parte da pesquisadora, obtendo fácil comunicação com a gestora, com a pedagoga e com os docentes.

A coleta dos dados se deu por meio de um estudo de campo, seguindo o que é explicado por Gil (2002), no qual pudemos adaptar as etapas para este estudo da seguinte forma: a) Exploração preliminar das salas de aula das escolas escolhidas para esta investigação; b) Elaboração dos instrumentos e procedimentos de pesquisa diante das permissões de diretores e coordenadores das escolas; c) Coleta de dados; d) Análise do material.

Os instrumentos utilizados para coleta dos dados foram:

- **Roteiro de observação:** o roteiro permeou quais aspectos foram observados, direcionando o que deveria ser analisado e permitindo anotações descritivas das primeiras impressões *in loco* por parte da pesquisadora, voltados para os ambientes educacionais e dos recursos didáticos para o ensino da Matemática;

- **Registros fotográficos:** o registro permitiu que os aspectos que não foram tão perceptíveis no local da investigação possibilitassem à pesquisadora aprofundar em suas análises.

Os dados foram coletados num período de vinte dias, e foram necessárias cinco visitas para observações e registros fotográficos. O anexo da escola foi observado e registrado e em seguida as anotações no roteiro de observação e os registros fotográficos foram analisados.

A organização do ambiente escolar para o ensino da matemática e suas potencialidades para o lúdico

Os dados da pesquisa oriundos da observação e análise dos registros fotográficos do anexo da escola centraram-se na organização das salas de aula e bem como do pátio. O foco da análise foi: equipamentos, materiais manipuláveis e recursos didáticos presentes na sala de aula e no pátio que visam à aprendizagem da Matemática. Desta forma, os dados foram analisados de acordo com suas finalidades e a que conhecimento matemático ele é, ou pode ser, destinado.

Caracterização geral da escola

A escola, lócus desta pesquisa, está situada no centro de Passos-MG e foi fundada em agosto de 1909. Ela é marcada pela sua qualidade de ensino e pela ética moral, e atende a mais de 800

alunos, desde pré-escola (crianças de 5 anos de idade) até o 5º ano do Ensino Fundamental⁴.

No período da coleta dos dados, realizada no ano de 2022, a escola estava passando por uma reforma. Essa reforma teve início em 2021 e por conta disso, foi preciso dividir o atendimento aos alunos em dois anexos negociados junto à prefeitura de Passos/MG.

Assim, o levantamento dos dados foi realizado em um dos anexos, selecionado por conveniência. A figura 1 mostra o croqui do anexo escolar observado elaborado pela pesquisadora.

Figura 1 - Croqui do anexo escolar observado



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O croqui apresentado tem por finalidade apresentar uma visão geral da escola. Assim, por se tratar de um esboço, e não de uma planta, não foi elaborado de modo escalonado.

O anexo da escola selecionada é composto por oito salas de aula, destinadas a crianças da pré-escola ao 3º ano do Ensino Fundamental. Para a pré-escola são utilizadas 2 salas, e apenas no período vespertino. Já para o 1º ano, são utilizadas 3 salas, também no mesmo período. Para o 2º e 3º ano são utilizadas as mesmas 3 salas sendo que as aulas do 2º ano ocorrem no período da tarde e do 3º ano no período

⁴ As informações gerais sobre a escola foram obtidas em seu respectivo *site*. Para manter o anonimato da escola, o *site* não será disponibilizado aqui.

da manhã. O anexo também é composto por quatro banheiros, uma cozinha, sala da diretoria, recepção e um pátio.

Caracterização das salas de aula

Durante a coleta de dados foram observadas as cinco salas de aulas que atendem do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Importante ressaltar que, por pertencerem a um anexo de uma escola, as salas de aula foram improvisadas para os alunos, e seriam realizadas algumas modificações no ano subseqüente ao da coleta de dados, ou seja, em 2023⁵.

As salas de aula destinadas para o 1º ao 3º do Ensino Fundamental são organizadas de modo tradicional, com carteiras enfileiradas, que comportam em torno de 25 alunos. As salas contêm um armário de aço com duas portas no qual o(a) professor(a) guarda os livros didáticos, cadernos, giz de lousa branco e colorido e materiais diversos como tapete de EVA, régua, lápis de colorir e escrever, papel higiênico, cola branca, folha sulfite, massa de modelar, cartolina branca e colorida, fita transparente e palito de picolé. Há também nos armários recursos didáticos como jogo da memória com letras e números e o material dourado.

Também foram encontrados recursos pendurados nas paredes, tais como alfabeto disposto acima da lousa, relógio de parede, cartazes com números e trabalhos desenvolvidos pelas crianças em aula.

As salas de aula observadas apresentavam uma configuração muito semelhante uma da outra, ou seja, as salas que atendem ao 1º ano são muito semelhantes umas às outras, por exemplo. Diante disso, optou-se por apresentar, descrever e discutir duas salas de aula, uma que atende o 1º ano e outra que atende o 2º e o 3º anos.

⁵ Informação obtida com a diretora da escola de modo informal.

Sala 1 - 1º ano do Ensino Fundamental

Na sala de aula que atende o 1º ano do Ensino Fundamental, ao lado direito da lousa, observamos uma imagem em EVA; na porta do armário está pendurada a chamada da turma; atrás da porta estão as regras da sala, que mostram os comportamentos esperados pelos alunos. Nas paredes da sala contém o relógio, alfabeto, números de 0 a 9, calendário, coleção das letras trabalhadas da semana (obs.: toda semana troca a coleção de palavras acompanhando a ensino aprendizagem da semana), todos os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas datas comemorativas (exemplo dia do índio) são expostos em murais na própria sala.

A figura 2 apresenta alguns dos registros fotográficos dos materiais encontrados na Sala 1.

Figura 2 - Imagens da Sala 1



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Nessas imagens, podemos observar como a sala é organizada, com as carteiras, armário e cartazes colocados nas paredes. Desses cartazes, observamos também que os cartazes com números de 0 a 9 apresentam algumas informações acerca dos números, como sua escrita matemática, sua escrita na língua portuguesa e pequenos desenhos representando seu sentido cardinal, com o valor quantitativo relativo a cada número.

Também podemos notar os livros didáticos e cadernos, bem como os materiais supracitados que são guardados no armário. Ainda, há no armário recursos didáticos como jogo da memória com letras e números e o material dourado.

Os recursos que estão guardados nos armários que podem ser utilizados para o ensino de Matemática são: material dourado, jogo da memória com números e objetos, palito de picolé colorido, tinta guache, pincel, livro didático, livro da hora do conto e tomada de leitura, régua. Desses materiais, podemos destacar o material dourado. Segundo Moura e Albuquerque (2020), o material dourado é um recurso excelente, pois facilita a compreensão do Sistema de Numeração Decimal e dos métodos para efetuar as operações aritméticas, estabelecendo dessa forma, uma relação do concreto e do abstrato para a construção de conceitos matemáticos.

Nacarato, Passos e Grandó (2014), quando propõem recursos para a sala de aula visando o ensino e aprendizagem da Matemática, colocam os armários para armazenamento de diversos materiais, tais como jogos, materiais manipuláveis, como ábacos, material dourado, sólidos geométricos, entre outros. Assim, pudemos observar que o armário dessa sala contém alguns desses materiais como o jogo da memória com números e material dourado.

Além do mais, há também materiais que não são específicos para a Matemática, mas que podem ser utilizados, como lápis e papel, cartolina, fita transparente e palito de picolé. Um exemplo do uso desses materiais é a elaboração do Quadro Valor de Lugar (QVL). O QVL é um material que facilita a aprendizagem dos conceitos de unidade, dezena e centena, no processo de contagem, formação de números, valores dos algarismos e nas operações, tornando o ensino mais dinâmico, através de uma maneira visual e colorida, que possibilita uma atividade lúdica.

Brasil (2014), ao propor jogos voltados para a alfabetização matemática, discute o jogo “Nunca 10”. Trata-se de um jogo que visa “perceber e compreender os princípios do Sistema de Numeração Decimal: aditivo, posicional e decimal; compor e decompor números na base 10” (p. 16). Como material para o jogo, utiliza-se palitos de picolé ou material dourado (entre outras possibilidades). Resumidamente, as regras do jogo consistem no lançamento de um dado (pode ser dois) e o valor que sair deve ser representado pelo

material utilizado: palito de picolé ou material dourado. Quando o jogador obtém o valor 10 representado pelo seu material, deve fazer um agrupamento de 10 unidades. Podemos observar que esse jogo pode ser trabalhado em aulas de Matemática com os recursos disponíveis na sala analisada, se caracterizando como possibilidade de atividade lúdica para o ensino dessa disciplina.

Outo objeto encontrado na sala é o relógio analógico. Esse instrumento, além de poder ser utilizado para acompanhar o tempo ao longo das aulas, também pode ser utilizado como recurso para abordar Grandezas e Medidas, como a medida de Tempo. No entanto, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), leitura de horas em relógios analógicos é objeto de conhecimento a ser trabalhado a partir do 3º ano do Ensino Fundamental, e não do 1º ano.

Nesse mesmo sentido, podemos destacar a presença das régua nessa sala, sendo que a BNCC (BRASIL, 2018), destaca ser importante que os alunos aprendam a utilizar instrumentos como esse para medir comprimento.

Sala 2 - 2º e 3º ano do Ensino Fundamental

Na sala observada que atende o 2º e o 3º ano do Ensino Fundamental, pudemos encontrar o calendário; um cartaz sobre aniversariantes do mês; na porta do armário, as vogais; e na outra parte da parede encontramos um painel com a chamada dos alunos; também encontramos um espelho que pode ser usado para trabalhar a identidade de cada aluno, uma fita métrica com uma girafa e as formas geométricas.

A figura 3 apresenta alguns dos registros fotográficos dos materiais encontrados na Sala 2.

Figura 3 – Imagens da Sala 2



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

Na figura 3 é apresentado material exposto nas paredes da sala de aula. Voltado para o ensino da Matemática, podemos observar na imagem formas geométricas, o calendário, o cartaz com os aniversariantes do mês e a fita métrica.

As formas geométricas presentes na sala são as mais trabalhadas, inclusive, são as mesmas que compõem os blocos lógicos. Um aspecto que nos chamou a atenção é que tanto o quadrado como o retângulo estão posicionados com um dos lados “para baixo”, em posições muito usuais, podendo limitar a compreensão das figuras por parte dos alunos.

O calendário e o cartaz que apresenta os aniversariantes do mês podem ser trabalhados em Grandezas e Medidas. Munhoz et al. (2014) discorrem que esses recursos são trabalhados no tema Tempo e explicam que

[...] ao trabalhar com o calendário, identificar as medidas de tempo e marcar as datas comemorativas do ano, o professor pode encaminhar uma discussão sobre incentivo ao consumo desnecessário, promovido pelo comércio nas ocasiões de festas comemorativas, ou, ao pedir que as crianças registrem as atividades que realizam ao longo do dia em cada horário (MUNHOZ et al., 2014, p. 20).

Quanto à fita métrica com uma girafa, na forma como está colocada na parede, remete a um trabalho sobre medidas das alturas

das crianças valendo-se de uma medida de comprimento padrão. De acordo com Viana e Rolkouski (2014),

[...] a percepção de grandezas que podem ser medidas, a percepção da necessidade da contagem para que se possa expressar “quantas vezes cabe” uma coisa (como dizem as crianças) dentro da outra. Passa-se por dificuldades que algumas vezes colocam os professores em situação difícil, por exemplo: a ideia que algumas crianças de primeiro e segundo ano têm de que a grandeza varia conforme a posição (ou formato, ou outra propriedade) do objeto (VIANA; ROLKOUSKI, 2014, p. 12).

Nacarato, Passos e Grandó (2014) destacam que o espaço físico das salas de aulas precisa de mais instrumentos como símbolos, objetos, imagens, entre outros que sejam para o campo da Matemática escolar e não escolar. Desta forma podemos notar que o ambiente da sala de aula falta mais recursos expostos como sequências numéricas, como de 0 a 100, tabuadas, entre outros recursos que abordem diversos conhecimentos matemáticos.

Nota-se que há muito pouco material exposto para o ensino de Matemática, principalmente materiais que possibilite atividades lúdicas.

Caracterização do Pátio

Durante a coleta dos dados também foi observado o pátio da escola. No pátio foram observadas algumas pinturas no chão que remetem a jogos tais como amarelinhas, traços no chão mostrando alguns percursos ou circuitos, bem como formas geométricas. A figura 4 mostra recursos presentes no chão do pátio:

Figura 4 – Recursos presentes no pátio



Fonte: Arquivo da pesquisadora.

As amarelinhas apresentadas na figura 4 relacionam com princípios de localização e posição, como direita/esquerda e frente/traz, referentes ao ensino de Geometria (BRASIL, 2018). Além disso, a amarelinha com números apresenta noções de números naturais (com sequência numérica de 1 a 10) bem como a amarelinha em caracol com o alfabeto podem contribuir com o desenvolvimento do processo de contagem, como correspondência, sequenciação e seriação.

Também na figura 4, identificamos no pátio traços retos, cruzados e em ziguezague, como a pequenos circuitos. Essas pinturas, além de trabalhar a coordenação motora, também possibilitam o trabalho com a orientação espacial em Geometria. Consideramos os circuitos como possibilidade para o trabalho com a Geometria, de acordo com a BNCC grandes objetivos do ensino da Geometria/ Espaço e Forma são: possibilitar os alunos a construírem noções de localização e movimentação no espaço físico para a orientação espacial em diferentes situações do dia a dia; e reconhecer formas geométricas. Assim, os circuitos possibilitam a movimentação no espaço físico.

As formas geométricas estão presentes no pátio, como mostra a figura 4, e na sala de aula fixadas na parede, fazem parte do cotidiano dos alunos. Segundo Tortora (2014), é necessário relacionar as formas geométricas com o mundo físico, mas é preciso ter cautela com as associações feitas bem como utilizar de diferentes exemplos. O autor citou o seguinte exemplo “Uma caixa não pode ser chamada de quadrado, mas pode ser semelhante à figura de cubo, ou um armário não pode ser chamado de retângulo, pois é apenas semelhante a um paralelepípedo” (TORTORA, 2014, p. 141).

Também, um exemplo limitado de uma figura geométrica torna restrita a compreensão do que é a figura, como por exemplo, o triângulo: ter contato apenas com triângulo equilátero reduz a compreensão de triângulos apenas para os equiláteros, como se triângulos isósceles ou escalenos não fossem triângulos.

Assim como os materiais dentro de sala de aula, os profissionais da educação devem promover jogos e brincadeiras no pátio, utilizando os traços, as formas geométricas, dessa forma, serão possíveis aprender brincando no dia a dia.

Considerações finais

A presente pesquisa teve por objetivo geral investigar a organização do ambiente escolar para o ensino da Matemática em uma escola do sudoeste mineiro que atende o Ensino Fundamental, anos iniciais, dando foco em recursos didáticos como equipamentos, materiais manipuláveis, entre outros, e que visam à aprendizagem da Matemática de forma lúdica.

Após a análise da observação *in loco* e de registros fotográficos de um anexo de uma escola localizada em Passos/MG pudemos refletir sobre o ambiente escolar do Ensino Fundamental, anos iniciais. Diante do nosso problema de pesquisa, o anexo escolar analisado se constitui em salas de aula organizadas de modo tradicional, com carteiras enfileiradas, um armário fechado e alguns cartazes colocados nas paredes.

Na análise dos dados foi possível identificar e descrever os recursos didáticos, como equipamentos, materiais manipuláveis, entre outros, presentes no ambiente escolar, dando foco nas salas de aula e no pátio, que contribuía para aprendizagem da Matemática. Dos materiais analisados, identificamos recursos que abordam temas de Números, Grandezas e medidas e Geometria. Porém, não encontramos recursos sobre Álgebra e Probabilidade e Estatística, áreas de conhecimentos da Matemática consideradas como

unidades temáticas pela BNCC desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Além do mais, consideramos que alguns dos materiais poderiam ser realocados dentre as salas. Por exemplo, tanto o relógio como as régua presentes nas salas que atendem o 1º ano do Ensino Fundamental seriam utilizados de forma melhor nas salas de 2º e 3º ano tendo em vista os objetos de conhecimento da Matemática específicos de cada ano. Já nas salas de 2º e 3º ano, observou-se uma ausência de materiais voltados para o tema Números. Importante salientar que este costuma ser muito abordado em todos os anos do Ensino Fundamental, anos iniciais, pois as demais unidades temáticas da Matemática requerem números (em sua maioria) para discutir suas especificidades.

Diante disso, podemos refletir sobre como os materiais de uma escola, ou anexo escolar, transitam de uma sala de aula para outra. Mesmo que um material esteja disposto na parede, e havendo a possibilidade de sua retirada, um material disponibilizado para uma turma de 1º ano seria utilizado por uma turma de 3º ano, por exemplo? Como a gestão e a coordenação pedagógica agem diante de recursos limitados, mas que podem ser utilizados por diversas turmas?

Quanto ao pátio, observamos certa variedade de recursos, como as pinturas feitas no chão de formas geométricas, linhas e traços em seu pátio que podem ser trabalhados de forma lúdica. Porém, vale salientar que durante a observação, o pátio não foi utilizado pelos professores, apenas pelas crianças durante os recreios.

Consideramos que a ludicidade, conforme levantado por autores apresentados na literatura, é muito importante para o ensino e aprendizagem da Matemática e que um ambiente matematizado pode contribuir com a ludicidade. Nesse sentido, alguns dos recursos encontrados apresentam potencial para planejamento de atividades e jogos que atinjam uma ludicidade. Inclusive, esses materiais não ficam restritos a jogos e brincadeiras, como por exemplo, o uso do QVL. Assim, compreendemos que os recursos por

si só não atingem esse objetivo, é preciso intencionalidade pedagógica por parte do professor em seu planejamento.

De forma geral, os dados mostraram que embora a organização do ambiente apresente materiais voltados para o ensino de Matemática, ainda é preciso um planejamento e reorganização, sendo que esses materiais poderiam ser realocados, de acordo com os anos de escolarização, bem como a própria organização das salas e isso sugere muitas reflexões. Por exemplo, se há figuras geométricas pintadas pelo chão ou dispostas em paredes, por que não haver mais formas geométricas, com diferentes tamanhos, posições e medidas? Por que apenas triângulos equiláteros e não outros tipos de triângulo, como escalenos e isósceles? Ainda, não havia outros meios para alocar certos materiais de forma a ficar mais acessível às crianças?

Diante disso, concluímos que sejam necessários mais materiais expostos, de modo a matematizar mais os ambientes, e que a variedade de materiais possibilita mais o lúdico.

Referências

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução: Maria João Alvez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994. 335 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: Jogos na Alfabetização Matemática / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014.

- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GRANDO, R. C.; LAURENT, A. A. K.; SANTOS, R. S.; GRILLO, R. M. A Matemática Possível nos Jogos na Educação Infantil. *In*: CIRÍACO, K. T.; OLIVEIRA, C. A. (orgs.) **Tendências em educação matemática na infância**. Brasília, DF: SBEM Nacional, 2022. *Livro eletrônico*. pp. 125-143.
- KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.
- LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2010.
- MOURA, J. S.; ALBUQUERQUE, I. O. O Ensino da Adição e Subtração no Ensino Fundamental com o auxílio do Material Dourado. **Revista Multidebates**, Palmas – TO, v. 4, n. 5. 2020. Disponível em: <https://revista.faculdadeitop.edu.br/index.php/revista/article/view/294>. Acesso em: 30 jun. 2023.
- MUNHOZ, D. P.; PAULA, M. K. B.; MORAES, M. S. S. A importância de ensinar Grandezas e Medidas. *In*: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Grandezas e Medidas** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. pp. 18-23.
- NACARATO, A. M.; PASSOS, C. L. B.; GRANDO, R. C. Aprofundando o tema. *In*: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Organização do Trabalho Pedagógico** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. pp. 6-26
- REIS, S. M. G. **A Matemática no Cotidiano Infantil: Jogos e atividades com criança de 3 a 6 anos para o desenvolvimento do**

raciocínio lógico-matemático. Campinas: Papirus, 2016. Disponível em: <https://livrariapublica.com.br/a-matematica-no-cotidiano-infantil-jogos-e-atividades-com-criancas-de-3-a-6-anos-serie-atividades-silvia-marina-guedes-dos-reis/>. Acesso em: 04 out. 2022.

TORTORA, E. **Resolução de problemas geométricos: Um estudo sobre conhecimentos declarativos, desenvolvimento conceitual, gênero e atribuição de sucesso e fracasso de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2014. 331f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2014.

VIANA, C. R; ROLKOUSKI, E. Grandezas e Medidas a partir do Universo Infantil. *In*: Brasil. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Grandezas e Medidas** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2014. pp. 07-13.

A visão de pedagogas sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental no sudoeste mineiro

Camila Cristina Alves Machado Santos¹

Maria Paula Paschoalino²

Luna Abrano Bocchi³

Introdução

Este capítulo, fruto de Trabalho de Conclusão de Curso realizado no curso de Pedagogia da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG-Passos), refere-se ao ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Procuramos refletir sobre educação, os sentidos construídos e os saberes vinculados ao componente curricular de Ciências, tendo como foco o pedagogo. A nossa formação em Pedagogia, as experiências de estágio e o diálogo com outros professores motivaram a escolha do tema e a delimitação do problema de pesquisa, assim definido: qual é a visão dos pedagogos sobre o ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental no sudoeste mineiro?

Tal componente curricular, apesar de reconhecidamente importante, muitas vezes aparece em sala de aula com menos tempo e reflexão que o necessário, entre as discussões de Língua Portuguesa e Matemática, disciplinas priorizadas no currículo. Este trabalho vem no sentido de problematizar essas práticas e evidenciar a contribuição da educação científica para os discentes.

¹ Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: camila.crisalvess@gmail.com

² Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: mariappaschoalino@hotmail.com

³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Docente efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Acadêmica de Passos. E-mail: luna.bocchi@uemg.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1355137847166607>

As Ciências estão presentes no nosso cotidiano e, se queremos que as crianças e os jovens se perguntem sobre os fenômenos que os cercam, façam escolhas refletidas, respeitem o local onde vivem e conscientizem-se de seus direitos e deveres, precisamos indagar que formação está sendo oferecida nas escolas.

Neste trabalho, optamos por considerar o ensino de Ciências a partir da perspectiva do professor, ou melhor, da professora. A prevalência de profissionais mulheres no segmento de ensino definido trouxe o olhar dessas profissionais, embora não tenha sido o propósito inicial. Nosso principal objetivo de pesquisa foi identificar e analisar a visão que as pedagogas atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental no sudoeste de Minas Gerais têm sobre o ensino de Ciências. Já os objetivos específicos compreenderam reconhecer a complexibilidade presente no ensino de Ciências e identificar as concepções de ensino de Ciências nos documentos governamentais.

O caminho metodológico escolhido foi a realização de uma pesquisa qualitativa que abarcou a pesquisa bibliográfica e de campo. Foram realizadas leituras, análises de artigos e a realização de um questionário, respondido por quatro pedagogas que atuam em escolas públicas e privadas nas cidades de Passos e São Sebastião do Paraíso (MG), material que foi posteriormente analisado e que será discutido mais adiante.

O presente texto foi escrito por muitas mãos a partir de leituras e reflexões sobre o ensino, mas também pelas indagações surgidas nas vivências de sala de aula. Inicialmente, faremos um breve histórico do ensino de Ciências e discutiremos sobre o ensino na atualidade, com destaque para a alfabetização científica. Em seguida, abordaremos os documentos curriculares governamentais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Referência de Minas Gerais. Posteriormente, apresentaremos os resultados dos questionários respondidos pelas pedagogas e problematizaremos alguns dos aspectos, tecendo considerações que entrelaçam teoria e prática.

Algumas considerações sobre o ensino de ciências

A implementação do ensino de Ciências em todos os anos do Ensino Fundamental é relativamente recente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961, estendeu a obrigatoriedade do ensino da disciplina para todas as séries do Ginásio e, a partir de 1971, com a Lei nº. 5.692, o caráter obrigatório abrangeu as oito séries do Primeiro Grau, o que corresponde atualmente ao Ensino Fundamental. O ensino de ciências, entendido como uma construção social, passou por inúmeras transformações e sofreu influências do que acontecia na sociedade (TRIVELATO; SILVA, 2011). Concomitantemente, também foi capaz de influir no âmbito social.

Algumas tendências no ensino de Ciências entre 1950 e os anos 2000 foram apontadas por Krasilchik (2000), tendo em vista mudanças político-econômicas: a preocupação com a formação de uma elite e a existência de programas rígidos de ensino, durante o período de Guerra Fria; o desenvolvimento do espírito crítico com o desenvolvimento do método científico, na década de 1960; a formação do cidadão-trabalhador e o viés profissionalizante do ensino, por volta de 1970; a formação do cidadão-trabalhador-estudante, entre 1990 e anos 2000, por meio de políticas centralizadas no Ministério da Educação.

Dentre as transformações ocorridas, Krasilchik e Marandino (2007) destacam que a apresentação neutra da ciência passou para uma visão interdisciplinar, marcada pelo contexto da pesquisa científica e suas consequências sociais, políticas e culturais. A concepção de ciência como um “produto” foi perdendo espaço para uma concepção que considera a ciência como “processo” e “instituição”, defendida por movimentos de renovação do ensino. Diversos fatores contribuíram para isso. A ciência, de solução para os problemas, passou a ser vista como responsável pela crise energética e a destruição do meio ambiente; no âmbito econômico, a disputa que sucedeu à Guerra Fria passou a abarcar a hegemonia tecnológica; já na esfera política, com a democratização de países em

diversas regiões, houve a exigência de que os cidadãos fossem capacitados para discernir tanto os benefícios dos avanços tecnológicos quanto os riscos das alterações provocadas.

A forte presença da ciência no cotidiano dos cidadãos justifica a importância de se dominar o conhecimento científico e tecnológico como uma forma de garantia de uma vida melhor para todos. Apesar de concordarem com a afirmação, Krasilchik e Marandino (2007) problematizam a questão: para que alfabetizar cientificamente os cidadãos?

No Brasil, o conceito de alfabetização científica começou a ser discutido na década de 1990, especificamente no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciência (ENPEC). Bastante presente na produção acadêmica e debates educacionais, o conceito tem distintos significados, mas normalmente “implica em discussões que possam abranger a comunidade científica, a comunidade escolar e os profissionais de comunicação acerca do que o cidadão sabe e deveria saber sobre as relações entre Ciência, Tecnologia e Sociedade” (LORENZETTI, 2020, p. 11).

Sobre o conceito, Krasilchik e Marandino comentam as diferenças entre ser “alfabetizado” e “letrado” cientificamente:

Consideramos aqui que o significado da expressão alfabetização científica engloba a ideia de letramento, entendida como a capacidade de ler, compreender e expressar opiniões sobre ciência e tecnologia, mas também participar da cultura científica da maneira que cada cidadão, individualmente e coletivamente, considerar oportuno (KRASILCHIK; MARANDINO, 2007, p. 26).

Embora a escola tenha papel fundamental no ensino de conhecimentos científicos básicos, sozinha, ela não tem condições de proporcionar aquilo que é necessário, sendo importante a ação conjunta de diferentes atores sociais e instituições. O acesso ao saber científico, salientam as autoras, é dever de diversos profissionais e responsabilidade da sociedade. Lorenzetti (2020) corrobora a ideia ao afirmar que a alfabetização científica é um processo e uma atividade vitalícia, promovida pela escola, diferentes mídias,

espaços não formais e interações estabelecidas pelos indivíduos com o meio físico e social. No âmbito escolar, aponta que a alfabetização científica está especialmente vinculada às sequências didáticas, com base nos três momentos didáticos, no ensino por investigação, na pedagogia histórico-crítica, entre outras. Também se vincula à utilização de recursos especiais – tais como filmes, jogos e atividades experimentais – de modo que o aluno seja protagonista na construção do conhecimento científico.

Almeja-se, assim, que a Alfabetização Científica possa contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a tomada de decisão e o envolvimento nos assuntos que envolvem a Ciência e a Tecnologia. Ou seja, ações educativas no ensino de ciências devem contribuir para uma formação cidadã, que implica na participação, engajamento e posicionamento dos educandos (LORENZETTI, 2020, p. 22).

É importante que o professor auxilie o estudante a se apropriar do conhecimento, obtendo não só informações, mas aprendendo a posicionar-se e propor soluções. Essa ampliação de conhecimentos traz contribuições significativas para desenvolver a criatividade e o senso crítico, favorecendo a melhoria da qualidade de vida (DÁVILA; FOLMER; PUNTEL, 2017).

É preciso levar em consideração, também, os conhecimentos e vivências que as crianças já têm que extrapolam o ambiente escolar, para que o professor possa entender o que pensam e de que forma se relacionam com questões que englobam a ciência e as tecnologias. A troca de saberes se coloca como fundamental e facilita a interlocução entre aluno e professor, instigando a curiosidade dos discentes para que se interessem por pesquisas e investigações científicas e, ainda, possibilitando a construção e reconstrução de conceitos que aparecem no cotidiano.

A Base Nacional Comum Curricular, o Currículo Referência de Minas Gerais e o conhecimento científico

A Base Nacional Comum Curricular estabelece que, ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza deve desenvolver o letramento científico, o qual envolve tanto a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico) quanto transformá-lo: “apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 319).

O ensino do componente curricular de Ciências possibilita aprendizagens sobre si mesmo, a diversidade e os processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material, do planeta Terra no Sistema Solar e no Universo, como também a aplicação dos conhecimentos científicos em múltiplos aspectos da vida humana. Espera-se que os alunos não só compreendam e expliquem os fenômenos, mas intervenham no mundo em que vivem e ajam considerando princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. Para tanto, é necessária a organização de situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, estimulem a curiosidade científica e possibilitem que os alunos definam problemas; levantem, analisem e representem resultados; comuniquem conclusões e proponham intervenções, de modo que possam enfrentar e resolver problemáticas que venham a surgir na vida cotidiana. Não basta o conhecimento científico ser apresentado, é necessário oportunizar vivências que abarquem a investigação e as diversas etapas presentes nesse processo, entendido como algo flexível e cooperativo. O acesso aos conhecimentos científicos é fundamental, assim como a aproximação dos estudantes dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação.

É importante, além disso, atrelar o ensino às vivências dos alunos, discutindo diversas temáticas que envolvam o cotidiano e as transformações que estão acontecendo no mundo, trazendo para a aula conteúdos que reforcem o cuidado com a higiene corporal, as

diferenças de objetos do cotidiano, o que pode ser reciclado ou descartado, as partes do corpo humano, entre outros aspectos que o aluno precisa aprender e reconhecer em si próprio e em seu ambiente. O estudo das Ciências, conforme a BNCC, requer estruturas de aprendizagem que levem os alunos a pensar criticamente e desenvolver reflexões que os ajudem a compreender problemáticas que possam ocorrer no seu cotidiano, bem como motivá-los com desafios, permitindo que os questionamentos apresentados também possam ser formulados por eles próprios.

Já o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) reforça aspectos mencionados na BNCC. O estudo das Ciências na escola é apontado como um fator que possibilita enxergar o mundo como processo de investigação, favorecendo um olhar sobre a natureza e a vida que compreenda os aspectos físicos, químicos, biológicos e sociais no avanço tecnológico da humanidade.

O conhecimento científico é abordado por meio da investigação da natureza, sendo necessária a interpretação de forma crítica e analítica dos fenômenos naturais observados. O objetivo é a formação de sujeitos questionadores e transformadores, que intervenham para melhorar a qualidade de vida individual, coletiva e socioambiental. A busca e organização dos conhecimentos podem ocorrer com o auxílio de diversos procedimentos:

A observação, a experimentação, a comparação, a elaboração de hipóteses e suposições, o debate oral sobre hipóteses, o estabelecimento de relações entre fatos ou fenômenos e ideias por meio da leitura e escrita de textos informativos, a elaboração de roteiros de pesquisa bibliográfica e questões para enquete, a busca de informações em fontes variadas, a organização de informações por meio de desenhos, tabelas, gráficos, esquemas e textos, o confronto entre suposições e entre elas e os dados obtidos por investigação, a elaboração de perguntas e problemas, a proposição para a solução de problemas (MINAS GERAIS, 2018, p. 731).

A aproximação dos estudantes dessas práticas científicas fará mais sentido se houver um problema a ser resolvido dentro de contextos sociais e culturais que dialoguem com aquilo que já foi

vivenciado ou que tem significado para os próprios discentes. O interesse e a curiosidade pelo mundo ao redor favorecem o envolvimento com as atividades de investigação e dão outro sentido às buscas por soluções e respostas.

O ensino de ciências da natureza nos anos iniciais do Ensino Fundamental: percurso metodológico e análise dos dados

A complexidade dos conhecimentos e do próprio ato de ensinar traz grandes desafios aos professores. Concordamos com Cunha e Campos (2010), quando afirmam que a prática pedagógica não se configura como aplicação linear de teorias ou por princípios pragmáticos e neutros, mas é marcada pelo pensamento, construção de sentidos e reflexão do professor.

Um professor de Ciências elabora, organiza e revela seu discurso e sua prática, num contexto escolar e social específicos, de acordo com seus saberes profissionais, intenções, opções, pressupostos teóricos e crenças – implícitos ou explícitos –, que se relevam na elaboração e no desenvolvimento de seu planejamento, na definição de seus objetivos, na seleção e organização dos conteúdos, na escolha dos métodos, técnicas e recursos para o ensino, em seus procedimentos e instrumentos de avaliação e na sua relação com os alunos (CUNHA; CAMPOS, 2010, p. 54).

Para conhecermos alguns aspectos do que norteia os docentes nas aulas de Ciências, elaboramos um questionário que foi encaminhado para quatro pedagogas atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental no sudoeste de Minas Gerais, nas cidades de Passos e São Sebastião do Paraíso, durante o ano letivo de 2022. Não havia, inicialmente, a intenção de selecionar somente profissionais mulheres, mas este foi o caso, tendo em vista o perfil prioritariamente feminino do magistério no segmento escolar definido. O questionário foi organizado a partir da análise de outros questionários com propósitos semelhantes, utilizados nos trabalhos de Silva (2006), Cunha e Campos (2010) e Dávila, Former e Puntel (2017). O instrumento elaborado foi dividido em três partes: a

primeira com informações pessoais das participantes, a segunda com questões sobre a formação e atuação no magistério e, a última, com perguntas propriamente sobre o ensino de Ciências.

As quatro professoras partícipes (P1, P2, P3 e P4) são formadas em Pedagogia, atuantes na rede pública de Passos e na rede particular em São Sebastião do Paraíso, tendo duas delas exercido a docência a menos de 5 anos e outras duas há mais de 20. Após analisadas as respostas, foram priorizados cinco temas – concepção da disciplina Ciências, importância do ensino, metodologia utilizada, preparo profissional e dificuldades enfrentadas. Esses temas foram sintetizados nos quadros a seguir.

Quadro 1 – Qual é a sua ideia sobre Ciências, ou seja, o que é Ciências para você?

P1: “Ciências é o estudo que nos leva ao conhecimento, conhecimento este que pode ser adquirido através de pesquisas, e não é algo pronto”.

P2: “Ciências refere-se ao conhecimento ou práticas sistêmicas. Ciências se refere também ao sistema de adquirir conhecimentos baseados no método científico”.

P3: “Ciências é qualquer tipo de conhecimento científico através de pesquisas que foram estudadas e testadas, que fazem o ser humano compreender ou interpretar o mundo”

P4: “Ciências são descobertas e experiências para evolução da sociedade. Através delas, hoje sabemos e entendemos diversos fenômenos”.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Duas ideias destacaram-se a respeito do que sejam as Ciências: o estudo, a prática e a descoberta que nos leva ao conhecimento e o próprio conhecimento resultante desse processo.

O método científico, mencionado por P2, indica um caminho a ser seguido, mas não é algo pronto e, sim, em constante construção, com avanços, recuos e reformulações, com erros e acertos, o que questiona a visão rígida (algorítmica, exata, infalível) aceita por muitos. A noção de um único método científico também pode ser problematizada, pois sugere a existência de um conjunto de regras definidas aplicável de forma mecânica. Entretanto, existe um pluralismo metodológico que deveria ser considerado e debatido na formação docente (GIL PÉREZ et al., 2001).

Trivelato e Silva (2011) salientam, ainda, que a Ciência precisa que a interpretação dos fatos seja confirmada por outros cientistas, e nos recordam que a produção de conhecimento não é uma atividade solitária, ao contrário, envolve grupos de pesquisa, canais de discussão e validação, entre outros. Entendida como um processo social, é marcada por fatores econômicos, políticos e educacionais, deixando igualmente marcas nessas esferas.

Quadro 2 – É importante ensinar Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Por quê?

P1: “Com certeza, ensinando Ciências nas séries iniciais, o aluno vai despertar a curiosidade (...) e é através dos estudos das Ciências que salvamos vidas...”
P2: “Sim, a importância vem das Ciências humanas e da saúde”.
P3: “Sim, porque ajuda a criar um aluno que possa tomar suas próprias decisões diante de algum conhecimento científico e, assim, fazer seu papel na sociedade, criando também uma relação com o meio ambiente em que vive”.
P4: “Sim, inclusive na educação infantil, pois aguçar os alunos a pesquisarem desde muito cedo para que novas descobertas sejam feitas é de extrema importância. A consciência sobre a preservação do meio ambiente (...) é necessária para formação do ser humano.”

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

As professoras destacam a importância do ensino de Ciências nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois entendem que esse componente curricular favorece a curiosidade e a investigação, como também possibilita a compreensão do próprio papel na sociedade, mais ativo, consciente e responsável ambientalmente. Esses aspectos foram igualmente mencionados em estudos sobre o tema. Chassot (2018, p. 77) enfatiza que a “nossa responsabilidade maior ao ensinar Ciência é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos”, sendo agentes de transformação do mundo em que vivemos.

Já Viecheneski e Carletto (2013) elencam diversos motivos que justificam o ensino científico desde os anos iniciais da escolarização e argumentam que, com a forte presença da ciência e da tecnologia no cotidiano da população, o acesso à educação científica deve ser um direito de todos. O ensino, em especial nos anos iniciais, é

importante, pois é quando o professor consegue abranger uma grande quantidade de alunos, devido à obrigatoriedade escolar, representando, muitas vezes, o primeiro contato da criança com conhecimentos científicos. É um período em que os educadores podem aproveitar para despertar o interesse pela área, trabalhando com investigações e abordando conteúdos importantes no âmbito pedagógico e social.

Quadro 3 - Quais as metodologias utilizadas, ou seja, como você ensina?

P1: “Ciências, com aulas expositivas e dialogadas e registro no livro didático. Trabalhos coletivos e reciclagem”.

P2: “Aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias mais difundidas. Aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida, estudo de caso, pesquisa e outros.”

P3: “Sempre trazendo o conteúdo para realidade dos alunos, buscando exemplos do cotidiano”.

P4: “Uso muito as metodologias ativas, principalmente a sala invertida e estações. O ensino-aprendizagem da Ciências é mais significativo quando há pesquisas sobre o assunto estudado.”

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Como afirmam Dávila, Folmer e Puntel (2017), as rápidas mudanças ocorridas na nossa época e os conflitos de ideias, culturas e conhecimentos atingem a sociedade e também a escola, instituição que se vê imersa em amplos debates sobre suas finalidades e sobre o que ensinar e de que forma fazê-lo. As respostas das pedagogas sinalizam essas mudanças, já que não enfatizaram algumas práticas amplamente difundidas pautadas na leitura, na realização de exercícios e na memorização. Mencionaram, não obstante, uma variedade de abordagens, indicando um olhar para o processo de ensino-aprendizagem que valoriza o diálogo, a participação e a realidade dos estudantes. As respostas vão ao encontro do que outros estudos já indicaram, nos quais os professores entendem que o ensino de ciências deve ocorrer de forma contextualizada, partindo do cotidiano e do interesse dos estudantes (DÁVILA; FOLMER; PUNTEL, 2017).

Complementarmente, Viecheneski e Carletto (2013, p. 217) defendem que o “o papel dos professores dos anos iniciais está em promover atividades investigativas, que suscitem o interesse dos alunos, que estimulem sua criatividade, sua capacidade de observar, testar, comparar, questionar, que favoreça a ampliação de seus conhecimentos prévios (...)”. Se se entende que a promoção de atividades investigativas é mesmo importante, faz-se necessário refletir sobre as práticas pedagógicas e analisar em que medida favorecem ou não a investigação pelos estudantes.

Quadro 4 – O quanto você se sente preparada e segura para dar aulas de Ciências?

P1: “Eu me sinto muito bem preparada, porque a faculdade nos dá o caminho, mas os passos dessas caminhadas são nossos, precisamos acreditar e seguir em frente, e nunca parar de estudar, de nos capacitar.”

P2: “Me sinto segura e preparada para dar as aulas de Ciências, pois me preparo e estudo constantemente.”

P3: “Consideravelmente preparada, pelo fato de que nas séries iniciais os tópicos aplicados em Ciências são de conhecimento do nosso cotidiano – e por estudar e me preparar.”

P4: “Como é um componente curricular de que gosto, eu me sinto bem preparada e segura. Estudo e planejo cada conteúdo que vou ensinar para melhor aprendizagem dos meus alunos.”

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Verifica-se um otimismo das quatro pedagogas, que se sentem preparadas e cientes da importância do estudo na atuação docente. As respostas de certa maneira surpreendem quando consideramos outras investigações que indicam a dificuldade sentida por muitos professores “em promover um ambiente desafiador, propício à investigação e à construção de conhecimentos em ciências” (VIECHENESKI; CARLETTO, 2013, p. 214). De forma semelhante, também é observado que o ensino de Ciências “gera uma relação de tensão em sala de aula, o que produz nas professoras sentimentos de angústia e aflição, de acordo com relatos delas mesmas” (LIMA; MAUÉS, 2006, p. 187). Embora os dados indiquem certo desconforto ou insegurança por parte de muitos profissionais, essa visão não foi endossada pelas pedagogas participantes da presente pesquisa.

Analisando os trechos em destaque no Quadro 4, percebemos que condizem com o que foi apontado por Dávila, Folmer e Puntel (2017) sobre o ensino de Ciências: é necessário abrir espaço para possibilidades e também mudanças, que são decorrentes do cotidiano. Desta forma, quando as professoras mencionam a busca constante pelo estudo, asseguram que estão preparadas para atuar na área e que buscam aprender para ensinar, um diferencial importante quando se trata de educação. A confiança sentida e o interesse pela área de Ciências da Natureza certamente repercutem na maneira como se colocam em sala de aula e interagem com os discentes. Entendemos que a formação continuada foi fundamental na conquista de um olhar positivo e confiante, sendo também um dos principais caminhos para o desenvolvimento de práticas reflexivas condizentes com um processo de ensino-aprendizagem pautado no diálogo e comprometido socialmente.

Quadro 5 – Que dificuldades você tem para trabalhar Ciências na sala de aula?

P1: “Falta de recursos”.

P2: “Pouco tempo disponível para a realização das atividades experimentais, a falta de um laboratório de Ciências etc.”

P3: “(...) um desafio (...) em trazer para realidade do aluno exemplos para que ele possa entender melhor o que está sendo explicado na matéria”.

P4: “Muitas vezes falta material ou equipamento para enriquecer as aulas.”

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2022.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelas professoras, a escassez de recursos materiais é salientada. Embora não tenhamos informações mais detalhadas, é possível supor que os materiais mencionados, que incluiriam o próprio laboratório de Ciências, seriam usados para atividades práticas e experimentais, um aspecto fundamental do ensino. Tanto a BNCC como o Currículo Referência de Minas Gerais pontuam a importância de se dominar processos, práticas e procedimentos da investigação científica, de modo que os alunos possam propor problemas, planejar investigações, observar, analisar, comparar, entre outros. Os órgãos responsáveis pela educação deveriam dar o suporte necessário, fornecendo não só os

materiais e espaços adequados, mas a formação necessária para uma prática reflexiva, já que a mera existência de recursos não significa uma educação de qualidade.

Considerações finais

Este trabalho buscou identificar e analisar as visões que pedagogas do sudoeste mineiro têm sobre o ensino de Ciências. Procuramos criar um diálogo que contemplasse as concepções de mundo, de Ciências, de sociedade e educação, assim como os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas, na tentativa de emergir significados e olhares sobre o ensino, muitas vezes dispersos no dia a dia na escola.

Os questionários respondidos por quatro pedagogas atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos possibilitaram conhecer percepções sobre o ensino científico a partir de trajetórias docentes muito particulares, ainda que tenha sido possível encontrar pontos em comum. As reflexões sobre Ciências e sobre a própria prática pedagógica são entrelaçadas e condizem com os saberes e experiências das professoras. A partir dos questionários, observamos que todas estão de acordo sobre a importância do componente curricular de Ciências no segmento escolar em questão, pois entendem que instiga a curiosidade e favorece os processos de pesquisa. Em relação ao *como* se ensina, foram apontadas diferentes metodologias que buscam valorizar a participação dos estudantes. Também compartilham que se sentem seguras e preparadas para ensinar, e apontam o constante estudo como um fator de apoio. Quando se trata das dificuldades, relatam especialmente a falta de recursos, aspecto condizente com os resultados de outras pesquisas e que nos faz questionar a existência – ou não – de atividades de investigação.

Ainda que os questionários sejam parciais e clarifiquem somente alguns aspectos sob o ponto de vista das professoras, mostraram-se potentes ao trazerem questões importantes de serem

refletidas sobre o ensino de Ciências e a atuação docente. Foi possível notar o compromisso das professoras ao ensinar Ciências, mas é necessário destacar que, para uma educação crítica, é preciso enfrentar os desafios que possam aparecer. Por isso, a formação continuada e a troca entre os pares são grandes aliados. Vemos como fundamental o papel que as Ciências têm na formação de crianças e jovens, sendo igualmente importante uma perspectiva crítica para se pensar, planejar e promover ações educacionais que fomentem uma formação comprometida social, ética e ambientalmente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2018.

CUNHA, F. M. da; CAMPOS, L. M. L. O discurso e a prática pedagógica de professores de Ciências no ensino fundamental. In. PIROLA, N. A. (org). **Ensino de Ciências e Matemática IV**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DÁVILA, E. S.; FOLMER, V.; PUNTEL, R. L. Concepções de professoras de Ciências sobre o ensino de Ciências. **Revista Exitus**, Santarém, v. 7, n. 2, p. 237-261, 2017. Disponível em: <<https://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/312>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

GIL-PERÉZ, D.; MONTORO, I. F.; ALÍS, J. C.; CACHAPUZ, A.; PRAIA, J. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. **Ciência & Educação**, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93,

2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/y6BkX9fCmQFDNnj5mtFgzyF/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. **Ensino de Ciências e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2007.

LIMA, M. E. C. C.; MAUÉS, E. Uma releitura do papel da professora das séries iniciais no desenvolvimento e aprendizagem de ciências das crianças. **Ensaio**, v. 8, n. 2, p.161-175, dez. 2006.

LORENZETTI, L. A promoção e avaliação da alfabetização científica nos anos iniciais. In. VIVEIRO, A. A.; NETO, J. M. (Orgs.). **Ensino de Ciências para crianças: Fundamentos, prática e formação de professores**. v. 1. Itapetininga: Cazulo, 2020. p. 9-26.

MINAS GERAIS. **Currículo Referência de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <<https://curriculoreferencia.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: 03 fev. 2023.

SILVA, A. F. A. **Ensino e aprendizagem de Ciências nas séries iniciais: concepções de um grupo de professoras em formação**. 2006. 166 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-29092015-145747/pt-br.php>. Acesso em: 19 out. 2022.

TRIVELATO, S. F.; SILVA, R. L. F. **Ensino de Ciências**. São Paulo: Trilha, 2011.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. Por que e para que ensinar Ciências para as crianças. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 6, n. 2, p. 213-227, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1638/1046>>. Acesso em: 19 out. 2022.

O processo educativo na escola da APAC Passos/MG e o trabalho docente: reflexões e apontamentos

Giovanna Ribeiro Lafaete¹
Joyce Clarice Reis Oliveira²
Márcia Pereira Cabral³

Introdução

À luz do artigo 205 da Constituição Federal de 1988, afirmamos que a educação é um direito de todos e dever do Estado, devendo ser promovido a todos aqueles que desejam estudar, para o seu desenvolvimento, de sua cidadania e sua qualificação profissional. Isso inclui as pessoas que se encontram em estado de privação de liberdade dentro de uma instituição prisional.

Quando entram no sistema prisional, a pessoa privada de liberdade inicia sua obrigação com o cumprimento da pena que lhe foi sentenciada. Esse cenário implica somente na perda de seu direito à liberdade, entretanto continua detentor dos outros demais direitos fundamentais.

Partindo dessa premissa, foi desenvolvida a pesquisa, cujos resultados estão apresentados nesse artigo, ao longo do ano de 2021, que originou o trabalho de conclusão de curso intitulado “*O processo educativo na escola da APAC Passos/MG e o trabalho docente: reflexões e apontamentos*” e teve como objetivo refletir sobre o processo educativo na Escola da APAC (Associação de Proteção e

¹ Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: giovanna_ribes@hotmail.com. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3182393045981804>

² Licenciada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: reisoliveira2205@gmail.com. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2631016468628388>

³ Licenciada em Geografia e Pedagogia. Doutora em Geografia. Docente do curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG. E-mail: marcia.cabral@uemg.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5465388693899995>

Assistência ao Condenado) da cidade de Passos/MG, tendo como foco o trabalho docente em uma entidade civil. Ainda, de forma específica, visou caracterizar o projeto APAC em sua característica organizacional e pedagógica, refletir sobre o projeto educativo tomando como base os referenciais nacionais e os teóricos ligados à área da educação e discutir o papel do professor nesse processo educativo a partir do processo pedagógico e de sua prática pedagógica observada, além de buscar compreender os pressupostos que embasam a ação docente no processo educativo na escola da APAC Passos/MG.

Diante do exposto, a pesquisa se amparou na seguinte problemática: *Como está estruturada a organização do processo educativo na escola da APAC tendo como foco o trabalho docente?* Antes de compreendermos este paradigma, se fez necessário entender como foi organizada a pesquisa para atingir os resultados. Por meio de uma revisão bibliográfica e uma pesquisa de campo realizada de forma remota, foram discutidas práticas docentes dentro da associação e, assim, realizadas reflexões e apontamentos sobre elas, à luz dos referenciais teóricos.

Formação de professores e trabalho docente: possibilidades dentro e fora da escola

A complexa estrutura conceitual da educação está sempre em modificação. Para tanto, cabe ao docente modificar-se ao mesmo passo. Diante disso, é preciso separar duas perspectivas que se fazem na vida docente enquanto formação do profissional: a formação inicial e continuada.

Pimenta (1997, p.6) afirma que “para além da finalidade de conferir uma habilitação legal ao exercício profissional da docência, do curso de formação inicial se espera que forme o professor, ou que colabore para sua formação”.

Uma vez formado em sua plenitude, o docente não se estagna em seu conhecimento e fica à revelia de seu tempo, onde deverá

encontrar caminho de continuidade na formação continuada. Conforme salienta Pimenta (1997), a fonte de formação continuada mais acessada pelos docentes reside em cursos suplementares e em atualizações dos conteúdos de ensino. Contudo, para a autora, somente esses cursos não dão conta da plenitude da prática educacional uma vez que estão descolados da realidade da prática pedagógica, levando a resultados contrários ao que se pretende alcançar, como o fracasso escolar (PIMENTA, 1997).

Em solvência da problemática, a autora propõe, dentre outras, a pesquisa sobre a prática. O fazer acadêmico enquanto pesquisa sobre didática para a constituição de professores reflexivos imerge o docente no cerne do fazer educacional, e que, segundo a autora, “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório” (PIMENTA, 1997, p.12). Sobre isso, Cabral (2013) afirma que:

É fundamental refletir sobre a capacidade e a necessidade de reflexão docente, frente às muitas realidades educacionais em diferentes níveis de ensino. [...]. Dessa forma, refletir sobre a própria prática docente é um modo não só de se interpretar como professor, mas também de se reinventar (CABRAL, 2013, p. 263).

Dessa forma, fica mais que claro que o professor, enquanto praticante do ensino, deve envolver-se na sua formação de maneira que se completem as lacunas deixadas pelo formalismo engessado das formações de licenciatura (CABRAL, 2013).

Esse processo também é denominado pela sua formalidade e pela sua informalidade. Segundo Gomes (2018), em sua esfera informal, o processo educacional acontece no cotidiano das pessoas e nas relações entre elas; essa ação cotidiana e informal se trata da troca de experiência e à manutenção de valores da sociedade ou de um grupo dentro da sociedade, tal como o da ideologia ou dos valores do senso comum. Já o processo formal recebe essa nomenclatura por ser algo planejado, que acontece principalmente dentro da instituição escolar.

A escola se torna então o espaço excepcional para esse processo, justamente porque dentro do ambiente escolar não costuma haver espaço para as informalidades. Na escola, todos os processos são planejados exatamente para obter tais resultados, os interesses e os valores da sociedade no qual se encontra.

Outra esfera de educação é a educação não-formal. Segundo Libâneo (2002), a educação não-formal refere-se às organizações políticas, profissionais, científicas, culturais, agências formativas para grupos sociais, educação cívica, etc., com atividades de caráter intencional.

Nessa perspectiva, as atividades educacionais que ocorrem em presídios, aqui especificamente na APAC, instituição filantrópica com viés religioso, se encontram na esfera formal e também dentro da educação não-formal, pois, além do sistema escolar, a instituição oferece outras atividades, como oficinas, por exemplo.

Educação prisional: mecanismos para a (re)integração social

Segundo o Ministério da Educação (MEC), a educação em espaços de privação de liberdade no Brasil é uma ferramenta de reintegração e desenvolvimento de competências, sendo que a educação que se destaca por ajudar os recuperandos a se recriarem para um futuro melhor durante e após a sua pena. De acordo com o artigo 1º da Lei nº 4.024/61 do projeto de resolução CNE Nº 2, de 19 de maio de 2010, foi estabelecida pelas diretrizes nacionais a oferta de educação a jovens e adultos privados de liberdade em instituições penais.

O artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 constata que a educação é um direito humano que deve ser garantido a todos. De acordo com o documento, todos têm direito à educação gratuita nos níveis primário e básico, objetivando o desenvolvimento pleno, a personalidade humana e o fortalecer do respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais. Encarar e tratar a educação como um direito humano implica que ela não deve

se limitar apenas a status social, étnico, cultural, de gênero ou étnico-racial de uma pessoa. O artigo 3º da Constituição Federal também garante a promoção do bem-estar de todos, sem distinção ou prejuízo. Também, no artigo 10º da Lei nº 7.210/1984, conhecida como Lei de Execução Penal (LEP), garante que a prestação de assistência aos recuperandos é uma obrigação do Estado, cabendo a ele garantir a provisão material, legal, sanitária, social e educacional a todos os recuperandos internados, com o intuito de prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.

Em 2010, as Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos Privados de Liberdade em Instituições de reclusão também estabeleceram o direito à educação escolar nos presídios. As diretrizes, no âmbito docente, garantem professores qualificados, bem como a certificação e o aprendizado contínuo. Um dos grandes fatores que torna a educação e o treinamento nas prisões uma ação extremamente necessária é o baixo nível de escolaridade do grande número de pessoas encontradas nas penitenciárias.

A população prisional tem acesso a dois tipos de atividade educacional: atividades formais e complementares. As formais compreendem a alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino superior, cursos técnicos e a capacitação profissional, em suas duas modalidades presencial ou à distância. As complementares compreendem os programas de redução de pena através de horas dedicadas aos projetos, como os de leituras e esportes. (BRASIL, 2010)

Anteriormente, pela legislação, a dedicação para os estudos tinha apenas o significado de realização pessoal ou curricular para a formação do recuperando, não auxiliando na redução de pena. Contudo, foi sendo percebido que os estudos e a educação contribuem para a recuperação gradativamente do recuperando, de modo que os tribunais de justiça entenderam essa necessidade e construíram as bases para o reconhecimento da educação como meio de redução de pena e por meio da Lei nº 12.433/2011, os dispositivos da LEP foram modificados, incluindo a redução de pena.

A associação de proteção e assistência aos condenados (APAC) e seu modelo educativo

A APAC é uma associação filantrópica com viés religioso, amparada pela Constituição Federal para atuar em presídios, desempenhando seus princípios fundamentais, tal como a valorização humana e “guardar a Deus como fonte de tudo”. Tem como foco principal gerar a humanização das prisões, garantindo o cumprimento da pena e tendo como finalidade evitar que a pessoa retorne ao crime e proporcionar condições para que o privado de liberdade consiga a reintegração social benéfica e significativa.

Difere-se dos presídios comuns por utilizar o método que foi criado por Mário Ottoboni, que por ele é definido como: “(...) um método de valorização humana, portanto de evangelização, para oferecer ao condenado condições de recuperar-se com o propósito de proteger a sociedade, socorrer as vítimas e promover a justiça.” (OTTOBONI, 2001, p. 29).

Assegurada pela Constituição Federal como passível de ação, tem estatuto⁴ resguardado pelo Código Civil e pela Lei de Execução Penal. A APAC também trabalha como um “braço direito” dos Poderes Judiciário e Executivo, perante a execução penal e na administração do cumprimento das penas nas esferas dos regimes fechado, semiaberto e aberto.

Em alinhamento com sua proposta, não há policiais ou agentes penitenciários presentes na associação. A estrutura é mantida com recursos do convênio com o Estado, sendo ressaltado e oferecido o trabalho de caráter voluntário (médicos, dentistas, advogados, psicólogos, assistentes sociais, psiquiatras, educadores, religiosos, artesãos, etc.). As APACs se mantêm por meio de contribuições, doações de pessoas físicas, jurídicas, entidades religiosas, de parceiros e convênios com o poder público, e também da

⁴ Estatuto da APAC. Disponível em: <https://www.tjmt.jus.br/INTRANET.ARQ/CMS/GrupoPaginas/105/1020/APAC.doc>

comercialização dos produtos que são confeccionados e construídos nas oficinas profissionalizantes.

A unidade localizada em Passos/MG surgiu no ano 2000, como uma ala separada do presídio existente. Em 2004, houve uma solicitação para o município para que ela tivesse espaço próprio, e nesse processo, a entidade acabou por ganhar um terreno, onde a APAC se localiza até os dias atuais.

Em termos de capacidade, inicialmente, ainda junto ao presídio, a APAC comportava 50 privados de liberdade; atualmente⁵, a associação comporta 126. Ressalva-se que a entidade, desde o começo, firma parcerias com 39 outras empresas, prezando pelo envolvimento do recuperando com o artesanato e prestação de serviços. Dessa forma, um presídio que opta pela aplicação do método APAC também pode ser financeiramente mais vantajoso ao Estado, já que um privado de liberdade dentro da associação gera um terço de gastos do valor consumido dentro do sistema carcerário tradicional. Além disso, destacam-se os menores níveis de reincidência, o que pode colaborar com a redução de internos do sistema.

A associação possui uma parceria com a Escola Estadual Lourenço de Andrade, dispondo de três salas de aula nos períodos matutino e vespertino, onde os privados de liberdade têm acesso às formas de educação comum sendo submetidos, inclusive, à avaliação. Esse recurso é reservado apenas aos que não têm ensino médio ou fundamental completos, sendo um dos meios para se conseguir remissão (a cada três dias de escola, um dia a menos da pena). Vale ressaltar que a ida à escola não é obrigatória. Durante a realização da pesquisa, o número de estudantes do regime fechado chega a 40; e, em regime semiaberto extramuros, há um recuperando cursando faculdade e outro participando do EJA (Educação de Jovens e Adultos).

As turmas funcionam de maneira multisseriadas, nas quais não se separa os recuperandos por séries. Fica a critério do professor escolher as a metodologia de ensino, ou seja, os docentes têm

⁵ Dados de Setembro de 2021.

autonomia para trabalhar com a didática que atenda às necessidades de cada um. Apesar do curto período para a conclusão de determinada etapa, os professores têm um papel fundamental de desenvolvimento junto a esses recuperandos, onde é extremamente importante a comunicação e a dedicação para melhor andamento do processo educativo.

Metodologia de Pesquisa

Valendo-se da utilização de um instrumento de coleta de dados, foi aplicado um questionário estruturado para as professoras da instituição, que objetivou apontar o processo docente e o papel do professor na APAC de Passos – MG.

Segundo Parasuraman (1991), um questionário é tão somente um conjunto de questões, feito para gerar os dados necessários para se alcançar os objetivos do projeto. Ainda que o mesmo autor afirme que nem todos os projetos de pesquisa utilizam essa forma de instrumento de coleta de dados, o questionário é muito importante na pesquisa científica.

Já a análise de dados está amparada pela pesquisa qualitativa. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista e interpretativa para mundo, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles confere.

Descrição e análise de dados

Seguindo essa linha, utilizamos uma análise qualitativa dos dados a fim de observar o processo educativo da APAC e o trabalho docente. Foram convidados para participar do questionário duas professoras que trabalhavam nas oficinas educativas da APAC de Passos, cujos nomes foram alterados para preservar suas identidades. Esse questionário foi aplicado de forma remota em

decorrência da pandemia do Covid-19, pelo aplicativo de comunicação *WhatsApp*. As participantes enviaram as respostas através de mensagens de texto, que foram a base para as reflexões aqui apresentadas.

A primeira pergunta tratava da formação inicial e a preparação para o trabalho. Sendo assim, ela questionava: —*Na sua formação inicial você teve algum preparo para trabalhar em outros espaços que não fosse a escola? Se sim, quais? Foi discutido na universidade sobre os espaços de privação de liberdade? Se sim, como? Quais conhecimentos da graduação foram fundamentais para o seu desempenho no espaço em que atua?*

Frente a essa questão, a professora Lua respondeu⁶:

No meu curso superior que foi Licenciatura Plena em Letras – Português, nós não aprendemos como trabalhar no sistema prisional com os privados de liberdade. Tudo o que nós vimos na nossa graduação, faz referência ao trabalho nas escolas regulares. Portanto, todo o nosso trabalho com os privados de liberdade, nada isso nós tivemos algum conhecimento prévio em nossa graduação (PROFESSORA LUA, 2021).

Nota-se que, infelizmente, a resposta da professora expressa a realidade de grande parte dos profissionais que atuam nas prisões e chegam neste espaço sem receber na graduação o preparo necessário sobre essa temática. Esse cenário evidencia uma carência na sua formação inicial, que pode se dever até mesmo pelo fato de ser uma temática nova para os cursos de formação de professores. Essa situação é problematizada por Onofre (2014):

Em que momento da história da educação brasileira foi avaliado a formação necessária para atuar nesse contexto? Os cursos de licenciatura ofereceram e oferecem disciplina/disciplinas que permitam aos futuros professores alguma aproximação com essa realidade? As escolas das prisões foram em algum momento pensadas como possibilidade de campo de estágio supervisionado? Os professores formadores sabem que existem escolas nas prisões? (ONOFRE, 2014b, p. 122 – 123, apud CAMPOS, 2015, p. 211).

⁶ As respostas foram apresentadas no texto como enviadas pelas docentes.

Essa lacuna na formação dos professores ocasiona o despreparo dos educadores para atuarem na prisão, como é destacado por Onofre (2014, p. 170), ao afirmar que —eles (os professores) se formam na prática. Quando são contratados, recebem apenas algumas orientações gerais.

Em contrapartida, a professora Sol respondeu que:

Em minha formação foi estudado vários tipos de ensino, tanto formal como especiais, como por exemplo, o EJA que trabalhamos na APAC. No instituto, além do ensino regular trabalhamos possíveis demandas na educação, não priorizando a todo tempo, mas sempre trazendo discussões sobre o assunto, quando estudamos o ensino de jovens e adultos os professores colocavam que também era praticado em instituições de privação de liberdade (...) (PROFESSORA SOL, 2021).

Nota-se pela fala de Sol que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi discutida na sua formação inicial, ainda que não especificando os espaços de privação de liberdade. Pode-se perceber que se faz necessário que os educadores, antes de atuarem no espaço de privação de liberdade, possam primeiro conhecer sua dinâmica. Contudo, para isso ocorrer, é indispensável que os cursos de formação inicial avancem nas discussões sobre a temática e oportunizem vivências em práticas educativas no ambiente prisional, o que ainda é raro nos cursos de formação de professores e que também ainda se constitui como uma carência.

Vale destacar que o espaço prisional ainda não está totalmente inserido como campo de atuação dos cursos de formação de professores, o que evidencia lacuna tanto na formação inicial quanto na continuada (SILVA, SILVA, ALVES, CAMPOS, 2019, p.10).

Já sobre a organização curricular e a contribuição acadêmica, foi questionado: *“Na APAC como é a organização curricular? Poderia explicar de que maneira é feita? Você acredita que a sua formação acadêmica atende as demandas de trabalhar no contexto no qual atua?”*.

Frente a essa pergunta, a Professora Lua respondeu:

A organização curricular é feita por nós professores, nós desenvolvemos os planejamentos, todos elaborados dentro da BNCC (...). Nós seguimos a

metodologia da educação de jovens e adultos, a EJA, e nós trabalhamos com salas multisseriadas, ou seja, sexto e sétimo ano juntos, oitavo e nono ano juntos, e no ensino médio é primeiro, segundo e terceiro ano juntos. Nós temos que conseguir atender a todos nos cinquenta minutos de aula, e nós trabalhamos realmente o que se trabalha na EJA, na escola regular. Ou seja, os alunos privados de liberdade estão tendo as mesmas oportunidades de um aluno que frequenta a escola regular, então, um aluno do ensino médio está apto para prestar um vestibular e frequentar uma faculdade, um ensino superior (...) (PROFESSORA LUA, 2021).

Ainda sobre a mesma temática, a Professora Sol completa acerca da metodologia EJA, ressaltando que:

A organização curricular é de acordo com a BNCC, mas hoje temos o “EJA NOVOS RUMOS”, que traz orientações para que os professores façam a adaptação dos conteúdos para situações do dia a dia. Porém, já havia trabalhado na formação tais situações deixando assim bem fácil a relação do ensinar e aprender (PROFESSORA SOL, 2021).

É necessário um modelo educativo que propicie aos educandos uma reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que os conscientize a respeito de suas ferramentas, no sentido de desenvolver esse poder e sua capacidade de escolha. Com isso, seria essencial uma educação que ajudasse brasileiro a emergir enquanto cidadão e o inserisse criticamente no seu processo histórico, promovendo a sua libertação por meio da conscientização (MEDEIROS, 2005).

Nesse viés, é importante ressaltar que a EJA no sistema nos espaços privados de liberdade representa a oportunidade de ter acesso público e gratuito aos ensinamentos fundamental e médio para aqueles que não concluíram seu processo de escolarização na idade adequada. Representa, assim, a oportunidade de obter escolarização e qualificação para o trabalho, e de ressocialização.

Sobre as metodologias e formas de avaliação, foi indagado: *“Quais são as metodologias que você utiliza e quais são as formas de avaliação? Pode citar algum exemplo?”*.

Sobre essa questão, a professora Lua respondeu:

A gente tenta trazer para o educando uma maneira onde ele se sinta à vontade em participar da aula, sanar as suas dúvidas porque, como eu disse anteriormente, como eles estão afastados há algum tempo das salas de aulas, muitos às vezes não recordam. A maioria das vezes não recordam de absolutamente quase nada dos conteúdos, e aí nós tentamos fazer com que eles participem das aulas de uma maneira mais lúdica ou até mesmo trazendo os exemplos cotidianos. Mas algo bem positivo de trabalhar com os privados de liberdade é a vontade que eles têm de aprender, de participar (PROFESSORA LUA, 2021).

Assim como ela, a professora Sol complementou que:

(...) Como ensino de EJA tem um tempo reduzido, estas questões acompanhadas de revisões expositivas, conseguem dar conta do conteúdo programático, para ver se a aprendizagem foi consolidada. Eu trabalho jogos matemáticos, o que eles mais gostam, neste período gosto de fazer a avaliação midiática (PROFESSORA SOL, 2021).

Sobre os fundamentos que a EJA traz como a dinamicidade e troca de experiências vividas pelos educandos, Santos afirma que,

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não- aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico) (SANTOS, 2003, p. 74).

Com base na afirmação de Santos(2003), é possível notar uma pressão existente para os docentes em sua forma de avaliação, pois muitos jovens e adultos passaram por más experiências escolares, e criaram, assim, um bloqueio com o ambiente escolar. Dessa maneira, as avaliações tornam-se complexas conforme as diferentes realidades dos alunos.

Nessa perspectiva do trabalho com jovens e adultos em situação de privação de liberdade, é indispensável que o docente tenha consciência da importância do diálogo, que pode ser um aliado na

medida em que estabelece uma relação de confiança e respeito entre professor e aluno.. Segundo o PARECER CNE/CNB 11/2000:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (PARECER CNE/CONEB, 2000, p56).

Sobre a contribuição da educação e seu papel, foi questionado: *“Como você acha que a educação pode contribuir para as pessoas em espaços de privação de liberdade? Qual o papel da educação na vida dessas pessoas? Você poderia relatar algum exemplo que mostra a relevância desse papel da educação na vida dessas pessoas?”.*

Diante dessa pergunta, a Professora Lua respondeu:

Nós já tivemos alunos que ao término do cumprimento da sua pena, conseguiu o trabalho e conseguiu cursar uma universidade e concluir seus estudos dentro da APAC. Então é exatamente isso, é contribuir, fazer com que eles tenham novas oportunidades e acima de tudo, que eles tenham, possam ter um pouco de conhecimento e possam ter oportunidade de trabalho, de mudança de vida, que para eles é muito importante, porque a educação é um diferencial na hora de você conseguir um trabalho. Hoje, para qualquer trabalho você precisa estudar, você precisa ter pelo menos o ensino fundamental completo. O nosso papel de educador dentro do sistema prisional é realmente esse, contribuir com a ressocialização dos privados de liberdade, contribuir para que eles possam ter oportunidade melhor de trabalho (PROFESSORA LUA, 2021).

Assim como a professora Lua nos disse, a educação é um princípio fundamental para a autonomia e para o senso crítico. Quando feita de forma significativa e levando em conta a necessidade real do educando, são muitos os seus benefícios, como a significação da realidade e a capacidade de enxergar nela possibilidades além da vivida até o momento.

Nessa nova visão da realidade, a autonomia vai se desenvolvendo ao decorrer do processo educacional e há a chance de construção de um conhecimento singelo e significativo, que traz para essas pessoas privadas de liberdade esperança e reflexão sobre sua reinserção na sociedade, vislumbrando escolhas de vida para que não voltem a cometer os mesmos delitos. Tendo em vista que, muitas vezes, esse é o primeiro contato dessas pessoas com uma educação significativa, notamos o quão importante é a educação libertadora e não monótona e preconceituosa. Segundo FREIRE (1974). uma educação não libertadora faz o oprimido desejar ser opressor.

Sobre a mesma questão, a professora Sol respondeu:

A educação traz vários benefícios para os alunos. Primeiramente eles gostam de estudar para ter realização pessoal, procuram nas aulas motivações para melhorar nas suas relações de convívio, de trabalho, pois na APAC eles tem suas funções, desde organização do ambiente a trabalhos para terceiros. Também ganham benefícios como redução de pena, o que ajuda a incentivar a formação. Alguns exemplos de mudança que me relataram foi a de conseguir fazer faculdade, lá mesmo à distância (PROFESSORA SOL, 2021).

Assim como na primeira resposta, nota-se que os professores relataram uma conquista muito significativa como exemplo, que é a inserção em uma universidade. Sabemos o quanto é necessário se dedicar antes e durante os estudos em nível superior, sendo notável a conquista por uma pessoa privada de liberdade – pessoa cuja vida anterior pode ter sido privada de muito mais coisas, como escolaridade, direitos básicos e muitas vezes até mesmo de dignidade. A realização pessoal e as motivações que são exercidas durante as suas atividades na APAC são aspectos primordiais para sua mudança de vida e como cidadão na sua reaproximação gradual na sociedade.

Considerando que Vygotsky (2003) nos diz que o professor deve adotar o papel de facilitador, não de provedor de conteúdo, é preciso considerar que, também nos casos de educação em situações de privação de liberdade, o professor deve ser um facilitador no

sentido de respeitar as motivações de cada indivíduo, entender as necessidades que cada um tem e trabalhar em cima disso. Cada uma dessas pessoas já possui uma bagagem de vida e vivências, sendo extremamente importantes os estímulos para manter viva a vontade de crescimento pessoal e social de forma colaborativa.

Sobre os desafios e a formação necessária para a atuação, foi questionado: *“Quais são seus maiores desafios em sua rotina de trabalho na APAC? Você buscou outras formações para trabalhar com este perfil de alunos? Se sim, quais? A APAC oferece algum tipo de curso específico para sua atuação?”*.

Frente a essa questão, a professora Lua respondeu:

Quando dizemos que trabalhamos na APAC, como educadoras, as pessoas não dão muita credibilidade ao nosso trabalho, dizem que é perda de tempo, nos olham com olhares de preconceituosos e na realidade não é isso. O nosso maior desafio é ter que trabalhar no espaço muito pequeno, numa sala de aula improvisada com biblioteca junto, com uma sala de informática junto, uma sala de curso superior junto, então assim, esse é o maior desafio, não ter assim exatamente um espaço adequado para a sala de aula, mas nós vamos nos adaptando. (...) não, a APAC nunca ofertou, nunca ofereceu nem um curso aos educadores. Tudo o que fazemos são cursos extras patrocinados por nós mesmos. Então, são pós-graduações, são cursos de formação específica né, de uma X carga horária (PROFESSORA LUA, 2021).

Notou-se, pela fala da professora, algo que reitera que um dos maiores desafios da prática docente e ainda mais latente para o contexto da APAC é o preconceito e o menosprezo pelo trabalho. A desvalorização da profissão ainda é um assunto muito pautável e vai além de valores financeiros, como remuneração, envolvendo também a desconfiança e a descrença sobre os resultados do trabalho.

Sobre as mesmas perguntas, a professora Sol respondeu o seguinte:

O único desafio é o grande fluxo de alunos. Às vezes um aluno chega no meio do período letivo, e você tem que fazer ele acompanhar a turma tirando suas defasagens de ensino, outra vez ele está com você e de repente sai, passa um tempo ele volta, então você começa tudo de novo, o acompanhamento das

defasagens. O estado nos fornece, cursos específicos para cada área de atuação, como por exemplo o “EJA NOVOS RUMOS”, deixando o professor atualizado. A APAC recebe os professores muito bem, mas somos servidores do Estado, não sendo de responsabilidade das APACs cursos de especialização. Porém, nos orientam sobre o funcionamento e convívio na instituição (PROFESSORA SOL, 2021).

A resposta nos apontou outro desafio centrado no grande fluxo de alunos que passam pelo sistema de ensino em determinadas épocas distintas e suas defasagens. Isso acarreta em regressão escolar, de modo que o professor tem que voltar muitas vezes do início com aquele aluno para esclarecer dúvidas, adequando repetidas vezes a sua prática. Essa dificuldade de manter constância dificulta o trabalho dos profissionais, pois aumenta o processo docente na medida em que todos os processos precisam ser desdobrados para conseguir dar conta de todos esses alunos e garantir a sua aprendizagem significativa.

Considerando a perspectiva freiriana de que é preciso transformar o mundo não somente na teoria, mas também em práticas coerentes (Freire, 2000), é muito importante que os profissionais da educação para pessoas privadas de liberdade sejam corajosos quanto ao seu exercício, pois é notável nas falas a dificuldade da prática nesse contexto e a necessidade de empenho em especializações e ferramentas que possam facilitar a atuação significativa.

Sobre o processo educativo na APAC e o papel do professor, foi questionado: *“Como é o processo educativo na APAC? Qual o papel do professor nesse processo educativo?”*.

Frente a essas perguntas a professora Lua respondeu:

Os cursos ofertados para nós que trabalhamos com a “EJA Novos Rumos” entre outros e o nosso maior, eu brinco, que o nosso maior curso é viver lá o dia a dia, porque é muito fácil para quem está do outro lado enxergar as coisas de uma maneira, mas quando nós estamos lá fazendo nosso trabalho, nós acabamos enxergando o nosso trabalho de outra maneira. O nosso trabalho é um trabalho muito árduo, a gente tem às vezes, que modificar uma aula ou você chega para dar aula e eles deram a aula que você programou, e por ser

salas multisseriadas também a gente enfrenta essa dificuldade, ter que atender duas séries ao mesmo tempo e ali você tem que se virar, fazer as atividades que possam atender a todos (PROFESSORA LUA, 2021).

A professora torna notável a necessidade de que a experiência vá além dos olhares e das teorias. Mais uma vez é destacada a adaptação e a autonomia do professor. A formação continuada e as capacitações junto a prática do dia a dia auxiliam sua ação quando aparecem situações que requerem habilidades de adaptação e improviso para orientar os estudantes, reforçando a ideia de que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção" (FREIRE, 2003, p.47),

Sobre a mesma temática, a professora Sol respondeu:

O processo educativo é disciplinar e cada indivíduo tem sua obrigação e sua contribuição para o ambiente, fazendo com que sua ressocialização seja rápida e fixa, mostrando como tem regras e tem leis. O professor, além de seu conteúdo tem o papel de trazer o conhecimento de mundo, o chamado na minha formação, de currículo oculto. Mostrar para os alunos que conhecimento traz grandes benefícios para sua vida, como por exemplo, nas aulas com jogos a alegria se faz presente, mas as frustrações também estão, mas como produto final eles ganham o conhecimento, o professor consegue ver que está fazendo a diferença, pois a sala de aula vira um exemplo pequeno de mundo e bom convívio (PROFESSORA SOL, 2021).

Para refletir junto à fala do professor, podemos recorrer ao que Paulo Freire (2000, p. 33) narra sobre a ideia de que o conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, requerindo uma ação transformadora sobre a realidade, demandando uma busca constante e implicando em invenção e em reinvenção.

Ao analisarmos as reflexões pautas pelos professores junto às perspectivas de alguns teóricos, foi possível considerar que a atuação do professor no sistema APAC vai muito além de educação formal e padrão. Afinal, apesar de sua condição perante a lei, essas pessoas que se encontram dentro da associação não estão privadas de seu direito à educação. A atuação desses profissionais precisa ser

uma atuação de humanização, de justiça, de compaixão e de esperança por um mundo melhor e de reconstrução de uma sociedade justa para todos.

Ela deve ser feita de maneira significativa e reflexiva, para que a transformação seja feita de dentro para fora, para que essas pessoas consigam ser reintegradas na sociedade de maneira a não voltarem para a mesma condição.

Considerações finais.

Ante o que foi exposto, ao longo do desenvolvimento deste artigo, pode-se concluir que a estrutura educacional presente no sistema penitenciário brasileiro ainda se ausenta da responsabilidade de uma criação efetiva para a formação e desenvolvimento dos privado deliberdade, reafirmando que essa população social faz parte de uma esfera menosprezada pela sociedade.

Segundo Paulo Freire em sua Terceira Carta Pedagógica, "se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda" (FREIRE, 2000, p.67). Nesta perspectiva, a educação, seja ela em qual realidade for, é imprescindível e precisa contribuir para a solução de problemas hoje tão graves que dizem respeito à própria sobrevivência do cidadão como um todo na sociedade. Trata-se, pois, de pensarmos na educação e no trabalho docente feito em termos de urgência, para assim trazermos atualizações de uma maioria bastante mal vista.

Diante do exposto, consideramos que o objetivo de refletir sobre o processo educativo na escola da APAC (Associação de Proteção e Assistência ao Condenado) da cidade de Passos/MG, tendo como foco o trabalho docente, foi atingido, à medida que as discussões foram norteadas pelos referenciais teóricos e pelas contribuições dos professores participantes da pesquisa. Esta perspectiva também vem de encontro à problemática da pesquisa que norteou o trabalho.

Considerando a própria realidade dos estudantes presentes na APAC e compreendendo a deficiência existente na elaboração de recursos pedagógicos penais concretos, o docente fica a mercê de sua experiência e limitado perante o pouco recurso disponível para conseguir promover a motivação necessária à aprendizagem. Mas, mesmo diante dos desafios - incluindo os pré-conceitos formados ao ingressar no sistema penitenciário - o docente segue despertando nos privados de liberdade interesses e entusiasmos, pois os mesmos precisam ser estimulados para resgatarem a sua autoconfiança, devido ao pouco acesso escolar que lhes trazem ansiedade, angústia e sentimentos de inferioridade.

Pode-se inferir da análise entre realidade analisada do processo educativo na escola da APAC de Passos-MG e o trabalho docente que um dos aspectos essenciais é a interação dos docentes com os privados de liberdade, o que propicia uma formação compartilhada entre todos os envolvidos.

Ainda que esse contexto apresente características que precisam ser conhecidas para a realização de atividades educativas em suas complexidades, há de se salientar que a população carcerária é, em sua grande maioria, evadida da escola, ou seja, englobam-se como partes dos fracassos escolares.

Percebe-se a urgência de que os educadores, bem como o sistema político e educacional, passem a compreender o espaço prisional também como instituição educativa, abordando também essa temática no processo de graduação nas universidades e nos cursos de licenciatura. Além disso, é essencial que o Estado e os demais órgãos educacionais invistam na formação continuada para professores, onde eles possam associar o aprendizado com a realidade prisional.

Assim, esperamos que essa pesquisa possa colaborar para futuros debates acerca da defasagem do processo educativo e o trabalho docente no âmbito prisional.

Referências

- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Brasília: 2000
- BRASIL. Lei federal nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **Institui a Lei de Execução Penal**. Brasília, DF, dez 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7210.htm. Acesso em: 10 jul. de 2023.
- BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. **(Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte de tempo de execução da pena por estudo ou trabalho**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jun. 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12433.htm
- BRASIL. Resolução Nº 2, de 19 de Maio de 2010 **Diretrizes nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais**. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. > Acesso em 10 jul. de 2023.
- CABRAL, M. P. **A formação inicial do professor de Geografia e Cartografia escolar: práticas reflexivas**. 2013. 282 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104414>. Acesso em: 10 jul. de 2023.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DI GIORGI, C. A. G. et. all. **Necessidades formativas de professores de redes municipais: contribuições para a formação de professores crítico-reflexivos**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GOMES, A.V. **A educação de mulheres no cárcere: um olhar sobre as tensões, dificuldades e potencialidades do processo educativo**. 2018. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Sociedade, Política e Cidadania: olhares transdisciplinares) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

MEDEIROS, R. **Quais os saberes necessários para a prática docente, Freire, Tardif e Gauthier respondem?** Revista Eletrônica —Fórum Paulo Freire. Ano 1, Nº 1, pp. 1-14 – julho 2005. Disponível em:< <https://docplayer.com.br/49505134-Quais-os-saberes-necessarios-para-a-pratica-docente-freire-tardif-e-gauthier-respondem-resumo.html>>. Acesso em: 10 jul. de 2023.

ONOFRE, E. M. C. **Educação Escolar na Prisão: O olhar de alunos e professores**. Jundiá: Paco Editorial, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org> Acesso em: 10 jul. de 2023.

OTTOBONI, M. **Vamos matar o criminoso? Método APAC**. São Paulo, Paulinas, 2006.

PARASURAMAN, A. **Pesquisa de marketing**. 2. ed. Nova York: Addison Editora Wesley, 1991

PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, M. L. L. (2003). **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF.

SILVA, D. R.; SILVA, L. C.; ALVES, T. S.; CAMPOS, A. **Formação Compartilhada de Professores na Prisão: atrelando formação inicial**

e continuada. **Revista Capim Dourado: Diálogos em Extensão**, Palmas, v. 2, n. 3, p. 22 - 32, set.- dez. 2019. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/capimdourado/article/view/8379/16428>>. Acesso em: 10 jul. de 2023.

VYGOSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

A gestão da educação inclusiva e seus desafios em escolas municipais do sudoeste mineiro

Flávia Campos Bueno Freitas¹
Sirlene Aparecida Amaral Silva²
Elidia Vicentina de Jesus Ribeiro³

Introdução

O presente capítulo, cujo título é *A gestão da educação inclusiva e seus desafios em escolas do sudoeste mineiro*, tem como foco analisar os desafios da Educação Especial em três municípios do sudoeste mineiro, abordando questões relativas à gestão nas escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais. O capítulo é resultado dos estudos realizados durante o curso de Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Acadêmica de Passos e apresentado em forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), defendido como obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2022.

A pesquisa examinou como a inclusão tem sido administrada e efetivada nestes espaços escolares, de acordo com as legislações educacionais e o acolhimento do educando em todo o espaço físico

¹ Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Unidade Acadêmica de Passos. E-mail: flavia.2111731@discente.uemg.br

² Graduada em Licenciatura em História e Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Unidade Acadêmica de Passos. E-mail: sirlene.2132727@discente.uemg.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar-Campus Sorocaba). Docente efetiva e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Acadêmica de Passos. Membro atuante do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao CNPq. E-mail: elidia.ribeiro@uemg.br

das instituições escolares, objetivando garantir as relações interpessoais, associadas aos saberes escolares, relevantes às vivências dessa criança.

Para o desenvolvimento dos estudos, pesquisou-se a inclusão escolar, na perspectiva do acolhimento dos educandos com necessidades especiais, que pode impactar positivamente na vida afetiva, escolar e social desses aprendizes levando-os a boas experiências, vivências que agreguem ao seu desenvolvimento, com vistas ao bem estar e a novas práticas na escola.

A abordagem do tema justifica-se pela contextualização histórica da inclusão no Brasil e seus desafios nas últimas décadas, associados à necessidade de preparação adequada dos agentes educacionais. Na declaração de Salamanca destaca-se que: “A preparação adequada de todo pessoal da educação constitui um fator-chave na promoção do progresso em direção às escolas inclusivas” Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), trata da capacitação dos profissionais da educação, como fator fundamental para as mudanças na educação inclusiva com ênfase nos seus resultados sociais.

A pesquisa apontou como objetivo geral, analisar e compreender o papel dos gestores escolares frente às escolas regulares inclusivas. Para perseguir o objetivo proposto, buscou-se verificar como a legislação vigente trata o assunto, compreender o conceito de educação inclusiva e verificar como ocorre o processo de interação e inclusão no contexto educativo nas escolas regulares de ensino, incluindo o papel da gestão escolar.

A metodologia constitui-se em pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, a partir da literatura existente sobre o tema, artigos científicos, leis que tratam do assunto/tema, conteúdos em sites, publicações governamentais e dados estatísticos. Realizou-se também, uma pesquisa de campo, através de questionários aplicados aos secretários e/ou representantes dos municípios, avaliando como estes estão lidando com a inclusão de alunos com deficiência, na escola regular e os principais desafios encontrados.

A inclusão escolar e os aspectos legais

Esse estudo tem como pressuposto a afirmação que, “Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2008).

E, o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, traz como princípios: o respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; a não-discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; a igualdade de oportunidades; a acessibilidade; a igualdade entre o homem e a mulher; o respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

Com base nos dispositivos legais, a dificuldade em relação à educação inclusiva, se deve à necessidade de não somente mudar o pensamento da gestão escolar, bem como executar de forma efetiva os planos para promover esta inclusão (ARIOZA, 2015).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 58, define Educação Especial nos seguintes termos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

A Educação Especial passa a ser entendida, a partir da LDBEN nº 9.349/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite

desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

A Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), lei suprema, veio embasar toda a legislação supracitada, também dispõe em seu texto, no Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I da Educação, artigos que regulamentam a educação especial:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: [...]

III Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

No Brasil há uma legislação específica que fomenta a educação inclusiva nas escolas regulares de ensino. O referido preceito legal representa um avanço em relação à educação inclusiva nas escolas regulares de ensino no Brasil. Outras leis de âmbito estadual e federal foram criadas para promover a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), nos artigos 58, 59 e 60 estabelece incluir alunos com necessidades especiais na escola regular, representando mais um importante avanço no sistema brasileiro de ensino. Menezes (2014) afirma que a LDB prevê como princípio fundamental da escola inclusiva “que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter” (MENEZES, 2014).

De acordo com Bezerra (2014) as aulas da educação inclusiva deverão ser ministradas preferencialmente por professores

capacitados, e que este profissional necessita se atualizar, visando atender as necessidades de seus alunos, para que estes tenham sucesso no seu aprendizado. O Plano Nacional de Educação 2014 - 2024 (BRASIL, 2014), outro importante instrumento legal, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. A meta 4 do PNE estabelece:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Para que essa importante política educacional se efetive, é necessário a realização de ações de monitoramento das metas, de forma que tais metas sejam alcançadas, bem como a política de educação inclusiva deve-se pautar por quatro princípios básicos:

- a. integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino (se isso não for possível em função das necessidades do educando, deve-se realizar o atendimento em classes e escolas especializadas);
- b. ampliação do regulamento das escolas especiais para prestação apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico;
- c. melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela;
- d. expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRANDÃO, 2006, p.147-162).

Compreende-se que, somente a criação de leis para regulamentar a educação inclusiva nas escolas regulares não seja suficiente para garantir uma educação inclusiva, faz-se necessário adequar o ambiente escolar, capacitar o docente e promover uma reeducação da sociedade, de forma a combater o preconceito, uma vez que o deficiente geralmente é considerado um incapaz, conforme afirma Bezerra (2014). Por conta disso, nossa busca passa pela compreensão do papel da gestão nesse processo.

O gestor escolar na perspectiva da educação inclusiva

A gestão escolar relaciona-se às inúmeras etapas que envolvem o planejamento e o desenvolvimento de atividades de direção das escolas e a gestão dos sistemas escolares. Estas abrangem desde o Projeto Político Pedagógico – PPP⁴ da escola até a elaboração do currículo, planos de ação e a gestão dos processos internos da instituição de ensino e do sistema escolar. “A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Conforme Sage (1999, p. 138):

O diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores tenham inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais. O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforcem o apoio aos professores (SAGE, 1999, p. 138).

Os gestores escolares são responsáveis por liderar e manter a estabilidade do sistema educacional. As mudanças em relação à construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo, tais como, secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula.

De acordo com Tezani (2009), é necessário primeiramente construir uma comunidade inclusiva que engloba o planejamento e o desenvolvimento curricular. O próximo passo é a preparação da equipe que vai trabalhar de forma cooperativa e compartilhar seus saberes, com a finalidade de promover um programa de equipe de

⁴ [...]os gestores escolares são essenciais, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula (TEZANI, 2009).

formação contínua. Em seguida, criar dispositivos de comunicação envolvendo a comunidade e a escola e finalizando com uma reflexão sobre a prática desenvolvida na escola.

Tezani (2009) afirma ainda que a burocracia, acaba interferindo nas escolas, reduzindo o poder de decisão da equipe envolvida no processo de inclusão, tornando os serviços despersonalizados e ineficientes, o que acaba impedindo a consolidação do modelo de trabalho cooperativo.

Para Lück (2009):

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos [...]. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida (LÜCK, 2009, p. 95).

Luz e Sartori (2015) afirmam que a atuação do gestor deve ser de intermediador, envolvendo o planejamento das ações pedagógicas, contemplando as modalidades de ensino da escola. Neste sentido, deve promover a elaboração coletiva do Plano Político Pedagógico PPP, envolvendo toda a comunidade escolar, realizando um trabalho de qualidade.

O desenvolvimento metodológico

A pesquisa foi realizada em três secretarias municipais de educação de três municípios do sudoeste de Minas Gerais, nomeados pelas autoras como municípios A, B e C, a fim de preservar a identidade dos profissionais entrevistados. Estes municípios foram escolhidos pelas discentes autoras, pois, ao longo do curso de Pedagogia, foram objeto de estudos relativos a trabalhos sobre gestão escolar. A partir disso, houve o interesse em continuar

os estudos, agora, em relação à inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino.

A pesquisa realizada foi descritiva exploratória e de abordagem qualitativa, tendo como embasamento autores que tratam da inclusão escolar. De caráter exploratório, tem como característica trabalhar com dados referentes aos alunos com deficiência que hoje frequentam regularmente a rede regular de ensino dos municípios envolvidos. A pesquisa qualitativa é de acordo com Minayo a que:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2001, p. 21-22).

Assim, a pesquisa se caracteriza por uma busca mais aprofundada sobre como os gestores estão lidando com a inclusão de alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino, garantindo as relações interpessoais tão necessárias aos saberes escolares.

O instrumento utilizado para se fazer a coleta dos dados foi um questionário contendo 13 (treze) questões abertas para serem respondidas pelas secretarias de educação dos municípios A, B e C ou seus representantes.

O contato foi feito via telefone e e-mail. Depois de aceitarem responder o questionário, as secretarias dos municípios A e C, fizeram sua devolutiva por e-mail e em relação a secretaria do município B, a devolutiva foi impressa. Realizou-se a análise das respostas dos questionários, evidenciando os pontos coincidentes e outros divergentes. Quanto à assinatura do TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, todos foram realizados via e-mail. Depois de assinados e escaneados, foram devolvidos às pesquisadoras, pelo mesmo e-mail.

Discussões sobre a inclusão: principais achados

A política de inclusão no Brasil está alicerçada no princípio da educação, que garante direitos a todos os alunos a frequentar a escola regular. Os representantes dos municípios A, B e C, nomeados assim na pesquisa, afirmaram que garantem o direito à educação aos alunos com deficiências. A secretaria do município C diz seguir a PNEEPI - Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI, 2008).

Quanto ao transporte acessível para os alunos com necessidades especiais, a cidade C afirmou estar em fase de licitação para aquisição do transporte acessível. O gestor B declarou possuir transporte da zona rural, pertencente ao município e aos alunos da rede urbana, as mães acompanham em transporte público adequado às deficiências. A secretaria do município A afirmou que o transporte é disponibilizado pela Prefeitura e há uma monitora no acompanhamento dessas crianças, principalmente os que estão na APAE, mas não há adaptações no veículo. O município está providenciando.

De acordo com os representantes dos três municípios, afirmam atender 100% dos alunos da Educação Especial. E o município de B, diz que estende o atendimento a creches e outros.

A relação dos alunos atendidos, encontra-se na tabela a seguir:

Tabela 1 - Número de alunos com deficiência matriculados nas seguintes nas escolas

| Cidades | Educação Infantil | Ensino Fundamental I | Ensino Fundamental II | Ensino Médio |
|---------|-------------------|----------------------|-----------------------|-----------------|
| A | 19 | 24 | 25 | 00 |
| B | 80 | 100 | 18 | 00 |
| C | 41 | 65 | 20 | 02 ⁵ |

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nas informações das secretarias (2022)

⁵ Os dois alunos do Ensino Médio de São Sebastião do Paraíso frequentam no período noturno a mesma escola que durante o dia funciona o Ensino Fundamental. Trata-se de uma parceria entre o município e a escola estadual para que estes alunos frequentem a sala recursos no período noturno.

De acordo com a secretaria A todos os dados apresentados se referem aos alunos laudados, os alunos que não têm laudo médico, mas apresentam dificuldade de aprendizagem ou estão aguardando laudo médico, são atendidos por toda a equipe pedagógica de cada escola e recebem o Professor de Apoio nos casos em que a equipe pedagógica julgar necessário.

Em relação à articulação entre ensino regular e o atendimento educacional especializado, o gestor do município C afirma seguir a PNEEPEI, 2008, dando condições de acesso e permanência de alunos com deficiência na escola regular. O município afirma seguir as determinações e normativas para a atuação do professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), assim como intérprete de Libras e monitores de apoio à inclusão escolar.

No município B, a articulação ocorre através de reuniões, exposições, trocas de experiências, estudos e cursos realizados pelo setor responsável da educação do Centro de Atendimento Especializado (CAE). No município de A, a articulação é feita através da supervisão/orientação escolar que encaminha os alunos com necessidades educacionais especiais à sala de recursos para acompanhamento durante todo o percurso escolar.

Quanto aos indicadores de qualidade, o representante do município de C afirma que o acompanhamento é realizado pela Assessoria da Inclusão da Secretaria Municipal de Educação (SME). A secretaria municipal de B afirma que existe sim um indicador de qualidade e que ele é de responsabilidade do CAE - Centro de Atendimento Especializado através de visitas *in loco* nas escolas, orientando, avaliando e monitorando o ensino aprendizagem dos alunos da escola pública.

Para os alunos da educação especial é elaborado o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). São realizadas reuniões com equipe pedagógica com professores de apoio e escuta das famílias em relação às questões da aprendizagem. A afirmou que o trabalho é colaborativo atendendo a demanda e as especificidades do aluno com deficiência para eliminar as barreiras que podem obstruir sua

participação plena e efetiva. Dentre as ações está o trabalho das professoras de AEE junto às escolas assegurando as devidas condições para a continuidade de estudos nos três níveis de ensino oferecidos pelo município garantido a acessibilidade educacional.

Foi questionado ainda sobre a realização de triagem e identificação dos alunos com necessidades de atendimento especializado no município e como é o funcionamento. A este questionamento o representante do município C afirma que a Secretaria Municipal de Educação conta com uma equipe multiprofissional que colabora para esse trabalho, não se busca o diagnóstico, mas auxilia na identificação de barreiras da não aprendizagem e, em casos suspeitos de alguma questão de ordem intelectual, o aluno é encaminhado para avaliação da saúde.

A secretaria B, afirma que a sala de AEE é devidamente equipada com material e professoras capacitadas para a identificação e acompanhamento dos alunos, público alvo da educação especial no ensino regular. Há também um trabalho de triagem no município, os alunos recebem o laudo médico, levam para as escolas e equipe aciona o CAE os psicopedagogos, analisam o laudo se pertencerem ao público alvo da educação especial, as crianças são avaliadas em seus aspectos cognitivos, psicomotores, linguagens e comunicações para inclusão no sistema e atendimento educacional especializado.

Quanto à cidade A, ela conta com professoras de AEE, que fazem o trabalho de triagem junto às escolas logo no início do ano letivo e segue durante todo o percurso na identificação de alunos que apresentem qualquer comportamento que leve à necessidade de atendimento.

Em relação à equipe multidisciplinar, o gestor do município C diz contar com a orientação que alunos atendidos nas salas de recursos, é feita pelo professor de AEE. Já a equipe multidisciplinar realiza com os demais professores, alunos e escola orientação para melhoria da aprendizagem de todos. O município de B conta com o CAE formado pela equipe de psicopedagogos, especialistas em

Educação Especial e Assistente Social, os mesmos visitam as escolas e fazem cursos de formação continuada para a rede municipal através de agendas no decorrer do ano letivo. No município B há professores de AEE, Assistente Social da Educação e Psicólogo Educacional em parceria com as profissionais de Atendimento Clínicos e Assistente Social da APAE, fazem de modo colaborativo a orientação dos profissionais da escola e também dos pais.

As salas de recursos multifuncionais foram criadas com a função de garantir o pleno desenvolvimento de políticas que auxiliem o processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular,

[...] acima de tudo buscar aprimorar e facilitar um serviço que atenda a especificidade de cada aluno, pois esse método visa garantir a permanência e a inclusão das crianças no ambiente escolar, uma vez que ajudará a quebrar as barreiras do preconceito no ambiente social. Trata-se de um atendimento em turno diferente ao que o aluno está regularmente matriculado (RODRIGUES; BATISTA, 2015, p. 4).

Para Mazzotta (1982) a sala de recursos como o próprio nome diz, é uma sala equipada com materiais e equipamentos especiais, que o professor especializado fará uso auxiliando o aluno com deficiência nas suas necessidades específicas, para que se consiga permanecer na sala comum de ensino. Outro fator importante é a preparação adequada do corpo docente. Tanto a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), quanto a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), preconizam a necessidade da capacitação do corpo docente. Esta capacitação é fundamental para desenvolver mudanças, promovendo escolas integradoras, com ênfase em atividades práticas, um currículo móvel, que torne o aprendizado mais contextualizado e dinâmico para oportunizar o aprendizado dos alunos portadores de deficiência nas escolas regulares de ensino (SANT'ANA, 2005).

Em relação às salas de recursos, o município C conta com 11 salas, sendo 6 na zona urbana e 5 na zona rural e que tem o objetivo

de aumentar este quantitativo. Já o município B conta com 5 salas de recursos e que está se organizando para criar novas salas, respeitando a demanda e o orçamento da gestão municipal. De acordo com A, as salas de recursos multifuncionais funcionam na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas municipais.

Em relação a garantia de acessibilidade, C afirma que praticamente todas as escolas municipais são acessíveis e outras estão passando por reformas para que tenham acessibilidade. O município de B possui sim a acessibilidade, está garantida no município, dentro das escolas através de mobiliário, rampas. As maiores dificuldades de acessibilidade acontecem no transporte escolar da zona rural com crianças de deficiência múltipla, pois não tem controle de seus movimentos e tem a necessidade de um responsável acompanhar e muitas vezes a mãe precisa ficar boa parte do tempo na escola.

Já a secretaria do município A afirma que todos os prédios são adaptados com rampas e corrimãos e que as escolas do município além de contar com o Atendimento Educacional Especializado, possui também Professoras de Apoio, com formação na área, que asseguram as condições de acesso ao currículo dos estudantes, promovendo a adaptação e utilização dos materiais didáticos e pedagógicos de acordo com a necessidade individual do aluno.

As metas do Plano Municipal de Educação e o acompanhamento das ações

Em relação às metas do Plano Municipal de Educação, a secretaria de educação do município A afirma que o atendimento é 100% da demanda. Todos os alunos que procuram a rede municipal recebem atendimento com todos os profissionais habilitados para esse fim. O município B a secretaria diz que sim, que o município tem buscado e alcançado as metas e estratégias elaborados para a Educação Especial do PME do município – meta 1 – estratégias: 1.10; 1.11; 1.12; 1.13; 1.14; 1.18 e meta 4 – estratégia

4.1. A secretaria do município C afirma que o monitoramento das metas no município é realizado pelo Conselho Municipal de Educação. Em relação à meta 4, “[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2014), foram propostas ações no sentido de ampliar as salas de recursos de forma que cada escola tenha uma sala de recursos e professores especializados, investindo em cursos de capacitação para todos os professores.

O Plano Municipal de Educação é um instrumento legal importante, pois define os objetivos, as diretrizes e os rumos da educação no município, ou seja, auxilia a gestão municipal na aplicação de recursos, como o transporte de alunos com deficiências.

Em relação aos desafios, ficou evidenciado que o maior deles está relacionado ao transporte adaptado. Nenhuma das três cidades tem transporte adequado para atender toda a demanda. Para a cidade B, o desafio maior está na zona rural, em que os familiares têm que acompanhar os alunos até a escola.

Os gestores responderam a todos os questionamentos levantados pela pesquisa, mas não especificaram as individualidades dos alunos, bem como não deram detalhes sobre quais transportes seriam adequados a cada tipo de necessidade. Estes detalhes são importantes a serem observados, mas que não foram aprofundados pelas autoras, e que caberia até mesmo uma nova pesquisa.

Considerações finais

A pesquisa em relação à *“A gestão da educação inclusiva e seus desafios em escolas municipais do sudoeste mineiro”* revelou que as secretarias de educação dos municípios A e B, têm trabalhado de acordo com o Plano Municipal de Educação – PME, enquanto que C segue a PNEEPEI (2008).

Dados relevantes foram levantados, como, dos representantes dos municípios A e B que afirmam atender 100% da demanda de alunos com necessidades especiais, mesmo aqueles que ainda não contam com laudo médico. Enquanto que os gestores B e C afirmam atingir praticamente 100% do atendimento dos alunos com deficiência. Em relação à acessibilidade os três municípios garantem que as escolas estão adaptadas, com rampas, corrimões, mobiliário de forma a atender o aluno deficiente. As secretárias afirmaram contar com uma equipe multidisciplinar no atendimento a este aluno.

Percebe-se, pela pesquisa, que os gestores dos municípios pesquisados, A, B e C estão alinhados à legislação. Fato relevante, porém, é que os municípios A e C contam com meio de transporte, mas estes não são adaptados para atender os alunos com deficiência. Porém, outras adaptações se fazem necessárias para o atendimento aos alunos com dificuldades específicas, no campo da deficiência.

Para realizar uma verificação, se de fato as ações têm atendido adequadamente os alunos com necessidades educacionais especiais, demandaria a continuidade dessa pesquisa, ouvindo os estudantes e seus familiares, que são aqueles beneficiados pela política de inclusão, o que fica inviabilizado pelo objetivo e tempo a ser dedicado a essa pesquisa.

Enfim, os gestores parecem estar trilhando o caminho para promover a inclusão real dos alunos com deficiência nas escolas regulares, porém algumas ações acabam se limitando no poder público municipal, e as decisões tornam-se mais demoradas para se efetivar.

Referências

ARIOZA, C. S. O processo de implantação da educação especial numa perspectiva inclusiva na rede municipal de ensino de Catalão – GO e o trabalho do professor de apoio à inclusão: políticas, práticas e desafios. 2015. Disponível em: <https://eheco>

2015.files.wordpress.com/2015/09/o-processo-de-implantac3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-especial-numa.pdf . Acesso em: 23 set. 2022.

BEZERRA, A. A. **Constituição Federal, PNE e LDB na prática: como se executam as leis que regulamentam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no Brasil**, 2014. Disponível em: https://alb.org.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem03/COLE_899.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

BRANDÃO, C. F. **LDB passo a passo: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo**. 3. ed. Atual. São Paulo: Avercamp, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Declaração de Salamanca. Arquivos. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 15 fev. 20

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm . Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 fev. 2023.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Editora Positivo, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2190198/mod_resource/content/1/dimensoes_livro.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

LUZ, R. M. N.; SARTORI, J. **Gestão escolar na perspectiva da educação inclusiva.** 2015. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/2030/1/LUZ.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M. J. S. **Fundamentos da educação especial.** São Paulo: Pioneira, 1982.

MEC – **Ministério da Educação.** PNE - Plano Nacional de Educação - Lei Nº 13.005/2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 out. 2022.

MENEZES E. P. **A inclusão escolar como conquista de direitos.** 2014. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/inclusao-escolar-conquista-direitos/>. Acesso em: 14 out. 2022.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf. Acesso em: 14 nov. 2022.

RODRIGUES, S. O.; BATISTA, J. O. **A importância da sala de recursos multifuncional para alunos público alvo da educação especial.** 2015. Disponível em: https://cpee.unifesspa.edu.br/imagens/Anais_IICppee/Sonia_de_Oliveira_Rodrigues.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

SAGE, D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In: STAINBACK, Susan; STAINBACK William (Orgs.).

Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p.129-141.

SANT'ANA, I. M. **Educação inclusiva:** concepções de professores e diretores. *Psicol. estud.* 2005, vol. 10, n. 2, p. 227-234. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/TGkrQ6M6vvXQqwjvLmTFrGw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2022.

TEZANI, T. C. R. **A relação entre gestão escolar e educação inclusiva:** o que dizem os documentos oficiais? *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, n. 6, p. 41-61, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9249>. Acesso em: 13 set. 2022.

As políticas educacionais de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental

Lorrayne Stefane Reis¹
Karina Elizabeth Serrazes²

Introdução

O presente capítulo objetiva analisar as políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental e discutir os desafios e perspectivas de efetivá-las no cotidiano escolar.

O capítulo resultou dos estudos realizados no decorrer do curso de Pedagogia, na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Passos e apresentado em forma de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no ano de 2022 pela primeira autora, sob orientação da segunda, respectivamente.

Primeiramente, faz-se necessário problematizar o que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é popularmente conhecido como “autismo” e que ainda soa como um tabu em nossa sociedade, em relação ao seu significado, características e principalmente, dúvidas sobre quais as dificuldades e potencialidades encontradas em indivíduos que possuem este transtorno, bem como sobre as necessárias estratégias para sua inclusão social e escolar.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Unidade Acadêmica de Passos. E-mail: lorryne.s.r@outlook.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Campus Araraquara). Docente efetiva da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG, Unidade Acadêmica de Passos. Líder do GEPLAGE - Grupo de Estudos e Pesquisas Estado, Políticas, Planejamento, Avaliação e Gestão da Educação, vinculado ao CNPq. E-mail: karina.serrazes@uemg.br. Link do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3933515742546674>.

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, caracterizado por manifestações comportamentais atípicas, déficit na comunicação e interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo o indivíduo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades. Essas características são variáveis em cada indivíduo e por isso esse transtorno é classificado em 3 níveis: o primeiro, popularmente conhecido como leve, quando o indivíduo precisa de pouco suporte, o nível 2 considerado moderado, cujo grau de suporte necessário é razoável e o nível 3, conhecido como autismo severo, quando o indivíduo necessita de apoio e muito suporte às atividades da vida diária.

Devido à essa singularidade, deveria haver uma personalização em relação ao tratamento e escolarização dos indivíduos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo utilizados vários métodos e suporte de profissionais das diversas áreas como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional e outros, de acordo com o caso (OLIVEIRA, 2020).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é identificado e diagnosticado justamente por meio da avaliação do déficit em questões comportamentais, interativas e sociocomunicativas, podendo aparecer a partir de um ano e meio de idade, ou até mesmo antes, a depender do caso. E por esse motivo é importante que a criança com TEA possa ter acesso às intervenções terapêuticas e à escola desde a educação infantil, de maneira que a mesma possa ser precocemente estimulada em seus aspectos físico, psicomotor, cognitivo, social e emocional (BRASIL, 2007).

Entretanto, Belisário Filho e Cunha (2010) afirmam que o ingresso das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular é um grande desafio para elas e suas famílias, em consequência das suas dificuldades de comunicação e interação social, assim como para os educadores que se deparam com comportamentos atípicos e muitas vezes, sem apoio de profissionais especializados.

Além disso, os indivíduos com TEA costumam sofrer preconceitos diariamente, além de serem rotulados em diversos ambientes, inclusive o escolar, devido à precariedade de políticas públicas direcionadas e a falta de profissionais capacitados para o entendimento e a atuação condizente com suas necessidades de apoio e suporte.

Na perspectiva de atender as necessidades educacionais especiais, nos últimos anos as discussões em torno da educação especial e da educação inclusiva se aprofundaram, pois a educação especial é uma modalidade prevista na legislação para atender um público-alvo específico, as pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação e a educação inclusiva reconhece que todos são diferentes dentro do ambiente escolar, sejam indivíduos com ou sem deficiência, podem e devem aprender juntos.

E o tema da inclusão tornou-se recorrente na literatura educacional recente, contudo é necessário investigar quais políticas públicas são direcionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares, em especial no ensino fundamental e quais os desafios e perspectivas de efetivá-las no cotidiano escolar.

Embora as pesquisas sobre o tema desenvolvimento e aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dentro da sala de aula também tenham se ampliado, ainda precisamos investigar as especificidades desse processo de inclusão, tendo em vista que o ambiente escolar precisa ser um local democrático, de aprendizado e construção de conhecimentos como afirma Paulo Freire:

[...] ensinar já não pode ser esse esforço de transmissão do chamado saber acumulado, que faz uma geração a outra, e aprender não é pura recepção do objeto ou do conteúdo transferido. Pelo contrário, girando em torno da compreensão do mundo dos objetos, da criação, da boniteza, da exatidão científica, do senso comum, ensinar e aprender giram também em torno da produção daquela compreensão, tão social quanto a produção da linguagem, que é também conhecimento (1997, p.5).

Nesse sentido, se vislumbra o quanto é relevante pesquisar a respeito dos(as) estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as políticas educacionais de inclusão voltadas para esse público, bem como os desafios e perspectivas de efetivá-las no cotidiano escolar. De modo que, esse trabalho busca responder aos seguintes questionamentos: Quais as políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental? Como essas políticas estão sendo implementadas? Quais os desafios e perspectivas de efetivar essas políticas no cotidiano escolar?

Na tentativa de responder a esses questionamentos, o capítulo foi dividido em 4 seções, a primeira apresenta os conceitos, a trajetória histórica e características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a segunda descreve um breve histórico das políticas educacionais de inclusão no Brasil, a terceira abrange o percurso metodológico da pesquisa e por fim, a última seção discute as políticas educacionais de inclusão voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os desafios e perspectivas de efetivá-las no cotidiano escolar.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA): conceitos, trajetória histórica e características

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi definido como sendo um transtorno do neurodesenvolvimento desde 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria – APA, a partir da publicação do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* ou Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5/APA), mas antes disso o termo já havia sido utilizado pela primeira vez em 1911, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, o qual através das suas pesquisas e estudos procurava descrever características da esquizofrenia.

Entretanto, o termo “autismo” obteve maior usabilidade a partir de 1943, por intermédio da atuação do psiquiatra Leo Kanner,

que em seus estudos e aplicações sobre Transtorno Autístico do Contato Afetivo teve como foco as características do que denominou mais tarde de autismo infantil precoce, em referência à falta de motivação para a interação social. No ano seguinte, Asperger denominou o distúrbio como Psicopatia Autística, caracterizada por um transtorno severo na interação social, problemas na fala, desajeitamento motor e incidência maior no sexo masculino (SELLA; RIBEIRO, 2018).

De acordo com Sella e Ribeiro (2018), outro importante momento para a história do autismo se deu com os estudos de Rutter (1978), um psicólogo britânico, que definiu em quatro critérios as bases do autismo, ou seja, atrasos cognitivos, problemas de comunicação, comportamentos incomuns como movimentos estereotipados e início do quadro anteriormente aos 30 meses de idade.

Todos esses estudos convergiram para que na terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM - III), de 1980, ocorresse uma mudança de paradigma no conhecimento psiquiátrico vigente, embora até hoje, existam abordagens distintas e muitas controvérsias em relação aos denominados Transtornos Gerais do Desenvolvimento (SELLA; RIBEIRO, 2018).

Na quarta edição deste manual (DSM-4), de 1994, o autismo e a Síndrome de Asperger ainda apareciam como distúrbios diferentes, embora ambos fizessem parte da categoria de Transtornos Gerais do Desenvolvimento. E somente em 2013, na quinta edição do manual (DSM-5) é que uma nova classificação desses transtornos foi apresentada e criou-se a denominação Transtorno do Espectro Autista (TEA), que enquadra a Síndrome de Asperger e o autismo em um mesmo diagnóstico.

Segundo a Associação Americana de Psiquiatria – APA

[...] as manifestações comportamentais que definem o TEA incluem comprometimentos qualitativos no desenvolvimento sociocomunicativo, bem como a presença de comportamentos estereotipados e de um repertório restrito de interesse e atividades, sendo que os sintomas nessas áreas, quando

tomados conjuntamente, devem limitar ou dificultar o funcionamento diário do indivíduo (apud ZANON, BACKES; BOSA, 2014, p.25).

Dessa forma, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é compreendido atualmente como o conjunto de distúrbios definidos pela deterioração e atraso na interação social e na aquisição da linguagem e déficit de habilidades com paradigmas repetitivos de comportamentos iniciados antes dos três anos de idade.

No site Autismo e Realidade consta que as pesquisas do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC), uma agência do Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, sediada na Geórgia, demonstram que o número de pessoas diagnosticadas com TEA vem aumentando progressivamente ao longo dos anos; em 2004, o número divulgado pelo CDC era de 1 a cada 166; em 2012, esse número estava em 1 para 88; em 2018, passou a 1 em 59 e em 2020, a prevalência divulgada estava em 1 em 54.

Essa maior incidência de diagnósticos do Transtorno do Espectro Autista (TEA) resultou na ampliação dos estudos em relação às suas origens e características. E muitos desses estudos apontam que esse transtorno não tem causas etiológicas que o determinam e também não existe exame positivo ou negativo capaz de detectá-lo, pois o transtorno não é diagnosticado por suas causas e sim por seus sintomas.

Sendo assim, o diagnóstico pode tardar a acontecer como afirma Mansur et. al (2017) por causa de quatro fatores como a variedade de expressões dos sintomas, as limitações da avaliação dos profissionais que trabalham com a idade pré-escolar, a falta de profissionais capacitados para reconhecer os sinais precoces do TEA e a escassez de serviços especializados de apoio e suporte.

Conforme afirma Oliveira (2020) estima-se que cerca de 2 milhões de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda não recebam um tratamento adequado ou em alguns casos, nem tiveram um diagnóstico específico, o que afeta a sua inclusão social e conseqüentemente, escolar.

Ao identificar e compreender as características do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), as dificuldades em seu diagnóstico e principalmente, as demandas desse público, é preciso conhecer as políticas públicas e legislações voltadas à sua inclusão na sociedade e no meio educacional e discutir seus desafios e perspectivas.

Além disso, considerando a variedade das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA), constata-se a importância da educação inclusiva no processo de acolhimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas às crianças consideradas neuroatípicas³.

Assim, na próxima seção vamos apresentar um breve histórico das políticas educacionais de inclusão, que foram essenciais para o progresso das discussões e da formulação de políticas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Um breve histórico das políticas educacionais de inclusão

No Brasil foram sancionadas pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, medidas relacionadas ao atendimento educacional para pessoas que possuíam algum tipo de deficiência, porém, a legislação e a própria sociedade nesse período, tratavam as pessoas com deficiência como “excepcionais” e indicava que estas fossem inseridas nas escolas em salas específicas/especiais.

A Lei nº 5.692/71, que alterou a de 1961, definiu “tratamento especial” para os alunos com deficiências físicas, mentais ou que se encontravam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais. Ainda durante a ditadura militar, em 1973, o MEC

³ Neuroatípica é o termo utilizado para nomear sujeitos diagnosticados com TEA. Esses conceitos ampliam a visão sobre as características individuais, que podem ser vistas como diferenças e não como déficits. Uma criança com alterações de aprendizado e raciocínio, por exemplo, é neurodivergente, pois o seu funcionamento escapa ao esperado. (Disponível no site Autismo e Realidade, 2020).

criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP sob a égide da abordagem integracionista, que promoveu campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado em relação à educação especial.

Nesse período não se efetivou uma política pública de acesso à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com alguma deficiência (BRASIL, 2007).

De acordo com Moreira Neto (2014) até a promulgação da Constituição de 1988, as pessoas com algum tipo de deficiência vivenciavam uma segregação social, em grande parte dos casos, isoladas e internadas em hospitais, clínicas e outras instituições e por conseguinte, escolar, em instituições especializadas e em salas de aulas especiais nas escolas regulares. Foi a forte atuação dos movimentos sociais e o processo de redemocratização do país, que levaram a Constituição de 1988 a determinar a igualdade de todos perante a lei e a reconhecer a necessidade de apoiar as pessoas com deficiência, respeitando as diferenças e implementando políticas públicas voltadas à sua inclusão.

Tendo em vista que as políticas públicas são primordiais para efetivar os direitos para todos os cidadãos, a Carta Magna impulsionou a implementação de políticas voltadas à saúde, alimentação, moradia e educação, dentre outros.

Desse modo, a Constituição de 1988 em seu artigo 205 determina que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, considerando a educação como fator de desenvolvimento social, econômico e cultural, para uma melhor qualidade de vida. E no artigo 208 garante o atendimento ao educando no ensino fundamental, por intermédio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde como obrigação do Estado, o que se desdobrou em diversas políticas voltadas à ampliação dos direitos, em especial do direito à educação, inclusive das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, em 1989 foi promulgada a Lei nº 7.853, que dispunha sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua

integração social e sobre a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde.

Além da publicação de leis, o Brasil também participou e ratificou alguns tratados e convenções internacionais, o que auxiliou nesses processos de constituição e aprovação de políticas públicas voltadas a garantir os direitos das crianças com ou sem deficiência como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990.

No estatuto há a afirmação de que a criança possui todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana: “[...] a criança tem direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” e a determinação de que “o Estado deverá garantir o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990, p. 48).

No ano de 1990 foi assinada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos. E em 1994, a UNESCO promoveu a Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, a fim de debater de forma aprofundada e problematizar as causas e consequências da exclusão escolar e a necessidade de alterar esse quadro. A partir dessas discussões, a Declaração de Salamanca, de 1994, apontou que as escolas comuns são a melhor maneira de ajudar a combater as desigualdades e a exclusão.

Esses dois documentos tornaram-se referenciais para a formulação das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e em 1994, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial, que instituiu o processo de “integração instrucional”, viabilizando a inserção nas classes comuns do ensino regular, dos alunos que possuíssem condições de acompanhar e realizar o desenvolvimento das atividades curriculares propostas pelo ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes considerados “normais” (BRASIL, 2007).

No entanto, essa política não resultou na reformulação de práticas educacionais a fim de valorizar os diferentes potenciais de

aprendizagem no ensino regular, apenas direcionou o processo de aprendizagem desses estudantes, exclusivamente à educação especial.

Posteriormente, em 1996, a LDBEN, lei nº 9.394/96, estabeleceu a educação especial como modalidade de educação, sendo o público alvo pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Essa legislação possibilitou um novo olhar na perspectiva da educação inclusiva, tendo como objetivo permitir que estes estudantes ainda que apresentem alguma necessidade especial, tenham o direito de se desenvolver no convívio de outros alunos dentro de uma escola regular.

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, definiu a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular. E acompanhando esse processo de mudanças, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001 (BRASIL, 2007).

Dessa forma, apesar de diversos enfrentamentos, a educação especial foi ganhando cada vez mais espaço nos quesitos educacionais, para atender crianças com alguma deficiência ou transtornos como é o caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Em janeiro de 2001, por exemplo, foi sancionada a Lei nº 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação, que definia seu oitavo capítulo à Educação Especial, indicando que ela poderia ser oferecida das seguintes maneiras: participação de alunos em salas de alunos que possuem ou não alguma deficiência, sala especial (alunos que não podem ser atendidos em salas mistas) e escola especial.

E no ano de 2003, o governo federal implantou alguns programas e ações para o fortalecimento da política de educação inclusiva como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Este fato é evidenciado por Goffredo

Frente a esse novo paradigma educativo, a escola deve ser definida como uma instituição social que tem por obrigação atender todas as crianças, sem exceção. A escola deve ser aberta, pluralista, democrática e de qualidade.

Portanto, deve manter as suas portas abertas às pessoas com necessidades educativas especiais (1999, p. 31).

Seguindo essa tendência, em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o intuito de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular

Em 2006, o Brasil foi signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, que estabelece que o Estado deve assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, o que possivelmente contribuiu para o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007 e a publicação do Decreto nº 6.094/2007, que estabelece nas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos.

No ano de 2007 também foi instituída a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), que tem como objetivo:

[...] o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 20)

Como desdobramentos dessa política foram aprovados em sequência: o Decreto nº. 6.571/2008, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência/ONU e sua ratificação pelo Decreto nº.

6.949/2009 e as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial pela Resolução nº. 4 CNE/CEB 2009.

Alguns anos depois foi aprovado o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) e normas internacionais assinadas pelo Brasil como a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Lei nº 6.949/2000).

Entretanto, apesar desses avanços nas políticas voltadas à educação inclusiva, em 2020 o Decreto nº 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e Com Aprendizado ao Longo da Vida e deu aval para as famílias e as escolas escolherem se aceitam ou não matricular pessoas com deficiência, o que foi considerado por muitos estudiosos como um retrocesso na perspectiva da educação inclusiva (Disponível em AMPID, 2022).

Essa lei foi suspensa pelo STF, que acolheu um pedido de Ação Direta de Inconstitucionalidade, em novembro do mesmo. Apesar disso, o ex-presidente Jair Bolsonaro, deu continuidade à divulgação dessa política capacitista e discriminatória, que não possui nenhuma base científica e técnica, pelo contrário, serve para segregar e ignorar as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Disponível em AMPID, 2022).

Além disso, levando em consideração o histórico das lutas em prol da inclusão de pessoas com deficiência e em especial, com o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a revogação deste decreto se tornou urgente e ocorreu no início do ano de 2023 com o Decreto nº 11.370.

Percurso metodológico

O percurso metodológico desse trabalho está fundamentado na pesquisa e discussão bibliográfica, que segundo Gil (2008) possibilita ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Nesse sentido, a pesquisa realizada foi descritiva exploratória e de abordagem qualitativa, tendo como embasamento autores que tratam do processo de inclusão escolar, em especial dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa qualitativa é de acordo com Minayo a que:

[...] responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (2009, p. 21-22).

O trabalho também foi desenvolvido a partir de pesquisa documental, analisando as legislações vigentes pertinentes às políticas públicas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental. Em relação à pesquisa documental, consideramos a proposição de Calado e Ferreira

[...] a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social. Estudar documentos implica fazê-lo a partir do ponto de vista de quem os produziu, isso requer cuidado e perícia por parte do pesquisador para não comprometer a validade do estudo (CALADO; FERREIRA, 2004, p. 3).

Assim, esse estudo se caracteriza por uma busca mais aprofundada de análise das políticas educacionais de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental, bem como dos desafios e perspectivas para efetivá-las no cotidiano escolar.

Diálogos sobre as políticas de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino fundamental

Nas últimas décadas, o Brasil assumiu o desafio de garantir a todos o direito à educação e avançou em termos de políticas educacionais e legislação voltadas à inclusão, porém é preciso ressaltar que o país é desproporcional no quesito socioeconômico e nem todos os(as) estudantes possuem a mesma qualidade de vida e oportunidades, o que dificulta a efetivação dos processos de inclusão escolar e social.

Além disso, as leis e políticas públicas voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foram desenvolvidas no país tardiamente, pois durante muito tempo o atendimento era encontrado apenas em instituições filantrópicas, como por exemplo, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e Associação Pestalozzi, além de instituições não governamentais, que eram desenvolvidas por familiares de pessoas com esse transtorno (CAVALCANTE, 2003).

De acordo com Mello (2005) devido à construção tardia das políticas públicas para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), no Brasil as ações para esse enfrentamento foram desenvolvidas por dois grupos, o dos trabalhadores e gestores do campo da Atenção Psicossocial, além de partidários da Reforma Psiquiátrica, sendo estes integrantes de ações ligadas à políticas públicas de saúde mental do SUS (Sistema Único de Saúde) e a associação de pais e familiares de pessoas autistas, que nos anos 1980 precisavam recorrer às suas próprias estratégias assistenciais.

Portanto, a carência de recursos e instituições públicas destinadas ao amparo das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e seus familiares fez com que alguns pais se engajassem no empreendimento de iniciativas próprias, como a criação de grupos de divulgação de conhecimentos e ajuda mútua (MELLO, 2005).

E foi a partir da luta de uma mãe de criança autista, Berenice Piana, que foi instituída a Lei nº 12.764, em 2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. O artigo 3º dessa lei propõe que toda pessoa com TEA tenha garantido:

- I. A vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;
- II. A proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;
- III. O acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;
- IV. O acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) a moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social (BRASIL, 2012).

Além do mais, o texto estabelece o direito das pessoas com TEA ao diagnóstico precoce, terapias, tratamentos e medicamentos fornecidos pelo SUS (Sistema Único de Saúde) e também o acesso à educação, proteção social, trabalho e demais quesitos que proporcionem oportunidades e igualdade.

Uma das diretrizes dessa legislação é a efetivação do direito das pessoas com TEA a partir da:

- I. intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;
- II. participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...]
- V. estímulo à inserção da pessoa com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho, observadas as peculiaridades de deficiências e as disposições da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VII. incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis. (BRASIL, 2012)

Essas diretrizes relacionam-se com alguns objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sendo estas: articulação entre setores na implementação das políticas públicas; acessibilidade em setores, como equipamentos, transportes, comunicação e informação; participação da comunidade e família; formação de professores e profissionais da área da educação para o atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Atendimento Educacional Especializado; transversalidade da educação especial, desde o início, na educação infantil, até o nível superior de ensino (BRASIL, 2010).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi instituído pelo Decreto nº 7.611/2011, que se baseia em um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, como forma de complementar e/ou suplementar a formação dos(as) alunos(as) com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela. Esse atendimento deve garantir um trabalho pedagógico de forma individualizada ou em pequenos grupos por intermédio da identificação das necessidades de cada estudante e da disponibilização de recursos de acessibilidade e profissionais de apoio.

Entretanto, embora as políticas e a legislação voltadas às pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenham avançado e as crianças com esse transtorno em idade escolar estejam matriculadas nas escolas, nem sempre o AEE está disponível e o trabalho pedagógico em sala de aula como afirma Fink (2018) está muitas vezes focado apenas no processo de alfabetização, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação social dos(as) estudantes e conseqüentemente, para sua aprendizagem como um todo.

Segundo Mello e outros autores:

Ainda que existam leis que fundamentem a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista, até este momento há muitas escolas que apenas inserem alunos, sem se preocupar com o seu desenvolvimento, não levando em consideração o fato de o autismo ser um espectro, isto é, não existe dois autistas iguais, cada um possui a sua especificidade e por este motivo,

cada uma precisa de uma condição individual de ensino, com diferentes graus de adaptação e auxílio (MELLO et al, 2013, p. 59).

Desse modo, constata-se que garantir que estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) permaneçam e se desenvolvam na escola de ensino fundamental regular, tem sido um grande desafio, pois os mesmos ainda encontram muitas barreiras, tais como: falta de materiais adaptados, número elevado de alunos nas classes, falta de professores para Atendimento Educacional Especializado (AEE) e auxiliares em sala de aula, bem como de profissionais de apoio especializado, etc (SANTOS, 2008).

Sabe-se que, no ambiente escolar, os(as) estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar características variadas, o que compromete suas relações sociais, verbais, entre outras, devido a isso necessita de uma rede de apoio conforme descreve Santos (2008):

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (SANTOS, 2008, p.9)

Assim, é essencial que o planejamento de atividades pedagógicas seja desenvolvido dentro de rotinas, permitindo que os(as) estudantes formem hábitos, participem de atividades realizadas em grupos ajudando no processo de interação social e por conseguinte, de inclusão, além da utilização de histórias, trabalho com músicas, jogos e muitos materiais visuais, que podem ser estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Considerações Finais

As políticas educacionais devem buscar a eliminação das barreiras à educação dos(as) estudantes com quaisquer deficiências, disponibilizando o atendimento às necessidades educacionais especiais e promovendo a participação na perspectiva de uma socialização humanizada, com vistas à efetivação do direito à educação, do direito à diferença e à plena inclusão escolar e social.

Para que as políticas de inclusão escolar sejam de fato concretizadas, se faz necessário que elas sejam tratadas como políticas de Estado, que tenham continuidade e recursos suficientes para sua implementação, acompanhadas de um currículo escolar, que considere as potencialidades e dificuldades de cada estudante, de uma formação continuada de professores consistente e de apoio de profissionais especializados.

Nesse sentido, percebe-se que um vasto caminho ainda deve ser percorrido, com muitos desafios e dificuldades para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois é preciso garantir Atendimento Educacional Especializado (AEE) em parceria com diferentes profissionais de apoio e suporte.

É preciso que as famílias, as escolas, com seus gestores e professores e os profissionais de apoio especializado estejam unidos e comprometidos com o processo de inclusão, já que o diálogo e a intervenção articulada podem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), permitindo avanços importantes e expressivos no âmbito social e educacional.

Enfim, a inclusão de estudantes com TEA deve estar muito além da sua presença dentro da sala de aula, pois precisamos ambicionar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, ultrapassando as dificuldades de comunicação e interação social.

Referências

AMPID. **Nota técnica: educação inclusiva**. Brasília, 2020. Disponível em: https://ampid.org.br/site2020/wp-content/uploads/2020/10/Tecnica_Educac%CC%A7aoInclusiva_Ampid_2020_Final.pdf.

Acesso em: 27 dez. 2022.

BAPTISTA, C.R. al. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BELISÁRIO FILHO, J. F.; CUNHA, P. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL **Lei nº 12.764, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 10 de jan. de 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001.**

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jan.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/ SEED, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>.

Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. - Brasília:

Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192#:~:text=O%20art.,na%20comunidade%20em%20que%20vivem%E2%80%9D. Acesso em: 13 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019**. Altera a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 para incluir especificidades inerentes ao Transtorno do Espectro Autista nos censos demográficos. Disponível em: <https://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/734022613/lei-13861-19>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Nota Técnica nº24/2013/MEC/SECADI/DPE**. Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília: MEC/SECADI/DPEE, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192.

Acesso em: 19 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Disponível em: <http://prespublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-dacrianca-e-do-adolescente-lei-8069-90>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. Disponível em: https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/linha_cuidado_atencao_pessoas_transtorno.pdf. Acesso em: 10 jan.2023.

CALADO, S. dos S; FERREIRA, S. C. dos R. **Análise de documentos: método de recolha e análise de dados**, 2004. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

CAVALCANTI, F. **Pessoas muito especiais**: a construção social do portador de necessidades especiais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003.

CUNHA, E. **Autismo na escola**. 4º ed. Rio de Janeiro: Walk, 2016.

FACION, J. R (Org.). **Inclusão escolar e suas implicações**. Curitiba: Ibpex, 2008.

FINK, Isabel Cristina. **Autismo e educação**: possibilidades e estratégias de inclusão. Universidade do Vale do Taquari - UNIVATIS. Lajeado, 2018. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/2366/1/2018IsabelCristinaFink.pdf> . Acesso em: 10 de jan. de 2023.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olhos d'água, 1997.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas. 2008.

GOFFREDO, Vera Lúcia Flor Sénéchal. Educação: Direito de Todos os Brasileiros. In: **Salto para o futuro**: Educação Especial: Tendências atuais/ Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

GUARESCHI, T.; ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. Autismo e políticas públicas de inclusão no brasil. *Journal Of Research In Special Educational Needs*, [s.l.], v. 16, p.246-250, ago. 2016. Disponível em: <https://nasejournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12286>. Acesso em: 27 dez. 2022.

KLEIN, R. R.; HATTGE, M. D (Org.). **Inclusão escolar**: implicações para o currículo. São Paulo: Pia Sociedade Filhas de São Paulo, 2010.

MANSUR, O.M.F.C.; et al. Sinais de alerta para transtornos do espectro do autismo em crianças de 0 a 3 anos. **Revista Científica da FMC**, v.12, n.3, 2017. Disponível em: <https://revista.fmc.br/ojs/index.php/RCFMC/article/view/181>. Acesso em: 13 jun. 2023.

MELLO, A. M. S.A Ama-SP, Associação de amigos do autista de São Paulo hoje, In: CAMARGOS JR. W et al. (Coord.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Corde, 2005. p.187-190.

- MELLO, A. M. et al. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: AMA, 2013.
- MINAYO, M. C. de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.
- MOREIRA NETO, D. de F. **Curso de direito administrativo: parte introdutória, parte geral e parte especial**. 16ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
- OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.
- SANTOS, A. M. T. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.
- SELLA, A.C.; RIBEIRO, D. M. (orgs.) **Análise do Comportamento Aplicada ao Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba/PR: Appris, 2018.
- Site **Autismo e Realidade**. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/>. Acesso em: 13 jan. 2023.
- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990)** Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 de jan. de 2023.
- ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. Identificação dos Primeiros Sintomas do Autismo pelos Pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Jan – Mar, 2014, Vol. 30 n. 1, pp. 25-33. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v30n1/04.pdf>>. Acesso em: 13 de jan. 2023.

O Desenho Universal para a Aprendizagem de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial

Maiara Aparecida de Souza Silva¹
Taimara Cristina dos Santos Mendes²
Juliana Cristina Bomfim³

Introdução

Para iniciar a discussão, perguntamos: será que ter um professor/a especializado na sala regular e a presença do/a estudante na sala de recursos com as atividades adaptadas, são de fato suficientes para que ocorra a inclusão? Ou podemos pensar que também é dever do professor/a regente da sala regular trazer propostas que abarcam todas as necessidades das crianças, tanto dos/as estudantes da Educação Especial quanto dos/as demais estudantes. Além disso, pensamos que seja fundamental trabalhar as atividades de múltiplas formas, dando crédito às singularidades dos/as estudantes e tratando todos/as de forma igual, de modo a trabalhar suas especificidades. Portanto, consideramos que seja necessário o trabalho realizado na sala de recursos pelo/a professor/a especializado e, também, o trabalho do/a professor/a regente da sala de aula regular.

Este tema é de grande importância, visto que é necessário analisar a forma como ocorre a inclusão curricular para os/as estudantes com deficiência dentro da escola regular. Desse modo, o

¹ Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail. maiara.2198108@discente.uemg.br.

² Graduada em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail. taimara.2197050@discente.uemg.br..

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFSCar. Docente da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). E-mail juliana.bomfim@uemg.br. Link do Lattes <http://lattes.cnpq.br/6940880835496541>.

Desenho Universal para a aprendizagem é apresentado como um caminho para auxiliar no processo educacional tendo em vista a inclusão escolar. Além disso, este tema foi escolhido pois é um assunto de extrema importância para a educação, visto que o desenvolvimento do/a estudante depende disto. Infelizmente, muitas vezes, este suporte é desprezado e interrompido por haver outras prioridades e, a partir disto, decidimos investigar esta temática que é tão desvalorizada, especialmente, na adequação/adaptação curricular para o/a estudante público-alvo da Educação Especial (PAAE⁴). Neste sentido, pensamos em desenvolver uma pesquisa voltada para esta perspectiva, propondo uma direção para esta defasagem, de maneira que ocorra a valorização do/a estudante com deficiência.

Desse modo, a pesquisa que realizamos, cujo produto se materializa no presente texto, teve a problemática central definida nas seguintes questões: O que é Desenho Universal para a aprendizagem? Como o Desenho Universal para a aprendizagem pode contribuir para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial? Diante disso, traçamos por objetivo investigar o conceito de Desenho Universal para a aprendizagem e suas contribuições na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva. E, de modo específico, buscamos investigar o contexto histórico de surgimento no mundo e no Brasil do conceito de Desenho Universal para a aprendizagem; analisar o DUA como um conjunto de princípios, estratégias e ações que pretendem tornar o ensino acessível à todos os sujeitos; e refletir sobre como o DUA pode proporcionar a inclusão dos/as estudantes PAEE, através de uma abordagem que considere a individualidade de todos/as os/as estudantes, para assim proporcionar a efetivação do DUA na sala de aula, especificamente, estudantes da Educação Especial. Optamos, para o

⁴ A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva define como seu público-alvo estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

desenvolvimento desta pesquisa, pela escolha metodológica da pesquisa do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico.

[...] a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. (BOCATTO, 2006, p. 266).

Dessa forma, foi realizado o levantamento bibliográfico das produções científicas, referentes ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), delimitado entre os anos de 2001 a 2022 nas bases de dados textuais *SciELO (Scientific Electronic Library OnLine)* e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Esse levantamento foi realizado em setembro de 2022. Os descritores utilizados para a busca das produções científicas foram: “Desenho Universal para a aprendizagem” e Educação Especial.

As produções científicas encontradas foram analisadas a partir de fichamentos de cada artigo, tese e dissertação com uma síntese das principais ideias e conceitos desses textos, considerando o objetivo da pesquisa:

Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. A pesquisa bibliográfica é uma etapa fundamental antes da elaboração ou desenvolvimento de um estudo, artigo, tese ou dissertação. Essa etapa não pode ser aleatória, por esse motivo ela implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções atentas ao objeto de estudo (LIMA; MIOTO, 2007, p.38).

Desse modo, esperamos que esta pesquisa contribua para a prática pedagógica do professor/a regente e do professor/a especializado.

Nesse sentido, o objeto de análise da pesquisa é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com atenção para os/as estudantes público-alvo da Educação Especial dentro da perspectiva

da educação inclusiva, modalidade que atua em casos que “[...] implicam em transtornos funcionais específicos, a Educação Especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.” (BRASIL, 2008). A seguir, apresentamos a forma como o trabalho foi organizado: *Introdução e Justificativa*, *Seção 1* intitulada “*Caminhos Metodológicos*”; *Seção 2* intitulada “*Documentos normativos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*”; na qual apresentamos os aspectos legais da Educação Especial; *seção 3* nomeada como “*O conceito de Desenho Universal*” do qual o título é autoexplicativo; *Seção 4* denominada como “*O Desenho Universal para a Aprendizagem na inclusão de estudantes PAEE*” onde retratamos como o DUA pode proporcionar a inclusão dos/as estudantes PAEE dentro da sala de aula; *Considerações finais*; e *Referências*.

Documentos normativos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

O ensino para os/as estudantes PAEE foi primordialmente constituído por propostas segregativas que fundamentaram currículos inadequados e descontextualizados, facilitando a infantilização do estudante PAEE e intensificando o estigma de que eram incapazes de realizar as atividades propostas (MOREIRA; BAUMEL, 2001).

De acordo com Moreira e Baumel (2001), a Educação Especial, em alguns contextos, tem uma postura primeiramente clínica e posteriormente psicoeducacional. Segundo os autores a visão segregadora que existia dos indivíduos com deficiência, contribuiu para a existência de currículos irregulares que ampliavam as justificativas de um currículo substituto, distinto e separado do que era ensinado nas classes comuns.

Um exemplo desse contexto foi encontrado na lei de n.º. 5692/71, artigo 9º (BRASIL, 1971) define que o atendimento especializado para os estudantes que apresentem deficiências

físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Todavia, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), afirma, no artigo 205º, a educação como direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Da mesma forma, o artigo 206º determina a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um dos princípios para o ensino e assegura como responsabilidade do estado no artigo 208º, a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990a), no seu artigo 55º, enfatiza os dispositivos legais supracitados ao indicar que os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino.

Seguindo a implementação internacional de políticas de inclusão, a mobilização pela Educação Inclusiva acentuado no país a partir da Conferência Mundial de Jomtien, na Tailândia, constituída em 1990 resultou na Declaração Mundial de Educação Para Todos (BRASIL, 1990) e na Conferência Mundial sobre as necessidades educativas especiais, realizada na Espanha em 1994 que sucedeu na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Esses movimentos são marcos relevantes para o progresso do direito à educação dos indivíduos com deficiências e levaram à formulação de políticas públicas em um parâmetro mundial. Sobre a temática, há fragmentos na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) que descreve esta questão sobre a Educação Especial que:

[...] incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem [...] A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das

crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão (BRASIL, 1994, p. 4).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), no artigo 59º, inciso I (BRASIL, 1996), cita a criação de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender o público-alvo da Educação Especial (PAEE). Nesta perspectiva, a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001) evidenciou o indicativo de currículos para o atendimento e aprendizagem de todos/as.

A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiências (BRASIL, 2008b), estipulou que os estados deveriam promover um sistema de educação inclusiva de todos os níveis de ensino. A Nova Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, PNEE-EI (BRASIL, 2008a), relata que o AEE precisa estar vinculado com a proposta pedagógica do ensino regular em seus diferentes níveis de ensino. A atual Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015a) relata algumas ações de como deve ser o ensino nas salas inclusivas.

A Lei nº13.146, de 06 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI), em seu Art. 3º considera:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias,

práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Nessa perspectiva, podemos observar que o Desenho Universal é dos princípios que constituem o todo para pensarmos e praticarmos a inclusão. É por isso, que na próxima seção, daremos uma atenção maior ao Desenho Universal para a Aprendizagem, o qual é objeto deste trabalho.

O Desenho Universal para a Aprendizagem na Inclusão de Estudantes PAEE

De acordo Cast (2013) diante do desafio de modificar escolas de ensino comum em espaços inclusivos que auxiliem na aprendizagem de todos/as, surgiu, em 1999, nos Estados Unidos, o conceito *Universal Design Learning* (UDL), aqui no Brasil retratado como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), elaborado por David Rose, Anne Meyer e outros pesquisadores do *Center for Applied Special Technology* (CAST, 2013) e amparado pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, em *Massachusetts*.

O conceito de Desenho Universal (DU) é oriundo da arquitetura e foi pensado para proporcionar ambientes acessíveis a toda população (NELSON, 2014). Embora esse conceito tenha sido inicialmente desenvolvido para assegurar a acessibilidade de pessoas nas mais diversas condições nas estruturas físicas, esses princípios têm sido aplicados a outras áreas do conhecimento. O (DUA) é compreendido como um agrupamento de valores, critérios e condutas que pretendem tornar o ensino de fácil acesso e utilitário a todos/as pessoas.

Sendo assim, o DUA é um recurso que tem por objetivo tornar acessível o conhecimento para todos/as estudantes, uma vez que presume que todas as pessoas são diferentes entre si e possuem suas formas e especificidades de aprender. Além do mais, baseia-se em um suporte para professores e demais profissionais especializados no desenvolvimento de práticas e parâmetros que vise a acessibilidade, tanto em termos físicos quanto em termos de serviço e soluções educacionais para que todos/as aprendam sem barreiras (CAST, 2013).

É importante ressaltar que o DUA, vem para contribuir na interface da Educação Especial, uma vez que considera os indivíduos em sua unicidade e se dispõe a pensar em suas particularidades. Desse modo, refletir que esse conceito tem sido aplicado no ambiente escolar é de suma relevância, bem como as

pesquisas realizadas nesta área. (OLIVEIRA; MUNSTER; GONÇALVES, 2019). É importante destacar que esta abordagem ainda é pouco conhecida no Brasil, considerando a insuficiência de literaturas científicas sobre esta temática.

Figura 1 – Roteiro de questões para a elaboração de aulas na perspectiva do DUA



Fonte: Pletsch; Souza (2021)

Tais perguntas disparadoras presentes na figura 6, nos levaram a pesquisar sobre os princípios e fundamentos do Desenho Universal para a Aprendizagem. De acordo com Zerbato (2019), no artigo intitulado “Desenho Universal para Aprendizagem: múltiplas formas de ensinar na perspectiva inclusiva” o DUA baseia-se em um agrupamento de princípios fundamentados na pesquisa e consiste em um teor prático que tem por finalidade potencializar as possibilidades de aprendizagem para todos/as estudantes. Dessa forma, auxilia os docentes e outros profissionais da área da educação, indicando e desenvolvendo recursos didáticos eficazes para elaboração de estratégias justas de avaliar a evolução de todos os estudantes. Nesta perspectiva, o DUA propõe a construção de condutas universais, oferecendo o mesmo material

para todos os estudantes, de modo que contribua para a aprendizagem dos demais estudantes.

Um modelo que elucidada o entendimento deste conceito é a percepção de rampa. A rampa pode ser utilizada tanto por pessoas com deficiência física ou dificuldade de locomoção, quanto por indivíduos que não indicam nenhuma deficiência, seja uma pessoa obesa, um idoso ou mesmo uma mãe com seu carrinho de bebê. Esse conceito estruturado na acessibilidade para todos independe das suas circunstâncias ou dificuldades, sendo assim sobreveio à ideia de inserção desta concepção aos caminhos de ensino e aprendizagem, fundamentados em um ensino cogitado para atender as demandas diversas dos estudantes, devido que, além de barreiras físicas, há também barreiras pedagógicas (ZERBATO, 2018).

Nessa direção, Nunes e Madureira (2015), referem-se ao DUA como a precisão e a importância dos profissionais se aperfeiçoarem no planejamento da mediação pedagógica “disponibilizando formas diversificadas de motivação e envolvimento dos estudantes, que equacionem múltiplos processos de apresentação de conteúdos a aprender e, por último, que possibilitem a utilização de diversas formas de ação e expressão” (p. 40), conforme a capacidade e eficiências de cada indivíduo em suas fases de aprendizagem.

Segundo Heredero (2020), a orientação do DUA incentiva a formação de sugestões flexíveis desde o começo, retratando meios personalizados que possibilitam que todos/as estudantes progridam a partir do ponto que eles estão, e não do ponto que presumem que estejam. As possibilidades para alcançá-los/as são diversas e suficientemente resistentes para propiciar uma educação concreta para todos os/as estudantes.

Nessa mesma perspectiva, para os autores Oliveira, Munster e Gonçalves (2019), é indispensável destacar que o DUA vem para contribuir com a área da Educação Especial, uma vez que contempla pessoas de forma única e se dispõe a refletir nas suas particularidades. Compreender como esse conceito tem sido trabalhado no contexto escolar é de grande importância, tal como

saber o direcionamento das pesquisas incluídas nessa temática. Portanto, nesta direção, reunir o material propagado é uma forma de delimitar uma visão geral sobre a aplicação a concepção no campo de interação da educação e inclusão.

Em harmonia com esta temática, o recurso não deve limitar-se ao diagnóstico de deficiência, em uma visão de modelo médico que valoriza a lesão e a sua correção, mas possibilitar novas maneiras para que os estudantes, de um modo geral, tenham opções, escolhas no seu percurso de construção do conhecimento (BOCK, GESSER e NUERNBERG, 2018).

O DUA é uma ferramenta que precisamos aprender a utilizar, pois assim como afirma os autores, o seu manejo pode ser um divisor de águas entre uma grande questão: ensinar ou repassar conhecimento, pois ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas garantir que esse ensinamento seja compreendido e bem utilizado:

Por exemplo, alunos PAEE podem trabalhar a mesma atividade que os demais alunos, entretanto, respondendo cinco de um total de dez exercícios de matemática (programa individualizado) ou podem usar a calculadora e focar no mesmo objetivo e responder todos os dez exercícios (suporte individualizado). (ZERBATO, 2018 p. 46).

A pesquisa sobre a implementação do DUA sobre o panorama de quem está inserido na escola é indispensável para analisarmos os pontos de sucesso e os pontos a serem reconsiderados, visto que esse processo é constante e deve ser analisado e refletido frequentemente (OLIVEIRA, MUNSTER, GONÇALVES, 2019).

Segundo Heredero (2010), as adaptações curriculares ocorrem em três etapas, em primeiro lugar o Projeto Político Pedagógico da escola deve objetivar o comprometimento e a formação de uma identidade inclusiva por todos os envolvidos no processo educacional. Por conseguinte, trata de características vinculadas ao currículo, e enfim as adaptações relativas às especificidades dos estudantes. Para o autor as ações não se concentram apenas nos estudantes, elas devem ser relativas e maleáveis.

Relaciona-se conseqüentemente em desenvolver estratégias e mecanismos que assegurem que os estudantes PAEE tenham uma educação adequada às suas necessidades e espaços apropriados. Com isso, a elaboração das adaptações curriculares diferenciadas necessita do cumprimento de algumas ações por parte do grupo de trabalho responsável pelo processo educacional inclusivo. Dentre elas:

- 1-Efetuar a qualificação psicopedagógica para ser feito a escolha referente à proposição relacionada ao currículo, desenvolvida para os estudantes.
- 2-Propiciar espaços adequados,
- 3- Retirar aos poucos os métodos especiais e proporcionar oportunidades acessíveis a todos/as.
- 4-Possibilitar o envolvimento do estudante sempre que possível na resolução de problemas educacionais cometidos na elaboração, no desenvolvimento e na avaliação do seu plano individual (GINÉ; RUIZ, 1995).

Zerbato (2018), citando Rose e Meyer (2002), retrata a seguinte situação: pense em dois estudantes escutando o mesmo poema. O primeiro aluno pode estar maravilhado com o linguajar e com as imagens criadas por sua mente, visto que, ele está engajado a essa atividade e esperançoso para aprender ainda mais. O outro estudante está exausto e desmotivado, as palavras não têm nenhum significado para ele, conclui-se que os poemas são silenciosos e está distraído com outros pensamentos em sua mente para passar o tempo. O modo como os dois estudantes atendem e escutam o poema demonstram as resultâncias de nossas ligações afetivas. O pedagogo pode auxiliar o segundo aluno a se aliar com o poema e ter uma vivência no meio poético através do princípio de engajamento⁵. (ZERBATO, 2018).

De acordo com Zerbato (2018), Rose; Meyer (2002) afirmam que existem inúmeros recursos que podem ser utilizados para amplificar o envolvimento do estudante na atividade como, por exemplo:

⁵ O princípio de engajamento consiste na utilização de meios para estimular a aprendizagem através de atividades que desafiem e motivem o estudante na realização da tarefa (NELSON, 2014).

- 1- Trazer graus flexíveis de dificuldade.
- 2- Fornecer momentos de interação em divergentes contextos de aprendizado.
- 3- Oferecer formas de estímulos e gratificações na aprendizagem.

No início da atividade o pedagogo demonstra as viabilizações que podem ser trazidos aos estudantes para que tenham noções básicas dos conceitos, ideias as temáticas apresentadas, fornecendo simultaneamente um suporte para decifrar esses conhecimentos (ZERBATO, 2018).

O interessante é que, quanto mais possibilidades de exibir novos conhecimentos, mais chances de serem aprendidos. Ademais, as formas práticas envolvem: livros digitais, recursos, sites específicos, elaboração de cartazes, softwares especializados, esquemas, resumos de textos, recursos táteis e visuais com códigos de cores, dentre outros.

Neste parâmetro, compreende-se que o acesso para o aprendizado é Universal, visto que todos/as têm o direito assegurado pela lei para aprender, contudo o desenho e os meios para se chegar à aprendizagem são muitos (ZERBATO, 2018).

Em sequência, quando ocorre que esses estudantes diversificados não se adentram no seu plano pré-estabelecido, os pedagogos implementam adaptações e começam a reconsiderar e analisar seu ensino com seus estudantes. De acordo com Zerbato (2018) o sucesso da inclusão na escola se sujeita a implantação de vários aspectos:

- 1- Comprometimento dos pais;
- 2- Disponibilidade do grupo de apoio para os pedagogos e funcionários;
- 3- Proposta de um ensino genuíno, com divergentes áreas de dificuldades, moldagens e adequações;
- 4- Ensino organizado pelo Desenho Universal para Aprendizagem;
- 5- Formação de um corpo social na escola e na sala de aula;
- 6- Programação do Desenho do espaço educativo, levando em conta as necessidades físicas, sensoriais e de comunidade com os estudantes;
- 7- A existência de um grupo democrático na escola.

Zerbato (2018) ao citar Chtena (2016) apresenta possíveis estratégias que podem ser usadas quando se reflete em um ensino organizado de acordo com o DUA, por exemplo:

- Uso da tecnologia: criar páginas de acordo com os conteúdos por meio do formato eletrônico que sejam de fácil acesso.

- Ensino expositivo: Se utilizar slides tenha atenção à formatação e se a apresentação está perceptível a todos os estudantes.

- Outras atividades em sala de aula: promover várias vias para o envolvimento dos estudantes de modo que todos estejam engajados.

- Avaliação: manusear uma multiplicidade de meios de avaliação, como por exemplo: apresentações, meios de artigos, testes, jornais de aprendizagem, exames orais, etc.

- Suportes adicionais: Aproveitar o intervalo em que os estudantes fazem as atividades para investigar continuamente de forma individual a evolução dos estudantes com deficiência e sanar as dúvidas que possam aparecer.

Possivelmente, essas são algumas das prováveis recomendações descobertas na literatura do DUA para deixar a aula atingível a todos/as, no qual é imprescindível que seja feita a análise pela equipe escolar, refletindo quais serão os procedimentos utilizados dependendo da situação escolar. Deste modo, usar um único procedimento ou serviço específico, não retira as diversas possibilidades que o ensino possa ser realizado, de forma a atender bem aos estudantes (ZERBATO, 2018).

Zerbato (2018) afirma que dentre a turma, alguns estudantes poderão precisar de um apoio específico e individualizado para determinadas atividades, de modo que outros estudantes precisarão de um tempo maior para efetuar as suas tarefas. O fato que não deve acontecer no âmbito das turmas inclusivas é utilizar sempre o mesmo recurso ou estratégia para todos os estudantes, pois é imprescindível avaliar continuamente o ensino e a aprendizagem correlacionada aos afazeres de apoio a cada aluno/a. Quanto maior

a oportunidade de ter um ensino colaborativo e organizado dentro do DUA, maior a chance de ocorrer à participação e aprendizagem dos estudantes:

ODUA contribuiu para o estudo mencionado acima, pois foi possível mostrar aos participantes a importância da disponibilização dos conteúdos de diferentes formas para que cada aluno possa acessá-los à sua maneira, e possibilitou reflexões que puderam subsidiar a concepção e o planejamento de ambientes virtuais capazes de ampliar o acesso dos discentes com deficiência a todos os conteúdos e atividades de aprendizagem que são disponibilizados nesses recursos. (ZERBATO, 2018, p.72).

De acordo com a pesquisa de Zerbato (2018) sobre a prática do DUA em sala de aula, um dos receios da docente relacionado ao seu estudante-alvo, era a dificuldade de se interagir com as outras crianças, sua baixa concentração, bloqueio na comunicação e a violência em alguns momentos. Apesar de a professora ter direcionado o aluno para o avaliação psicológico, não havia ainda um diagnóstico concluinte.

Desse modo, como uma de suas atividades rotineiras era a contação de histórias, ela tinha como finalidade proporcionar o envolvimento desta criança nesta tarefa. Segundo a professora, após a narração, chamava o estudante para que pudesse recontar o conto escutado. Porém, o restante da turma também fazia questão de recontar a história, tornando a tarefa extensa e dispersa. Sendo assim, a docente se dispôs a preparar seu plano de aula pautado no DUA, a fim de incentivar o aluno alvo a se socializar e se comunicar com a turma. Deste modo, o plano de aula elaborado pela professora regente considerou as três etapas dos princípios do DUA:

1. Estratégias de Engajamento e Motivação.
2. Estratégias de Representação.
3. Estratégias de Ação e Expressão.

A tática aplicada pela docente na sala de aula foi o repartimento da classe em duas equipes para o reconto da história, cada estudante escolheu um papel (personagem ou cenário). A

docente interpretou a narradora e uma pessoa da equipe ficou encarregada de apresentar o livro para os outros aprovarem a dramatização. Contudo, no decorrer da atividade os estudantes ficaram tão animados que eles próprios contaram e representaram a história sem precisar da sua assistência.

O estudante-alvo envolveu-se dinamicamente na tarefa sem necessitar de intervenção individualizada. Na terceira fase da tarefa, a docente apresentou um vídeo para a classe sobre o livro e foi realizada uma roda de conversa. Conforme o seu relatório de campo, durante a conversa sobre o livro e suas experiências na atividade de dramatização, um dos seus estudantes que não havia ido a aula no dia anterior, sentiu-se frustrado e triste por não ter compartilhado desta experiência, então a professora permitiu que fizessem novamente a dramatização e assim todos puderam participar da encenação.

Através da vivência da professora, o seu estudante-alvo sempre precisaria de um acompanhamento individualizado ou de um planejamento diferente dos demais. De início, pensou-se que o estudante-alvo não estaria apto a se integrar nas mesmas atividades que os demais, e que dessa maneira seria necessário desenvolver uma atividade específica e diferenciada. Ao produzir estratégias para todos/as estudantes, a docente se encantou com o resultado, uma vez que estas estratégias englobaram não somente o aluno-alvo, mas todos os demais estudantes. (ZERBATO, 2021).

Nesse sentido, por mais que o DUA foi elaborado para amparar a necessidade de todas as pessoas e suas peculiaridades, é imprescindível repensar a sua influência no campo da Educação Especial.

Segundo Bock (2018), ao citar Rao; Ok; Bryant (2014), o DUA recebeu importante significado na área da Educação Especial devido seu compromisso de realizar a inclusão, reforçando a conexão ao currículo geral.

Zerbato (2018) ao citar Courey (2012) assegura que a organização do DUA traz novas oportunidades na inclusão de

estudantes com Necessidades Específicas e sua serventia pode auxiliar na participação entre os professores da Educação Especial e do ensino regular, trazendo respostas educacionais para todos os estudantes dentro da sala de aula, uma vez que a inclusão se baseia no fato de assegurar o ensino aos indivíduos com deficiência diante dos documentos legais e com intenções subjetivas do laudo médico.

O foco numa resposta individual, ao invés da remoção de barreiras e implementação de recursos para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas, pode gerar mais trabalho para o professor, desgaste entre os profissionais e pouco contribui para a construção de uma cultura inclusiva na escola. Nelson (2014) apresenta alguns exemplos de como a remoção de barreiras no ambiente de aprendizagem pode potencializar o ensino e participação de todos sem a necessidade de se pensar atividades individualizadas. Para a autora, o espaço de aprendizagem, seja a sala de aula ou qualquer outro local da escola, deve considerar a constante relação entre o ambiente em que ocorre o ensino, a interação entre os estudantes e o professor e as expectativas de aprendizagem para todos (ZERBATO, 2018, p. 196).

É imprescindível que os professores trabalhem neste tema (DUA), pois ele vai além das barreiras impostas socialmente, e cruza a linha de chegada demonstrando que se pode ir mais longe. O DUA não se trata de ignorar o professor especializado e nem a sala de recursos, pois ele tem seu grau de importância, mas é necessário algo que concretize esse esforço e os integre como um todo, fazendo com que o professor ministre sua aula de modo mais lúdico, de modo que atinja as diversas individualidades e trabalhe com elas.

Deste modo, o DUA pode ser considerado uma ciência que busca representar a prática inclusiva, por mais que sua visão é vasta e visa alcançar a todos, é necessário que nos atentemos sobre o âmbito da Educação Especial que é de extrema importância, devido ao fato que esses alunos-alvos são deixados de lado tendo sua educação terceirizada, dado que um profissional de educação tende a jogar a responsabilidade no outro profissional (seja por falta de conhecimento ou manejo necessário), deixando o aprendizado a desejar, esses alunos são excluídos por suas individualidades e diferenças, sendo tratados de forma indiferente em relação aos

demais, como se os mesmos tivessem obrigação de aprender da forma metódica ensinada. Sendo assim, precisamos olhar a partir do ponto de vista do DUA, que enxerga suas particularidades, mas tenta ensiná-los das formas mais tangíveis possíveis, para que todos possam aprender e utilizar seus meios individuais como ponte para o aprendizado.

Considerações finais

A proposta deste trabalho foi de responder com objetividade a problemática central definida nas seguintes questões: O que é Desenho Universal para a aprendizagem? Como o Desenho Universal para a aprendizagem pode contribuir para a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial? Diante disso, traçamos por objetivo investigar o conceito de Desenho Universal para a aprendizagem e suas contribuições na inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial, na perspectiva de uma educação inclusiva. Para isso, mapeamos produções científicas referentes ao Desenho Universal para a Aprendizagem. Deste modo, optamos pela utilização da pesquisa do tipo qualitativa, de cunho bibliográfico, com a realização de um levantamento bibliográfico das produções científicas nas bases de dados textuais *SciELO* e *BDTD*, com recorte temporal de vinte e um anos, especificamente entre os anos de 2001 e 2022. Sendo assim, através desta pesquisa foi possível compreender as concepções do DUA e qual a sua relevância para a inclusão escolar. Além disso, foi possível compreender que o conceito Universal Design Learning (UDL) surgiu em 1999, nos Estados Unidos, aqui no Brasil retratado como Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), ele foi elaborado por David Rose, Anne Meyer e demais pesquisadores. Esse conceito veio da arquitetura e foi pensado para proporcionar ambientes acessíveis a toda a população, mas tem sido aplicado em outras áreas de conhecimento. Seu objetivo é tornar o conhecimento acessível a todas as pessoas, contribuindo na área da Educação Especial uma

vez que o DUA se dispõe a pensar em suas particularidades, uma vez que todas as pessoas são únicas e possuem formas e especificidades diferentes de aprender. O DUA é um suporte que contribui na interface da educação especial, uma vez que considera os indivíduos em sua unicidade e se dispõe a pensar em suas particularidades.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é compreendido como um agrupamento de valores, critérios e condutas que pretendem tornar o ensino de fácil acesso e utilitário a todos/as pessoas. O DUA vem para contribuir à área da Educação Especial, uma vez que contempla pessoas de forma única e se dispõe a refletir nas suas particularidades, trazendo novas oportunidades na inclusão de estudantes com Necessidades Específicas e sua serventia pode auxiliar na participação entre os professores da educação especial e do ensino regular, trazendo respostas educacionais para todos os estudantes dentro da sala de aula, possibilitando a redução dos obstáculos contextuais presentes nos locais de aprendizagem, possibilitando o apoio necessário ao sucesso destes estudantes.

Acerca do DUA é possível observar que se trata de uma ideia científica nova, que tem grandes possibilidades de agregar cada vez mais positivamente no âmbito escolar, trazendo não apenas mudanças, mas, resultados vigorosos para uma educação aparentemente estagnada no quesito do ensino. Certamente o DUA tem seus pontos a serem desenvolvidos em teor de conhecimento teórico e práticos, e é necessário que sejam realizadas mais pesquisas na área dando um suporte ainda mais prático sobre o DUA na vivência escolar e futuramente venha existir uma rede de apoio para dar amparo as escolas e aos professores sobre as formas e manejos de como inserir o DUA na prática em sala de aula aos poucos até que suas vivências didáticas sejam naturalistas e comuns.

Por fim, através desta pesquisa foi possível perceber o quanto o Desenho Universal para a Aprendizagem é um recurso importante para o desenvolvimento de uma educação que se adéqua a todos os

padrões. Seus princípios são baseados de maneira que os conteúdos possam ser apresentados de diferentes formas, promovendo progresso aos estudantes que a ele tem acesso, sendo assim, concluímos os objetivos da pesquisa.

Referências

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol.** Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em < A pesquisa bibliográfica Cadernos da Fucamp, v.20, n.43, p.64-83/2021 <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>> Acesso em: 03 de set.2020.

BOCK, Geisa; GESSER, Marivete; NUERNBENG, Adriano. Desenho Universal para a aprendizagem: a produção Científica no período de 2011 a 2016. **Revisão da literatura.** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/ntsFQKh3yqVMvJCpyWfQd4y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 de Dezembro de 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília – DF. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htmAcesso em: 21 de Dezembro de 2022.

_____. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. – Brasília – DF. 1990a. Disponível em: Acesso em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm 21 de Dezembro de 2022.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO. 1990b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 21 de Dezembro de 2022.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília – DF. 1994. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
Acesso em: 21 de Dezembro de 2022.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 e dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus, e dá outras Providências (Revogada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm Acesso em: 21 de Dezembro de 2022.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022

_____. Secretaria dos Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 21 de Dezembro de 2022.

CHTENA, N. **Teaching Tips For an UDL-Friendly Classroom**: Advice for implementing strategies based on Universal Design for Learning. Dez/2016. Disponível em: <https://www.insidehig hered.com/blogs/gradhacker/teaching-tips-udl-friendly-classroom>. Acesso em: 14 de jan. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Diário Oficial da União. Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> Acesso em: 21 de Dezembro de 2022.

_____. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com

Deficiência). Presidência da República; Casa Civil; Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 14 mai. 2022.

Courey, J. S., Tappe, P., Sike, J., & LePage, P. (2012). Improved lesson planning with universal design for learning (UDL). *Teacher Education and Special Education*, 36(1), 7-27. DOI: 10.1177/0888406412446178. ET AL Nunes e Madureira

GINÉ, C.; RUIZ, R. **As adequações Curriculares e o Projeto de Educação do Centro Educacional**. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) Desenvolvimento. Psicológico e Educação: Necessidade Educativas Especiais e Aprendizagem Escolar. Tradução de Marcos A. G. Domingues - Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. vol. 3. p. 295-306.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál., Florianópolis**, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007.

Nunes, C., Madureira, I., (2015) Desenho Universal para a Aprendizagem: **Construindo práticas pedagógicas inclusivas, Da Investigação às Práticas**, 5(2), 126 - 143.

OLIVEIRA, Amália; MUNSTER Mey; GONÇALVES, Adriana. Desenho Universal para Aprendizagem e Educação Inclusiva: uma revisão sistemática da literatura internacional. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 25 de Nov de 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/rGFXP54LSxdkfNmXsD9537M/?lang=pt#:~:text=Na%20%C3%A1rea%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20o,access%C3%ADvel%20e%20funcional%20a%20todas>. Acesso em: 04 de Ago de 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de; RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante; MOREIRA, Saionara Corina Pussenti Coelho; ASSIS, Alexandre Rodrigues de. **Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem**. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2021. (Coleção Acessibilidade e Desenho Universal na Educação).

ROSE, D. H.; MEYER, A. **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning**. Alexandria: ASCD. 2002

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. 2020, v. 26, n. 4 [Acessado 21 Dezembro 2022], pp. 733-768. Disponível em Epub 18 Dez 2020.

VIEIRA, Joana Lopes.; SILVA, Maria Cecília de Paula. Os círculos de cultura como possibilidade pedagógica na perspectiva da emancipação: uma experiência no PROEJA de uma escola pública de Salvador – BA, Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 2, p. 601-619, abr./jun., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14i2.11486

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos: UFSCar. 2014, 138f.

ZERBATO, A. P. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa**. 2018. 298 f. Tese (Doutorado em educação especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

ZERBATO, Ana; MENDES, Enicéia. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e pesquisa**. 06 de Dez de 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?lang=pt>. Acesso em: 04 de Ago de 2022.

O trabalho docente durante o ensino remoto emergencial e no retorno ao presencial nas escolas municipais de Passos, Minas Gerais

Maria Eduarda Pereira Barbosa¹

Valéria Rosa da Silva Diana²

Adelino Francklin³

Introdução

Este capítulo versa sobre os impactos ocasionados aos professores durante a pandemia de COVID-19 através do Ensino Remoto Emergencial (ERE). O primeiro caso do novo Coronavírus foi identificado na China, no início de dezembro de 2019. A sua rápida disseminação em nível mundial, fez com que a Organização Mundial da Saúde (OMS) a considerasse uma pandemia.

A pandemia de COVID-19 gerou diversos desafios para a educação no Brasil e no mundo. Questões que remetem à própria subsistência, visto que muitos pais não tinham com quem deixar os seus filhos para saírem a trabalho; questões de acessibilidade, como o fato de menos de 30% da população não terem acesso à Internet; e o agravamento de questões de alimentação, amparo, consumo e aprendizagem (ZAIDAN; GALVÃO, 2020).

Por conseguinte, devido a transição do ensino presencial para o ERE e posteriormente para o retorno ao presencial, os docentes enfrentaram variados desafios e tiveram que desdobrarem no

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: maria13.barbosa@gmail.com

² Graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: svaleriarosa22@gmail.com

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Docente efetivo na Universidade do Estado de Minas Gerais. E-mail: adelino.francklin@uemg.br

processo de ensino e aprendizagem, modificando diversas práticas no ensino.

Nesse cenário, buscamos analisar as implicações para o trabalho docente na rede pública municipal de ensino de Passos/MG, durante o ERE e o retorno ao presencial no contexto da pandemia de COVID-19. Este estudo pretendeu também constatar as dificuldades enfrentadas pelos (as) docentes no planejamento pedagógico durante a pandemia de COVID-19; identificar implicações do ERE para a saúde dos docentes e compreender de que modo foi possibilitado o trabalho docente durante o ERE e no retorno ao presencial.

O trabalho docente na educação básica pública brasileira

“O trabalho docente tem forte relação com o desenvolvimento científico e cultural, tendo em vista os seus objetos de atuação e interação e, em especial, sua função social”. (SOUZA, 2013, p. 64 - 65).

Birolim et al. (2019), destacam aspectos relevantes e contribuintes para fazer-se entender os embates enfrentados na educação básica brasileira, em que a carga horária excessiva, a remuneração e a dificuldade em conciliar vida profissional e pessoal, afetam diretamente o cotidiano escolar e também o trabalho docente. Tais elementos de precarização afetam diretamente a saúde dos professores.

“A docência é considerada uma atividade altamente estressante, dadas as características específicas dessa ocupação” (BIROLIM et al., 2019, p. 1261). Pereira et al. (2014), destacam que a qualidade de vida é relevante para que haja uma boa experiência profissional. As professoras, por serem mulheres, evidenciam maiores desafios em conciliar a carreira profissional e pessoal, tendo que se desdobrar em relação às exigências impostas.

“Apesar das condições de trabalho dos docentes beirarem a precarização, existe um sentimento de responsabilização do docente para a obtenção de resultados positivos.” (SILVA, 2021, p. 06). Desse

modo, verifica-se uma autorresponsabilização dos docentes em face da precarização do seu trabalho, exercendo as atividades profissionais como se fosse um sacerdote.

As condições apresentadas sobre o trabalho docente têm gerado desgaste e esgotamento devido à longa jornada de trabalho. De acordo com Facci, Urt e Barros (2018), os docentes em seu desenvolvimento profissional enfrentaram modificações no espaço de trabalho, sendo readaptados em suas funções de serviço, devido a excessiva jornada de trabalho e por conseguinte a suas condições de saúde.

Outrossim, Moura (2013) enfatiza a diminuição da procura pela profissão docente, que devido ao aumento de dificuldades na carreira profissional a busca tem estado em decadência, diminuindo o número de educadores. Observa-se que isto se deve ao fato de que “salários baixos e condições de trabalho impróprias desencadearam em larga escala a precarização do trabalho docente.” (MOURA; PASSOS, 2019, p.7).

Segundo Facci, Urt e Barros (2018), é notória a desvalorização dos profissionais devido às condições inadequadas e qualidade de ensino proporcionadas no ambiente escolar. De tal modo, ressalta-se que as frustrações e cobranças são mantidas em destaque, afetando não só o trabalho, mas a saúde dos profissionais. “A escola arca com mais responsabilidades educativas – os valores básicos que antes eram transmitidos pela família.” (MOURA, 2013, p.59). Assim, nota-se que a família transmite para a escola a responsabilidade total pela educação e disciplina das crianças.

“O professor está cada vez mais extenuado pela intensificação do trabalho, ficando susceptível ao adoecimento” (FACCI; URT; BARROS, 2018, p. 284). Dessa forma, com diversos fatores existentes atualmente que dificultam o trabalho docente, nota-se a fraqueza e desvalorização docente no contexto educativo e se manifestam na sociedade cada vez mais. “A desvalorização, a desapropriação e a desqualificação do trabalho docente, a cada dia, intensificam-se, dadas as investidas neoliberais que se manifestam em ações do

Estado". (MOURA; PASSOS, 2019, p.11). Tais investidas por parte do Estado se dão pela falta de recursos e as mudanças na legislação trabalhista que afetam drasticamente os docentes e seu trabalho. Logo, é possível fazer-se compreender que a precarização se formou por meio de diversos fatores que dificultaram o ensino e as práticas pedagógicas, sendo assim, dificultando o trabalho dos educadores. "A desvalorização profissional, a perda de prestígio, os baixos salários, as más condições de trabalho e as formas de organização nas instituições escolares implicam diretamente na qualidade da educação". (MOURA, 2013, p.57).

"O professor também tem que ser facilitador da aprendizagem, organizador de trabalho em grupo, pedagogo eficaz e, para além disso, também tem que cuidar do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da integração" (FACCI; URT; BARROS, 2018, p.58). Nessa perspectiva, o docente carrega grande responsabilidade para a educação, sendo necessário proporcionar a estes meios eficazes e aspectos contribuintes para condições satisfatórias de ensino.

A precarização e intensificação no trabalho docente tem prejudicado a saúde emocional dos professores. "[...] A escola é o campo de ação dos professores no qual estão as reais condições de trabalho. Ali é possível verificar os fatores propulsores de possíveis adoecimentos físico e mental" (FRANCISCO, 2018, p.61).

Para Chaves, Souza e Miranda (2022, p. 8): "a existência de um dano mental, posto que os sujeitos apresentam descontentamento e desânimo com seus desejos", evidenciam situações estressantes e grande pressão social no ambiente educacional. Ademais, "o mal estar perpassa especialmente pela precariedade das condições de trabalho e desvalorização profissional, destacando a necessidade de complementação salarial." (SANTOS; ESPINOSA; MARCON, 2020, p.6).

A pressão e as exigências em lidar com tais características, afetam e contribuem para o adoecimento mental e físico do educador, dificultando, ainda mais o processo e formação educacional. Chaves, Souza e Miranda (2022), afirmam que os

educadores se apresentam preocupados com a sala de aula e acabam se esquecendo de cultivar e conviver, para tornar-se algo mais prazeroso, e dessa forma, auxiliar na saúde mental. “Determinados professores vêm sentindo algum desconforto desde que começou a lecionar”. (FRANCISCO, 2018, p. 72). Os docentes têm por diversas vezes apresentado um certo receio por não terem boas condições de trabalho, ou pela falta de descanso de acordo com a carga horária de trabalho exigida.

Desde que a pandemia de COVID-19 teve início, milhões de estudantes ficaram fora da escola em todo o mundo, sendo que em alguns países foi adotado o fechamento total das escolas. A pandemia afetou gravemente a educação, economia e a vida social.

Órgãos governamentais determinaram medidas de segurança em relação à disseminação da COVID-19, tendo afetado drasticamente todo o campo educacional na forma presencial, causando inúmeras implicações para o aprendizado de estudantes. (MARQUES, 2020).

Com determinadas restrições em vigor e o direito a educação comprometido, escolas da rede pública como as instituições particulares de ensino no Brasil se esforçaram para buscar alternativas adaptadas no enfrentamento à nova realidade escolar: “A necessidade de transformação do ensino presencial para o ensino remoto exigiu dos professores mudanças estruturais no processo de trabalho” (MATIAS et al .2023, p. 540), tendo os gestores e educadores tentado minimizar os prejuízos aos estudantes. Diante da nova realidade durante a pandemia, e da necessidade de continuar apresentando as atividades escolares por meio da tecnologia digital, desvendam-se as relevantes disparidades criadas pela desigualdade social em nosso país. Notavelmente, escolas públicas e privadas vivenciaram realidades muito diferentes quando se trata de adquirir tecnologia para oferecer uma educação de qualidade e cumprir seus planos de ensino durante o ano letivo.

Percebe-se que os alunos das escolas particulares têm fácil acesso à Internet, computadores, *laptops*, *tablets*, celulares e ao

ambiente adequado para continuar sua vida escolar. Em comparação com os alunos das escolas públicas, a maioria não possui dispositivos tecnológicos em suas residências, redes de Internet com bom sinal para atender às demandas das salas de aula e atividades virtuais, e sem espaços de aprendizagem adequados. Como resultado, eles os tornam mais vulneráveis, e as perdas são enormes, levando à déficit na aprendizagem, sobrecarregando, impactando o horário escolar e criando enormes disparidades de longo prazo.

Devido às condições e implicações da pandemia de COVID-19, fez-se necessário o fechamento das escolas e a paralisação das aulas presenciais. Diante disso, foi adotado o ERE, que “é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno” (MORAIS et al., 2020, p. 5). Com isso, os docentes tiveram que se adaptar e se reinventarem, assumindo novas práticas pedagógicas para auxiliar nas aulas, por apresentarem dificuldades com as ferramentas mediadoras para o ERE. “Foi demandada, por parte dos docentes, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos, fazendo o melhor uso possível dessas ferramentas.” (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 1).

Os recursos digitais foram essenciais para o ensino, pois professores e alunos puderam manter contato mesmo em espaços físicos diferentes, e dessa forma o aprendizado pôde ser viabilizado. No entanto, Rondini, Pedro e Duarte, (2020, p. 47) alertam que “é importante que o docente reflita criticamente sobre a realidade dos estudantes, seus conhecimentos prévios e a relação entre as TDIC e os objetivos de aprendizagem” diante desse cenário.

Para Vieira e Ricci (2020, p. 3):

É imprescindível, portanto, que as escolas refaçam seus planejamentos, pensando em como recuperar as aprendizagens que tiveram prejuízo pedagógico. Além disso, é imprescindível também que seja atribuído maior enfoque ao acolhimento destas crianças e jovens, destinando-os um olhar atento, que nos possibilite estar sensíveis à identificação não só dos prejuízos

escolares, mas de possíveis situações de violência física e sexual, bem como questões de prejuízo da saúde mental. (VIEIRA; RICCI, 2020, p. 3).

Nesse sentido, as condições de trabalho e a saúde mental dos docentes já estavam afetados, mas possivelmente sofreram mais prejuízos no contexto da pandemia do novo Coronavírus.

Metodologia

O trabalho em questão é uma pesquisa de abordagem qualitativa e de tipo bibliográfica. “A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação”. (GIL, 2002, p. 133).

Participaram da pesquisa 10 docentes da rede pública municipal de ensino de Passos/MG, dos anos iniciais do ensino fundamental da escola municipal Professora Luzia de Abreu Silva, aos quais foi aplicado um questionário pelo Google *Forms*, sendo os resultados analisados e discutidos abaixo.

Para a realização da presente pesquisa, inicialmente o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da UEMG, Unidade Passos, o qual foi analisado e aprovado. No ato da entrevista, foi disponibilizado para os participantes uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Na sessão dos resultados e discussão, para manter o anonimato das docentes participantes, foi substituído o nome real por nomes fictícios de flores.

A percepção das docentes da rede pública municipal de Passos sobre o Ensino Remoto Emergencial

A seguir serão apresentados e analisados os resultados obtidos através dos questionários aplicados às professoras. As respostas foram agrupadas em três principais categorias: Saúde das docentes,

impactos na atuação e os reflexos dessas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.

Impactos na saúde das docentes

Mediante as perguntas que abordavam sobre os impactos da pandemia e o ensino remoto na saúde das professoras entrevistadas, 80% das docentes responderam que a pandemia e o ensino remoto implicaram mudanças em seu estado emocional.

No cenário de pandemia, o confronto com o desconhecido pode gerar angústia e se transformar em ansiedade, pânico e, dependendo da forma como se lida com a situação, sobretudo naqueles que já apresentavam algum tipo de sintoma, o desencadeamento de problemas no âmbito da saúde mental é uma evidência (SOUZA et al. 2021).

Souza et al. (2021) demonstraram que, com a pandemia houve a piora do estado mental do educador, constataram que os professores que vivenciavam esses traços mais fortemente em seu trabalho diário apresentavam níveis mais elevados de ansiedade e/ou sintomas depressivos.

Entre os principais impactos encontrados no nosso estudo, as docentes relataram que sentiam ansiedade, depressão, medo, estresse, insônia, insegurança, falta de tempo, ficar à disposição direto, luto e preocupação financeira. Esses dados coincidem com outras pesquisas já realizadas. Conforme destacado por Oliveira et al. (2020), o excesso de demanda causado pela pandemia trouxe sofrimento mental e emocional aos professores. Na verdade, sentimentos de raiva, dor e exaustão são comuns. Sintomas de estresse, ansiedade e depressão também são comuns nessa população, os quais estão diretamente relacionados à força de trabalho e à situação de calamidade pública da pandemia.

A saúde mental da população de modo geral, ficou atingida por algumas doenças, tais como: ansiedade, depressão, síndrome do pânico, estresse e pós traumático. “Mesmo antes da pandemia,

dados de estatísticas oficiais e vários estudos apontavam o agravamento de problemas de saúde entre docentes, com destaque para os transtornos mentais.” (PINHO et al., 2021, p. 3).

Para Monteiro e Souza (2020), dado o aumento acentuado de transtornos mentais entre os profissionais da educação e a necessidade de atendimento, apoio e aconselhamento por vezes procurados por teleatendimento com mobilidade específica, instabilidade espacial ou uso limitado de ferramentas, considerar a proporção de efeitos na saúde mental não é suficiente. Essa foi, inclusive, uma das fragilidades destacadas pelos convidados, apontando a falta de privacidade dentro do espaço domiciliar como uma das interseções enfrentadas pelos professores ao buscar estratégias para o autocuidado.

Os cuidados com a saúde são muito importantes e o pós pandemia pode deixar sequelas, onde o tratamento pode ser longo e ocorre o risco de não ser tão eficaz, assim prejudicando a saúde do docente e o ensino presencial, como pôde ser visto na pesquisa.

A segunda categoria analisada foram os impactos ocasionados pelo ensino remoto nas práticas dessas docentes. De acordo com as respostas no questionário, todas as participantes relataram que o ensino remoto foi considerado desafiador.

Aliado aos problemas existentes, a pesquisa nesse sentido visa compreender as consequências de um cenário de pandemia, apontando especificamente para o sofrimento mental. Medo e insegurança quanto à segurança no emprego e estabilidade financeira, sentimentos de exaustão, esgotamento, ansiedade, estresse, tristeza e depressão por tentar manter o emprego e os desafios do uso de novas tecnologias (MONTEIRO; SOUZA, 2020).

Assim, as docentes tiveram que se desdobrar para o seu trabalho, dificultando o processo de ensino com diversos embates que desfavorecem o trabalho docente. Logo, “a falta de acesso digital para grande parte dos estudantes é o maior entrave à efetiva garantia da aprendizagem por meio de aulas virtuais, refletindo a

realidade que atinge estudantes mundo afora”. (SILVA; SANTOS; NASCIMENTO, 2020, p.6).

Além disso, ferramentas que antes eram usadas para entretenimento tornaram-se ferramentas de trabalho. A combinação dessas novas estratégias e métodos é repentina e os professores não têm tempo para se preparar. A precarização do trabalho docente era uma realidade antes da pandemia, mas se intensificou devido à situação atual (BAADE et al., 2020).

Os principais aspectos apontados pelas docentes participantes dessa pesquisa foram em relação ao uso das tecnologias digitais, como pode-se perceber na fala de uma das participantes: *Por se tratar de uma nova forma de educação, pelas introduções de novas tecnologias em nossas aulas e nossa dedicação em fazer com que nossos alunos recebessem com qualidade os conhecimentos necessários* (Margarida).

Outro aspecto abordado pelas docentes foi a questão do tempo e do arranjo familiar e domiciliar para administrar as aulas, como se pode verificar nas falas destacadas: *Para os professores tornou-se desafiador, muita inexperiência com a tecnologia da informação e comunicação, tiveram muita dificuldade com as aulas online. Problemas de conectividade, e vários familiares não tinham acesso aos recursos tecnológicos* (Calêndula). De acordo com outra participante: *Tive que aprender a utilizar equipamentos digitais do dia para noite, além de mudar toda a minha rotina em casa* (Rosa).

Em relação aos desafios, foi percebido principalmente em relação aos conteúdos ministrados, a utilização das tecnologias e a falta de comunicação com demais profissionais. As entrevistadas responderam: *O desafio de gravar vídeos, editar, dar assistência às famílias, fazer com que os alunos pudessem interagir com o conteúdo estudado e conseguir desenvolver as habilidades que necessitavam com eficiência* (Begônia). *Uso do celular como principal ponte entre professor e aluno. Além de aulas online e videoaulas* (Orquídea). *As adaptações dos conteúdos e formas de avaliação foram as maiores dificuldades* (Margarida).

Dado o atual cenário educacional afetado pela pandemia, a necessidade urgente de autotransformação deixou muitos professores inquietos com os desafios apresentados. Algumas necessidades escolares, como o uso de tecnologia e a aplicação de abordagens proativas ao ensino a distância, exigem que os professores se adaptem rapidamente. Para Pachiega e Milani (2020), o desconforto do professor está inteiramente relacionado a novas formas de relacionamento na prática docente, identidades docentes e novas demandas do mundo exterior fora do controle de professores e alunos.

Em relação às alterações, foram citadas principalmente de ambientes, maior tempo dedicado às atividades e dificuldade de acesso e utilização das tecnologias: *Tive que transformar minha casa em estúdio de gravação, e todos os vídeos eram gravados com no mínimo 10 dias de antecedência. Isso, além de lidar com barulhos externos que interferiam nas gravações, pois teve dias que tive que gravar de madrugada para que tivessem uma boa acústica* (Rosa). *Um trabalho apesar de árduo, falho, justamente por ser uma modalidade nova e inovadora, muitas vezes as condições materiais foram empecilho para o bom desempenho* (Begônia).

Quando questionado sobre as condições adequadas para o ERE, metade dos docentes informaram que as condições não foram favoráveis.

O contexto pandêmico implicou em grave instabilidade no sistema escolar, busca por uma educação remota viável, disparidades em termos de trabalho, estrutura e condições de formação insuficientes (PEREIRA; MANENTI, 2020).

Em relação a preparação para trabalhar no ERE, 60% das professoras informaram que não estavam preparadas.

Em relação à formação continuada, vale ainda destacar que parte das professoras responderam que receberam uma capacitação, enquanto outros relataram que não receberam. *Na rede em que trabalhei não tivemos treinamentos, fomos buscar nos meios de comunicação, na internet etc. Na época não recebemos nem auxílio para compra de equipamentos adequados* (Rosa). *Porque recebemos diariamente*

vídeos explicativos, tutoriais e participamos de reuniões com intuito de orientar nossas aulas (Margarida).

Em relação às condições adequadas para o retorno presencial, 70% dos participantes afirmaram que apropriado. Porque só voltou quando todos já estavam vacinados, seguindo os protocolos de segurança e se sentindo seguros para trabalhar e socializar com seus alunos (Margarida).

No caso dos professores, além de passarem pela pandemia como todos os demais profissionais, também precisam reorganizar sua atuação profissional. Vale ressaltar que aceitar as dificuldades da situação atual e buscar possíveis caminhos alternativos tem se configurado como estratégia de conforto para os professores. Portanto, é certo que o ensino deve ser planejado e executado de forma eficiente e consciente. No entanto, mesmo diante das realidades desafiadoras impostas pela atual pandemia, é necessário que os profissionais reconheçam e aceitem seus limites pessoais e se orgulhem do papel que têm desempenhado na sustentação do processo de aprendizagem de seus alunos (PIMENTEL et al. 2020).

Considerações Finais

O objetivo desse estudo foi analisar as implicações para o trabalho docente na rede pública municipal de ensino de Passos/MG, durante o ERE e durante o retorno ao presencial no contexto da pandemia da COVID-19.

A saúde emocional dos educadores foi prejudicada, ampliaram-se as condições de precarização e intensificação do trabalho docente e não receberam uma formação continuada adequada para se adaptarem às alterações exigidas naquele contexto.

As diferentes realidades socioeconômicas refletiram nas distintas formas de uso dos recursos digitais e apropriação da metodologia adequada para o ERE. Ao passo que algumas docentes conseguiam ter acesso às tecnologias educacionais, outras tiveram

que destinar mais tempo de trabalho para terem acesso e compreenderem as formas de utilização.

Referências

BAADE, J. H. et al. Professores da educação básica no brasil em tempos de covid-19. **HOLOS**, v.5, n. 36, p.1-18, 2020. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/10910/pdf>. Acesso em: 05 mai. 2023.

BIROLIM, M.M; et al. Trabalho de alta exigência de professores: associações com fatores ocupacionais conforme o apoio social. **Ciência e Saúde Coletiva**, Londrina, v. 24, n. 3, p.1005-1014, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/57hTLfPMCfKjGng44XjtYjn/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2023.

CHAVES, F. G. da S.; SOUZA, B. J; MIRANDA, L. V. B. Algo a ensinar e a aprender: o sofrimento psíquico e a saúde mental de educadores no Alto Oeste Potiguar. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 31,2022.Disponívelem:

<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/RwrQJSnbsQSqT48z5tZvnYv/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2023.

FACCI, M. G. D; URT, S. da C; BARROS, A.T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 281-290, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Fp3LN9tv4Ym9QfpV8dfGyLS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2023.

FRANCISCO, D. J.; RAMOS, M. C. A. T. O que tenho a comemorar?: A saúde mental dos professores da educação básica de Garanhuns/ PE. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 3, n. 3, p. 58-78, maio 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/plurais/article/view/5615>. Acesso em: 05 mai. 2023.

GIL, A. C. **Como classificar as pesquisas**. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARQUES, R. A resignificação da educação e o processo de ensino e aprendizagem no contexto de pandemia da covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n.8, p. 1-8, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/issue/view/8>.

Acesso em: 05 mai. 2023.

MATIAS, A. B; et al. A pandemia da COVID-19 e o trabalho docente: percepções de professores de uma universidade pública no estado de São Paulo, Brasil. **Ciências & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 5, p. 2045-2052, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ShxBsc9dLTPwfKpSykGZnjL/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MONTEIRO, Bruno Massayuki Makimoto; SOUZA, José Carlos. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. **Research, society and development**, v. 9, n. 9, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7660>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MORAIS, I.R.D; et al. Ensino Remoto Emergencial: Orientações básicas para a elaboração do plano de aula. **SEDIS/UFRN**, Rio Grande do Norte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29766>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MOURA, C. B. de. **A precarização do trabalho docente nas escolas estaduais paulistas**. 2013. 127 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96365>. Acesso em: 05 mai. 2023.

MOURA, M. A. P.; PASSOS, G. de O. A taxa de conclusão de curso da graduação nas universidades federais antes e depois do REUNI: as vicissitudes da implementação da política. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 24, n. 2, p. 513-525, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/zzhx8RPqGh4yMyhKpJvrLVc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 05 mai. 2023.

OLIVEIRA, M. de. et al. Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Covid- 19: Formação docente e tecnologias digitais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, 5, 2020.

Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/download/179/110>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PACHIEGA, Michel Douglas; DA COSTA MILANI, Débora Raquel. Pandemia, as reinvenções educacionais e mal-estar docente: uma contribuição sob a ótica psicanalítica. **Dialogia**, n. 36, p. 220-234, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18323>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PEREIRA, E. F.; et al. O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. Florianópolis, SC: **Revista Salud pública**, Florianópolis, v.16 n. 2, p.221-231, jan./jul.2014. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/rsap/2014.v16n2/221-231/pt/>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PEREIRA, H. P.; S., F. V.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, ano II, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/74/77>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante et al. Ações e estratégias educacionais em tempo de pandemia. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 93-109, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8987>. Acesso em: 05 mai. 2023.

PINHO, Paloma de Sousa et al. Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 19, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2023.

RONDINI, C. A.; PEDRO, K. M.; DUARTE, C. dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: Mudanças na práxis docente. **EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 41–57, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9085/4128>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SANTOS, E. C.; ESPINOSA, M. M; MARCON, S. R. Qualidade de vida, saúde e trabalho de professores do ensino fundamental. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 33, 2020. Disponível em: <https://www>.

scielo.br/j/ape/a/zx5RMBbTgSyNFhcyG4PZ3mD/?lang=pt. Acesso em: 05 mai. 2023.

SILVA, O. O. N. da. Condições de trabalho docente na educação básica: uma análise da produção acadêmica- 2010 a 2020. **Revista UniAraguaia**, Goiânia, v. 16,n.3,2021.Disponível em:

<https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1063>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SILVA, R. C. R. da; SANTOS, R. de C. A. L. dos; NASCIMENTO, D. L. do. Trabalho docente na rede municipal de São Paulo no contexto da Pandemia de Covid-19. SP: **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 32, ago. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.Br/artigos/20/32/trabalho-docente-na-rede-municipal-de-sao-paulo-no-contexto-da-pandemia-de-covid-19>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SOUZA, A. R. O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 48, jun. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/FngnXxdLgh8tdkL4qs93QLS/?lang=pt>. Acesso em: 05 mai. 2023.

SOUZA, J. M. et al. Docência na pandemia: saúde mental e percepções sobre o trabalho on-line. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n.2, p. 142-159, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/59047/751375152606>. Acesso em: 05 mai. 2023.

VIEIRA, L; RICCI, M. C. C. **A educação em tempos de Pandemia: soluções emergenciais pelo mundo**. Editora OEMESC, 2020.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. “COVID19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada”. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Orgs.). **Pandemias e Pandemônio no Brasil**. São Paulo: Instituto Defesa da Classe Trabalhadora, 2020.

Reflexões sobre o início da docência: dizeres e expectativas de discentes do curso de Pedagogia/UEMG/Passos

Alice Pereira de Souza Gonçalves¹

Laura da Penha Godoy²

Taís Aparecida de Moura³

Introdução

A sensação é única e solitária ao se ver diante de crianças de 'carne e osso' e da necessidade de se colocar enquanto a pessoa que conduzirá aquela multidão de desejos, energias e olhares
(Gisele Rocha, 2005)

O presente capítulo é decorrente de um Trabalho de Conclusão de Curso⁴ (TCC), cujo objetivo foi investigar a inserção profissional e o início da docência, a partir das vozes e expectativas de licenciandas, do último período, do curso de Pedagogia da UEMG, unidade acadêmica de Passos, considerando o contexto pandêmico (referência ao ano de 2021). Na ocasião, o TCC foi desenvolvido

¹ Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Passos. *E-mail*: alicesouza1612@gmail.com. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8252335667683035>.

² Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Passos. *E-mail*: laurapgodoy144@gmail.com *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2669453939420851>.

³ Doutora em Educação (UNICAMP). Docente do Departamento de Educação (DEduc) da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Unidade Acadêmica de Passos. *E-mail*: tais.moura@uemg.br. *Link* do Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9808925706175685>.

⁴ GONÇALVES, Alice P. de S.; GODOY, Laura da P. **A inserção na carreira docente: atenção às vozes e expectativas de formandos(as) em Pedagogia da UEMG Passos. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), Passos, MG, 2022.**

pelas primeiras autoras, sob orientação da terceira autora, respectivamente⁵.

Conforme argumenta Rocha (2005), reconhecemos que o início da docência traz uma sensação singular e inigualável, pois é quando os encontros com as crianças se tornam mais concretos e palpáveis. De acordo com Silmara Papi e Pura Lúcia Martins (2010), nesse momento são colocados em pauta todos os conhecimentos e experiências adquiridas pelo(a) professor(a) em sua jornada de formação, além de revelar os conflitos e as descobertas profissionais e pessoais que atravessam a carreira docente.

Mas, que sensação única é essa de ser professor(a)? É possível descrevê-la? Quais são os dizeres e as expectativas de licenciandas, do último período, do curso de Pedagogia/UEMG/Passos, em relação ao início da docência em tempos de (pós)pandemia? Enfim, a partir de uma pesquisa qualitativa, que teve como instrumento o uso de um questionário virtual, discorreremos sobre essas indagações nas próximas seções.

O início da docência: breves apontamentos

[...] o iniciar é sempre um convite ao inusitado
(Taís Moura, 2021)

Compreendemos que pensar no início da docência, movimentada certa ansiedade, pois esse processo pode se relacionar com medos, angústias e expectativas, as quais de certa maneira deixam as emoções de qualquer professor(a) iniciante em dilemas constantes. Por sua vez, o iniciar além de ser um convite ao inusitado, carrega consigo esperanças, sonhos, inquietações, surpresas, desafios, movimentos (MOURA, 2021).

Para o autor Flávio Santiago e a autora Taís Moura (2021, p. 13) falar sobre o início da docência é “[...] dialogar sobre as inquietudes,

⁵ As autoras deste capítulo são pesquisadoras ligadas ao grupo de estudos e pesquisas GIIL – Grupo de Investigação de Infâncias e Linguagens (GIIL/UEMG/Passos).

os dilemas, as delícias, os desafios, as descobertas, os inúmeros sentimentos que, às vezes, nem sequer sabemos ou conseguimos nomear, mas que podem perpassar o iniciar docente”. Em circunstâncias variadas, Marcella Umbellino e Klinger Ciríaco (2018, p. 400) ponderam que:

[...] a pesquisa com professores iniciantes é um campo que deveria ser mais explorado, pois atualmente ocorre um avanço crescente na necessidade de formação de novos professores para atender a demanda advinda da democratização do acesso à educação.

A respeito, Giseli Cruz, Isabel Farias e Márcia Hobold (2020) debatem que, durante os primeiros anos de inserção na carreira, o(a) professor(a) busca compreender e se sentir mais pertencente a cultura da instituição em que está, de modo que ele(a) vai se familiarizando com os “códigos” da profissão. Na perspectiva de Emília Lima (2006), esse momento singular do fazer-se docente é “[...] dotado de características próprias, no qual ocorrem as principais marcas da identidade e do estilo que vai caracterizar a profissional/professora ou o profissional/professor ao longo de sua carreira.” (p.9).

Para complementar, Carlos Marcelo Garcia (2010) argumenta que:

O período de iniciação ao ensino representa o ritual que há de permitir transmitir a cultura docente ao professor iniciante (os conhecimentos, modelos, valores e símbolos da profissão), a integração da cultura na personalidade do próprio professor, assim como a adaptação do mesmo ao entorno social em que desenvolve sua atividade docente. Tal adaptação pode ser fácil quando o entorno sociocultural coincide com as características do professor iniciante. No entanto, tal processo pode ser mais difícil quando deve se integrar a culturas que lhe são desconhecidas até o momento de começar a ensinar. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 30).

Por sua vez, segundo Michaël Huberman (2000), com a entrada na carreira docente, comumente afloram-se sentimentos de “sobrevivência” e “descobertas”. Na mesma direção, Papi e Martins (2010) apontam que:

É no período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com contradições que nem sempre estará apto a superar. Seus conhecimentos profissionais são colocados em xeque e a postura que assume pode ir desde uma adaptação e reprodução muitas vezes pouco crítica ao contexto escolar e à prática nele existente, a uma postura inovadora e autônoma, ciente das possibilidades, dos desafios e dos conhecimentos profissionais que sustentam sua ação pedagógica. Quando se fala sobre o período de iniciação profissional há, portanto, uma aproximação tanto de fatores pessoais quanto de fatores e aspectos profissionais, estruturais e organizacionais com os quais se defronta o professor. (PAPI; MARTINS, 2010, p. 44).

Enfim, na tessitura dessas reflexões teóricas que não se esgotam aqui, concordamos com as palavras de André Mariano (2006) de que se faz necessário:

[...] entender a profissão docente como um espetáculo que precisa de preparação, ensaio, improviso, atuação – como uma peça de teatro que não é unilateral e tampouco linear – e, ainda, assumirmos que precisamos construir uma cultura de trabalho coletivo pode ser um caminho em potencial para que o espetáculo aconteça de forma cada vez melhor. (MARIANO, 2006, p. 26).

Portanto, seguimos pesquisando sobre o início da docência, com um olhar atento e cuidadoso, pois sabemos que este momento da vida profissional docente, em algumas realidades, revela-se como um “divisor/marcador” para a pessoa permanecer ou não na profissão.

Mais um ano da pandemia da Covid-19... E, quais são as reflexões que tocam o início da docência?

Com a pandemia aprendemos a olhar com mais carinho para a vida que passa lá fora, aprendemos a apreciar o voo do passarinho, a aproveitar o quentinho de um abraço...⁶ (Taís Moura, 2023)

⁶ Pensamos que surgem no inverno de 2023 ao revisar esse texto, junto com minhas orientandas, para publicarmos este capítulo.

Em 2020, fomos surpreendidos(as) por uma crise sanitária de saúde que afetou o modo de viver de todas as pessoas, de diferentes continentes. Diante dessa situação inteiramente incomum, a Educação no Brasil teve que se reorganizar introduzindo o Ensino Remoto Emergencial (ERE), ocasionando mudanças na educação básica e no ensino superior.

Neste contexto, interpretamos que pensar o início da docência na pandemia significa adicionar ainda mais apreensões e ansiedades a esse momento do desenvolvimento profissional. Corroborando com Antonio Souza, Iure Gurgel e Isabel Farias (2021), assumimos que:

[...] o início da docência já não é um momento “fácil” para esses profissionais em contextos “conhecidos”, o que dizer no cenário pandêmico no qual nos encontramos desde 2020, cujas orientações e cobranças realizadas para e aos docentes (iniciantes) se voltam para à “inovação” do fazer pedagógico. (SOUSA; GURGEL; FARIAS, 2021, p. 4).

Assim, analisando alguns desafios docentes que surgiram em tempos de pandemia, observamos que a relação professor-aluno ficou em certa medida comprometida no ERE. De acordo com Flávia Martinez, Analígia Silva e Ana Caroline Costa (2021) a interação com os alunos foi um dos aspectos de maiores dificuldades para os(as) professores(as) iniciantes atuantes na pandemia, visto que a falta de acesso à internet, problemas de conexão, entre outros motivos geraram obstáculos para a realização de videoaulas.

Contribuindo também para a percepção de alguns desafios, Sousa, Gurgel e Farias (2021, p. 9) evidenciaram “[...] que dentre os desafios vivenciados no contexto atual de pandemia pelos professores, os que mais se destacaram foram questões de natureza tecnológica e emocionais”. Sobretudo, notamos que ficou mais complexo lidar com questões relacionadas às interações entre as crianças-crianças; professor-aluno, escola-família e, principalmente, referente ao uso de plataformas digitais.

Sublinhamos ainda, que durante picos da pandemia (anos 2020, 2021), a entrada na carreira docente se mostrou potencialmente

desafiadora, pois em um contexto tão inconcluso o imaginário docente de ingresso na carreira povoado de afetos, abraços, sorrisos, encontros e que, de alguma maneira vinha sendo gestado durante toda a formação inicial, foi ceifado sem aviso, sem sinal.

Caminhos metodológicos

Em nossa pesquisa adotamos a abordagem qualitativa. Denise Silveira e Fernanda Córdova (2009) definem este tipo de abordagem como uma investigação que se concentra mais nas relações sociais de um determinado grupo, a fim de compreender, por exemplo, as percepções dos indivíduos, bem como o contexto em que estão inseridos e as variáveis atuantes acerca de uma determinada temática.

Logo, por estarmos enfrentando uma pandemia, optamos para que a produção dos dados fosse feita de forma virtual. Utilizamos como instrumento de pesquisa um questionário que foi criado pela ferramenta *Google Forms*. Este era composto por questões relacionadas às expectativas sobre o início da docência, a partir da perspectiva de formandas em Pedagogia.

Diante disso, foi elaborado um questionário virtual, com quatro questões, disponibilizado para todos(as) os(as) estudantes na condição de formandos(as) do curso de Pedagogia da UEMG Passos. E, do conjunto de 12 (doze) formandas⁷ que responderam este questionário, foram selecionadas quatro participantes⁸ para destacar as análises desta pesquisa, seleção esta que priorizou as participantes que se expressaram mais diante das questões reflexivas pertinentes à inserção na carreira docente, contemplando assim os objetivos deste estudo.

⁷ Nos referimos “as formandas” no gênero feminino, pois, todas as respostas obtidas e selecionadas foram conferidas por participantes femininas. No entanto, desejamos contemplar todos(as) aqueles(as) que se encontram na condição de formandos(as) em Pedagogia no contexto investigado.

⁸ Para participar da pesquisa, as estudantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Contudo, visando melhor situar a pessoa leitora diante de cada participante, organizamos a seguinte legenda: *Formanda Bromélia* - tem 22 anos, é licencianda do 8º período do Curso de Pedagogia da UEMG Passos; *Formanda Begônia* - tem 36 anos, é licencianda do 8º período do Curso de Pedagogia da UEMG Passos; *Formanda Camélia* - tem 22 anos, é licencianda do 8º período do Curso de Pedagogia da UEMG Passos e, *Formanda Alamanda* - tem 54 anos, é Licencianda do 8º período do Curso de Pedagogia da UEMG Passos.

Os dados produzidos foram analisados de acordo com o referencial teórico do estudo e organizados em quatro eixos analíticos, são estes: 1) *Expectativas para a inserção na carreira docente das formandas em Pedagogia da UEMG Passos*; 2) *Desafios esperados (no início da docência) no momento de entrada na carreira docente*; 3) *Impressões sobre a formação inicial e o preparo emocional para ingressarem na carreira*; 4) *Impactos da pandemia e os reflexos de uma formação mista (presencial e ensino remoto emergencial) para futuras professoras*. Na próxima seção, seguem nossas análises.

Dizeres e expectativas de licenciandas da Pedagogia/ UEMG/Passos sobre o início da docência em tempos de pandemia

Todo início de carreira é difícil e com a docência não é diferente. Na maioria das vezes não sabemos o que nos espera no caminho que iremos percorrer na árdua tarefa docente, pois ser professor é deparar-se a cada dia com novas situações e experiências, independentemente do tempo de docência, sempre iremos encontrar situações novas. (Marcella Umbellino e Klinger Ciríaco, 2018)

Com o intuito de compreendermos e analisarmos as expectativas e concepções do fazer-se docente dos(as) licenciandos(as) concluintes do curso de Pedagogia da UEMG – Passos, realizamos uma pesquisa com quatro participantes para ouvirmos suas vozes e impressões sobre a inserção na carreira docente, atravessada por uma crise sanitária da Covid-19.

No primeiro eixo analisado, referente às expectativas dessas formandas para a inserção na carreira docente, as mesmas apontaram que:

Eu espero conseguir realizar um bom trabalho com meus futuros alunos e espero ser uma boa profissional. (Formanda Bromélia).

As expectativas são grandes, mesmo com o mercado de trabalho nesse momento delicado. Acredito que será um pouco mais difícil já me formar e ingressar em uma escola, porém o ingresso numa instituição escolar sempre foi meu sonho, e estou empolgada em poder fazer parte dessa profissão maravilhosa. (Formanda Begônia).

Apesar de saber que não será fácil, pois não depende apenas do meu querer, e sim de muitos outros fatores, estou ansiosa para que eu consiga acabar a faculdade e logo estar atuando como professora. Afinal é o que todas nós desejamos! (Formanda Camélia).

É um sentimento de luta, desafios, medos, mas que devem ser enfrentados pela vontade de realizar um sonho. (Formanda Alamanda).

Diante do que foi exposto pelas participantes, podemos observar que o entusiasmo, a vontade de ingressar na carreira, as expectativas e os medos expressados por elas salientam o que nos dizem diversos autores como Lima (2006), Marcelo Garcia (2010), Huberman (2000), Mariano (2006), dentre outros(as) estudiosos(as). Isto é, as pesquisas acadêmicas têm evidenciado que o momento de entrada na carreira docente é composto por sentimentos conflitantes e de características únicas, por exemplo, indo do entusiasmo ao medo.

Observamos ainda, que as expectativas destacadas pelas formandas correspondem com as “[...] tensões decorrentes da necessidade de atuar e de se afirmar em um ambiente de trabalho desconhecido [...]” (CRUZ; FARIAS; HOBOLD, 2020, p. 4). Inferimos que esses tensionamentos se relacionam com os conflitos de emoções do início da carreira docente, em que Huberman (2000), por exemplo, situa que existem sentimentos de “sobrevivência” e “descobertas” que podem ser sentidos pelos(as) professores(as) iniciantes.

No segundo eixo traçado por esta pesquisa, discorreremos sobre quais são os desafios que as participantes esperam encontrar neste momento de entrada na carreira docente, num cenário (pós)pandêmico. As formandas revelaram que:

Um dos desafios eu creio que vai ser me adaptar nesse novo ambiente e o anseio, a dúvida de como irei conseguir desenvolver um bom trabalho, de como serei recebida pelos colegas de trabalho e pelos alunos. (Formanda Bromélia).

Acredito que seja apenas da adaptação, visto que, sairemos do curso aptas para trabalhar no ambiente escolar, conscientes de como funciona de uma forma geral. Porém, sei também de que a prática não será a mesma coisa da teoria que aprendemos, mas com a convivência com as outras professoras poderei ter uma noção de como devo proceder, não para copiá-las, mas para que eu possa entender um pouco melhor de como funciona. (Formanda Begônia).

O maior desafio será o medo e a inexperiência, pois por estarmos iniciando a vida docente não sabemos muitas coisas, principalmente porque muitas de nós não conseguimos ter um estágio presencial para tirar dúvidas sobre a nossa prática. (Formanda Camélia).

É um desafio muito grande para quem começa, mas nessa jornada encontramos muita gente boa para nos ajudar, e ter o pensamento de fazer o melhor, e o melhor e ver a carinha de seu aluno feliz. (Formanda Alamanda).

Analisando os comentários, compreendemos que as indagações e expectativas dessas formandas se entrelaçam com estudos que demonstram grandes desafios e dificuldades vivenciadas por professores(as) iniciantes. Rocha (2005, p. 47), por exemplo, ao mencionar o estudo de Adriana Corsi (2002), evidencia que diante das atitudes de professores(as) iniciantes “[...] os aspectos que influenciam a prática docente são evidenciados, ou seja, as características pessoais, o contexto de trabalho e a formação”. Desse modo, identificamos que os condicionantes que agravam ou suavizam os percursos desse início advêm de múltiplos contextos e condições, desde a apreensão da responsabilidade de ministrar uma aula, as questões relacionadas à interação com outros(as)

profissionais, à aceitação dos seus pares e, principalmente, às inseguranças e conflitos pessoais e formativos.

Desse modo, Rocha (2005) sinaliza que um dos pontos de grande tensão nessa fase inicial é a cultura depreciativa da categoria docente – infelizmente, às vezes, por parte dos(as) próprios(as) profissionais da educação. Por exemplo, na mesma direção, Pamela Cassão (2013, p. 33) pondera que “Mais comum do que se possa imaginar, é grande o número de professores que menosprezam a profissão docente”. Complementando, Isabel Alarcão e Maria do Céu Roldão (2014) analisaram que muitos(as) professores(as) iniciantes referem-se à iniciação docente com frases figurativas e pejorativas como: “*cair nas feras*” e “*ser atirado para a selva*”, dentre outras analogias. Em síntese, verificamos que:

[...] perante as dificuldades, alguns professores assumem atitudes de otimismo, superação e autorrealização. Outros, pelo contrário, manifestam diminuição de esforço ou menor motivação, refugiando-se nos comportamentos seguros, criando inibições ou caindo na rotina pedagógica (ALARCÃO; ROLDÃO, 2014, p. 112).

Por sua vez, as investigações feitas por Maria Regina Guarnieri (2005), apontam alguns desafios procedimentais no início da docência, por exemplo:

Como selecionar e organizar os conteúdos escolares, como distribuí-los em um dia de aula, a que procedimentos recorrer para transmitir a matéria, como relacionar-se com a classe, como saber se os alunos estavam ou não aprendendo, como avaliá-los, que atividades selecionar, como trabalhar com os alunos que apresentavam mais dificuldade para aprender, como cuidar da organização e correção dos cadernos de sua classe, e até mesmo, como usar corretamente a lousa. Tais aspectos constituíam fonte de dificuldades e de muita insegurança para as professoras iniciantes. (GUARNIERI, 2005, p. 14).

Por outro lado, Maria Silveira (2006) aponta que o entusiasmo em se reconhecer como professor(a), o querer fazer a diferença diante das experiências educacionais e questões sociais, a afetividade sobre a receptividade com os alunos e o conhecimento

adquirido a partir da formação inicial e das experiências vividas para lutar a favor de uma educação de qualidade, são aspectos que servem de combustível e ânimo para se enfrentar todos os dilemas que essa profissão compõem, principalmente, em seu início.

No terceiro eixo explorado, as formandas relataram se sentem-se preparadas ou não profissionalmente e psicologicamente para ingressarem na docência. Em resposta, elas disseram que:

Não totalmente, pois a ansiedade nessa nova etapa de minha vida desperta em mim um pouco de insegurança, como que vai ser realmente na prática. (Formanda Bromélia).

Sim. Mesmo que os estudos tenham sido diferentes desde a metade do curso até a etapa final, sem muitas aulas práticas ou estágios presenciais, acredito que consigo trabalhar de forma correta. Emocionalmente também me sinto preparada, e com muito entusiasmo. Mesmo sabendo que a professora não está ali para cuidar das crianças, eu acredito que a atenção e o carinho são essenciais para que elas se sintam acolhidas na escola. (Formanda Begônia).

Eu acredito que ainda falta algo, devido a tudo que passamos nesses últimos anos. Desta forma, assim que terminar a faculdade eu pretendo fazer algumas pós-graduações para que eu me sinta mais preparada e confiante. (Formanda Camélia).

Sim, a uma mistura de sentimentos, tem que começar com fé que tudo vai dar certo, a experiência vem quando estamos realmente na prática. (Formanda Alamanda).

Diante das respostas expostas pelas formandas, percebemos que há um conjunto diverso de sentimentos. No entanto, analisamos que essa sensação de estar preparado ou não é muito particular de cada iniciante; enfim, este um enredo no qual nunca será possível circunscrever todas as possíveis variáveis, pois se tornar professor(a) envolve inúmeros contextos, meios e condicionantes (SANTIAGO; MOURA, 2021). Conforme ressaltado por Huberman (2000, p. 38), “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades”.

Na mesma direção, Mariano (2006) destaca que o início da caminhada como docente não se situa de modo tão simples, mas:

A cada dia, construímos uma cena. Porém, o espetáculo nunca estará totalmente preparado, mesmo que a ele dediquemos a nossa melhor atuação. Por mais que estudemos o nosso papel e nos julgemos preparados para assumi-lo, sempre iremos encontrar situações nunca antes imaginadas nem vivenciadas. (MARIANO, 2006, p. 18).

Silvia Pizzo (2004) ao abordar o início da docência sobre o olhar e a trajetória de professoras no final de suas carreiras, verificou que elas aprenderam a se fazer-se docente por meio de tentativas, erros, acertos, mudanças e transformações, como também diante da formação, das dificuldades, inexperiências, práticas, trajetórias, interações com seus pares, alunos e todo corpo docente, isto é, a cada dia o(a) professor(a) torna-se docente. Assim, apreciando o caminhando da docência notamos que:

O espetáculo da vida nas escolas é diário. Nós, professores iniciantes na carreira, iremos vivenciar situações inusitadas a cada dia. Serão estas situações e a maneira como lidamos com elas que ajudarão a formar nossa identidade profissional. Continuaremos em um processo constante e contínuo de formação. Aprenderemos a construir o nosso eu profissional com a ajuda de nossos pares, da equipe de direção, dos pais de nossos alunos e de nossos alunos também. (MARIANO, 2006, p. 25).

Nesse contexto, compreendemos que o(a) futuro(a) professor(a) deve se guiar por meio de sua formação acadêmica na busca por transformações e aprendizados que sejam capazes de dar suporte ao se enfrentar agruras, dilemas e situações que necessitam de intervenções e mudanças.

No quarto eixo examinado, referente aos impactos que a pandemia acarretou à formação inicial das participantes e sobre o sentem perante uma formação mista – presencial e ensino remoto – elas destacaram que:

O impacto maior foi no período de adaptação no ensino remoto, no início surgiu em mim muitas dúvidas de como ia ser continuar os estudos online, foi bem complicado no começo, mas depois as coisas foram se encaixando. (Formanda Bromélia).

Nossa formação não foi bem o que todos esperavam, o curso de pedagogia é principalmente na prática, pois só assim conseguimos ter ideia da dimensão real do ambiente escolar, e a pandemia nos tirou essa chance de teoria e prática, onde acabamos tendo bem mais atividades para entregar do que seria presencialmente, e aprendendo de uma forma às vezes sozinhas, através dos vídeos. Nos 2 primeiros anos tivemos a experiência de novas amizades, brinquedotecas e estágios e foi tudo maravilhoso, essa interação é muito importante, mas atualmente, está cansativo. (Formanda Begônia).

Nossa essa pandemia me acarretou muitos problemas, principalmente problemas pessoais sérios (um deles eram as crises de ansiedade: tudo devido ao medo). Assim, a minha formação foi um pouco comprometida devido a isso e outros fatores, como mencionei antes, não ter estágio presencial. Mas, sobre o ensino remoto, foi uma opção boa, pois por ser aulas gravadas, sempre que necessário eu voltava para assistir as aulas novamente. (Formanda Camélia).

Gostei da presencial, mas amei o ensino remoto, abriu um caminho para de fato conhecer tecnologias novas e modernas. E ainda aprender no conforto de casa. Na minha opinião esse fato novo veio só acrescentar, todo grande desafio aprendemos muito. (Formanda Alamanda).

Especificamente, no que diz respeito à formação inicial das licenciandas do contexto investigado, elas apontaram que as aulas presenciais envolviam processos teóricos, práticas e uma vivência coletiva. No entanto, o processo formativo sofreu uma abrupta transformação, pois devido à pandemia, as aulas remotas apesar da aproximação social com as ferramentas tecnológicas, de certa maneira são mais solitárias, sem trocas mais intensas entre a turma durante as videoaulas.

A respeito, analisamos que todo este novo contexto educacional instaurado em tempos de pandemia trouxe de certa maneira algumas angústias a mais, em relação à formação inicial mista. Marcelo Garcia (2010), no que diz respeito à formação inicial docente, argumenta que a identidade profissional construída pelo(a) docente se estabelece desde sua passagem como estudante,

passando por sua formação superior e se estendendo durante todo seu processo de fazer-se docente.

Logo, considerando a importância de manter o distanciamento físico para combater a pandemia, entre outras medidas essenciais como, por exemplo, uso de máscara, álcool em gel, vacinação; Bruna Barros, Carolina Marini e Aline Reali (2020), ponderam que as tecnologias servem como aliadas nesse processo de construção de novas dimensões e possibilidades do ensino-aprendizado na educação básica. Se, ao que antecede a pandemia, as tecnologias não eram tão exploradas nas escolas; no contexto pandêmico, elas passaram a ser a ponte de comunicação principal na promoção das interações entre professores(as), crianças e famílias.

Cabe mencionarmos ainda, que para a docência esse novo contexto implicou em um processo de aprendizado e interação, por parte dos(as) professores(as), com esses novos recursos, onde eles(as) tiveram que se aprimorar em mais uma área para a construção do processo pedagógico, condições essas relatadas que se acentuam ainda mais para os(as) iniciantes na profissão.

Portanto, a partir das análises depreendidas, compreendemos que as participantes deste estudo se sentem ansiosas, entusiasmadas, com diversas dúvidas e sentimentos conflitantes diante do iniciar docente. Aspectos esses que também são apontados em importantes pesquisas do campo de formação de professores (HUBERMAN, 2000; GUARNIERI, 2005; LIMA, 2006; SANTIAGO; MOURA, 2021).

Contudo, as formandas reconhecem que possivelmente já encontrarão desafios no início da carreira como, por exemplo, a inexperiência, o medo, as inseguranças e cobranças pessoais, a adaptação neste novo ambiente, o recebimento por parte dos colegas de trabalho, das crianças, da família e a aplicação dos conhecimentos na prática pedagógica. No entanto, notamos afeto pela profissão que faz com que as formandas queiram enfrentar esse momento de iniciar na carreira, por mais complexo e inseguro que possa parecer.

Evidenciamos que as participantes se sentem inseguras e com lacunas na formação para ingressarem na docência, mas elas entendem que este momento do desenvolvimento profissional carrega incertezas e desafios que devem ser perpassados e seguidos. Em relação à formação inicial, notamos que o uso das tecnologias, principalmente no ERE trouxe novas perspectivas de processos de ensino-aprendizagem, mas percebemos que as participantes se sentiram frustradas por não terem suas expectativas de uma formação interativa, ativa e totalmente presencial contempladas.

Em síntese, compreendemos por meio desta análise que o início da docência é um momento único na carreira do(a) professor(a), que implica diversos sentimentos, tanto positivos quanto negativos, assim como inúmeros desafios. A construção da identidade docente envolve inúmeros contextos que não conseguimos mensurar, visto que cada iniciante carrega consigo vivências pessoais e profissionais diversas, que estão sempre em processo contínuo de transformação e aprendizagem.

Conclusões

Neste estudo investigamos o início da carreira docente e as especificidades que abarcam esse momento. Por meio de uma pesquisa qualitativa, dividida em quatro seções, buscamos contemplar os objetivos e a questão de pesquisa deste estudo que se norteia em compreender quais são os dilemas que marcam o início da docência, bem como quais são as expectativas que formandas da Pedagogia/UEMG/Passos têm em relação à entrada na carreira em tempos de (pós)pandemia.

Os resultados desse estudo indicam que as formandas possuem grande expectativa e entusiasmo diante da inserção docente, bem como experienciam conflitos de sentimentos sobre esse momento, potencializados principalmente pelo fato de terem vivido uma formação mista (dois anos presenciais e dois anos virtuais).

Por fim, destacamos que se faz necessário continuarmos olhando atentamente para o início da docência, visto que nossas análises reiteram a importância desta fase no desenvolvimento profissional docente, que tem se feito ainda mais singular no contexto (pós)pandêmico. Dito isso, pausamos esse texto nos reconhecendo nos pensamentos e reflexões de Madalena Freire (2020, p. 111), em escritos sobre *Reinvenção*:

*Os tempos de hoje
Nos exigem reconstrução,
Reinvenção de nós mesmos.*

*Os tempos de hoje
nos colocam diante
do dilema da existência humana:
- Vida e Morte,
que acordam e dormem,
Todo dia, na mesma cama.*

*Os tempos de hoje
nos exigem “ser mais”
Exigem a obrigatoriedade de sermos melhores,
a cada dia, melhores que o anterior.
Por isso mesmo, de vivermos um dia de cada vez [...]*

Referências

ALARCÃO, Isabel; ROLDÃO, Maria do Céu. Um passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano de indução. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 6, n. 11, p. 109-126, 2014. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/108/97>.

Acesso em: 18 nov. 2021.

BARROS, Bruna Cury de; MARINI, Carolina; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Percepções sobre a Docência na Pandemia: trocas entre professoras iniciantes e experientes no programa

híbrido de mentoria. **EaD Em Foco**, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1278/611>. Acesso em: 21 nov. 2021.

CASSÃO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes**: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2013. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90135>. Acesso em: 04 jan. 2022.

CORSI, Adriana Maria. **O início da profissão docente**: analisando dificuldades enfrentadas por professoras das séries iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, 2002.

CRUZ, Giseli Barreto da; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; HOBOLD, Márcia de Souza. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, p. 1-15, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149/1081>. Acesso em: 18 nov. 2021.

FREIRE, Madalena. Vida de professora... Vida de professor. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; PARK, Margareth Brandini. (Orgs.) **Mulheres na pandemia**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2020, p. 105-116.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. *In*: GUARNIERI, Maria Regina. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. 2ª ed. Campinas: Autores Associados; Araraquara, 2005, p. 5-23. Disponível em: <https://fdocumentos.tips/reader/full/-aprendendo-a-ensinar-o-caminho-nada-suave-da-docencia-maria-regina-guarnieri>. Acesso em: 19 nov. 2021.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências**: no início da docência. Brasília: Líber Livro, 2006.

MARCELO GARCIA, Carlos. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17/15>. Acesso em: 18 nov. 2021.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas... *In*: LIMA, Emília Freitas de. (Org.). **Sobrevivências**: no início da docência. Brasília: Líber Livro, 2006, p. 17-26.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; SILVA, Analígia Miranda da; COSTA, Ana Caroline Oliveira. Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de Covid-19. **Revista Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39036/31331>. Acesso em: 19 nov. 2021.

MOURA, Taís Aparecida de. Muitos inícios e ingressos da/na docência: são possíveis? *In*: SANTIAGO, Flávio; MOURA, Taís Aparecida de. (Orgs.). **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 311-355.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 39-56, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

PIZZO, Silvia Vilhena. **O início da docência e a trajetória profissional segundo a visão de professoras em final de carreira**. 2004. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2773?show=full>. Acesso em: 04 jan. 2022.

ROCHA, Gisele Antunes. **Construindo o início da docência**: uma doutora em educação vai-se tornando professora dos anos iniciais do ensino fundamental. 2005. 249 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2748>. Acesso em 04 jan. 2022.

SANTIAGO, Flávio.; MOURA, Taís Aparecida de. O início da carreira docente: entre inquietações, dilemas e delícias. *In*: SANTIAGO, Flávio.; MOURA, Taís Aparecida de. [Orgs.]. **Infâncias e docências**: descobertas e desafios de tornar-se professora e professor. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 13-15.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes da. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. *In*: LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências**: no início da docência. Brasília: Líber Livro, 2006, p. 39-51.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS 2009, p. 33-44. Disponível: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/52806>. Acesso em: 10 jul. 2021.

SOUSA, Antonio Carlos de.; GURGEL, Iure Coutre.; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Professores iniciantes na educação básica em tempos pandêmicos. **Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6550/5423>. Acesso em: 21 nov. 2021.

UMBELLINO, Marcela Marques; CIRÍACO, Klinger Teodoro. Dores, dilemas e descobertas: desafios de professores iniciantes na carreira do magistério. **Momento Diálogos Em Educação**, v. 7, n. 1, p. 399-425, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5119/5251>. Acesso em: 18 nov. 2021.

O II Caderno da Pedagogia UEMG-Passos se origina de um trabalho coletivo de docentes e discentes, reunindo 9(nove) capítulos inéditos que buscam fomentar discussões e reflexões no campo educacional e apresentar pesquisas voltadas aos dilemas, desafios e perspectivas da educação na atualidade, e às práticas educativas em diferentes áreas do conhecimento e em contextos diversos. Assim, organizar e apresentar as temáticas que constituem esta publicação sinalizam um convite à sua leitura, bem como enunciam nossos desejos de novas discussões, reflexões e escritas.