



Cyntia de Souza Bastos Rezende  
(Organizadora)

# Rememorar para transformar

histórias, vidas e partilhas sobre  
avaliação e atuação  
na docência



Pedro & João  
editores

**REMEMORAR PARA TRANSFORMAR:**  
**histórias, vidas e partilhas sobre avaliação e**  
**atuação na docência**





**CYNTIA DE SOUZA BASTOS REZENDE**  
**(Organizadora)**

**REMEMORAR PARA TRANSFORMAR:**  
**histórias, vidas e partilhas sobre avaliação e**  
**atuação na docência**



**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.

---

**Cyntia de Souza Bastos Rezende [Org.]**

**Rememorar para transformar: histórias, vidas e partilhas sobre avaliação e atuação na docência.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 222p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-2268-4 [Impresso]  
978-65-265-2279-0 [Digital]**

**DOI: 10.51795/9786526522790**

1. Pesquisa e ensino. 2. Formação docente. 3. Avaliação Educacional. 4. Diversidade. I. Título.

---

CDD – 370

**Capa:** Marcos Della Porta

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

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

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

**Conselho Editorial 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); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2025

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>UMA BREVE APRESENTAÇÃO</b>                                                                                                      | <b>9</b>  |
| <i>Cyntia de Souza Bastos Rezende</i>                                                                                              |           |
| <b>PREFÁCIO</b>                                                                                                                    | <b>11</b> |
| <i>Stephanie Alix Pereira de Freitas</i>                                                                                           |           |
| <b>PRÓLOGO</b>                                                                                                                     | <b>15</b> |
| <i>Cyntia de Souza Bastos Rezende</i>                                                                                              |           |
| <b>PARTE I: HISTÓRIAS, VIDAS E PARTILHAS</b>                                                                                       |           |
| <b>CAPÍTULO 1</b>                                                                                                                  | <b>27</b> |
| APRENDER A GOSTAR DE LER: a importância do lúdico para a diversidade étnico-racial na formação do leitor desde a educação infantil |           |
| <i>Claudia Helena Batista</i>                                                                                                      |           |
| <i>Grasiela Prevatto Rocha Thomazine</i>                                                                                           |           |
| <i>Paulo Roberto de Souza Junior</i>                                                                                               |           |
| <b>CAPÍTULO 2</b>                                                                                                                  | <b>47</b> |
| EU DESISTI DA PROFISSÃO DE PROFESSOR/A: relatos significativos sobre a docência                                                    |           |
| <i>Maria Eduarda Moreira Araujo</i>                                                                                                |           |
| <i>Nathalia Duarte Rodrigues Rocha</i>                                                                                             |           |
| <i>Thais Côrtes Barreto</i>                                                                                                        |           |
| <b>CAPÍTULO 3</b>                                                                                                                  | <b>63</b> |
| UMA RELAÇÃO DE AFETO: narrativas dos possíveis impactos no ambiente escolar                                                        |           |
| <i>Bruna de Andrade Souza</i>                                                                                                      |           |
| <i>Maria Fernanda da Silva Goulart</i>                                                                                             |           |
| <i>Patrícia de Moura Assis</i>                                                                                                     |           |

**CAPÍTULO 4** **79**

UMA GESTÃO INTEGRADORA: aprenda a ser mais que um líder, inspire as pessoas ao seu redor

*Livia Dutra Soares*

*Luciane Dias Ferreira*

**CAPÍTULO 5** **99**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o que os educadores têm a dizer?

*Esther Gonçalves Silva Cunha*

*Livia de Oliveira Padilha da Silva*

*Mariana Barboza dos Santos Maron*

**CAPÍTULO 6** **119**

A (RE) INVENÇÃO DE SI: percorrendo um caminho

*Cyntia de Souza Bastos Rezende*

*Mônica Vasconcellos*

**PARTE II: AVALIAÇÃO E ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA**

**CAPÍTULO 7** **137**

PROCESSO AVALIATIVO E SUAS RAMIFICAÇÕES: impactos no cotidiano da educação

*Cyntia de Souza Bastos Rezende*

*Marla Rodrigues Soares Pontes*

**CAPÍTULO 8** **147**

O OLHAR PARA ALÉM DO APRESENTADO: cotidianos gestados nas relações entre universidade e escola

*Cyntia de Souza Bastos Rezende*

*Carolline Cardoso de Mello*

*Levy de Oliveira Coelho*

*Mônica Vasconcellos*

|                                                                                                                                        |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>CAPÍTULO 9</b>                                                                                                                      | <b>167</b> |
| NARRATIVAS E ABORDAGENS NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL                                                                                       |            |
| <i>Ana Julia de Assumpção Calheiros Borges</i>                                                                                         |            |
| <i>Thayná Mathias de Mari</i>                                                                                                          |            |
| <i>Vitória Maria Alexandre Vieira</i>                                                                                                  |            |
| <b>CAPÍTULO 10</b>                                                                                                                     | <b>179</b> |
| NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO                                                                                             |            |
| <i>Fernanda Francis dos Santos de Souza</i>                                                                                            |            |
| <b>CAPÍTULO 11</b>                                                                                                                     | <b>195</b> |
| AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS: ouvir para refletir                                                                 |            |
| <i>Nathalya Thomaz Affonso</i>                                                                                                         |            |
| <i>Nicolle Ribeiro Santos</i>                                                                                                          |            |
| <i>Lucas Paulino dos Santos</i>                                                                                                        |            |
| <b>CAPÍTULO 12</b>                                                                                                                     | <b>205</b> |
| CRIANÇAS TAMBÉM FALAM SOBRE AVALIAÇÃO: tecendo reflexões por meio das narrativas de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental |            |
| <i>Ana Grazyele da Silva Araujo</i>                                                                                                    |            |
| <i>Camylle da Silva Mata</i>                                                                                                           |            |
| <i>Jessica Barbosa Pinheiro</i>                                                                                                        |            |
| <i>Larissa Portugal de Andrade Moreira</i>                                                                                             |            |
| <i>Yara Maria da Silva</i>                                                                                                             |            |
| <b>SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES</b>                                                                                                   | <b>219</b> |



## UMA BREVE APRESENTAÇÃO

A memória exerce um papel essencial na constituição da identidade e na formação do olhar que lançamos sobre o mundo. As lembranças que acumulamos ao longo da vida não apenas preservam experiências passadas, mas influenciam ativamente nossas atitudes, interpretações e formas de nos relacionarmos com a realidade presente. Compreender esse processo é fundamental para entender como construímos sentidos a partir daquilo que vivemos.

Igualmente, usar narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um expediente bem sucedido. Não basta dizer que o professor tem de ensinar partindo das experiências do aluno se os programas que pensam sua formação não os colocarem, também, como sujeitos de sua própria história. Da mesma forma, provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão (Cunha, 1997).

Com isso, o que está em destaque nesse enfoque teórico-metodológico, é a compreensão de que a vida que vivemos, pensamos e narramos coloca em movimento questões individuais e coletivas que, imbricadas, favorecem a mudança, a transformação. Nessa perspectiva, trabalhar com as narrativas tem o propósito de fazer a pessoa tornar-se visível para ela mesma.

O sistema social conscientemente envolve as pessoas numa espiral de ação sem reflexão. Fazemos as coisas porque todos fazem, porque nos disseram que assim é que se age, porque a mídia estimula e os padrões sociais aplaudem. Portanto, através da narrativa descobrimos os significados que atribuímos aos fatos que vivemos e, assim, vamos reconstruindo a compreensão que temos de nós mesmos. Essa reflexão, “é um olhar para dentro, um

revisitar da vida em suas múltiplas relações, tanto para análise dos percursos pessoais como profissionais” (Bragança, 2012, p. 89).

Dito isso, a trajetória da pesquisa qualitativa confirma o fato de que tanto o relato da realidade produz a história como ele mesmo produz a realidade. As pessoas vão contando suas experiências, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vão anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. Às vezes, torna-se até difícil separar o vivido do que está por viver. Experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito. É por isso que se pode afirmar que a escrita sobre uma realidade pode afetar esta mesma realidade, pois assim como são os pensamentos que orientam a ação racional, a narração conduzirá ao desempenho de fatos vitais (Cunha, 1997).

Ademais, narrar experiências educativas permite não apenas compreender o percurso formativo de cada um, mas também refletir sobre os desafios e potencialidades do processo educativo como um todo. Assim, as lembranças são elementos vivos que, ao serem revisitados, harmonizam nossa percepção e atuação no presente. Essa memória torna-se instrumento de reflexão e transformação, e a narrativa, como prática formativa, contribui para transformar experiências em conhecimento para repensarmos modos outros de ensinar e aprender (Bragança, 2012; Cunha, 1997).

## Referência

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

## PREFÁCIO

### **UMA ABERTURA SEM CONCLUSÃO:** compartilhando experiência, inspirações e bastidores em narrativas

Professora Cyntia,

Decidi escrever este simples relato que não tem como único foco a ressignificação da escrita, mas também uma dedicatória do que eu observei e aprendi ao longo de um semestre sendo aluna da senhora na disciplina Avaliação Educacional I.

Eu me encantei no primeiro dia de aula. Assim que entrei na sala e a conheci, percebi que existia algo de diferente, algo que não tinha visto em nenhuma docente até o momento: o brilho do Espírito Santo. Eu sei e a senhora também, que Ele é o único que nos torna tão diferentes mesmo diante de pessoas com objetivos em comum.

A primeira aula se iniciou e logo pude comprovar que a paixão de ensinar estava no seu interior, pois ela transbordava em tudo que fazia e falava. Pela primeira vez tive uma aula leve, onde as pessoas poderiam comentar e se expressar sem medo de errar e serem reprimidas por isso, o que tornava o clima agradável do início ao fim. O equilíbrio desenvolvido pela senhora de ao mesmo tempo nos dar essa abertura, ser uma aula leve e recheada de conteúdos fantásticos, foi admirável. Não me ache repetitiva de dizer em todo momento que nunca tinha visto isso, porque realmente, foi uma novidade. Aula recheada de menções de autores incríveis, foi inovador para mim. Os textos enriquecedores, dignos de serem realmente encadernados e guardados para uso próprio e estudo, sem falar no acolhimento que a senhora tinha para conosco, em nos recepcionar e lembrar nosso nome.

Sinceramente, se a senhora ainda se lembrar de mim, porque sei que terá mais turmas pela frente, ficarei tão grata...porque eu não me esquecerei da senhora.

Confesso que esse semestre não foi um dos mais tranquilos para mim, mas quando ouvia suas palavras de motivação e seu próprio testemunho de vida que demonstravam a trajetória de renúncias, esforços e persistência, logo despertava força para continuar mesmo sofrendo os impactos por ter todo o peso da faculdade sobre mim. A verdade é que a senhora me ensinou, mesmo indiretamente, que para ser diferente, eu precisaria fazer a diferença. O diferencial na senhora se resume em duas coisas, o Senhor Jesus e sua ação, é perceptível isso para mim.

Como disse, muito atarefada, eu sinto por não ter conseguido entregar o melhor de mim, fazendo comentários e lendo todos os textos. Mas não mudaria absolutamente nada se pudesse voltar no tempo porque não arriscaria perder a grande oportunidade que foi ser sua aluna. Eu sei que não sou capaz de expressar em palavras, mas saiba que o impacto que a senhora trouxe para minha formação e vida pessoal foi imensurável. Agradeço também por puxar nossa orelha de vez em quando porque sei que o compromisso que tem com sua profissão é muito importante, mas saiba que a sua intenção — para mim — foi de grande valia.

Por fim, quero registrar uma situação que ressignificou a minha concepção de escrita. Em uma das aulas foi proposto pela senhora uma atividade de dialogar com o texto “Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade” com o filme “O Triunfo”. Até o momento essa proposta não foi uma surpresa pois já tinha familiaridade com tal escrita. No entanto, após a explicação da proposta, o que veio logo em seguida me deixou um tanto surpresa e indignada, devo confessar. A escrita teria que ser à mão! *“Como assim escrever à mão?” “Isso ainda existe no meio de tanta tecnologia?”*

Essas foram as duas perguntas imediatas que minha mente formulou ao ouvir sua exigência. Ora, meu *tablet* substituiu o meu caderno há muitos anos, escrever usando lápis e caneta não era algo

mais comum no meu cotidiano acadêmico. Porém, não tinha escolha. Imprimi a folha de atividade achando muito estranho esse ato, visto que a maioria dos professores exigem entrega virtual, salvo raras exceções. Observar aquelas linhas pretas me deixaram com certo pânico, pois estava acostumada com a tela em branco esperando para ser digitada. Também precisei imprimir folhas a mais porque errei algumas vezes quando comecei a escrever o ensaio à mão.

Algo que percebi imediatamente foi a dificuldade de raciocinar para escrever ao invés de digitar. Quando estou teclando, se algo não tem muita concordância, é só apertar um botão que logo é apagado, mas na folha não! Precisava fazer todo um movimento para usar o corretivo e recomeçar. Enfrentando esse desafio que já estava me desmotivando, achei melhor digitar para depois escrever, e percebi que dessa maneira pude formular o que estava pensando de maneira mais facilitada. Tenho plena consciência que sou dependente desse recurso.

Enquanto escrevia na folha, sentia meu pulso doer como não doía a muito tempo. Parecia que a qualquer momento não iria mais aguentar segurar a fina e leve caneta azul que naquele momento estava com um peso além do normal. Quando terminei, a primeira coisa que notei foi a minha letra. Senti por um momento saudade de vê-la daquela forma em um texto corrido, confesso.

Ressalto que não é como se eu fosse uma pessoa super tecnológica e que não vê um papel há anos, não é isso. Na verdade, é bem o contrário. Recordo-me que meus pais diziam que eu desde pequena seria escriturária, pois com mais ou menos três anos de idade, gostava de sentar em formato de “m” no chão — desesperei das professoras do antigo Jardim de Infância —, segurar uma caneta maior que minhas mãos e me concentrar em riscar toda a folha branca do caderno enquanto fazia caras e bocas como se estivesse assinando um documento importantíssimo. Esse gosto perpetuou a minha infância e adolescência inteira até o Ensino Superior. Quando me tornei adulta e entrei na universidade, percebi que as aulas não me davam margem para fazer escritas à

mão porque eram apenas verbalizadas, o que exigia de mim uma escrita rápida para não perder nada do que tinha sido falado. Dessa forma, precisei adquirir um *tablet* para ler os textos e também digitar os ensaios. O que me ajudou demasiadamente, devo dizer.

Mas foi a partir daquela atividade que tudo mudou para mim. Quando terminei, mesmo com dores, não quis mais parar de escrever em papel. Sentia que o tradicional ainda tinha seu valor. Empolgada, comprei um caderno que me possibilitasse retirar as folhas e posicioná-las onde quisesse e isso foi crucial na minha transição. Hoje, me encontrei novamente e percebi que, de fato, estava fazendo uso de recursos tecnológicos porque já não lembrava mais da satisfação de escrever à mão e do impacto que é de forma psicológica a diferença de digitar e escrever. Minhas anotações são feitas em caderno físico, meus fichamentos da mesma forma e sigo com essa prática ansiando as aulas para escrever mais. Antes era uma prática esquecida, mas hoje faz parte da minha formação e de quem eu sou.

Sendo assim, quero agradecê-la imensamente por ter sido uma influência fundamental, que mesmo diante de uma turma grande e acostumada com uso de recursos tecnológicos, ousou em propor uma atividade que nos desafiasse a voltar às origens, e nesse processo resgatar algumas pessoas para o que realmente importa.

Com carinho,  
Stephanie Alix Pereira de Freitas<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Graduanda de Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e aluna da turma da manhã da disciplina “Avaliação Educacional I” 2024.2.

## PRÓLOGO

A obra ***Rememorar para transformar: histórias, vidas e partilhas sobre avaliação e atuação na docência***, construída por licenciandos/as da Universidade Federal Fluminense/UFF em parceria com licenciandos/as da Faculdade de Educação Tecnológica do Estado do Rio de Janeiro/FAETERJ e professoras da universidade, apresenta ao leitor um campo de pesquisa que vem ganhando espaço, sobretudo na pesquisa com professores/as, conhecido como narrativas experienciais.

Os/as autores/as discorrem sobre as duas maneiras como as narrativas podem ser usadas: como um fenômeno que investiga e como método de investigação, conforme apontado por Cunha (1997). No caso de ser usada para fins de ensino, a maneira mais utilizada “tem sido chamada histórias de vida ou memórias pedagógicas” (Cunha, 1997, p. 191), sendo um importante dispositivo de formação. Aqui o sujeito é percebido como protagonista e tem a sua prática como ponto de partida e de chegada, compreendendo quem é esse sujeito e quais experiências e relações, o formaram.

No caso da narrativa como campo de pesquisa, a mesma servirá como instrumento de coleta de dados, no qual a pesquisa indicará qual o caminho a seguir dentro do campo. Desse modo, evidencia-se o caráter dialético dessa pesquisa, oportunizando ao sujeito da investigação de ser formado durante todo o processo de análise. Nesse sentido, a narrativa é vista como um dispositivo metodológico e pedagógico que favorece a escuta, o diálogo e a construção de sentidos compartilhados, promovendo uma aprendizagem mais significativa (*Ibidem*).

Além disso, a narrativa também possibilita o resgate da dimensão humana na educação, uma vez que envolve emoções, valores, afetos e contextos históricos e sociais. Uma formação de

consciência e emancipação dos sujeitos envolvidos no processo, funcionando como um espelho que revela quem somos e, ao mesmo tempo, como uma semente que aponta para o que ainda podemos nos tornar.

A primeira seção da obra intitulada *“Histórias, vidas e partilhas”*, correlaciona as relações com a escola, com a gestão e com a formação dos nossos alunos, distribuídas nos seis primeiros capítulos, conforme apresentado a seguir.

**O primeiro capítulo**, *“Aprender a gostar de ler: a importância do lúdico para a diversidade étnico-racial na formação do leitor desde a educação infantil”*, aborda a importância da ludicidade na formação do leitor para a diversidade étnico-racial, com foco em contos e histórias.

Através de uma abordagem lúdica, os contos e histórias podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento do gosto pela leitura nas crianças. A ludicidade proporciona um ambiente agradável para a exploração, a imaginação e o aprendizado, tornando a experiência de leitura mais cativante e significativa. Com este intuito, o presente estudo objetivou analisar práticas educativas que incentivem o ato de ler com foco na diversidade étnico-racial, a partir das narrativas de duas professoras que trabalham a literatura infantil na rede pública dos municípios de Itaperuna/RJ e de Porciúncula/RJ.

Com uma abordagem qualitativa, com perspectiva narrativa, a partir do contato com as experiências vividas pelas docentes e as análises realizadas com o auxílio de estudiosos do assunto, o estudo apontou que as práticas lúdicas na literatura infantil são essenciais para promover a valorização da diversidade étnico-racial. As professoras relataram que, ao utilizarem contos e histórias com temáticas voltadas para diferentes culturas e etnias, conseguem sensibilizar as crianças para questões de respeito e empatia, além de ampliar o repertório cultural dos alunos.

**No segundo capítulo**, *“Eu desisti da profissão de professor/a: relatos significativos sobre a docência”*, o objetivo da pesquisa foi analisar as dificuldades encontradas no âmbito educacional

relacionadas ao abandono profissional de docentes de uma rede pública de ensino dos municípios de Itaperuna e de Cardoso Moreira, no Estado do Rio de Janeiro.

A pesquisa foi realizada por três licenciandas do 7º período do Curso de Pedagogia da instituição de ensino superior FAETERJ-Itaperuna. Com abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, a investigação contou com a participação de um professor e uma professora de municípios distintos. Vale ressaltar, que os fatores da pesquisa de campo revelaram que o baixo salário e a falta de infraestrutura na escola contaram como uma das questões pelas quais o abandono da carreira se tornou uma das opções.

De acordo com os entrevistados, o âmbito escolar naquele período era muito diferente se comparado a situação atual. Desse modo, o estudo reflete de forma positiva sobre a não desistência da carreira no primeiro obstáculo que surgir.

**No terceiro capítulo**, *“Uma relação de afeto: narrativas dos possíveis impactos no ambiente escolar”*, o estudo aborda a afetividade, especificamente na relação educativa que se estabelece entre o professor e seus alunos na sala de aula. Considerada importante para a aprendizagem escolar, a dimensão afetiva parece ser negligenciada tanto na prática educativa dos professores da educação infantil, quanto nos currículos dos cursos de formação docente no ensino superior.

Na busca por explicações para o problema, o objetivo deste estudo foi reconhecer a importância da afetividade como uma possível influência direta no ambiente escolar, a partir das experiências vividas e refletidas por uma licencianda do curso de Pedagogia, da rede FAETERJ-Itaperuna/RJ, em uma escola municipal de Educação Infantil, do município de Itaperuna/RJ, em 2023.

Os resultados apontam, que a docente observada em atividade educacional, não valorizava a afetividade em sua relação com os alunos. Através das narrativas apresentadas, percebe-se que a afetividade deve existir dentro da sala de aula, o que não aconteceu no dia a dia da professora observada ao longo do período de análise. Desse modo, compreende-se que encontrar melhores

metodologias e métodos que estimulem a relação professor e aluno no ambiente escolar foi um ponto referencial para as observações e análises realizadas por uma licencianda em formação inicial.

**No quarto capítulo**, *“Uma gestão integradora: aprenda a ser mais que um líder, inspire as pessoas ao seu redor”*, a investigação pretende contribuir para a estruturação do tema gestão escolar, fazendo uma análise da evolução do conceito de gestão.

No decorrer dos estudos realizados, pesquisas apontaram que, ao longo do tempo, o conceito de gestão escolar deixou de se apresentar como um aspecto de cunho administrativo para uma versão mais pedagógica e política. Revelaram, também, que o sucesso escolar depende de uma gestão eficaz, a qual só é possível através de uma gestão democrática, que atenda às necessidades de todos os envolvidos no processo educacional.

Desse modo, realizou-se uma pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com perspectiva narrativa, através de uma conversa realizada com uma gestora de uma escola pública do município de Itaperuna/RJ, com o objetivo de demonstrar que a gestão integradora é um fator importante para o funcionamento eficaz das instituições de ensino.

Através desta pesquisa de campo, a gestora forneceu uma análise detalhada e fundamentada sobre os principais aspectos trabalhados em sua instituição de ensino, envolvendo a administração escolar, destacando a importância da gestão democrática, a integração dos diversos atores educacionais e a busca por uma educação de qualidade.

**No quinto capítulo**, *“Práticas pedagógicas na educação inclusiva: o que os educadores têm a dizer?”*, aborda o tema da educação inclusiva e a importância da formação de professores para atender às necessidades de alunos com deficiência ou necessidades especiais.

Com o objetivo de compreender os desafios das docentes em lidarem com a demanda de alunos atípicos em sala de aula, a pesquisa utilizou-se de uma abordagem qualitativa, com perspectiva narrativa, a partir dos relatos de duas professoras da

Educação Básica, propondo identificar barreiras como a falta de recursos, a necessidade de capacitação específica e o suporte pedagógico insuficiente. Os principais resultados indicam que, embora a legislação e as diretrizes educacionais incentivem a inclusão, muitos professores ainda se sentem despreparados para aplicar práticas inclusivas de forma eficaz.

O estudo, concluiu ainda, que a formação de professores precisa ser reformulada, incluindo não só conteúdo teórico sobre inclusão, mas também experiências práticas vivenciadas com estratégias pedagógicas específicas, ou seja, um espaço de apropriação do pensamento da teoria sobre a prática. Dessa forma, os professores poderão desenvolver habilidades para criar um ambiente mais acessível e acolhedor para todos os alunos, contribuindo para uma educação verdadeiramente inclusiva.

**No sexto capítulo**, *“A (re) invenção de si: percorrendo um caminho”*, faz parte de uma pesquisa de doutorado desenvolvida a partir do acompanhamento de um grupo de licenciandos/as e sua tutora dentro da Universidade Federal Fluminense, desde 2017 a 2022. Esse grupo, conhecido como PET Conexões de Saberes, desenvolve projetos de trabalho interdisciplinar em escolas públicas do município de Niterói/RJ.

Para a produção desta pesquisa de abordagem qualitativa, com perspectiva narrativa, foram apresentados relatos de experiência da tutora do grupo, com o objetivo de descrever como a tutora se sentia ao completar seis anos de trabalho junto ao Grupo PET.

Os relatos da tutora revelaram que o projeto de trabalho do grupo se assemelha a uma teia, onde juntos, imbricados, interligados, entremeados nessa tessitura que é a teia, jovens licenciandos/as que chegaram/chegam imaturos na universidade, são despertados a desenvolverem autonomia e tomada de decisões, sem que ninguém faça por eles, porque esse é o princípio da teia/projeto. Um importante espaço no processo de formação inicial, capaz de fomentar o interesse pela profissão e originar aprendizagens ligadas ao magistério.

A segunda seção da obra, intitulada “*Avaliação e atuação na docência*”, dialoga sobre os vários fatores que têm contribuído para o fracasso escolar e a atuação docente. O desafio aqui apresentado, pelos estudos realizados, apontam como a avaliação e a formação docente precisam levar em conta a subjetividade e a individualidade de cada um. Isso porque cada indivíduo vive uma realidade diferente e a partir da leitura de mundo deles é que se constrói o conhecimento<sup>1</sup>.

Portanto, avaliar na educação contemporânea vai além de atribuir notas ou classificar estudantes. Significa adotar práticas que respeitem as singularidades, promovam a autonomia intelectual e contribuam para a construção coletiva do conhecimento, superando a lógica meramente classificatória e punitiva<sup>2</sup>, conforme apresentado a seguir.

**No sétimo capítulo**, “*Processo avaliativo e suas ramificações: impactos no cotidiano da educação*”, destaca que o processo avaliativo no contexto escolar é uma prática fundamental para o ensino, mas também suscita debates sobre a sua função e impacto no cotidiano da educação. Impactos esses que são constantemente debatidos dentro do ambiente pedagógico: Como exercer a função da avaliação diferente do padrão que estamos habituados? Dois textos de destaque trabalhados durante a disciplina de Avaliação Educacional, em uma universidade pública do estado do Rio de Janeiro, abordaram diferentes perspectivas sobre a avaliação: o texto Avaliação e currículo no cotidiano escolar, de Inês Barbosa de Oliveira e Dirceu Castilho Pacheco e o texto As fluências de um rio chamado Avaliação Escolar, de Maria Cláudia Reis Ferraz e Stella Mariz Moura de Macedo. Ambos os textos discutem o papel da avaliação na construção do currículo e no desenvolvimento dos/as alunos/as, oferecendo uma visão crítica sobre a maneira como a

---

<sup>1</sup> Avaliação da aprendizagem por Cipriano Luckesi - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JqSRs9Hqgtc>

<sup>2</sup> CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da Avaliação da Aprendizagem na Contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

avaliação pode influenciar a formação educacional. O presente estudo vislumbrou sintetizar as ideias centrais desses dois textos, explorando suas contribuições sobre a avaliação como prática pedagógica e sua relação com o currículo escolar.

**No oitavo capítulo**, *“O olhar para além do apresentado: cotidianos gestados nas relações entre universidade e escola”*, o estudo versa sobre um projeto interdisciplinar elaborado por um Grupo de Pesquisa composto por professores/as da educação básica, docentes de uma Universidade Federal e de um Colégio universitário no município de Niterói, bem como mestrandos e doutorandos em Educação da mesma instituição. O Projeto foi desenvolvido em 2019, no Colégio Universitário, envolvendo um grupo de licenciandos/as, sua tutora e duas professoras do Ensino Fundamental I. A investigação teve por objetivo analisar os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, com foco avaliativo na relação entre os sujeitos e as experiências pedagógicas vivenciadas. Com uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, cada etapa da pesquisa consistiu na leitura dos textos concernentes a elaboração do Projeto, na seleção dos sujeitos partícipes, bem como na utilização de Atas e entrevistas narrativas por meio de gravações dos encontros realizados pelo grupo de pesquisa. Concluiu-se, a partir da análise dos estudos, que a formação docente é uma prática de conhecimento e precisa ser reafirmada a partir da intervenção do educador no enfrentamento das dificuldades que irão surgir e que não podem se esgotar na formação inicial, mas continuar durante todo o processo de formação permanente, garantindo que a própria prática explicita aquilo que se pretende enfatizar na formação.

**Já o nono capítulo**, intitulado *“Narrativas e abordagens na avaliação educacional”*, investigou-se a complexidade da avaliação educacional, explorando sua oscilação histórica entre função de controle e promoção da aprendizagem, a partir de análises críticas de Carminatti e Borges, assim como Álvarez Méndez, revelando como práticas tradicionais contribuem para o fracasso escolar e a exclusão, perpetuando hierarquias e tensões. A pesquisa sobre o fracasso escolar de Viegas e Machado reforçando que o insucesso é

uma construção social do sistema educacional reconhecendo a resistência à mudança nas práticas avaliativas, como apontado por Perrenoud, propondo o deslocamento para uma avaliação como processo de regulação das aprendizagens. Nesse contexto, as narrativas emergiram como alternativas pedagógicas e metodológicas promissoras, conforme Maria Isabel da Cunha infere, oferecendo uma visão mais humana e dialógica da aprendizagem. Ademais, o estudo apresentou uma pesquisa qualitativa que investigou as percepções de estudantes universitários sobre a avaliação educacional, desde a educação básica ao ensino superior. As entrevistas, utilizadas como recurso investigativo, revelaram concepções variadas, desde a medição do conhecimento até visões mais processuais, e apontaram para uma transição de experiências marcadas por provas e testes para abordagens mais diversas na universidade, ainda que, a dualidade entre o modelo classificatório e o potencial formativo persistam. As discussões apresentadas corroboraram para a ideação de uma prática avaliativa mais justa e inclusiva.

**No décimo capítulo,** *“Narrativas de uma professora em construção”*, a partir de uma experiência vivida e narrada por uma bolsista do Programa de Iniciação à Docência - PIBID, surgiu a possibilidade de escrita do texto, que teve como objetivo compreender a forma como uma professora com mais experiência percebia a temática da avaliação. Foi organizada uma entrevista semiestruturada, a partir de, uma conversa com perspectiva narrativa entre a professora e a licencianda. Após esta etapa, foi realizada a transcrição da conversa, identificando os pontos mais significativos, oportunizando um diálogo mais profícuo com os referenciais teóricos da temática. Desse modo, o estudo compreendeu que a avaliação ainda está atravessada pelos vínculos entre os sujeitos e a própria narrativa de vida do/a professor/a, e que, o ato de avaliar também é atravessado pelas relações entre os sujeitos, que são construídas dentro e fora do ambiente educativo.

**No penúltimo capítulo**, “*Avaliação educacional na perspectiva das crianças: ouvir para refletir*”, o estudo teve como objetivo refletir sobre práticas avaliativas através da escuta de crianças no contexto do Ensino Fundamental. A partir da análise de duas entrevistas com alunas de diferentes idades, buscou-se compreender como as crianças percebiam a avaliação escolar, que sentidos atribuíam a ela e como vivenciavam os processos avaliativos. As falas das participantes revelaram, que de formas distintas, aspectos como a naturalização de práticas meritocráticas, o uso da memorização como estratégia de validação e a pouca valorização da escuta infantil, faziam parte do processo pedagógico. Com base em referenciais teóricos que discutem a avaliação formativa, a pedagogia da escuta e a aprendizagem significativa, propôs-se uma reflexão crítica sobre os limites e as possibilidades da avaliação tradicional. Por fim, o estudo apontou para a urgência de se repensar os instrumentos e sentidos da avaliação na escola, reconhecendo as crianças não apenas como avaliadas, mas como sujeitos capazes de contribuir ativamente para o próprio processo de aprendizagem.

**Por fim, no último capítulo**, intitulado “*Crianças também falam sobre avaliação: tecendo reflexões por meio das narrativas de estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental*”, construído por estudantes do curso de Pedagogia, da Universidade Federal Fluminense - UFF, buscou-se compreender e analisar a maneira como as experiências de vida, no contexto escolar de três estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de diferentes contextos sociais e geográficos, influenciam na maneira como eles compreendem e interpretam o processo avaliativo. Para compor o percurso teórico-metodológico, utilizou-se da abordagem narrativa como dispositivo de coleta e análise dos dados, tendo como base as pesquisas realizadas por estudiosos do assunto. Concluiu-se que ouvir as crianças é uma ação potente e urgente. As narrativas delas revelaram críticas ao modelo avaliativo vigente e apontaram caminhos possíveis para se repensar em formas de avaliação mais humana, democrática e emancipadora.

Para não encerrar, cada capítulo desta obra nos convida a uma reflexão sobre a necessidade de mudança entre os complexos e numerosos fatores que respondem pelo persistente fracasso da escola brasileira, podendo-se destacar uma formação docente também caracterizada por desafios não vencidos. Desse modo, se não nos foi possível, ainda, aplicar à formação docente os conhecimentos que já conseguimos produzir, sustento que continua válida a visão da atividade docente como prática em que se associam o político, o intelectual e o acadêmico. Para isso, reitero, “há que se transformar a formação docente em um espaço de crítica e de autonomia, no qual se desenvolva o humanismo necessário à interioridade que precede a leitura do mundo” (Moreira, 2021, p. 42).<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Formação de professores e currículo: questões em debate. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.110, p. 35-50, jan./mar. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/nN7CDXTbrMNHdGMxxcGgHws/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 12 nov. 2024.

# **PARTE I**

## **HISTÓRIAS, VIDAS E PARTILHAS**



# CAPÍTULO 1

## APRENDER A GOSTAR DE LER:

a importância do lúdico para a diversidade étnico-racial  
na formação do leitor desde a educação infantil

Claudia Helena Batista

Grasiela Prevatto Rocha Thomazine

Paulo Roberto de Souza Junior

### **Uma palavra, uma história...**

Propomos para esta pesquisa uma imersão no campo da leitura para descobrir em que medida o lúdico pode ser o ponto de partida para incentivar o desejo pelo gosto da leitura para a diversidade étnico-racial.

A caminhada para se tornar um leitor apaixonado, na maioria das vezes, começa nas páginas empolgantes de um livro infantil, nos versos de uma fábula encantadora ou na narração de uma história bem contada. Quem de nós nunca se viu no lugar de um personagem de uma história contada com emoção?

No âmbito educacional, o método lúdico tem sido compreendido como uma importante ferramenta para despertar o interesse de crianças, jovens e adultos pela leitura. Dito isto, a ludicidade poderá desempenhar um papel crucial na educação infantil para a formação de leitores, desde os primeiros anos de vida até a maior idade, ou seja, ao longo da vida, como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394/96, que em seu artigo 3º, na alínea XIII, garante o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida, bem como o artigo 4º, ao ratificar na alínea XI que a alfabetização plena e a capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica

são requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem, e para o desenvolvimento dos indivíduos (Brasil, 1996).

De fato, é inegável a importância da leitura no desenvolvimento de crianças, adolescentes e até mesmo adultos, porém, apesar de diariamente estarmos escrevendo ou até mesmo lendo em nossos telefones/computadores, o gosto pela leitura parece estar se perdendo e a cada dia se tornando um desafio para pais e educadores, principalmente, quando se trata do reconhecimento da diversidade social, cultural e étnico-racial, que fundamenta este estudo.

Além disso, a leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento humano, proporcionando não apenas conhecimento, mas também entretenimento, reflexão e desenvolvimento pessoal. No entanto, muitas vezes, a leitura é encarada como uma atividade árida e obrigatória, especialmente por crianças e jovens. Nesse contexto, surge a necessidade de explorar estratégias que façam a leitura se tornar uma atividade prazerosa e desejável. Uma abordagem promissora é a utilização da ludicidade, especialmente nos contos e histórias, como ferramenta para despertar o interesse e o gosto pela leitura desde a infância em seu processo de escrita e leitura (Dias, 2007; Rosa, 2021).

Para reforçar esse diálogo, Magda Soares em seu estudo intitulado “Letramento e alfabetização: as muitas facetas” alerta sobre a importância da construção do processo de escolarização como ferramenta fundamental, dizendo que

a aprendizagem inicial da língua escrita por crianças em processo de escolarização também se aplica a adultos; **a diferença está**, fundamentalmente, na natureza das experiências e práticas de leitura e escrita proporcionadas a estes, e **na necessária adequação do material** escrito envolvido nessas experiências e práticas (2004, p. 16, grifo nosso).

De acordo com a autora do excerto, observa-se uma preocupação com a utilização adequada do material envolvido nessa experiência para a prática. Isso porque a ludicidade se caracteriza pela presença de elementos que estimulam o brincar, a imaginação e a criatividade.

Nos contos e histórias, esses elementos são encontrados em grande proporção, desde personagens fantásticos até histórias envolventes. Ao explorar o potencial lúdico das narrativas, é possível criar uma experiência de leitura que vai além de meramente entender o que dizem as palavras, envolvendo os leitores em um universo rico em significados e emoções (Cavalleiro, 2012).

Deste modo, quando contamos uma história em sala de aula, ou mesmo em casa, não enfatizamos este caminho, optamos por fábulas, que também têm o seu valor, mas diferem da realidade. Por isso, entendemos que, além de reconhecer estas falhas, precisamos aplicar novas formas de conscientizar o docente, enfatizando que somos sujeitos históricos e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivenciamos, construímos a nossa identidade pessoal e coletiva, brincamos, imaginamos, fantasiamos, desejamos, aprendemos, experimentamos, narramos, questionamos, construindo sentidos sobre a natureza e a sociedade, ou seja, produzimos cultura (Dias, 2007; Cavalleiro, 2001).

Em consonância, a ludicidade também traz essa vertente, de poder transformar olhares, inovando em contos, abrindo horizontes, norteando para direções e imaginação, além das já conhecidas. Ao contar uma história, o professor e um bom livro unem ouvintes, pois, especificamente na educação infantil, tudo é novo, e se pode corrigir esta falta de inclusão de nossa realidade (Dias, 2012).

Para tanto, a pesquisadora Lucimar Rosa Dias<sup>4</sup> (2012), da Universidade Federal do Paraná, enfatiza através de seus trabalhos que, para estas construções sobre as questões aqui apresentadas, os estudos de Cavalleiro (2012; 2001), Dias (2007, 2012), Giroux (1995), Rosa (2021) e Silva (2000), entre outros, têm total relevância.

Em seus escritos, a pesquisadora enfatiza a diversidade étnico-racial e as práticas promotoras da igualdade, destacando que, neste momento histórico no Brasil, essas diferenças deixam de ser compreendidas apenas como reflexos das desigualdades, passando a serem vistas como multiculturalidade, estabelecendo novas demandas para a educação infantil, instigando professores e gestores a revisarem a organização pedagógica, questionando a branquitude normativa, no intuito de que estes revejam suas propostas pedagógicas e suas práticas, empreendendo reflexões acerca do tema (Dias, 2007).

Desse modo, esclarece que, em primeiro lugar, será preciso contextualizar historicamente o conceito de diferenças; em segundo, defender a educação como fim básico para as relações étnico-raciais que promovam a igualdade; e terceiro, apresentar reflexões para que estes profissionais que atuam possam construir uma intervenção pedagógica que responda a expectativa legal sobre os direitos que integrem e promovam esta igualdade (*Ibidem*, 2007). Em outro artigo, a pesquisadora ressalta, ainda, a importância da formação, e da formação continuada, para atender às demandas que vão surgindo. Sendo observadas e cumpridas a LDB, a DCNEI e a BNCC.

---

<sup>4</sup> Coordenadora do grupo de estudos e pesquisas em educação para as relações étnico-raciais o ErêYá. Tanto as pesquisas que realiza quanto as que orienta buscam alterar as desigualdades raciais no ambiente escolar, seja tratando das infâncias, das mulheres negras na educação ou da formação de docentes. Para contatá-la seu e-mail é: lucimardias@ufpr.br, e se quiser conhecer melhor a sua produção, a maior parte está disponível nesta página <<https://l1nk.dev/xwTAY>>. A pesquisadora tem livros de literatura infantil publicados e vários artigos sobre o tema.

Em suma, observa-se, a partir da literatura estudada, que o educador precisa ter coragem para trabalhar o tema; o lúdico é importante no contexto das práticas para a diversidade; a ideia de diferenças deve ser construída como algo positivo; e, por último, a criança tem que ter elementos que colaborem na construção de sua identidade racial de modo positivo, já que não deve ser imposto (Dias, 2007; 2012).

Para dialogarmos de forma coesa sobre os assuntos apresentados neste estudo se propôs, através de uma pesquisa de campo, eleger como objetivo geral: analisar práticas educativas que incentivem o ato de ler, com foco na diversidade étnico-racial, a partir das narrativas de duas professoras que trabalham a literatura infantil na rede pública dos municípios de Itaperuna/RJ e de Porciúncula/RJ.

Com uma abordagem qualitativa, com perspectiva narrativa, a partir do contato com as experiências vividas pelas docentes e as análises realizadas com o auxílio de estudiosos do assunto, selecionaram-se como objetivos específicos, i) conhecer práticas de leitura desenvolvidas para o contexto étnico-racial; ii) destacar os desafios e as possibilidades para o desenvolvimento desse trabalho e, por fim, iii) analisar os possíveis resultados alcançados pelas professoras entrevistadas e suas implicações no fazer pedagógico da sala de aula.

Para abordar práticas de leitura voltadas ao contexto étnico-racial, é essencial compreender a importância da inclusão de perspectivas étnico-raciais na educação. A leitura, enquanto prática pedagógica, pode ser uma ferramenta poderosa para promover a conscientização sobre a diversidade e a valorização das identidades raciais. A seguir, vamos explorar algumas práticas pedagógicas voltadas para este contexto.

Segundo a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tornou-se obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. A leitura, neste contexto, passa a ser uma forma de aproximar os estudantes da diversidade

cultural e histórica do Brasil, possibilitando uma educação que valorize as identidades étnico-raciais e combata o racismo estrutural presente na sociedade (Brasil, 2003).

Paulo Freire discorre, através da Pedagogia Crítica, que a aplicação de práticas de leitura que busquem uma conscientização sobre as desigualdades étnico-raciais contribuem para uma formação humanizadora. Freire propõe, ainda, uma educação que valorize o diálogo e o respeito às experiências de vida dos educandos, reconhecendo suas histórias e culturas como parte essencial do processo de aprendizagem (Freire, 2011; 1989).

Nessa linha, uma prática comum é a leitura dialógica, onde o texto é lido e discutido de forma participativa, relacionando o conteúdo da leitura com a vivência dos alunos e com questões sociais relevantes, como a luta contra o racismo e a valorização das identidades culturais, como apresentado na obra a “Pedagogia do Oprimido”, em que Paulo Freire propõe uma educação libertadora, que valorize as vozes marginalizadas e promova a reflexão crítica sobre a realidade social (Freire, 2011).

Desse modo, estruturar a parte inicial foi essencial para elencar elementos e conceitos compatíveis com a pesquisa que estava sendo gerada. De acordo com Creswell (2007), os estudos de revisão da literatura apontam resultados de outros estudos que se relacionam ao que o pesquisador está investigando. Ele afirma que “Revisões de literatura ajudam os pesquisadores a limitar o escopo de sua investigação e transmite para os leitores a importância de estudar um tópico” (Creswell, 2007, p. 43). Assim, foi apresentado um diálogo em que se integraram conhecimentos com a colaboração dos autores das produções teórico-científicas.

À vista disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com duas professoras, Bia<sup>5</sup> e Glaucia, ambas funcionárias da rede municipal de ensino, sendo a primeira da cidade de Porciúncula e

---

<sup>5</sup> Nomes fictícios (Bia e Glaucia) para mantermos o anonimato das professoras participantes da pesquisa.

a outra de Itaperuna, ambas de municípios do Estado do Rio de Janeiro.

A professora Bia é formada em letras e literatura, ela é de etnia branca, tem 43 anos de idade, vinte anos de experiência na área de educação, sendo que em 2024 encontrava-se lecionando para o 3º Ano do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Orlinda Veiga. O convite para participar da nossa pesquisa aconteceu por intermédio de conversas com amigos da área da educação que a indicaram por ter ampla experiência no campo da leitura.

A entrevista aconteceu de forma remota pelo aplicativo *Google Meet* em sua residência, onde se sentiu mais à vontade para conversarmos sobre o tema da investigação.

Já a professora Glaucia é de Itaperuna/RJ, professora negra com 36 anos de idade e com cinco anos de experiência em escolas da rede pública. Formou-se no Curso Normal e graduou-se nas licenciaturas de Letras, Matemática e Pedagogia. O convite para a entrevista veio por indicação da nossa orientadora devido a sua trajetória dentro da faculdade de Pedagogia, destacando-se em seus trabalhos e apresentações, sempre abrangendo a área da literatura.

A entrevista foi presencial, por sugestão da própria professora Glaucia, em sua residência. Foi uma conversa muito proveitosa e emocionante, pois foi observado muito amor pelo trabalho que vem desenvolvendo mesmo em meio a todas as dificuldades encontradas por ela. Ambas têm uma qualidade em comum, são apaixonadas por leitura e com uma expressiva quantidade de livros lidos em suas residências.

Assim, podemos concluir que as práticas de leitura voltadas ao contexto étnico-racial visam não apenas informar, mas também transformar. Elas ajudam a construir uma consciência crítica nos estudantes, promovendo o respeito e a valorização das diversas identidades culturais que compõem a sociedade. Além disso, são práticas essenciais para uma educação antirracista, que busca combater preconceitos e discriminações desde o ambiente escolar.

## O que as pesquisas apontam sobre formar leitores para a diversidade étnico-racial?

Quando se fala do processo de introduzir a leitura na Educação Infantil incentivando a criança a ter gosto pela leitura, o livro de literatura infantil é utilizado em sala paralelamente às atividades diárias da escola. É nessa fase que o educador precisa encontrar todas as possíveis maneiras de introduzir a leitura, utilizando-se de recursos propícios a cada perfil do educando (Rosa, 2021).

Aproveitar o livro infantil como recurso pedagógico é também ensinar cultura real. Desse modo, o docente precisa estar muito bem preparado e consciente do seu papel como mediador de informações claras e precisas, para isto, será necessário domínio de conhecimento.

Entretanto, é na educação infantil que a rotina vai se tornando um método prazeroso de se trabalhar à leitura, tendo o preparo do conteúdo com antecedência, assim como o ambiente em que se conta a história. Saber que precisa ler em voz alta para prender a atenção da criança, respeitando assim o gosto e a vivência que cada uma delas têm ao ouvirem as histórias contadas por seus pais, ao verem adultos manuseando e lendo livros, por fim, ao perceberem o quanto a escrita está presente nas nossas vidas. Uma vez feita essa ponte, será muito mais fácil a alfabetização e a conquista da autonomia para a leitura (Cavalheiro, 2012).

Como preconizado por Dias (2012),

[...] mesmo com as legislações em vigor, sabemos que o tratamento pedagógico para a diversidade étnico-racial continua controverso e constitui-se num campo árido, no qual **precisamos semear, regar, e cuidar cotidianamente para que as propostas possam produzir uma nova ação, “os bons frutos”**. Para atuar sobre esse tema, **não bastam as leis**, por isso, os trabalhos iniciais exigem muita energia das professoras, que precisam pensar experiências de aprendizagem, metodologias, e ainda convencer colegas ou justificar sua ação aos gestores (p. 666, grifo nosso).

Dito de outro modo, trabalhar com esse patrimônio, com as suas diferentes linguagens, contribuirá para se construir novos olhares sobre as histórias e as heranças culturais desses grupos, ainda insuficientemente valorizadas no currículo da educação infantil e do ensino fundamental (*Ibidem*, 2012).

**Trabalhar com a diversidade étnico-racial**, especialmente na educação infantil, **exige**, sim, que o professor assuma **um compromisso ético e político**. Apesar de haver nas propostas oficiais recomendações para que as instituições ofereçam esse tipo de conhecimento, sabemos que ao incluí-lo nas práticas pedagógicas [rompe-se] com a lógica da reprodução do racismo institucional, o que nos mostra que [quando uma professora], ao trazer a “coragem” como um princípio importante, sente-se desafiada e questionada na produção de sua prática (Dias, 2012, p. 665, grifo nosso).

Um exemplo desse processo vivenciado, assumido como um compromisso ético e político, encontra-se no depoimento das professoras convidadas para este estudo.

Sendo assim, o presente estudo encontra-se organizado em duas categorias de análise. A primeira trata da literatura infantil para diversidade a partir de um encontro consigo e com o outro. Já a segunda categoria, destaca a literatura infantil em diálogo com a prática, apresentando implicações no fazer pedagógico da sala de aula, em diálogo com as narrativas das professoras participantes da conversa.

### **Literatura infantil para diversidade: um encontro consigo e com o outro**

O saber da criança sobre ser branca ou negra tem origem na família, no ambiente de vida e na educação informal, seja ouvindo músicas, falas, piadas contadas, vendo propagandas, fotos, é esta a sensação de pertencimento que elas têm/terão.

Certamente, a aprendizagem social sobre ser negro está associada a fatores negativos, e com isso, a criança branca, por

vezes, rejeita a hora de brincar através do toque. Há relatos de que a criança negra também não aceita essa integração, agredindo ou se isolando. Contudo, há crianças negras que conseguem se autoafirmar, e colaborar para que outras crianças negras se percebam, e alcancem a possibilidade legítima de ser e estar no grupo, mesmo que este ambiente seja hostil (Cavalleiro, 2012).

Nesse ponto, a introdução de uma literatura infantojuvenil com preocupações étnico-raciais pode ser muito importante para que crianças negras, por exemplo, se aceitem como negras, se integrem melhor ao ambiente escolar ou mesmo acreditem em seu protagonismo diante da sua própria vida.

Em nosso trabalho, além do acesso a uma literatura especializada sobre o tema, também entrevistamos<sup>6</sup> profissionais que nos relataram suas práticas mostrando resultados muito interessantes. A Professora Glaucia, uma das entrevistadas, ressalta que, dos livros que utiliza especificamente para dar visibilidade e valorização a identidade negra, corrobora em fazer a criança aceitar a cor. Continua dizendo:

*Um dos livros que a gente mais utiliza é o “Cabelo de Lelê” e “Menina Bonita do Laço de Fita”. E assim, no livro “Menina Bonita do Laço de Fita”, o coelho está o tempo todo falando que ele quer ter a cor dela e aí eles usam alguns termos. Eles usam quero ser preto. E com a criança, para a criança isso é muito marcante porque elas vão olhando a imagem do livro [...] (Professora Glaucia, 2024).*

Por isso, uma literatura que trabalhe com diversidade, e professores que reconheçam nessa literatura uma ferramenta para chegar a todos os seus alunos, auxilia não só a estabelecer fortes laços com a leitura, mas também a valorizar personagens (e pessoas) de todas as etnias a partir da apresentação positiva de cada um desses personagens (Dias, 2012).

---

<sup>6</sup> Utilizamos itálico nas narrativas das duas professoras para diferenciá-las das outras citações.

Essa preocupação também fica clara na fala da professora Bia, em entrevista também concedida para a elaboração deste estudo. Ela responde:

*Olha só, a gente está inserindo a criança nesse contexto étnico-racial, primeiramente, é para a gente tentar acabar com qualquer forma de preconceito. Nós precisamos educar as crianças, nós precisamos ensinar as crianças a serem cidadãs lá na frente, já são cidadãs, mas lá na frente serão cidadãs no amplo exercício da sua cidadania: votar, trabalhar, está inserida na sociedade de forma geral, e a gente está trabalhando toda a diferença, toda a gama que existe no mundo, isso não é só étnico-racial como também religiosa, mesmo eles tendo oito, nove anos de idade. Eu sempre procuro estar inserindo, estar trazendo para eles todas as diferenças que tem no mundo, todas as diferenças religiosas, é claro! Não de forma aprofundada, mas a gente está sempre buscando formas de estar trazendo para eles todas as diferenças que existem no mundo e por que, que principalmente, no nosso caso de brasileiros, a nossa cultura é tão rica, tão maravilhosa. [...] ensinar para eles a estarem convivendo de forma civilizada, de forma educada e com todo mundo, independentemente de qualquer tipo de diferença (Professora Bia, 2024).*

Seguindo esta linha de raciocínio da professora, acreditamos que um desafio comum no ambiente escolar é a dificuldade de despertar o interesse da criança pela leitura, especialmente quando o contexto familiar e social já impõe expectativas limitadas sobre seu futuro. Muitas crianças chegam à escola acreditando que não serão capazes de atingir certas profissões, e isso também impacta diretamente sua motivação e autoestima. O professor, então, enfrenta o desafio de mostrar que a literatura vai além de uma simples atividade acadêmica, ela é uma ferramenta poderosa de transformação.

Ao envolver a criança com contos de fadas e fábulas, que possuem lições e morais, o educador busca mostrar que a vida também é cheia de possibilidades de mudança. A surpresa que muitas vezes acompanha a leitura de uma boa história, quando uma criança inicialmente resistente se vê encantada pelo enredo,

reflete o potencial transformador da literatura. É um momento em que o aluno percebe que pode se identificar com os personagens e vislumbrar um futuro diferente, repleto de novas oportunidades. Esse processo não apenas promove a leitura, mas também ajuda a reconstruir a percepção que a criança tem de si mesma e de suas capacidades (Cavalheiro, 2012; Dias, 2007; Rosa, 2021), como expõe a professora em um trecho de nossa entrevista.

*Bom, os desafios são primeiro, a criança aceitar que ela precisa ler que é importante, e fazer com que ela entenda que aquela história pode refletir a vida dela, porque a gente encontra crianças em sala de aula, no ensino público, que a família já disse que ela não vai ser ninguém, que ela não vai ser um advogado, ela não vai ter a oportunidade de ser um médico, não vai ser um doutor/a que espera, essa criança pode até vir a trabalhar no mercado, em serviços gerais, como se isso fosse uma penitência, uma coisa ruim. Não é, mas ela pode achar. Esse é o maior desafio, fazer com que elas entendam que a história de um conto de fadas tem uma moral, uma fábula, que são aquelas histórias que sempre têm um animal que faz algo certo, que faz algo errado, e, no final, é uma moral para que você entenda que a sua vida pode mudar. E, além desses desafios, de fazer com que as crianças e os adolescentes enxerguem, através da literatura, essa grande importância e conseguir despertar que eles consigam ler dez, vinte páginas e se apaixonar por aquilo, [...] a gente encontra também um outro lado, quando a criança e o adolescente se descobrem dentro da história, se surpreendem, né? Porque, a princípio eles olham para um livro, vê um título, “ah, tem tantas páginas”, “ah, tinha cem páginas, não quero ler”, “ah, tinha vinte páginas, não quero...” Aí, quando eles leem a história, eles ficam assim, “meu Deus, olha que história legal” (Professora Glaucia, 2024).*

Levando isso em conta, essas formulações expressam o princípio de que a ideia de diferença deve ser construída como algo positivo. “Construir entre as crianças pequenas a concepção de que as diferenças observadas na convivência entre seus pares é algo positivo está na contramão da política de identidade que deseja estabelecer hierarquias entre as pessoas” (Dias, 2012, p. 667).

Conforme assevera Dias (2012),

uma instituição de educação infantil, sempre que **pautar seu trabalho** por esse princípio, estará interrogando a si mesma e os outros espaços sociais sobre o tratamento dado a essa questão, **possibilitando que as crianças pensem nas diferenças como uma experiência ao mesmo tempo particular e coletiva, que se estabelece na relação entre os sujeitos** e não se constitui numa marca determinada de algum grupo específico (p. 667, grifo nosso).

Em consequência disso, cada vez que professores têm possibilitado que as crianças ouçam e vejam histórias com outras representações, travam uma luta contra os discursos vigentes e dominantes sobre os modos como as crianças devem se reconhecer, e assim rompem com hierarquias nas quais é valorizado o branco europeu e desvalorizadas todas as outras formas de ser diferente desse tipo considerado como o não étnico, ou seja, o padrão (*Ibidem*).

### **A literatura infantil em diálogo com a prática: implicações no fazer pedagógico da sala de aula**

Durante a entrevista com a professora Glaucia, ela nos deu um exemplo de uma prática pedagógica voltada para enfrentar o bullying e promover a autoestima dos alunos, especialmente em questões relacionadas à discriminação racial. Ao trabalhar com o livro "Extraordinário", que aborda temas de inclusão e aceitação, a professora e sua colega de trabalho utilizaram o debate em sala de aula como uma estratégia para fazer os alunos refletirem sobre suas próprias vivências e sentimentos. Abaixo temos a colocação que a professora nos relata na entrevista.

*Eu tive um aluno, meu e de uma amiga que a gente trabalhou com aquele filme, o "Extraordinário". [...] era no início da época que se falava sobre bullying. Em 2016, descobria-se o nome para todo o preconceito que se existia e a gente trabalhou esse filme. E a gente fez uma roda de debate e fomos perguntando o que a criança queria mudar. O que você quer mudar em você? E na época era filme, minto, era o livro, livro Extraordinário, nesse livro havia algumas passagens que foram lidas também durante a aula e*

*numa dessas leituras um aluno se levantou, foi perguntado sobre a questão e este aluno levantou-se, virou-se e disse, “Sim eu gostaria de ser branco. Eu não queria ser preto, eu não queria ser mais negro”[...] Me marcou muito, ele era um garoto do quarto ano moreninho, preto, né e se queixava que alguns colegas gritavam, “Sai daí pneu queimado”. Apesar de não conhecer esse aluno tão bem porque ele era aluno da minha amiga, mas a gente tinha esses projetos e a gente atendia eles juntos, neste momento eu optei por dizer, “Gente, vamos ouvir, vamos ouvir o problema”. Por que você quer ser branco? Ele começou a chorar e disse, “Eu não aguento mais ser chamado de piche, de pneu queimado, feijão preto, de borracha e eu acho assim que eu não mereço essa cor que eu tenho, eu não quero essa cor, eu quero ser branco e quero me sentir aceito” (Professora Glaucia, 2024).*

E Glaucia continua...

*E neste momento eu fiquei assim, “O que eu faço? Como que eu mudo essa criança” e olhei pra ela e disse, “Você está vendo a tia? A tia também é negra! Eu sou professora, eu estou dando aula para você.” E assim, Deus, né, porque a gente busca, qualquer oportunidade para falar de Deus, e infelizmente a gente não pode evocar nenhuma religião dentro da escola, porque agora [...] não é porque é proibido, né? A questão da liberdade de expressão. Mas eu falei assim: “Deus nos criou a sua imagem e semelhança. Você tem pai, você tem mãe, você tem boca, você tem nariz, você corre, você se movimenta, você pula, você lê, você conversa. E aí você diz para mim que não quer a sua cor? E do outro lado eu encontro pessoas, crianças que às vezes não tem pai, não tem mãe, não tem comida, às vezes não tenho um membro, às vezes não fala, às vezes não vê, às vezes não escuta e muitas vezes o sonho delas era simplesmente falar, comer, correr tudo que você pode fazer. E a cor é o de menos. Porque a cor não define ninguém. E com a minha cor eu entro no banco como a Lorena entra, e com a minha cor eu viajo para o Rio de Janeiro, vou no mesmo banco que ela, e com a minha cor eu consigo trabalhar no mesmo emprego que ela. Então, não existe diferença! O que existe é você entender que você é lindo da forma que você é. E que os colegas, eles entendam que, falar como se você fosse piche, que você fosse uma borracha queimada, que isso é errado” (Professora Glaucia, 2024).*

Um dos principais resultados dessa prática foi a criação de um ambiente seguro e acolhedor para que os alunos pudessem expressar

suas dores e inseguranças, como no caso do aluno que revelou seu desejo de ser branco devido aos insultos racistas que sofria.

A professora, ao abordar o comentário do aluno com sensibilidade e empatia, conseguiu iniciar um diálogo sobre a importância da aceitação e do respeito às diferenças. Ela reforçou a autoestima do aluno, destacando que suas habilidades e características eram o que realmente importava, e não sua cor de pele, outro resultado significativo foi a conscientização dos demais alunos sobre o impacto das palavras e atitudes racistas. Ao ouvir o desabafo do colega, eles foram expostos à realidade das consequências emocionais do bullying. Assim, a prática pedagógica adotada foi eficaz não apenas na promoção da reflexão individual, mas também na criação de um senso de empatia e respeito coletivo dentro da turma. Essas ações contribuíram para construir uma cultura escolar mais inclusiva e acolhedora.

Aqui [também] reside uma das chaves fundamentais para as professoras que trabalham com esse tema. De fato, se consideramos as crianças sujeitos ativos e reflexivos, não podemos obrigá-las a assumir uma identidade, seja ela qual for, ainda que acreditemos ser mais saudável que uma criança negra (aos nossos olhos) se aceite, tenha orgulho de si e dos seus antepassados; a identidade, inclusive a étnico-racial, é socialmente construída. **Não cabe à professora definir para a criança sua identidade, seja em qual for o âmbito. O que lhe cabe é fornecer elementos positivos nos quais as crianças negras e não negras possam se apoiar na constituição de sua identidade** (Dias, 2012, p. 667-668, grifo nosso).

Já a professora Bia, no trecho a seguir, evidencia como a prática de enviar livros para casa e promover a leitura em voz alta impactou positivamente a dinâmica da sala de aula e o envolvimento dos alunos. Ao adotar uma abordagem focada no letramento, não apenas na habilidade de ler, mas na compreensão do texto, a professora conseguiu estimular o interesse e a participação ativa dos estudantes, como podemos ver no trecho da entrevista a seguir.

*Se tornaram mais, muito mais interessados, muito mais participativos. É um hábito meu. Quando eu voltei, eu notei que a leitura de alguns não estava muito boa. O letramento, né? Porque a leitura é diferente. Não adianta nada você ler e não entender o que você leu. O importante é que ele está lendo e está compreendendo o que está sendo lido. Eu mando muito livro para casa. A gente tem uma biblioteca na escola. Uma sala de leitura que tem bastante livros [...]. Inclusive, tem um caso muito interessante que eu mandei um livro um tempo para casa. E o livro era sobre o que se escreve na turma da Mônica. É que eu não gosto muito de histórias em quadrinhos. Mande um livro que estava escrito Obrigado e Obrigada. Aí eu peço a eles para lerem de forma alta. Para todo mundo ouvir a história que está sendo contada. Eles se divertem muito, eles fazem perguntas para o colega. Para o colega responder o que aconteceu, o que vai acontecer. Inclusive, [...] mandei para um aluno o livro Obrigado e Obrigada. Quando ele leu o título eu já perguntei e ele falou assim. “Por quê? Qual que é a diferença? Você sabe? Eu sei”. Aí eu pensei comigo e falei, será que sabe? Só tem oito anos. Ele segue... “Obrigado é para meninos e Obrigada é para meninas”. Gente, aí, dá vontade até de chorar. É muito bom. É muito.... É gratificante demais. Não tem dinheiro que paga. E eu estou notando essa prática de mandar a leitura para casa. Eu notei muita, muita diferença na leitura deles. Porque eles ficam interessados em chegar no outro dia e poder ler a história para os colegas. Eles se esforçam, entendeu? Em melhorar a leitura e entender o que está lendo. Porque eles sabem que os colegas vão perguntar e isso os motiva. Entendeu? Isso levanta a autoestima deles. Eles estariam sabendo explicar e eles estariam no foco naquela hora ali (Professora Bia, 2024).*

De acordo com a professora do excerto, a estratégia de mandar livros para casa e pedir que os alunos compartilhem a leitura com a turma gerou um grande engajamento. Eles passaram a se esforçar mais para entender as histórias, sabendo que teriam que apresentar e responder perguntas dos colegas no dia seguinte. Esse método não apenas incentivou o hábito da leitura, mas também desenvolveu a confiança dos alunos em sua própria capacidade de interpretar e explicar os textos.

Além disso, a prática colaborativa, onde todos os alunos participam fazendo perguntas e discutindo as histórias, criou um ambiente de aprendizagem interativo e motivador. Os alunos

passaram a se sentir valorizados e seguros, aumentando sua autoestima ao perceberem que eram capazes de ler e compreender o que estava sendo discutido. Assim, a dinâmica da sala de aula se transformou, tornando-se mais participativa e inclusiva, com um maior envolvimento de todos os estudantes no processo de aprendizagem.

Levando isso em conta,

[...] **os cursos de formação de professores** para a educação infantil **devem possibilitar** que estes sejam capazes de desenvolver **experiências de aprendizagem** nas quais as crianças se apropriem dos conhecimentos culturais e científicos produzidos pelos vários grupos étnico-raciais, especialmente negros e indígenas. E isso por meio de experiências com filmes, danças, arte, música, teatro, entre outras linguagens **que tragam os saberes científicos, as lutas e resistências desses povos** (Dias, 2012, p. 668, grifo nosso).

Assim, a aprendizagem sobre ser negro e ser branco ocorre de diferentes formas para cada criança e começa bem antes da entrada da criança na escola. Desse modo, ouvir os relatos das professoras coadunou com a percepção de que a pessoa negra está muitas vezes representada e associada a fatores negativos. A percepção é de que as crianças brancas manifestam sentimento de rejeição em relação às pessoas negras, principalmente na hora das brincadeiras, utilizando o seu “saber” experiencial para fazer escolhas. Nesses momentos, a criança negra quase sempre é preterida. O que fazer para mudar? As atitudes de resistência das crianças negras e, ao mesmo tempo, a construção de uma nova percepção da criança branca sobre a população negra, por meio das situações de ensino-aprendizagem organizadas pelas professoras, se constituirão como ricos processos de empoderamento, à medida em que o trabalho com a abordagem da diversidade étnico-racial for se desenvolvendo (Dias, 2007; 2012; Cavalheiro, 2001; 2012).

## Considerações finais

O estudo apontou que as práticas lúdicas na literatura infantil são essenciais para promover a valorização da diversidade étnico-racial. As professoras relataram que, ao utilizarem contos e histórias com temáticas voltadas para diferentes culturas e etnias, conseguiram sensibilizar as crianças para questões de respeito e empatia, além de ampliar o repertório cultural dos alunos. O estudo evidenciou também que a ludicidade não apenas torna o processo de leitura mais envolvente, mas também contribui para o desenvolvimento de uma consciência crítica e inclusiva desde a infância. Desse modo, constatou-se que práticas educativas que integram elementos lúdicos e narrativas diversas são fundamentais para formar leitores mais reflexivos e abertos à diversidade, reforçando a importância de incluir histórias que representem diferentes grupos étnico-raciais no currículo escolar.

Dito isto, as metodologias desenvolvidas nos cursos de formação devem proporcionar ao futuro professor a possibilidade de “saber-fazer” uma análise crítica da sua própria prática, estimulando-o a uma atitude reflexiva sobre os acontecimentos de seu cotidiano escolar e o alicerçando aos conhecimentos essenciais para intervir na realidade concreta da instituição em que atua/rá.

## Referências

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1. Disponível em: <https://>

[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 15 Set. 2024.

BRITO, Danielle dos Santos de. **A Importância da leitura na formação social do indivíduo**. Disponível em: [http://docplayer.com.br/18929-A-importancia-da-leitura-na-formacao-social-do-individuo.html#show\\_full\\_text](http://docplayer.com.br/18929-A-importancia-da-leitura-na-formacao-social-do-individuo.html#show_full_text). 2015. Acesso em: out. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. *In*: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Szxr7Z3zVNnzYxWGhWYqFbj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 jun. 2024.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. *In*: Silva, Tomaz Tadeu; Moreira, Antonio Flávio (Orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROSA, Sonia. Literatura negro afetiva para crianças e jovens. *Revista África e Africanidades*, Ano XIV, ed. 39, p. 6-22, Ago-Out de 2021. Disponível em: <https://africaeaficanidades.com.br/documentos/dossiearteeliteratura2021.pdf#page=1>. Acesso em: 19 nov. 2024.

SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Identidade e diferenças**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan /Fev /Mar /Abr 2004, n. 25. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 jun. 2024.

## CAPÍTULO 2

### **EU DESISTI DA PROFISSÃO DE PROFESSOR/A:** relatos significativos sobre a docência

Maria Eduarda Moreira Araujo  
Nathalia Duarte Rodrigues Rocha  
Thais Côrtes Barreto

#### **Introdução**

Uma das questões pouco compreendidas hodiernamente, refere-se às dificuldades pelas quais passam os professores iniciantes, em especial aquelas que levam ao abandono da profissão. Essa questão merece atenção porque o início da docência é apontado tanto pela literatura nacional quanto pela literatura estrangeira como uma fase difícil, conforme destaca Santos (2020), em seus estudos acerca da desistência da profissão docente, em dissertação intitulada, “Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão: retratos do abandono do magistério”.

Diante desse estudo, três licenciandas do 7º período de Pedagogia, atentas à discussão sobre a formação de professores na Educação Básica, elegeram este tema para uma pesquisa de campo. Como o assunto tem se ampliado nos últimos anos de um modo geral, consideraram que a situação merecia uma atenção especial, refletindo sobre a seguinte questão-problema: O que tem levado professores aprovados em concurso público a desistirem da sua profissão?

Compreende-se, que ao iniciar a carreira do magistério, o profissional docente muitas das vezes se encontra numa situação tomada de incertezas e medos que são relacionados a algumas questões como a aceitação dos alunos, relacionamento com os pais

e até mesmo com a gestão da escola pela qual o professor atua ou irá atuar. Nesse contexto, o docente se sente incapaz de realizar as tarefas de sua responsabilidade, pois há dúvidas se irá conseguir realizá-las com maestria (Santos, 2020).

De acordo com Giuliato e Feldkercher (2021),

O abandono docente pode ocorrer em qualquer fase da carreira deste profissional. A carreira é composta por aprendizagens, desafios, surpresas, alegrias e demandas que são vivenciados e enfrentados de modos distintos por cada profissional. Mas acreditamos que na fase do início da carreira docente, nos primeiros anos do exercício profissional essas experiências são vivenciadas de modo mais intenso, visto a dinâmica do novo, do desconhecido e das inseguranças presentes nesta fase (p. 6).

Apesar disso, é em sua fase inicial que o docente encontra maiores desafios no que tange cumprir suas tarefas, já que a sua carreira será repleta de novos desafios a serem seguidos. Desse modo, o profissional da docência se sente desmotivado quando desafios como estes, citado por Giuliato e Feldkercher (2021), são encarados dentro do âmbito escolar. Faz-se necessário que o docente não absorva tal sentimento de insegurança e medo, por exemplo, pois esses podem gerar instabilidades em sua carreira e o levar a uma possível desistência.

Partindo destas inquietações, a presente pesquisa teve por objetivo geral analisar as dificuldades encontradas no âmbito educacional relacionadas ao abandono profissional de docentes de uma rede pública de ensino nos municípios de Itaperuna e de Cardoso Moreira, no Estado do Rio de Janeiro, no período de 1992 a 1998. Através das pesquisas e investigações que foram realizadas, traçou-se como objetivos específicos: i) apresentar como era o âmbito escolar naquela época, conhecendo os desafios dessa profissão; ii) identificar os impactos que causaram esse abandono; e iii) avaliar os motivos que os levaram a tal decisão.

O percurso escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa teve em seu ponto de partida a pesquisa qualitativa, que se configurou na trajetória inicial da profissão docente até o abandono da carreira vivenciada pelo objeto de estudo, ou seja, um ex-professor do município de Cardoso Moreira/RJ e uma ex-professora do município de Itaperuna/RJ. Contou também com o suporte da entrevista semiestruturada para a coleta de dados e a pesquisa bibliográfica como embasamento teórico a esta.

Desta maneira, a pesquisa ajusta-se como qualitativa de acordo com a perspectiva de Lüdke e André (2018), pois a observação possibilita captar informações fiéis, que em outro tipo de experiência seria impossível. Por conseguinte, a pesquisa não se limita a um só objeto, mas sim a toda estrutura nela pertencente. Ainda nesta mesma perspectiva, Lüdke e André (2018) advertem que

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da **perspectiva dos sujeitos**, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações (p. 31, grifo das autoras).

Em conformidade com os procedimentos descritos, a pesquisa recorreu à entrevista semiestruturada que, segundo Lüdke e André (2018), possibilita o imediatismo das ideias, sem que haja nenhum tipo de camuflagem nas palavras ou nas atitudes, possibilitando assim uma veracidade diante dos fatos. Assim, segundo as autoras,

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca de quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, [...] na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (*Ibidem*, p. 39).

Desse modo, diante da busca pelo objeto de investigação, alguns desafios surgiram. As Prefeituras Municipais de Itaperuna/RJ e de Cardoso Moreira/RJ não concordaram em passar informações sobre os docentes que desistiram do cargo em suas respectivas jurisprudências, dificultando, em certa medida, os encaminhamentos iniciais desta pesquisa.

Para que a investigação continuasse com a mesma intencionalidade, outras fontes foram necessárias. Por meio de outros profissionais nas Secretarias Municipais de Educação, dois ex-professores foram localizados: um que tomou posse no ano de 1992 e o outro que tomou posse no ano de 1998, um de cada município. Após contato com cada um deles via mensagem por aplicativo de celular acordamos os encaminhamentos desta investigação.

Um dos ex-professores preferiu que a entrevista fosse realizada no dia 02 de setembro de 2024, via *WhatsApp* com áudio, por uma das pesquisadoras, às 16h10min, no horário de Brasília. Já a conversa com o outro professor foi realizada de forma presencial pelas três pesquisadoras, no dia 03 de setembro de 2024, às 19h42min, no horário de Brasília, em seu atual trabalho.

Assim, para dar veracidade e fluidez a esta investigação, foram lidos livros, dissertações, teses e artigos que dialogam com o tema investigado, permitindo que o caminho percorrido e os objetivos fossem alcançados. Diversos autores mapearam esta pesquisa dando direcionamento a este compasso, como Cruz (2017), Lapo e Bueno (2003), Giuliani e Feldkercher (2021), Huberman (2013), Lüdke e André (2018), Roldão (2014), Santos (2020), entre outros.

## **O abandono da profissão pela lente em formação**

O abandono docente é o fim de um longo processo de lutas que envolve múltiplas intercorrências, relacionadas ao nível pessoal, profissional e institucional. Dito isto, a importância do acompanhamento do ingresso na carreira e de ações formativas

que contribuam com a construção de identidades docentes e ambientes de trabalho favoráveis devem ser reforçadas (Giuliano; Feldkercher, 2021).

A literatura tem apresentado as causas mais comuns atribuídas ao abandono profissional de professores. Entre elas podemos citar o baixo salário, a insatisfação no trabalho, as dificuldades na gestão de relações sociais e de adaptação às inúmeras demandas escolares, a falta de recursos materiais, autonomia e participação na tomada de decisões institucionais.

Igualmente, a desvalorização profissional, a indisciplina e a violência dos alunos na escola, o ambiente social negativo de trabalho, a falta de progressão continuada, a pouca participação familiar no trabalho educativo e as más condições de trabalho, entre outras (Lemos, 2009), são outros agravantes.

Apesar disso, a desistência não ocorre com frequência, mas quando ocorre, são conflituosas e vividas em escolas das redes de ensino de cada município (Lapo; Bueno, 2003).

De acordo com os estudos de Lapo e Bueno (2003),

O abandono [...], não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escolar, quando o professor pede exoneração do cargo ou, de maneira mais abrangente, o cancelamento das obrigações profissionais, quando deixa de ser professor. Esse cancelamento, visto como a ruptura total dos vínculos necessários ao desempenho do trabalho, pode ser decorrente da ausência parcial e/ou do enfraquecimento anterior desses vínculos (p. 75).

Em conformidade, pode-se dizer que a desistência é o ato da ausência do relacionamento dos professores com o trabalho, quando há um confronto de realidade que não condiz com as expectativas do docente. Desse modo, as pesquisas realizadas nesse processo de investigação, apontam alguns dos principais motivos, como desvalorização profissional, violência dos alunos, direção da

escola autoritária e escola desestruturada. Motivos estes, que têm levado a tais desistências, na maioria das vezes.

O abandono profissional docente pode ocorrer, em outros casos, de maneira lenta, com “pequenas” desistências no âmbito escolar que geram desconforto e desmotivação na vida desse profissional. Podemos citar alguns motivos que podem levar a essa situação, como as constantes faltas dos professores e a desistência de investir em novas aprendizagens à sua formação continuada. Esses aspectos indicam o que podem estar levando aquele docente a abrir mão do seu cargo de forma gradual. Ao contrário do que pensamos, essa tomada de decisão não acontece de forma repentina, mas faz parte de um processo lento e cheio de detalhes (Lemos, 2009).

O professor, ainda em seu processo marcado por desmotivações e inseguranças, é capaz de distanciar-se das atividades docentes do dia a dia, comprometendo seu rendimento na escola. Os atritos também podem estar relacionados diretamente com a direção escolar, quando o docente acredita que o trabalho realizado por eles, não têm nada em comum com o que ele realiza na sala (*Ibidem*, 2009).

De acordo com a dissertação de Huberman, com o tema específico “Tendências gerais do ciclo de vida dos professores”, consideramos que o início da carreira consiste em uma “exploração” da carreira de alguns grupos de professores novatos. Pode-se dizer que existem algumas vantagens e desvantagens nesse âmbito escolar, sendo assim, uma nova abordagem de sequências para uma mudança de interesses ou de valores (Huberman, 2013).

A grande questão é que, quando os profissionais iniciam sua carreira, ficam à mercê de encontros com reais e impactantes problemáticas da escola, surgindo ali uma sequência de questionamentos sobre a escolha da profissão que escolheu seguir. Diante disso, é nítida a falta de saber do professor em lidar com as problemáticas que perpetuam sobre sua carreira. O docente, nesse caso, não sabe como lidar com a situação e o que fazer, já que,

quando tenta, não tem a certeza de que sua tentativa é a melhor escolha. Além disso, há também o estigma de que a direção não oferece contribuição o suficiente para que ambos possam caminhar juntos e solucionar as incertezas existentes (Santos, 2004).

Outro aspecto importante é que a escola é um local onde abriga diversos processos coletivos e de responsabilidades. Cada profissional tem um compromisso na escola; a má gestão e falta de cumprimento desses compromissos resultam em problemas dentro da instituição.

Por se tratar de um desafio, que pode ser visto de diferentes ângulos, ser professor exige muito da saúde mental, emocional e física. Muitos profissionais estão adoecendo pois não são reconhecidos pela gestão escolar. Ser professor não é apenas ensinar a ler e escrever, o docente também forma cidadãos para a sociedade, contribuindo para a formação da identidade social de cada indivíduo (Lemos, 2009).

O começo da carreira é um passo de inquietações e aprendizagens intensas, em diversos fatores desconhecidos para eles. Esses professores iniciantes precisam de todo apoio, confiança e incentivo, seja por colegas de trabalho ou por seus gestores, para que assim, alcancem os conhecimentos necessários e possam desenvolver seu trabalho, garantindo sua sobrevivência na profissão (Silva, 2018).

Sendo assim, o curso Normal e as licenciaturas que formam os futuros professores precisam apresentar a prática da realidade que os professores vivem diariamente, alinhando-a à teoria aprendida, e assegurando que a teoria e a prática andem juntas. Nessa lógica, Nóvoa (2022), esclarece que

[...] não podemos esquecer, nunca, que o conhecimento é sempre, amanhã como ontem, a matéria-prima do trabalho educativo. Mas o modo de o transmitir, de o adquirir, de o trabalhar, a forma como dele nos apropriamos e com ele construímos a nossa formação será muito diferente do que é nos dias de hoje [...] (p. 17).

Ao abordar a questão das instituições de ensino, Nóvoa (2022) esclarece a importância de um olhar mais sensível no acolhimento desses profissionais que acabam de chegar nos espaços escolares no início da carreira, sem experiência, despreparados e sentindo-se perdidos, que muitas vezes se deparam com outros profissionais que não se empenham em ajudá-los, nem quando solicitados.

Na linha desse desenvolvimento profissional, Roldão (2014) esclarece que a formação inicial e continuada de professores se constitui como um dos vários alimentadores do desenvolvimento profissional, revelando seus contornos sociais e legitimando a ação do professor no ato de ensinar. Portanto, não basta inserir o futuro professor na escola. É necessário articular a formação inicial e continuada ancorados na pesquisa, no ensino e na sociedade, de forma integrada à universidade.

Neste entendimento, Roldão adverte ainda que,

O conhecimento profissional docente implica uma diversidade integradora de conhecimentos distintos, a saber: conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico, conhecimento do currículo, conhecimento do sujeito, conhecimento do contexto (Roldão, 2014, p. 98).

A clarificação destas especificidades tem relação direta com o modo como a formação inicial e continuada de professores se configura, entendendo que ensinar requer estreita articulação com esses conhecimentos, e que, os saberes da ação pedagógica evidenciados no contexto da mediação didática, seja para que futuros docentes reconheçam sua pertinência e singularidades (Cruz, 2017; Roldão, 2014).

### **Conhecendo os desafios da profissão de professor: um diálogo sobre o abandono da profissão**

A princípio, relataremos os motivos que levaram cada entrevistado a desistir da profissão. Os desafios enfrentados, a falta

de apoio, de recursos, locomoção e outras questões pessoais foram os motivos para abandonarem. Vale ressaltar que os professores entrevistados se arrependem de ter feito essa escolha. Um dos ex-professores afirma que, cada desafio e a cada projeto realizado, a satisfação de lecionar e o acolhimento por parte dos alunos são o que realmente vale a pena de estar na sala de aula, porque é gratificante instruir e transmitir conhecimento a outras pessoas.

Tendo em vista que o âmbito escolar naquela época era mais tradicional e/ou como poderíamos dizer, desatualizado, com poucas informações, não contava com o apoio pedagógico disponível hoje nas escolas, o que também dificultou tanto o ensino quanto a permanência desses educadores em suas carreiras.

De acordo com Huberman (2013), o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, esse processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades. O fato de encontrarmos sequências-tipo não impede que muitas pessoas nunca deixem de praticar a exploração, ou que nunca estabilizam ou que desestabilizam por razões de ordem psicológica (tomada de consciência, mudança de interesse ou de valores) ou exteriores (acidentes, alterações políticas, crise econômica). Foi o que aconteceu com os entrevistados; a falta de estímulo, reconhecimento e condução também foram os principais motivos relatados pelos docentes.

Antes de mais nada, temos que destacar que, nos dias atuais, as coisas evoluíram muito, mudaram para melhor, desde o acesso à instituição e suas estruturas até o apoio pedagógico. Sem falar do aparato tecnológico que, durante a pandemia, demonstrou a sua incorporação necessária nas instituições de ensino públicas e privadas. Deste modo, os professores estão recebendo mais reconhecimento e suporte necessário, o que aumenta a confiança e a estabilidade da profissão. Vale mencionar que ambos professores entrevistados concordaram em participar, mas sem serem identificados. Os participantes foram atenciosos e responderam todas as perguntas.

Na sequência da entrevista, detalharemos os principais motivos que o fizeram abandonar a profissão de educador/a. A pesquisa de campo foi realizada, inicialmente, com o ex-professor A, que passou no concurso público do município de Cardoso Moreira/RJ. Ele aceitou participar da entrevista via *WhatsApp*, em forma de áudio. Em seus áudios, ele compartilha que passou no concurso público do município de Cardoso Moreira em 1998, pedindo desistência no ano de 2002. Disse que enfrentou vários desafios e um deles foi a distância, pois reside no Município de Italva/RJ, e que, na época, o concurso era de provas e títulos. Ele passou em 2º lugar, mas após a avaliação dos títulos, a colocação do docente caiu, fazendo-o tomar posse no interior do município, tornando o acesso difícil.

O segundo desafio foi trabalhar com crianças maiores e assumir a direção da escola logo no início. Ele relatou também que não havia muitos recursos, não havia livros didáticos e nem computadores com internet para trabalhar, descrevendo que, por ser zona rural, isso limitava a visão de mundo das crianças, dificultando a relação de alguns conteúdos com a realidade.

Além dessas dificuldades mencionadas, que motivaram a vontade de abandonar a profissão, também havia a questão da má valorização do profissional da educação. Em seu relato, afirmou que o professor, nesse país, sempre foi desvalorizado, e com ele não foi diferente. Uma coisa que chamou bastante a sua atenção, em particular, no início da sua carreira, foi ter trabalhado em duas escolas que eram casas adaptadas. “*Nem eram escolas [...] eram casas adaptadas*”, disse. O fato o deixava bastante impressionado com o descaso do poder público com a educação. No entanto, acreditava que muitos dos problemas enfrentados naquela época ainda permanecem até hoje, problemas novos surgiram, como o advento das redes sociais, das tecnologias, que vêm para o bem e para o mal também.

Acredita, que ainda hoje, abandonaria a profissão “por conta de não ter ainda percebido uma valorização considerável do profissional de educação e um [...] um investimento pesado do

poder público no ensino público de qualidade”, afirma. Ele também diz, que no passado, o professor tinha um pouco mais de autonomia para desenvolver seus métodos de trabalho, aqueles que ele julgava mais eficiente para cada realidade. Além disso, a comunicação não era algo fácil, mesmo já existindo o planejamento pedagógico; havia mais autonomia e individualidade na forma de trabalhar. Hoje, ele acredita que haja mais colaboração na forma de trabalhar em sala de aula, com o avanço da tecnologia e nos grupos de profissionais formados. Mesmo não acompanhando, ele afirma que isso mudou.

Para quem está iniciando na carreira de magistério, ele aconselha que ser professor não é uma profissão que possa ser desempenhada por qualquer pessoa. É necessário ter vocação, não trata apenas de uma transmissão de conhecimento, é ensinar e ter sensibilidade em como ensinar, em como atingir cada aluno, despertar curiosidade e interesse em saber mais aquilo que está sendo transmitido. Ele reitera que essa carreira não pode ser desempenhada por qualquer um. Ser professor é ter vocação, ter facilidade de se conectar com os alunos, e transmitir aquilo que o outro não consegue.

Ao perceber esta fala do ex-professor A, tendo em vista que o professor traça uma vivência da escola com a sua vivência pessoal no dia a dia, além da falta de recursos, será preciso abraçar as necessidades e as demandas do/com o professor para reduzir os acréscimos pessoais e profissionais, como o abandono da carreira, conforme afirma Santos (2020).

De acordo com Giuliato e Feldkercher (2021), o abandono pode ser caracterizado pela perda de potencial desses educadores na carreira escolhida, visto que a profissão é repleta de imensos desafios e aprendizagens. No início da carreira, acreditamos que essa jornada seja de grande medo e insegurança.

Sobre isso, a segunda pesquisa de campo foi realizada com uma ex-professora que foi aprovada no concurso público do município de Itaperuna/RJ e que aceitou participar de forma presencial com as três pesquisadoras. Em seu relato, ela traz

contribuições ao relembrar suas experiências com a escola e a profissão.

A docente B<sup>1</sup> foi aprovada no concurso público no município no ano de 1992 e foi exonerada no ano de 1997. No seguinte relato, ela afirma:

*Olha, eu entrei, né [...] Eu peguei uma turma de 42 alunos de C.A (alfabetização), que antigamente eles falavam C.A, classe de alfabetização [...]. Aí eu fiquei com eles e saía turma, entrava turma, nesse período de 5 anos. Aí como eu tinha dois filhos pequenos, eu tinha que sair de casa para pegar um ônibus às 11h, eles não davam ticket, vale transporte no caso [...]. E eu tinha que descer o morro da minha casa, pegar o ônibus do São Francisco às 11h e chegava lá, às 11:30. Às 11:45, o sino batia, aí eu entrava com as crianças, fazia aquela fila na quadra e eu mais as crianças entrávamos. Eu tinha duas crianças pequenas, então, eu fui fazendo isso há anos né, aí quando chegou no final dos quatro anos e pouco eu falei: “eu não quero mais” e o salário também era muito pouco, entendeu? Eu tinha que pagar uma pessoa para ficar com meu filho mais novo, o mais velho ficava na escola, quando eu voltava eu o apanhava na escola. Aí nesse meio tempo, o meu irmão foi embora para o Rio de Janeiro e montou uma loja [...] e falou assim: “o que você está ganhando lá você faz nas camisolas de noiva, e o que você vai tirar em duas camisolas de noiva será o seu salário de lá. ” E aí, eu não vi assim também, como que fala, garantia de ficar lá e expectativa de melhorar salário, de ter mais vantagem [...] porque o professor naquela época de 1ª a 4ª série ganhava pouco, entendeu? Era menos que um salário mínimo, então não compensava, eu chegava em casa com aquele monte de caderno que tinha que levar para casa para corrigir [...].*

*As crianças, as crianças eram maravilhosas, quando eu saí eles fizeram manifestação, as mães foram na Secretaria de Educação, fizeram lá no colégio uma manifestação, não queria que eu saísse [...]. Hoje, mãe de ex-aluno meu e ex-aluno meu são meus colegas, são meus conhecidos até hoje, graças a Deus.*

*Se hoje fosse do jeito que estava, com salário ruim, eu largaria. Se fosse diferente, eu ficaria, com um salário melhor. Hoje eu acho que é mais fácil,*

---

<sup>1</sup> As respostas da professora B foram transcritas em itálico para diferenciá-las dos depoimentos do professor A, que foram narrados/contados pelas autoras.

*porque você tem mediador, se tiver uma criança mais agitada eles põem uma pessoa para ficar só perto daquela criança porque a escola entende que é assim[...], seria mais fácil, agora uma pessoa só é muito difícil. Tem que gostar, ter paciência com o aluno, principalmente se for aluno criança, mesmo adultos também você tem que ter jogo de cintura. Você não pode falar coisas, assim né, que pode afetar o aluno, entendeu?*

De acordo com a ex-professora B, apesar da falta de condições dignas de valorização salarial que a escola não ofereceu e das inúmeras dificuldades vivenciadas no dia a dia, as crianças tinham carinho por ela. No entanto, precisou tomar a decisão de se despedir da profissão. Assim, Santos (2020) esclarece que aceitar transformar-se em professor é um processo que se inicia antes mesmo de ingressar na carreira do magistério.

Em diálogo reflexivo sobre as duas entrevistas realizadas, observamos relatos totalmente diferentes em relação à realidade de cada ex-professor. Ambos afirmam que não voltariam à carreira do magistério devido às experiências vividas durante esses anos trabalhados. Partindo destes dados explicados por cada colaborador/a nesta pesquisa, ambos indicaram que não foi um processo fácil e rápido para eles, relataram que a escolha por esta profissão envolve caminhos internos e de preferência pessoais.

Consideramos, portanto, que o ano de posse dos ex-professores pode ter influenciado as desistências e as realidades do dia a dia e da sala de aula, contudo, ainda é comum, nos dias atuais, a desvalorização da carreira do magistério, impactando diretamente na motivação dos professores, levando-os à baixa autoestima e à insatisfação com a profissão. Para reverter esse cenário, é necessário que haja um maior comprometimento por parte das autoridades governamentais no investimento e na valorização dos profissionais da educação que atuam nessa área (Santos, 2020).

## Considerações finais

Diante disso, considera-se, portanto, que esta investigação teve como objetivo analisar e discutir os principais impactos que levaram e ainda levam os docentes a desistirem de sua profissão no âmbito escolar. Também foram esclarecidas as causas que são veementemente observadas no que tange esse tema. Assim, em relação ao que foi dito na pesquisa, é correto afirmar que a desistência é o ato da ausência do relacionamento dos professores com o trabalho, ou seja, quando não há o alcance das expectativas almejadas.

Durante sua trajetória profissional, o docente pode ser afetado de diversas maneiras, desde a desvalorização até o processo de saída, tema chave desta pesquisa. Porém, vale ressaltar que a quebra de expectativas e, posteriormente, a desistência são fases graduais que ocorrem lentamente, resultando em desmotivação constante. Por meio das entrevistas feitas com os profissionais desistentes, é notório que a falta de valorização e as questões relacionadas à vivência cotidiana são, de fato, os desencadeadores de tal decisão.

À vista disso, os relatos supracitados revelam-se uma compreensão indispensável de que os docentes precisam de suporte e recursos para que seu trabalho seja efetivado com maestria, contando também com o apoio escolar para que tudo flua conforme o esperado, sem que ocorra queda de expectativas que frustrem o profissional qualificado que quer ofertar o melhor aos seus alunos.

## Referências

CRUZ, Giseli. B. da. Didática e formação de professores. Apresentação Tema em Destaque. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47, n. 166, p. 1100-1105, out./dez., 2017.

GIULIATO, Mauro Volney. FELDKERCHER, Nadiane. O abandono da docência por professoras universitárias iniciantes. **Revista de Educação Pública**, v. 30, p.1-22, jan./dez. 2021.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida dos professores. *In*: NÓVOA, António *et al.*. **Vidas de Professores**. 2. ed., Portugal: Porto Editora, 2013.

LAPO, Flavinês Rebolo; BUENO, Belmira Oliveira. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Caderno de Pesquisa**, n. 118. p. 65-88. Março. 2003.

LEMO, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono**: o trabalho docente e a construção da identidade profissional. 2009. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2013. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10133>. Acesso em: 02 jun. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2018.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/TBsRtWkP7hx9ZZNWywbLjny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ROLDÃO, Maria do Céu. Currículo, didática e formação de professores – a triangulação esquecida? *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Professor**: formação, saberes e problemas. Porto/PT: Porto Editora, 2014. p. 93-104.

SANTOS, Daniele Rodrigues. **Entre descobertas e sobrevivências desisti da profissão:** retratos do abandono do magistério. f.139. Dissertação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SANTOS, Gideon Borges. **A fênix renasce das cinzas:** o que professores e professoras fazem para enfrentar as adversidades do cotidiano escolar. f.154. Dissertação, Universidade Federal Bahia, 2004.

SILVA, Adriane Pereira. **Professores iniciantes egressos do curso de pedagogia e o abandono da carreira docente no município de Rondonópolis.** MT. f.110. Dissertação. Universidade Federal de Mato Grosso. Rondonópolis, 2018.

## **CAPÍTULO 3**

### **UMA RELAÇÃO DE AFETO: narrativas dos possíveis impactos no ambiente escolar**

Bruna de Andrade Souza  
Maria Fernanda da Silva Goulart  
Patrícia de Moura Assis

#### **Introdução**

Pesquisas apontam que, o processo de ensino e aprendizagem, só evolui, se o professor e o aluno estiverem diretamente ligados de forma afetiva e colaborativa. Lembrando que o professor será o mediador de todo o processo, porém, a motivação estará associada tanto ao aluno, quanto ao professor, onde ambos contribuirão para um ambiente participativo e um certo prazer por estar ali (Batista; Odelius, 1999).

No desenvolvimento do trabalho do professor, o afeto é essencial e indispensável nesse processo, pois a afetividade contribui de forma eficaz no relacionamento de sua ação com o seu processo produtivo de organização, desenvolvimento e sequência das aulas, além de proporcionar uma parceria e contato com os educandos.

Levando em consideração que as pessoas passam grande parte de sua vida na escola, esse espaço se torna um lugar privilegiado onde alunos desabafam seus problemas pessoais e familiares, portanto, a escola precisa se tornar um lugar de acolhimento (Codo; Gazzotti, 1999). Isso porque o fracasso escolar e os problemas de aprendizagem são, infelizmente, temas atuais e urgentes da realidade educacional brasileira, e frequentemente, encontramos posições incompatíveis sobre suas causas.

Diante desse cenário, três licenciadas em Pedagogia do 7º período, através de uma experiência vivida nos estágios, sentiram a necessidade em descortinar os possíveis impactos que a falta de afetividade poderia gerar na vida dos alunos e profissionais envolvidos. Com isso, ambas perceberam que uma pesquisa de campo seria uma das melhores formas de coleta de dados para apresentar os resultados concretos para as possíveis evidências das seguintes questões: Em que medida a afetividade é realmente importante na aprendizagem? Como encontrar o equilíbrio entre a falta e o excesso?

Partindo destas argumentações, a presente pesquisa teve como objetivo geral reconhecer a importância da afetividade como uma possível influência direta no ambiente escolar. Para auxiliar nos eventos observados e na organização do material em estudo, elegeu-se como objetivos específicos: i) identificar as contribuições que a afetividade gera no processo de ensino e aprendizagem; ii) apresentar os resultados causados pela ausência do afeto, e iii) cotejar o quanto a afetividade ou a sua ausência podem interferir positivamente no ambiente escolar.

A motivação para a elaboração deste estudo surgiu através dos estágios realizados ao longo dos períodos dessa graduação, onde foram observados diferentes professores em atuação, chamando a nossa atenção pela falta de afeto e desmotivação desses profissionais, despertando-nos assim, o interesse de analisar e discutir sobre o tema.

Ao investigar os possíveis impactos que a falta de afetividade pode ocasionar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, e principalmente, na relação dos seus envolvidos, pretendeu-se, através de uma experiência narrada por uma licencianda que acompanhou uma professora no ano de 2023 e 2024 (que teve garantido o seu anonimato), na escola Municipal Cantinho da Alegria<sup>1</sup>, apresentar as ações e situações vivenciadas naquele cotidiano escolar.

---

<sup>1</sup> Nome fictício para preservar a identidade da escola.

Desse modo, utilizando uma pesquisa com abordagem qualitativa, tendo como suporte Lüdke e André (2018), para caracterizar o ambiente natural como fonte de pesquisa, desenvolveu-se um trabalho a partir da análise do ambiente pesquisado, buscando trazer sempre uma naturalidade ao coletar os dados. Esses dados são descritivos, para assim expressar o seu ponto de vista afirmando as suas perguntas de forma adequada, além de buscar maior número de elementos possíveis que comprove isso.

Dito isto, o texto foi organizado em três partes. Primeiramente, traçou-se um breve histórico sobre a educação pelo afeto e o que dizem as pesquisas. Em seguida, situou-se a pesquisa a partir das narrativas da licencianda e também professora da educação básica, em formação, em dois momentos imbricados com os objetivos da investigação, o que permitiu compreender de forma narrativa o contexto vivenciado pela licencianda e os dados analisados a partir do que foi vivido/aprendido.

Para Marie-Christine Josso (2004, p. 39-40), a narração de si mesmo é construída por meio de “recordações-referência” evocadas e organizadas numa coerência narrativa de formação. Desse modo, as histórias de vida e formação podem representar, então, uma síntese do processo formativo da identidade docente. Portanto, a escrita da própria experiência, conforme apresentada nesta investigação, é uma oportunidade com grande potencial formativo, seja em textos narrativos das experiências, seja nos moldes de diários, sobretudo quando se trata de uma análise de práticas sobre o saber-fazer docente (Warschauer, 2017).

Logo, encontrar caminhos para lidar com o educando em seu ato de aprender e com eventuais interferências nesse processo é o que se pretendeu analisar com este estudo.

### **Afeto e aprendizagem: uma busca na literatura**

No processo de ensino-aprendizagem, os laços afetivos e emocionais entre professor e aluno, devem estar altamente

presentes na sala de aula, de uma forma contagiante, onde os efeitos serão sentidos no momento da produção e evolução das aulas. Esse laço de emoção precisa manter uma harmonia entre a razão para que os alunos consigam desenvolver uma habilidade para a construção de sua atividade (Almeida, 2011).

Dessa forma, percebe-se que a afetividade é responsável pelas relações ocorridas no espaço escolar, principalmente, na formada entre professor e aluno, proporcionando melhores desempenhos, conforme ressalta Almeida (1999, p. 107), afirmando que “as relações afetivas se evidenciam, pois, a transmissão do conhecimento, implica necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-aluno, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente”.

Além disso, a função exercida pelo professor não é só a construção do conhecimento necessário, vai muito além, pois o professor precisa estimular e despertar os valores, respeito e subjetividade. Ao longo desse desenvolvimento é preciso buscar a afetividade para melhores relações e atitudes participativas e colaborativas entre todos os envolvidos.

De acordo com Gabriel Chalita (2001, p. 152), “professor que não gosta de aluno deve mudar de profissão. A educação é um processo que se dá através de relacionamento e do afeto para que possa frutificar”. Em outras palavras, o professor que não é afetivo com seus alunos não consegue frutos do seu trabalho.

Nesse entendimento, o ambiente escolar contribui no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e na construção de sua subjetividade, pois a “escola, torna-se um espaço de reflexão não apenas acerca dos modos de aquisição de aprendizagens de conteúdo, mas também sobre as formas de lidar com expressões da própria subjetividade” (Nunes; Silveira, 2011, p. 124).

Com esse enfoque, a afetividade presente na mediação pedagógica, pode influenciar e muito as relações que os alunos irão ter com os conteúdos escolares, afetando na sua aprendizagem. Pensando assim, todas as etapas da educação e ensino são importantes. Alunos e professores se expressam por inteiro em

suas ações, com sentimentos e movimentos, tornando assim, a aprendizagem enriquecedora e o ensino satisfatório. Esses aspectos se fortalecem e se tornam fundamentais no processo de ensino e aprendizagem.

Wallon (1945) se refere a importância desse comportamento ao ensinar, quando evidencia que nós seres humanos somos afetados por manifestações externas ou internas, e essas manifestações podem se transformar em ações e reações, por isso, a afetividade é importante nesse processo de formação do ser humano.

Outro fator importantíssimo no meio da afetividade é a formação continuada do profissional docente, onde Freire (1996) ressalta que, “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (p. 39).

De fato, é no momento crítico do exercício do seu trabalho que o profissional docente percebe que é hora de buscar melhorias e aprofundamentos que poderão contribuir de forma positiva em sua prática.

Dessa maneira, a formação contínua do professor é fundamental para o aperfeiçoamento das práticas educativas, pois vai muito além da graduação ou pós-graduação. Igualmente, o professor não deve apenas conhecer a sua matéria, precisa compreender e englobar a pedagogia, o afeto, a vida, o sonho, a descoberta, psicologias para assim dialogar com sua área, afim de, se tornar um bom especialista em seu campo e não apenas um compartilhador de conhecimento (Chalita, 2001).

Sendo assim, o professor que investe em uma formação continuada promove possibilidades para uma educação de qualidade e o pleno desenvolvimento do humano para buscar a sua compreensão. Diante disso, percebe-se a importância de se investir no trabalho contínuo dessa área. Isso porque aprender está identificado com o viver do ser vivo, de modo que, enquanto houver vida, haverá aprendizagem (Faria; Benvenutti, 2024; Warschauer, 2017).

Entender a formação de professor em sintonia com esta visão é pensá-la como ação permanente, contínua. E, como consequência, é pensar em todos os espaços de vida do professor como espaços de aprendizagem, de formação. Esse processo contínuo de aprendizagem é a vida, de modo que estar vivo é estar-em-processo-de-aprender, e aprender ganha um caráter existencial (Assmann, 1998 *apud* Warschauer, 2017, p. 158).

Diante do apresentado pela literatura, a licencianda Marcele<sup>2</sup>, detalha o momento em que viveu as experiências que foram compartilhadas por ela, na realidade da escola e da formação acadêmica, em duas categorias de análise da pesquisa, evidenciando-as em narrativas, conforme apresentado a seguir.

### **Uma narrativa sobre a prática docente em espaço escolar**

No ano de 2023, ocorreu um processo seletivo no município de Itaperuna/RJ, onde fui chamada para trabalhar em uma escola municipal de educação infantil de uma comunidade carente. Encontrei diversos profissionais que trabalharam muitos anos fora do ambiente escolar e que passaram nesse processo seletivo, não apresentando sequer experiência na prática educativa como professor. Diante disso, tive a oportunidade de observar outros indivíduos atuando dentro de uma sala de aula.

Eram vinte e duas crianças cheias de energia para gastar no ambiente escolar, energia que ficou aprisionada por apenas receberem informações de uma tela de celular no seu dia a dia fora da escola. Uma sala com uma auxiliar e uma mediadora para acompanhar a professora regente em sua nova e primeira jornada.

Assustadora foi à experiência! Como que uma sala de aula de educação infantil que deveria ser um ambiente afetuoso e caloroso, cheio de esperanças e motivações se tornara um ambiente sem afeto e cuidado? Foi o que me perguntei. A professora utilizava metodologias de ensino que não atendiam às reais necessidades

---

<sup>2</sup> Nome fictício da licencianda para manter o seu anonimato.

das crianças, apenas se baseava em suas suposições. Um educar sem afeto, sem cuidado e sem empatia, sem falar de uma forma de tratamento bem rígida, utilizando tons altos para falar e expressões faciais que não se encaixam no papel de uma professora de Educação Infantil.

Gritos e objetos jogados nas mesas para produzir sons altos, faziam parte da rotina das crianças que estavam naquela turma. Uma sala onde tudo tinha um “objetivo”, onde as crianças não podiam brincar sem um motivo por trás. Brinquedos retirados de sala, massinha, idas para o parque ou pátio para momentos de lazer não existiam mais, pois na visão daquela professora não acrescentaria em nada para o desenvolvimento daquelas crianças.

*“O brincar tem algum objetivo?<sup>3</sup> Brincando de boneca, de carrinho, esconde-esconde, amarelinha as crianças vão aprender a fazer o nome? Irão aprender as vogais? Quem sabe os números? Não vão! Então por que vamos perder tempo em coisas que não terão retorno?”*

Palavras da professora ao ser indagada sobre o porquê não permitir um tempo de lazer, um tempo que as crianças pudessem criar situações de faz de conta para despertar a imaginação.

A Base Nacional Comum Curricular deixa bem claro sobre a importância do brincar no cotidiano na educação infantil, o quanto desenvolve a criança no seu todo, no seu integral quando afirma que

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (BRASIL, 2018, p. 36).

O ambiente mágico do explorar acabou! Dentro de sala foi criado um mundo de crianças com responsabilidades de adulto,

---

<sup>3</sup> O itálico foi usado para diferenciar a fala da professora observada durante o estágio.

onde o erro não poderia acontecer. *Não conseguiu fazer o nome? Muito bem! 10 minutos em pé olhando para o quadro. Não conseguiu copiar os números de 0 a 10? Fica em pé até eu lembrar de sua existência.* Erros eram tratados com punições. Crianças não sabem de nada! São madeira para serem esculpidas, sem nenhum relevo próprio. Seu único direito é aprender conteúdo, não importa como (Desabafo da licencianda).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), no seu Artigo 4º, nos diz que

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (2009, p. 01).

Em concordância com as DCNEI, percebemos que, mesmo sendo um ser que acabou de sair do afeto da família, passa para uma nova etapa de sua vida, precisando também encontrar o afeto no ambiente escolar. Desse modo, a criança está carregada de informações e vivências, não é apenas uma folha em branco para se riscar. Então, o brincar, o imaginar, as interações e principalmente, o errar, faz parte da construção e do desenvolvimento integral dos conhecimentos para vida.

Por conseguinte, havia diversas punições com uma certa constância, fazendo parte do dia a dia dessas crianças. A desobediência que levava sempre a um castigo, as dificuldades nas atividades e brincadeiras também. Não importava se você fazia tudo certo, no momento que cometesse um deslize, um engano, gritos e castigos eram aplicados. Ficar em pé com as mãos levantadas, rosto encostado no quadro e palavras desmotivadoras. Talvez para assustar? Para fazer medo e dessa forma não cometerem mais erros?

Ou para terem mais cuidado? Medo de perder o controle da turma? Sabemos que não é uma tarefa fácil estar a frente com uma turma tão grande de educação infantil nos dias atuais, mas acredito que não justifica esse comportamento. Segundo o ECA (Estatuto da criança e do adolescente), em seus artigos 17 e 18, assevera sobre o direito das crianças, enfatizando no

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Claramente, os castigos dados a essas crianças são constrangedores e humilhantes. Não sabemos como e quanto pode afetar o seu desenvolvimento. Principalmente, nessa faixa etária. Portanto, diante desse cenário nos perguntamos: Como que foi a formação dessa professora? Como foi seu contato com o ambiente escolar e quais recordações tem dos seus primeiros professores? Tantas perguntas para serem respondidas sobre o que pode ter ocasionado esse comportamento com seus alunos, que nos faz refletir sobre as diversas vivências/experiências que possam ter afetado essa professora ou será apenas uma repetição de práticas aprendidas em sua formação? Será que não teve nenhum professor que marcou sua vida com seu jeito acolhedor e afetuosos?

Afinal, teria como culpar apenas essa professora por esse comportamento? Onde está a direção escolar e a orientação pedagógica que não percebiam o que estava acontecendo? Como administram uma escola se não sabem o que ocorre dentro das salas de aula?

Desse modo, o caráter existencial do aprender faz com que a experiência ocupe lugar central no processo de aprendizagem, “não mais entendida como mero suporte, isto é, como lugar de

aplicação dos saberes teoricamente adquiridos, mas se torna ela própria, quando refletida, fonte e produtora de aprendizagem”, quando há humanização e afeto (Warschauer, 2017, p. 159).

### **O que revelam as recordações-referência do vivido?**

Marie Christine Josso (2004), em seus estudos, constatou que não poderia haver vida sem uma multiplicidade de elos e são o nosso ser no mundo que caracterizam esses elos. Dessa forma, entende-se a importância deles na coletividade para a aprendizagem. Cita em sua concepção, a existência de duas dimensões, e uma delas é o ser de atenção, um ser que fala sobre a qualidade, e a consistência, resultado de um trabalho e de uma vontade. Dessa forma está associada à nossa capacidade de retenção das informações que recebemos ao passar da nossa vida. Isso porque, por intermédio do passado pode-se mudar os pensamentos e as ações de um ser.

Dessa forma, o que entra em concordância com a nossa pesquisa, e não menos importante, é o ser de afetividade, pois segundo a autora, esse ser nos faz entrar em um universo de laços construídos. Um ser repleto de emoções, sentimentos, cuidado com o próximo e a preocupação com o outro. Assim, a experiência do vivido desse ser é de afeto e de laços construídos com outras pessoas.

Como resultado disso, analisando o cenário atual de vivências e experiências na atuação docente, percebe-se que é na escola e na comunidade, um espaço onde existem histórias narrativas, que encontramos histórias individuais da pesquisa sobre o ser professor. Com efeito, “a elaboração de experiências vividas vai muito além de uma história, pois é necessário refletir o viver, reviver, contar e recontar suas experiências de vida” (Clandinin, Connelly, 2015, p. 108).

De fato, para contar uma história é preciso vivê-la, pois no momento que se vai contar, automaticamente, você revive as experiências do momento exato onde tudo aconteceu.

Diante da experiência narrada fica a dúvida. O porquê a direção demorou cerca de um ano para perceber e intervir sobre o que estava ocorrendo? Quais providências deveriam ser tomadas pela direção dessa escola? Segundo os estudos da pedagogia, o pedagogo seria o melhor suporte nessa questão para que não chegassem em um nível de desafeto para com esses alunos.

Em concordância com a formação pedagógica, o orientador educacional deveria ser o profissional responsável por identificar e intervir nesses acontecimentos, de maneira em que nem as crianças, nem o professor atuante saíam prejudicados, pois o seu papel é acompanhar o desempenho dos alunos e orientar o docente, para que a situação seja conduzida da melhor maneira.

Dessa forma, entendemos que não se pode falar de experiência que não foram vividas. É muito mais real e verdadeiro relatar sobre algo ou experiência que o docente vive em sua realidade, trazendo com ele uma fala com a propriedade pelo vivido.

Nesse entendimento, a narrativa vem sendo indicada como histórias de senso único e particular sobre cada uma delas, pelo fato de apresentarem facilidade de serem escolhidas, ouvidas e contadas, sendo marcada pelo ato de gravar e contar histórias. Através de uma das críticas é assegurado que as histórias são formas de análise da pesquisa narrativa, que é essencialmente uma forma linguística de pesquisa. Pesquisadores narrativos gravam suas histórias, para que outros possam ouvi-las e se espelharem em suas experiências (Clandinin; Connelly, 2015).

Ao relatar sobre já ter vivido alguma realidade, o professor reage de forma ativa sobre a situação, levando veracidade para o fato, ou seja, falar do vivido é real e tem a possibilidade de trazer muitos efeitos positivos.

Por meio dos relatos e análises, surgiu a seguinte pergunta. Será que a atitude dessa professora não tem referência passada com alguma marca que teve com professores em sua vida? Para Vygotsky (2009, p. 12), “é fácil compreender o enorme significado que o sujeito realize na atividade reprodutiva (ou atividade de memória), ou seja, a atividade que “[...] consiste em reproduzir ou

repetir meios de condutas anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” (Vygotsky, 2009, p. 11). Com isso, nessas atividades, Vygotsky afirma que o “[...] cérebro mostra ser um órgão que conserva nossa experiência anterior e facilita a nossa reprodução” (2009, p. 13).

[...] a memória é socialização e unificada, aproximando os sujeitos e limitando suas lembranças sobre os acontecimentos vividos no mesmo espaço histórico e cultural. Neste sentido, as construções elaboradas em nossa memória dependem não apenas de nossas experiências individuais e não compartilhadas com outros sujeitos. Como construções sociais, elas dependem do relacionamento social e das solicitações familiares, da classe social, da escola, da igreja, da profissão[...] que nos fazem lembrar das coisas acontecidas, de uma maneira coletiva e particular (Kenski, 2005, p. 146-147).

Contudo, as atitudes dessa professora podem estar sendo geradas devido alguma lembrança de sua vida, uma relação nada aconchegante em seu ambiente de trabalho. Essa atitude pode acabar se tornando reflexo no futuro da vida de alguns de seus alunos, sem ela se dar conta do que está fazendo, devido ao estímulo que o ambiente lhe oferece.

Portanto, em virtude de tudo o que foi apresentado, observa-se que os laços afetivos entre professor e aluno são de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos que são apresentados e desenvolvidos dentro da sala de aula. Além de proporcionar um ambiente muito mais aconchegante e harmonioso.

Com todos os aspectos apresentados e desenvolvidos ao longo das narrativas, percebe-se que a professora não valorizava a afetividade dentro da sua sala de aula em relação ao sucesso positivo que essa atitude poderia gerar na vida de seus alunos. Por isso, ela acaba por atuar totalmente ao contrário do que realmente deveria ser feito. É provável que essas crianças passem a vida com uma perspectiva pessimista, não esperando encorajamento nem interesse dos professores, não tendo prazer na escola. Essa

observação se baseia num crescente conjunto de indícios que mostram como o sucesso escolar depende, em grande parte, de características emocionais que foram cultivadas antes e durante a entrada na escola (Warschauer, 2017).

### **Considerações finais**

Ao concluir podemos chegar a uma resposta da pergunta: Será mesmo que a afetividade é importante no processo de ensino e aprendizagem?

Nosso objetivo foi ressaltar a importância da afetividade do professor na vida dos seus educandos, não somente no presente, mas no futuro. Portanto, a afetividade é indispensável e necessária no processo de ensino e aprendizagem na vida de qualquer ser humano.

Tendo em vista os aspectos observados, analisados, estudados e apresentados, concluímos que a afetividade é essencial em todo o ambiente escolar, e, principalmente, na sala de aula, pois é de fato ali que essa relação contribuirá para o desenvolvimento do educando e para a construção do seu conhecimento através de uma relação de afeto e reciprocidade constantes.

### **Referências**

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.

BATISTA, Analía Soria, ODELIUS, Catarina Cecília. Infra- estrutura das escolas e Burnout nos professores *In*: CODO, Wanderley.

**Educação:** Carinho e trabalho. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília:

Confederação Nacional dos trabalhadores em educação: Universidade de Brasília laboratório de psicologia do trabalho, 1999.

BRASIL. **Lei 9394/96** de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> . Acesso em: 30 de Outubro de 2024.

CHALITA, Gabriel. **Educação: A solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001. 1. ed., 2004.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. 2. ed. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores, ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

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

JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

Kenski, Vani Moreira. Sobre o conceito de memória. *In*: FAZENDA. I. A. ( Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

Lei N° 8.069, de 13 de julho de 1990. [planalto.gov.br](http://planalto.gov.br). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 30 de outubro de 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação básica. Resolução N° 5, 17 de dezembro de 2009.

Disponível em: [https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/R-ESCNE005\\_2009.pdf](https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/R-ESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 30 de outubro de 2024.

NUNES, Ana Ignês Belém Lima Nunes; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. **Psicologia da aprendizagem**: processos, teorias e processo. 3. ed. Brasília: Líber Livro, 2011.

VYGOTSKY, Levi Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.



## CAPÍTULO 4

### **UMA GESTÃO INTEGRADORA: aprenda a ser mais que um líder, inspire as pessoas ao seu redor**

Lívia Dutra Soares  
Luciane Dias Ferreira

#### **Introdução**

A gestão eficaz no ambiente de trabalho é fundamental para garantir que instituições educacionais atendam às necessidades de alunos e professores, promovendo um ambiente que garanta um ensino de qualidade e aprendizagem significativa. Este estudo aborda as práticas de gestão, que podem ser aplicadas para melhorar a organização, a comunicação e a eficiência em escolas e outras instituições de ensino. A abordagem foca não apenas na administração de recursos, mas também na liderança pedagógica, que inspira e motiva o corpo docente e os alunos a alcançarem excelência educacional.

Em decorrência disso, compreende-se que a função de uma pesquisa, por mais abstrata que possa parecer, é a interpretação do que vivemos. Como afirma Boaventura Souza Santos (1989), ela é a “prática social de conhecimento”. Esse autor reforça o caráter social da atividade de pesquisa, conferindo-lhe como objetivo último o conhecimento para a vida social.

Assim, o mais importante é compreender a pesquisa como um processo de produção de conhecimentos para a compreensão de uma dada realidade, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida, pois como podemos ver, é a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a

pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2001).

Dito isto, Vieira Pinto (1982), discutindo acerca da condição do homem estar no mundo, sinaliza que os conhecimentos de suas experiências são essenciais à sua existência. A ausência dos saberes tidos como escolares ou a condição de “estar” analfabeto, não o impede de conviver com o e no mundo, inclusive, não o impede de trabalhar e, por sua vez, de construir relações de outros conhecimentos. Segundo este mesmo autor, é a partir do trabalho que o homem toma consciência de si, participa da sociedade e nele apreende o que é necessário para sua existência. Os ditos saberes letrados não são um *apriori* à vida do homem, mas, sim, o trabalho, a capacidade de desenvolver suas habilidades e a participação social.

A compreensão de conhecimento enquanto organização dos saberes produzidos pelos homens em sociedade nos permite associá-lo à educação no sentido de prática social (Brandão, 2007). Assim sendo, educação e produção de conhecimentos se constituem pelas trocas sociais, nas relações de mundo construídas pelos sujeitos em seus contextos. Dentre estas, Rolo e Ramos (2012) destacam as relações de produção construídas pela classe trabalhadora, como potenciais influentes de suas emancipações ou alienações em relação aos conhecimentos.

Sendo assim, Deslandes, Gomes e Minayo (2007) ao evidenciarem a importância da pesquisa qualitativa, esclarecem que

a mesma 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 um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações (p. 21-22).

Partido deste pressuposto, para demonstrar práticas de gestão eficazes no ambiente pedagógico, e como gestores podem

transformar o ambiente educacional, promovendo o desenvolvimento profissional de professores e a melhoria na aprendizagem dos seus alunos, realizamos uma pesquisa que teve como objetivo geral identificar práticas de gestão educacional comprovadamente eficazes, já como objetivos específicos tivemos: i) conhecer os desafios enfrentados na prática e o que pode ser feito para melhorar, ii) entender as estratégias aplicadas, e, por fim, iii) identificar fatores que contribuem para o sucesso desse trabalho. Baseada em revisão da literatura através de livros e artigos sobre gestão educacional, através de uma pesquisa de campo com uma gestora de uma instituição pública do município de Itaperuna/RJ, atribuímos à investigação um estudo de caso.

Considerando esta pesquisa como um estudo de caso, Lüdke e André (2018) esclarecem que ela,

encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (p. 27-28).

Portanto, mesmo que o pesquisador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, teoria que servirá de esqueleto ou estrutura básica, a partir do qual novos aspectos poderão ser detectados, compreender melhor a manifestação geral de um problema, ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem, ou à problemática determinada a que estão ligadas (*Ibidem*, 2018).

Na metodologia de pesquisa deste trabalho e na busca para compreender melhor todo o trabalho de gestão educacional, a escolha da diretora F. como foco central foi motivada pelo reconhecimento do impacto positivo de sua gestão na instituição de ensino. Essa profissional se destacou pelo seu desempenho exemplar, refletido em melhorias tangíveis no ambiente escolar, na qualidade do ensino e no desenvolvimento dos alunos e da equipe

pedagógica, buscando a participação de toda comunidade. Seu trabalho é amplamente respeitado e serve como referência em gestão educacional, o que evidencia a relevância de sua experiência para o tema deste estudo.

Entramos em contato com F<sup>4</sup>. no dia 21 de agosto de 2024, convidando-a para fazer parte como objeto de investigação de nossa pesquisa, e ela prontamente disse que poderia contribuir para o nosso estudo.

A análise de sua prática gerencial foi selecionada como um estudo de caso para este capítulo, uma vez que o trabalho desenvolvido por ela, demonstrou capacidade de inovação, liderança e habilidade na resolução de problemas complexos comuns à administração educacional. Por meio de uma gestão humanizada e eficiente, F. criou um ambiente de aprendizado acolhedor, organizado e inspirador, o que justifica a escolha de sua atuação como um exemplo de gestão eficaz e orientada a resultados.

Levando isso em conta, a escolha dessa diretora como objeto de análise visa proporcionar uma compreensão aprofundada sobre práticas e estratégias que contribuem para o sucesso na gestão educacional. O objetivo é destacar aspectos de sua atuação que podem servir como modelo para outros gestores, promovendo uma troca de conhecimentos e valorizando boas práticas na administração escolar.

F. é graduada em Pedagogia, pós-graduada em Docência do Ensino Superior e em Gestão da Educação Básica pela UFJF, além de mestranda em Educação pela FUNIBER. Ministrou no ano de 2004 o Curso de Capacitação de Gestores promovido pela SEEDUC/RJ, onde conheceu a professora V. L. P. S., que estava participando do curso como candidata a gestora do Colégio Estadual Pedro Jorge<sup>5</sup>. No

---

<sup>4</sup> Sigla utilizada durante a escrita do texto para manter a privacidade da gestora partícipe desta pesquisa.

<sup>5</sup> Nome fictício da instituição pública de ensino para manter a ética na investigação.

decorrer do curso, a professora V.L.P.S. convidou F. para compor a chapa de gestão da instituição citada acima, como Diretora Adjunta. Aceito o convite, as duas foram eleitas pela comunidade escolar, dando início à gestão no ano de 2005.

Com o objetivo de coletar dados de forma prática e acessível, elaboramos algumas perguntas e utilizamos um método de entrevista com aplicação de questionário via *WhatsApp*. Essa abordagem foi escolhida pela entrevistada devido à praticidade, o que facilita o contato direto e permite respostas mais espontâneas. Além disso, o *WhatsApp* é amplamente utilizado e acessível para a maioria das pessoas, o que garante um alto índice de participação.

O processo começou com a criação de um roteiro de entrevista contendo perguntas projetadas para captar as opiniões e experiências da entrevistada com profundidade. As perguntas foram cuidadosamente formuladas para evitar ambiguidades e assegurar que as respostas refletissem o tema do estudo de maneira clara e objetiva.

Após a elaboração do questionário, as perguntas foram enviadas via *WhatsApp* para a participante no dia 09 de setembro de 2024, juntamente com uma breve introdução explicando o objetivo do estudo e a importância de sua colaboração, o que assegurou uma coleta de dados organizada.

F. respondeu o questionário diretamente no arquivo, e as respostas foram enviadas de volta pelo aplicativo no dia 30 de setembro de 2024, em formato de texto, conforme a preferência da entrevistada. Essa flexibilidade no formato de resposta ajudou a garantir a comodidade da participante, aumentando a precisão das respostas e o nível de adesão à pesquisa.

Após o recebimento das respostas, estas foram transcritas, categorizadas e organizadas para facilitar a análise posterior. Essa etapa permitiu identificar padrões, temas e *insights* relevantes para o assunto estudado. Todas as respostas foram mantidas de forma confidencial e armazenadas com segurança, garantindo a privacidade da entrevistada.

Sendo assim, a metodologia adotada seguiu um caminho de investigação que priorizou a praticidade, a acessibilidade e o conforto da participante, sem comprometer a integridade dos dados coletados.

### **Gestão e integração: o que as definem?**

O termo Gestão ganhou corpo no contexto educacional em decorrência das mudanças sobre as questões desta área. Tais mudanças, são caracterizadas pelo reconhecimento da importância da participação consciente das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento do trabalho desenvolvido pelo gestor escolar.

Na concepção de Vitor Paro (2000), o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, enfatizando a participação e a colaboração de todos nas decisões necessárias, visando resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos, contribuindo para a construção de um ambiente pedagógico mais inclusivo e eficaz. Desse modo, gestão é um processo sistemático de planejar, organizar, liderar e controlar os recursos organizacionais para alcançar objetivos específicos de maneira eficiente e eficaz.

No contexto educacional, gestão envolve a administração de recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos para promover um ambiente de ensino e aprendizagem de qualidade. A gestão escolar visa assegurar que todas as atividades e processos educacionais estejam alinhados com os objetivos pedagógicos e institucionais, criando um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos alunos (Luck, 2009a).

Integração refere-se à coordenação e unificação de diferentes partes ou elementos em um todo coeso e harmonioso. No ambiente escolar, a integração implica a combinação de vários componentes do sistema educacional, incluindo alunos, professores, funcionários, pais e a comunidade, em uma estrutura colaborativa e interdependente. A integração busca promover a participação

ativa de todos os envolvidos no processo educacional, assegurando que as diversas perspectivas e competências sejam valorizadas e aproveitadas para alcançar objetivos comuns.

A promoção de uma gestão educacional democrática, integrada e participativa está associada ao compartilhamento de responsabilidades no processo de tomada de decisão entre todos os envolvidos no sistema educacional. Desse modo, constata-se que as unidades de ensino, que utilizaram esse modelo de gestão democrática em seu interior, alcançaram soluções próprias para seus problemas e mais adequadas às suas necessidades, e conseguiram superar suas expectativas em relação à aprendizagem dos educandos (Libâneo, 2007).

Escolas com gestão democrática são mais eficazes na resolução de problemas e na adaptação às necessidades específicas de sua comunidade, o que leva a melhores resultados na aprendizagem. Esse conceito é abordado por autores como Heloísa Luck (2009b), que discute a importância de um modelo de gestão educacional democrático, capaz de mobilizar e engajar toda a comunidade escolar na busca por soluções mais adequadas e eficientes. Luck (2009a) enfatiza como a gestão participativa e democrática nas escolas possibilita uma maior autonomia e capacidade de resposta aos desafios, favorecendo um ambiente propício ao desenvolvimento educacional e à superação de expectativas na aprendizagem dos alunos.

Assevera ainda que

A gestão democrática permite que a escola se organize de modo a encontrar soluções próprias e adequadas às suas necessidades, o que a torna mais eficaz e capaz de superar desafios, alcançando melhores resultados educacionais (Luck, 2009a, p. 26-28).

Na visão de Libâneo (2007), a gestão escolar é um sistema que agrega pessoas, “considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões” (p.

324). Enfatiza também a relevância da gestão democrática como um pilar fundamental para a melhoria da qualidade educacional. Segundo o autor, a gestão democrática “implica a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar no processo de tomada de decisões” (Libâneo, 2007, p. 45).

Essa abordagem busca garantir que professores, alunos, pais e demais funcionários tenham voz ativa nas decisões que afetam o ambiente escolar, promovendo um senso de pertencimento e responsabilidade coletiva.

A liderança é um ponto discutido por Heloísa Luck (2009a). A autora enfatiza que “a liderança educacional deve ser exercida de maneira democrática e participativa, promovendo um ambiente de diálogo e cooperação” (p. 47). O líder educacional não deve apenas comandar, mas adotar uma abordagem de liderança transformacional, que vai além da simples administração, inspirando e motivando os demais membros da escola a contribuir para a melhoria contínua do processo educacional. Isso inclui a criação de uma visão compartilhada e a capacitação dos professores para que eles possam alcançar seus melhores desempenhos. Professores e outros funcionários são encorajados a trabalharem juntos, compartilharem boas práticas e apoiarem uns aos outros no desenvolvimento profissional e na resolução de problemas, proporcionando um ambiente mais inclusivo e colaborativo.

Luck (2009a) argumenta que a gestão participativa é essencial para o sucesso da ação integrada. Ela afirma que “a participação efetiva de todos os envolvidos na gestão da escola fortalece o comprometimento e a responsabilidade coletiva” (p. 59). Essa participação se dá através de conselhos escolares, reuniões de pais e mestres, e outros mecanismos que permitam a expressão e o envolvimento de toda a comunidade escolar nas decisões e ações da instituição. Considerando isso, a gestão integradora enfatiza a importância da participação democrática, onde todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e funcionários, têm voz nas decisões que afetam a escola, promovendo uma cultura de colaboração e trabalho em equipe.

Nesse contexto, observa-se que o processo de tomada de decisões deve ser feito coletivamente, promovendo discussões para que se chegue a um consenso. Assim, o gestor escolar exerce sua autonomia, ao mesmo passo que estreita os vínculos com a comunidade e equipe escolar. Os líderes escolares são incentivados a adotar uma abordagem de liderança transformacional, que vai além da simples administração e se concentra em inspirar e motivar a equipe escolar. Isso inclui a criação de uma visão compartilhada e a capacitação dos professores, para que eles possam alcançar seus melhores desempenhos.

Outro ponto destacado por Libâneo (2007) é a necessidade de integrar os diferentes atores educacionais. O autor argumenta que "a escola deve ser vista como uma organização social, onde todos os seus membros possuem papéis e funções que devem estar alinhados para alcançar os objetivos educacionais" (p. 62). Essa integração é essencial para criar um ambiente colaborativo, onde a troca de experiências e conhecimentos entre os diversos membros da comunidade escolar contribui para a construção de um ensino mais eficaz. A gestão integradora, além de buscar fortalecer os laços entre a escola e a comunidade local, pode também incluir parcerias com empresas locais, organizações comunitárias e pais, para enriquecer a experiência educacional e fornecer recursos adicionais.

Heloísa Luck (2009c) destaca a ação integrada como um princípio fundamental para a gestão educacional. Segundo a autora, "a ação integrada é o esforço conjunto de todos os segmentos da escola, visando à concretização de objetivos comuns e a melhoria contínua da educação" (Luck, 2009a, p. 34).

A busca por uma educação de qualidade é um dos objetivos centrais da gestão escolar. Desse modo, Libâneo (2007) ressalta que, "a qualidade educacional não se restringe apenas ao desempenho acadêmico dos alunos, mas envolve também o desenvolvimento integral do indivíduo" (p. 88).

Para o autor, a gestão escolar deve focar em criar condições adequadas para o aprendizado, tanto no aspecto físico

(infraestrutura, recursos materiais) quanto no aspecto humano (formação continuada dos professores, bem-estar dos alunos). Para que a gestão integradora seja eficaz, é essencial também que os educadores tenham acesso a oportunidades contínuas de desenvolvimento profissional. Isso inclui treinamento em novas metodologias pedagógicas, gestão de sala de aula, e uso de tecnologias educacionais, criando um ambiente escolar positivo e de suporte. Isso envolve não apenas a gestão de recursos físicos e financeiros, mas também a promoção de uma cultura escolar que valoriza respeito, empatia e apoio mútuo (Libâneo, 2007).

Para Luck (2009b), a avaliação e o monitoramento são componentes indispensáveis de uma gestão educacional eficaz. Ela afirma que "a avaliação contínua permite a identificação de pontos fortes e áreas que necessitam de melhorias, possibilitando ajustes e correções no percurso" (p. 85). A autora defende a utilização de instrumentos de avaliação diversificados, que considerem tanto os aspectos quantitativos quanto os qualitativos do processo educacional.

Podemos afirmar que a gestão integradora é a prática que combina os princípios de gestão com a necessidade de integração de todos os elementos da comunidade escolar. Esse modelo de gestão enfatiza a participação democrática, a colaboração e a comunicação aberta entre todos os membros da comunidade educativa, reconhecendo que o sucesso escolar depende não apenas de uma administração eficiente dos recursos, mas também de um envolvimento ativo e comprometido de todos os envolvidos no processo educacional, promovendo uma educação de qualidade que atenda às necessidades de todos (Luck, 2009a; Libâneo, 2007).

### **Uma gestão inspiradora: desafios na prática**

A gestão escolar desempenha um papel crucial na construção de um ambiente educacional acolhedor, inclusivo e eficiente. Um exemplo notável desse processo é a trajetória de F., diretora adjunta do Colégio Estadual Pedro Jorge, que transformou sua escola em

um espaço reconhecido tanto pela comunidade local quanto por órgãos de avaliação educacional externa. Sua atuação ilustra como uma gestão eficaz pode não apenas superar desafios, mas também promover o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

A gestão democrática é essencial para promover a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar, permitindo que decisões sejam tomadas de forma colaborativa, o que fortalece o vínculo dos alunos e profissionais com a instituição. A gestão democrática na escola “favorece um ambiente de colaboração e responsabilidade compartilhada, em que todos os envolvidos se sentem integrados ao processo educativo, fortalecendo a coesão e a participação da comunidade escolar” (Paro, 2000, p. 32-34).

Logo no início de sua gestão, F. enfrentou o desafio de resgatar a identidade da escola. A comunidade escolar sofria preconceitos, e tanto alunos quanto profissionais evitavam associar-se publicamente à instituição. Os alunos se recusavam a usar o uniforme escolar, e os profissionais omitiam o nome da escola em seus currículos e interações. Diante dessa realidade, F. e sua equipe perceberam a necessidade de fortalecer o vínculo dos estudantes e funcionários com a instituição.

A primeira ação foi investir na criação de um novo uniforme, desenhado com o objetivo de destacar a identidade da escola de maneira positiva. Essa simples mudança ajudou a promover um senso de pertencimento entre os alunos e, consequentemente, iniciou o processo de recuperação da autoestima da comunidade escolar. Além disso, F. promoveu uma reforma significativa no espaço físico da escola, proporcionando dignidade aos estudantes e profissionais. Essas ações, embora pareçam pontuais, tiveram um impacto profundo na percepção que a comunidade tinha da escola, estabelecendo uma base para futuras conquistas.

Uma escola que investe na construção de sua identidade e incentiva o senso de pertencimento entre estudantes e funcionários ajuda a criar um ambiente acolhedor, fortalecendo os laços entre todos os membros da comunidade escolar (Day; Harris; Hadfield, 2001, p. 40-42).

Outro desafio significativo enfrentado pela gestão foi a necessidade de melhorar o desempenho acadêmico dos alunos. Através de um trabalho focado na recuperação da aprendizagem, a equipe gestora implementou estratégias pedagógicas que não apenas elevaram os índices de aprovação interna, mas também promoveram o crescimento do Colégio Pedro Jorge no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), uma referência nacional na avaliação da qualidade do ensino. Esse resultado foi fruto de um esforço contínuo em valorizar o desenvolvimento integral dos alunos, focando tanto no aspecto acadêmico quanto no social e emocional.

A gestão escolar focada na recuperação da aprendizagem e no desenvolvimento integral dos alunos promove resultados educacionais mais expressivos, evidenciados, por exemplo, pela melhora no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Heloísa Luck (2009c) em sua obra *Gestão educacional: uma questão paradigmática* afirma que

A liderança escolar tem um papel crucial no desenvolvimento acadêmico, especialmente quando foca em estratégias que buscam a recuperação da aprendizagem, o que reflete diretamente nos indicadores de qualidade educacional, como o IDEB (p. 54-56).

F. destacou que esse crescimento não foi resultado apenas de ações isoladas, mas da construção de uma cultura de envolvimento coletivo. A escola se tornou um ambiente de colaboração entre professores, alunos, familiares e a comunidade local. Essa abordagem reforçou a importância de uma gestão democrática, em que a participação ativa de todos os atores envolvidos no processo educacional é fundamental para o sucesso das iniciativas.

Luck (2009c) discute a importância de uma gestão escolar que valorize a participação, pois a colaboração entre diferentes atores (alunos, professores, pais e comunidade) contribui para uma gestão mais eficiente e eficaz. “A participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar possibilita que a escola se

organize de forma a atender às necessidades e interesses locais, tornando-se mais eficaz na superação de seus desafios” (p. 18-20).

A crise sanitária imposta pela pandemia de COVID-19 apresentou um desafio adicional à gestão de F.: a rápida adaptação ao ensino remoto e, posteriormente, ao ensino híbrido. A transição para as aulas *online* encontrou resistência significativa por parte da equipe pedagógica. Muitos professores demonstraram dificuldades em adaptar-se às novas tecnologias, além de temerem sobrecarga de trabalho e perda de dados importantes. O processo também foi marcado por falhas técnicas inesperadas, que comprometeram alguns projetos inicialmente.

Para lidar com essa situação, F. adotou uma abordagem colaborativa e transparente. Em um primeiro momento, foi organizada uma reunião aberta com toda a equipe, onde os membros puderam expressar livremente suas frustrações e dificuldades. Essa reunião trouxe à tona os principais problemas enfrentados e proporcionou clareza sobre os pontos críticos que precisavam ser abordados.

Após identificar as necessidades da equipe, F. e sua gestão providenciaram treinamentos específicos para capacitar os professores a utilizarem as plataformas de ensino remoto. Além disso, uma equipe de suporte técnico foi montada para resolver rapidamente os problemas que surgissem, garantindo que os educadores não se sentissem desamparados nesse processo. A comunicação transparente também foi essencial durante toda a transição, com ajustes sendo feitos conforme a equipe fornecia *feedback* sobre o andamento das novas metodologias.

Essa experiência reforçou lições valiosas para a gestão escolar. Em primeiro lugar, a importância de uma comunicação antecipada e proativa foi destacada como fundamental para reduzir a resistência a mudanças. F. percebeu que, se houvesse uma preparação prévia mais detalhada e uma discussão mais ampla sobre os benefícios do ensino híbrido, parte da resistência inicial poderia ter sido mitigada. Além disso, o suporte contínuo à equipe foi um ponto crucial para garantir a confiança dos educadores no uso das novas ferramentas

tecnológicas. A flexibilidade na revisão dos processos e a abertura para receber *feedback* permitiram que a transição fosse ajustada conforme surgiam novos desafios, destacando a importância de uma gestão adaptativa em tempos de crise.

A rápida adaptação ao ensino remoto e híbrido durante a pandemia exigiu que as gestões escolares desenvolvessem habilidades para lidar com novas tecnologias, assim como para apoiar e capacitar os professores nesse processo. Para Moran (2013), a introdução de novas tecnologias na educação exige cooperação e suporte técnico contínuo, assegurando que os professores se ajustem às mudanças e que a qualidade do ensino permaneça consistente, mesmo em momentos de crise (p. 60-62)

Durante sua gestão, F. também investiu em métodos e ferramentas que facilitassem a participação de todos os envolvidos – professores, alunos, familiares e membros da comunidade – nas tomadas de decisões da escola. A criação de conselhos escolares, compostos por representantes de cada grupo, foi uma dessas iniciativas. Esses conselhos funcionavam como espaços democráticos, onde diferentes perspectivas eram ouvidas, permitindo que as decisões fossem mais representativas e inclusivas.

Além disso, a diretoria implementou plataformas digitais de comunicação, como *Google Forms* e *WhatsApp*, para coletar *feedbacks* rápidos e eficazes dos pais e professores, especialmente em casos onde a participação física em reuniões não era possível. Essas ferramentas ajudaram a garantir que as opiniões de todos fossem levadas em consideração, mesmo à distância, fortalecendo a participação da comunidade escolar nas decisões.

A criação de conselhos escolares e o uso de ferramentas digitais para coletar *feedback* são práticas eficazes para garantir a participação de todos os envolvidos nas decisões escolares, fortalecendo a gestão democrática e a transparência. Para Luck (2009c), a criação de conselhos escolares “possibilita a participação ativa da comunidade nas decisões, promovendo uma gestão mais aberta e inclusiva, que considera as necessidades e expectativas de todos os participantes do processo educacional (p. 72-74).

## **Práticas eficazes e o sucesso de um trabalho realizado**

F. acredita que o reconhecimento de sua gestão pela comunidade local e pelos sistemas de avaliação externa se deu pela combinação de uma liderança participativa e o foco constante na melhoria da qualidade do ensino. A descentralização das decisões, a formação contínua dos professores e a criação de um ambiente escolar colaborativo foram fundamentais para o sucesso da instituição.

A liderança participativa é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente escolar colaborativo e para a melhoria contínua da qualidade do ensino. Para Gardner (1999), uma liderança educacional eficaz “deve engajar todos os membros da comunidade escolar nas decisões, o que favorece a melhoria da qualidade do ensino e o desenvolvimento de uma cultura colaborativa” (p. 45-48).

No entanto, nem todas as iniciativas foram bem-sucedidas. A diretora destaca que estratégias implementadas de maneira apressada, sem consulta prévia ou treinamento adequado, resultaram em resistência e falhas. Isso enfatiza a importância de um planejamento cuidadoso e da necessidade de envolver todos os atores no processo de mudança.

A descentralização das decisões e o desenvolvimento profissional contínuo são essenciais para capacitar os educadores e promover um ambiente escolar que favoreça a inovação. Luck (2009a) considera que “a descentralização das decisões na escola é um passo importante para fortalecer a autonomia dos professores e promover sua formação contínua, fatores que são determinantes para a qualidade do ensino” (p. 32-35).

F. conclui sua experiência com uma reflexão sobre a importância da educação pública na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Apesar dos desafios, como a falta de recursos e as desigualdades persistentes, ela acredita que o potencial transformador da educação pública é enorme. A valorização dos professores, o investimento em infraestrutura e a

inovação pedagógica são alguns dos elementos chave para o futuro da educação.

Para Saviani (2011), a educação pública é um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, tendo o potencial de transformar vidas. Desse modo, “a educação pública é fundamental na promoção da igualdade social e no empoderamento das comunidades, sendo um dos maiores instrumentos de transformação social que temos” (p. 19-21).

Para F., cada passo dado em direção à melhoria da educação pública, por menor que seja, tem o poder de impactar profundamente a vida dos estudantes e de suas famílias. Seu trabalho reforça a importância de acreditar na educação como um dos maiores instrumentos de transformação social.

Cada esforço feito para melhorar a educação pública pode ter um efeito profundo na vida dos alunos e das comunidades em que vivem. Destacando a importância da valorização da educação pública e o papel transformador da educação na sociedade, Paulo Freire (1996) afirma que “qualquer avanço na educação, por menor que seja, tem o potencial de transformar a vida dos alunos e suas famílias, reforçando a importância da educação como um meio de desenvolvimento social” (p. 85-87).

### **Considerações finais**

Ao concluirmos esta pesquisa sobre gestão escolar eficaz, é inevitável refletir sobre os aprendizados significativos que foram adquiridos ao longo do processo. Desde o início, foi possível perceber o impacto profundo que uma gestão colaborativa e inclusiva pode ter no ambiente escolar. Ao estudar casos práticos de gestoras que enfrentaram desafios substanciais, como a necessidade de resgatar a identidade de uma instituição ou adaptar-se a uma pandemia global, ficou claro que a liderança escolar vai muito além da simples administração de recursos ou da implementação de regras.

Um dos sentimentos mais marcantes durante essa trajetória de pesquisa foi o de admiração pela resiliência e criatividade dessas gestoras. Elas não apenas superaram obstáculos, mas também transformaram suas escolas em ambientes acolhedores, onde a comunidade se sente parte ativa do processo educacional. Esse sentimento de pertencimento e a busca constante por melhorias, mesmo diante das adversidades, demonstram como o papel do gestor é fundamental para o sucesso escolar.

Além da admiração, a pesquisa despertou em nós uma sensação de responsabilidade e comprometimento. A partir dos relatos analisados, aprendemos que uma gestão eficaz não ocorre de forma isolada; ela depende de uma abordagem que envolva a escuta ativa, a valorização da equipe e o constante diálogo com a comunidade escolar. Isso nos faz refletir sobre a importância de estarmos sempre abertos às mudanças e dispostos a aprender com os desafios que surgem, pois é nesse processo que se constrói uma gestão mais humana e eficiente.

Entre os principais aprendizados adquiridos está a compreensão de que a comunicação é um dos pilares fundamentais para qualquer gestão de sucesso. A transparência e a clareza nas ações da equipe gestora, especialmente em momentos de crise, como a transição para o ensino remoto durante a pandemia, mostraram-se essenciais para minimizar resistências e promover a colaboração entre os envolvidos. Outro aspecto valioso foi o reconhecimento de que o *feedback* contínuo e o apoio técnico são ferramentas indispensáveis para garantir que todos se sintam seguros ao adotar novas metodologias e tecnologias.

Por fim, ficou evidente que a flexibilidade e a adaptabilidade são características essenciais para qualquer gestor escolar. A capacidade de ajustar estratégias, ouvir sugestões e integrar as necessidades da equipe e dos alunos é o que diferencia uma gestão engessada de uma gestão verdadeiramente transformadora. Com isso, entendemos que o sucesso na gestão escolar está intrinsecamente ligado ao equilíbrio entre planejamento e abertura

para o novo, sempre com foco no bem-estar e no desenvolvimento dos alunos.

Encerramos esta pesquisa com uma sensação de otimismo em relação ao futuro da educação e ao papel transformador que a gestão escolar pode desempenhar. Aprendemos que, mesmo diante das dificuldades, é possível criar escolas que promovam não apenas o ensino de qualidade, mas também o desenvolvimento integral de suas comunidades. Algo que só é possível por meio de uma liderança comprometida, empática e, acima de tudo, voltada para o coletivo.

## Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Educação? 49 reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DAY, Christopher; HARRIS, Alma; HADFIELD, Mark.

**Desenvolvimento escolar e liderança educacional.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Cecília de Souza (Org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 85-87.

GARDNER, Howard. **Liderança e aprendizado.** São Paulo: Editora Futura, 1999.

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

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola: o que é e como se faz.** Petrópolis: Vozes, 2009a.

LUCK, Heloísa. **Ação integrada: organização e gestão da educação.** Petrópolis: Editora Vozes, 2009b.

LÜCK, Heloísa. **Gestão democrática da educação: atuais reflexões.** Petrópolis: Vozes, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Curitiba: Editora Positivo, 2009c.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas: Papirus, 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública.** São Paulo: Ática, 2000.

ROLO, Márcio; RAMOS, Marise. Conhecimento. In: CALDART, Roseli Salete. *et al.* (Orgs.). **Dicionário de Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Expressão Popular/EPJSV-Fiocruz, 2012. p. 151-159. Disponível em: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1191.pdf>>. Acesso em: 05 mai. 2024.

SANTOS, Boaventura Souza. **Introdução à uma ciência pós-moderna.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A educação como direito social**. Campinas: Autores Associados, 2011, p. 19-21.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982. (Coleção educação contemporânea).

## **CAPÍTULO 5**

### **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:**

**o que os educadores têm a dizer?**

Esther Gonçalves Silva Cunha

Lívia de Oliveira Padilha da Silva

Mariana Barboza dos Santos Maron

#### **Introdução**

Este estudo se justifica a partir de uma experiência profissional vivenciada por três licenciandas do 8º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia no município de Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro. Duas das licenciandas atuam como mediadoras escolares na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, e a outra é professora da Educação Infantil em instituição de ensino privada.

Com a alta demanda de alunos atípicos nas escolas e a necessidade de profissionais capacitados para atender a esse público, as licenciandas observaram na prática os desafios enfrentados pelos profissionais da educação ao lidarem com essa realidade sem estrutura adequada nem apoio pedagógico necessário. Constataram, ainda, que as docentes regentes de turmas observadas não apresentavam embasamento teórico nem estrutura emocional para atenderem os alunos com deficiência, considerando que o sistema de ensino continua ignorando as emoções desses alunos e professores, mesmo com a alta busca de estratégias didático-pedagógicas para o melhor desempenho dos mesmos (Faria; Camargo, 2018).

Em todas as escolas em que as licenciandas trabalharam, as docentes apresentavam insatisfação por não terem o suporte

necessário para atenderem os alunos atípicos. Em uma das escolas, os educandos não tinham o PEI (Plano Educacional Individualizado), o que dificultava o trabalho dos profissionais que atendiam àqueles alunos. Todos esses acontecimentos contribuíram para que as licenciandas refletissem sobre a necessidade de se pensar em estratégias que melhorem a formação dos futuros professores e de práticas pedagógicas necessárias à educação especial e inclusiva, de forma que auxiliem os docentes e contribuam para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Concebendo o currículo como uma base para a formação do futuro professor nas licenciaturas, e não uma prisão que engessa, partindo do pressuposto de que todos aprendem, mas não de uma mesma forma, compreende-se que o currículo precisa necessariamente estar vinculado ao projeto pedagógico da escola, vislumbrando trabalhar com o aluno em sua diversidade como uma filosofia, uma política e uma prática institucional em orquestração. Isso porque não formamos profissionais polivalentes distantes da realidade da sala de aula de uma escola (Mousinho *et al.*, 2010).

Conforme explicam as autoras,

As crianças que apresentam dificuldades de comportamento e socialização são geralmente vistas como excêntricas e bizarras por seus colegas. Elas têm dificuldade de entender sobre as relações humanas e as regras e convenções sociais. Podem ser ingênuas e não compartilham do senso comum. Sua rigidez gera dificuldade em gerir a mudança e as tornam mais vulneráveis e ansiosas. Muitas vezes não gostam de contato físico. Se a situação for mal manejada, podem acabar exploradas e ridicularizadas por outras crianças. No entanto, elas querem ser parte do mundo social e ter amigos, mas não sabem como fazer para se aproximar (*Ibidem*, 2010, p. 99).

Levando isso em conta, as autoras do excerto enfatizam, ainda, que o papel do mediador escolar vem no sentido de funcionar como intermediário nas questões sociais e de linguagem. O objetivo é

ensinar para a criança com características desta natureza a como participar das atividades sociais, como se relacionar com crianças da sua idade e no esclarecimento do que se espera dela em cada situação. Desse modo, o projeto curricular deve considerar o movimento da escola para atender às diferenças individuais, à identificação das deficiências educacionais dos alunos, visando ao planejamento, propostas curriculares diversificadas, flexibilidade na organização e funcionamento da escola, em diálogo com a formação do professor na licenciatura (Mousinho *et al.*, 2010).

Partindo destas reflexões, este estudo teve como principal objetivo compreender os desafios das docentes em lidar com a demanda de alunos atípicos em sala de aula, e como objetivos específicos: conhecer a realidade dos alunos atípicos a partir do diálogo com duas professoras da escola básica, analisar as dificuldades encontradas pelas professoras com relação as práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar e, por fim, apresentar possíveis mudanças na formação inicial dos professores para a inclusão.

Dessa forma, a partir das experiências vividas e refletidas em sala de aula, esta pesquisa com abordagem qualitativa, com perspectiva narrativa teve como base entrevistas com uma educadora de escola privada de Itaperuna, Estado do Rio de Janeiro, e a outra, também de escola privada do município do Rio de Janeiro. Ambas não terão os seus nomes revelados para a preservação de suas identidades.

Aline é professora do 2º período da Educação Infantil em uma escola particular no município de Itaperuna/RJ. Com mais de vinte anos de atuação na Educação, dedica-se constantemente à ampliação de seu conhecimento por meio de cursos de pós-graduação e extensão. A entrevista foi possibilitada pela convivência em sala de aula entre a mediadora e a professora entrevistada, e ocorreu em uma segunda-feira, 10 de junho de 2024, às 14 horas, durante o intervalo. O convite surgiu de uma conversa informal em que ambas trocavam experiências educativas.

A segunda entrevistada, Sara, é professora do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada na capital do Rio de Janeiro, onde trabalha há dezesseis anos. Ao longo de sua trajetória enfrentou diversos desafios. Em conversa com sua irmã, uma das autoras deste estudo, Sara foi convidada a compartilhar especificamente suas experiências em uma entrevista, realizada em 19 de julho de 2024, durante o período de férias, em uma conversa informal em que Sara manifestou certa desmotivação devido à ausência de apoio pedagógico e administrativo na escola em que atua, embora mantenha seu compromisso de oferecer o melhor para os alunos, movida por sua dedicação e amor pela profissão.

A pesquisa que adota uma abordagem qualitativa e uma perspectiva narrativa focaliza a compreensão das experiências humanas por meio de histórias e relatos pessoais. Essa metodologia valoriza a subjetividade e o contexto dos participantes, possibilitando uma análise aprofundada das narrativas que emergem das interações sociais (Galvão, 2005).

Desse modo, ao investigar como os indivíduos constroem significados a partir de suas vivências, a pesquisa narrativa revela não apenas os conteúdos das histórias, mas também as dinâmicas sociais, culturais e emocionais que as sustentam. Essa abordagem enriquece a compreensão da complexidade das experiências humanas, promovendo uma interpretação mais abrangente e contextualizada. Assim sendo, a pesquisa de acordo com Lüdke e André (2018, p. 24), “[...] oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade”.

### **Inclusão, formação e legislação: um assunto a ser debatido**

Para falar de inclusão escolar, antes precisamos entender o que significa e como ela funciona na prática. A educação inclusiva constituída como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, avançando em relação à ideia de

equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

De acordo com a Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, o seu Art. 27, esclarece que

a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Consequentemente, para uma escola incluir um aluno atípico não basta recebê-lo em suas dependências, mas, de fato, estar adequadamente preparada para atendê-lo em suas necessidades.

Hodiernamente, observa-se que a inclusão escolar enfrenta diversos desafios, mas também dificuldades e possibilidades. Como dificuldades, concebe-se a falta de preparo e capacitação dos professores para lidar com a diversidade em sala de aula; a escassez de recursos e adaptações necessárias nas escolas, como materiais didáticos, tecnologias assistivas e acessibilidade; resistência e preconceito de alguns profissionais e da comunidade escolar em relação à inclusão; falta de planejamento e ações coordenadas entre família, escola e comunidade para efetivar a inclusão. Já como possibilidades, a sensibilização e a capacitação continuada dos professores e demais profissionais da escola para lidar com a diversidade; disponibilização de recursos e adaptações necessárias, como salas de apoio, tecnologias assistivas e acessibilidade; envolvimento da família e da comunidade no processo de inclusão; políticas públicas que assegurem o direito à educação inclusiva e o cumprimento da legislação vigente (Mantoan, 2015; Mousinho *et al.*, 2010).

Sob essa ótica, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008) assegura a inclusão

escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação,

[caracterizando-se] como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escola, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas e busca-se uma pedagogia que se dilate frente às diferenças dos alunos (Beyer, 2006, p. 73, grifo nosso).

Diante do exposto, Beyer (2006) ressalta, ainda, que uma das formas seja buscar, através do projeto pedagógico, uma heterogeneidade de classe com uma prática pedagógica comum a todos e sem preconceitos, e não uma categorização dos alunos com ou sem deficiência. É preciso escapar dessa separação de que há dois grupos de alunos, mas sim a existência de crianças que compõem a comunidade escolar cujas necessidades são variadas. Uma escola verdadeiramente inclusiva integra profissionais qualificados e prontos para atender tanto os alunos sem necessidades especiais como os alunos com necessidades especiais.

Além disso, é relevante que as escolas estejam aptas para atender as diferenças, oferecendo às famílias e aos alunos qualidade no ensino, instalações que atendam bem as necessidades dos alunos especiais, instrumentos e adaptações devidas, execução de todas as legislações que amparam a educação especial e inclusiva, favorecendo desse modo, a consolidação de uma educação especial para incluir. Isso porque, durante

[...] muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica (BRASIL, 2008, p. 14).

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, no título III, do Art. 4º, inciso III, diz que é dever do Estado “garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Assim como, a Constituição Federal de 1988 deixa claro nos Art. 205 e 208, inciso III, que todos têm direito a educação, ao atendimento especializado e à inclusão escolar, exigindo mudanças estruturais nas escolas comuns e especiais (BRASIL, 1996).

Dado isso, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino apresentam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las (BRASIL, 2008).

Contudo, a formação de professores é um elemento crucial para promover a inclusão educacional, um princípio que visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, tenham acesso a uma educação de qualidade. Para que a inclusão seja efetivada, é fundamental que os professores estejam bem preparados para entender e lidar com a diversidade de seus alunos. Destarte, Mantoan (2015, p. 5) enfatiza que “a inclusão educacional é um direito do aluno e requer mudanças na concepção e nas práticas de gestão de sala de aula e de formação de professores para a efetivação do direito de todos à escolarização. Mas esse direito não é assegurado em sua totalidade”.

### **Uma formação que (des)forma: é possível mudar?**

Ao adentrarmos neste tema podemos entender melhor como o exercício da profissão de professor é desafiador e um quanto desgastante. Pesquisas apontam que constantes mudanças têm ocorrido nas formas de aprender e ensinar, por isso os cursos de licenciatura precisam preparar os futuros professores em sua

formação para dialogarem com a nova realidade da sala de aula (Rezende; Vasconcellos, 2020).

Ao aprofundarmos a discussão sobre a questão do saber profissional do docente e inter-relacionar o saber à prática dos professores, buscamos relacionar questões sociais, políticas e curriculares para tratar sobre as consequências das pesquisas nesta temática nos cursos de formação inicial e as práticas educativas adotadas.

De acordo com António Nóvoa (2006),

A formação do professor é, por vezes, excessivamente teórica, outras vezes excessivamente metodológica, mas há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer. É desesperante ver certos professores que têm genuinamente uma enorme vontade de fazer de outro modo e não sabem como. Têm o corpo e a cabeça cheios de teorias, de livros, de teses, de autores, mas não sabem como aquilo tudo se transforma em prática, como aquilo tudo se organiza numa prática coerente. Por isso, tenho defendido, há muitos anos, a necessidade de uma formação centrada nas práticas e na análise dessas práticas (p. 14).

Diante das palavras do estudioso no assunto, após analisar a formação de professores a partir da sua valorização, foi que as pesquisas sobre os saberes docentes ganharam inúmeros impulsos e começaram a aparecer na literatura visando, buscar os diferentes saberes implícitos na prática docente. Logo, a prática docente advém da prática pedagógica e, por sua vez, tem maiores especificidades que a prática educativa, mas agregam elementos e componentes da ação social à cultura geral, ou seja, saber-fazer, conhecimentos e motivos pessoais, com a cultura expressa na prática pedagógica e contínua (Nóvoa, 2006).

Sendo assim, Tardif (2002) adverte que um professor de profissão é um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade. Infere ainda, sobre a necessidade de encontrarmos uma nova articulação e um

novo equilíbrio entre o que se produz e o que se faz, pois, muitas vezes, os conhecimentos são produzidos sem conexões com as práticas profissionais.

Por conseguinte,

Esse desconhecimento [sem conexões com as práticas] [...] pode estar relacionado a questões referentes à formação inicial e continuada do professor, as quais ainda se mostram carentes nas temáticas inclusivas e, conseqüentemente, geram entraves para efetivos processos de inclusão, tendo em vista que a falta de informação impede também a equipe de desenvolver práticas pedagógicas condizentes com as necessidades de cada aluno (Balbino *et al.*, 2021, p. 1602, grifo nosso).

Contudo, a inclusão de alunos atípicos nas salas de aula regulares é uma prática desejável e recomendada, mas exige que os professores saibam adaptar suas práticas pedagógicas para atender a todos os alunos. Sem a formação adequada, os professores podem se sentir inseguros ou sobrecarregados, o que pode levar a uma inclusão apenas na teoria, sem a efetiva participação e aprendizado dos alunos atípicos (Sampaio; Sampaio, 2009, p. 149).

Para uma melhor compreensão acerca dos objetivos elencados para este estudo e das questões inicialmente apresentadas pelos estudiosos, buscamos abordar dois importantes temas de maneira mais ampla, que, por sua vez, estão subdivididos em subtemas, baseados em questões e exemplos trazidos pelas professoras partícipes desta investigação, conforme categorizados a seguir.

Vale ressaltar que não temos a pretensão de dar conta desse complexo assunto em um único capítulo, contudo ele servirá certamente de base para sequências e ampliações futuras. Conseqüentemente, nosso desejo é fazer do conhecimento um caminho facilitador do trabalho dos educadores, cujo papel social e inclusivo tem um valor inestimável.

## O que contam as professoras sobre sua atuação na docência

Com o expressivo aumento do número de alunos atípicos nas salas de aula, intensificou-se a demanda por capacitação de toda a equipe escolar, incluindo docentes, coordenadores e orientadores pedagógicos. Tal crescimento gerou novos desafios, particularmente em decorrência da escassez de recursos e da insuficiência de formação específica. Tenor (2008, p. 38) vai dizer que “as escolas precisam ser reestruturadas para acolherem os alunos, independentemente de suas dificuldades”. Portanto, é o sistema que deve se adequar às necessidades de seus alunos e não o contrário. Nesse contexto, coletamos depoimentos de duas professoras com o objetivo de compreender, de maneira mais aprofundada, as dificuldades que enfrentam no ambiente educacional. Aline<sup>1</sup> vai dizer que,

*A falta de recursos pedagógicos, o desinteresse das famílias em seguir as práticas apresentadas e muitas vezes a falta de disponibilidade da equipe pedagógica em nos auxiliar, impactam no processo de ensino aprendizagem dos alunos. A formação contínua e o suporte institucional influenciam nas práticas pedagógicas inclusivas, pois o professor está sempre em formação, na busca por conhecimentos dentro do processo de inclusão, e muitas escolas não estão preparadas para essa realidade. A formação contínua precisa ser estendida aos gestores e colaboradores também (Aline, 2024).*

Sara também conta sua experiência, dizendo que

*A quantidade de alunos em sala [...], há falta de materiais adequados e há a ausência de um profissional (mediador) para auxiliar o professor adequadamente. Infelizmente se esses pontos não forem ajustados, o trabalho do professor com esses alunos fica prejudicado/atrasado (Sara, 2024).*

---

<sup>1</sup> Além de preservarmos a identidade das professoras com nomes fictícios, utilizamos itálico nas narrativas para terem maior destaque dentro do texto.

Compreende-se, desse modo, que os conhecimentos de um professor vão além da sala de aula, pois possui um conjunto diversificado de saberes e competências para dar conta de atender às necessidades de todos os alunos, especialmente aqueles com deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Sua atuação é orientada por princípios de equidade, acessibilidade e respeito às diferenças (Mantoan, 2015).

Tardif (2014, p. 16) diz que “[...] são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, sendo também, saberes dele”.

De acordo com a sua realidade em sala de aula, Aline esclarece:

*Cada aluno é um ser único, e se tratando de alunos atípicos numa sala de aula com perfis diversificados, o professor precisa ter um olhar atento para criar e desenvolver estratégias importantes para adaptar todas as crianças de forma inclusiva. Algumas são estratégias essenciais, por exemplo: criar uma rotina diária, desenvolver habilidades específicas da sua faixa etária, evidenciando o lúdico para tornar o aprendizado significativo. Trabalhar com alunos atípicos é desafiador e fantástico. Desafiador porque nos leva a estar sempre buscando mais conhecimentos e trazer recursos necessários para o avanço e desenvolvimento de cada um. Fantástico porque a partir do vínculo criado, a criança nos permite, dentro das suas possibilidades e limitações, dar a ela ferramentas para ajudá-la a superar seus desafios. Mas a colaboração da escola e da família é de extrema importância, pois o reforço contínuo e a repetição de estratégias levam ao sucesso do aprendizado (Aline, 2024).*

À vista disso, constata-se a multiplicidade de desafios e obstáculos enfrentados pelas docentes. A necessidade de adaptação constante às demandas de uma educação inclusiva, somada à escassez de recursos e à formação insuficiente, exigem das educadoras um esforço contínuo para proporcionar um ambiente de aprendizado acessível e acolhedor. Esses desafios não apenas ressaltam a importância de investimentos em capacitação e

infraestrutura, mas também evidenciam a urgência de políticas educacionais mais robustas que apoiem o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes (Gatti, 2017; Mousinho *et al.*, 2010).

Deste modo, a formação docente, em sua estrutura atual, revela-se insuficiente para preparar os profissionais a lidarem plenamente com a complexidade dos desafios presentes na sala de aula. Para Nóvoa (2017), Tardif (2014), Vasconcellos e Andrade (2019), restringir os licenciandos ao espaço da sala de aula da universidade ou da escola de sua formação, na expectativa de que se tornarão professores a partir da observação da atuação de outros ou por meio da leitura de textos desvinculados das reais demandas escolares é assumir a responsabilidade pelo negligenciamento dos aspectos mencionados e dos resultados das pesquisas mais recentes sobre a docência.

Para promover uma educação verdadeiramente inclusiva, é fundamental revisar e aprimorar a formação inicial dos professores, integrando conteúdos e práticas pedagógicas voltadas para o atendimento de alunos com necessidades específicas. Tais mudanças devem abranger tanto o desenvolvimento de competências teóricas sobre inclusão quanto a capacitação prática para lidar com a diversidade em sala de aula. Além disso, é necessário incorporar metodologias ativas e colaborativas que permitam aos futuros docentes vivenciar e refletir sobre cenários reais, favorecendo o desenvolvimento de habilidades para a adaptação de estratégias de ensino (Mousinho *et al.*, 2010; Rezende; Vasconcellos, 2020).

A inclusão de disciplinas focadas em educação inclusiva, com suporte de profissionais especializados, contribuiria significativamente para a preparação dos professores, assegurando-lhes maior segurança e eficácia na condução de práticas pedagógicas inclusivas. Sobre isso, Gatti (2017) e Tardif (2014) discorrem que

Não é em vão que o distanciamento entre espaços de formação e de trabalho predominante nos cursos de licenciatura se constituem como fator de preocupação para formadores, professores e estudiosos da área da Educação, afinal, os saberes profissionais dos professores são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos (p. 8).

Levando isso em conta, as entrevistadas Aline e Sara ressaltam sobre a importância da experiência e da vivência para uma prática docente mais assertiva. Sara vai dizer que

*Durante o estágio, você terá uma vivência mais próxima e real do cenário e dos desafios que fazem parte da rotina desses profissionais. Dessa forma, pode expandir suas habilidades, tirar dúvidas, aprender a lidar com esses alunos (Sara, 2024).*

Aline segue o mesmo pensamento, dizendo que

*Iria melhorar muito ter experiências diárias, pois nos impulsionam a buscar sempre mais conhecimento porque a cada vivência percebemos que não fomos preparados para lidarmos com as situações cotidianas que encontramos no ambiente escolar (Aline, 2024).*

Os relatos das entrevistadas correspondem à nossa queixa e pesquisa, portanto o ofício do professor deve estar associado não apenas ao domínio de suas habilidades e competências pedagógicas, mas também à colaboração entre todos os agentes envolvidos no processo educativo, com especial ênfase na formação de professores. Essa abordagem colaborativa e integrada fortalece o ambiente de ensino e contribui para um espaço de aprendizado inclusivo e participativo para todos os alunos. Uma formação inicial estruturada e focada em práticas inclusivas permitirá aos futuros docentes desenvolver competências essenciais para enfrentar os desafios da educação contemporânea, promovendo um ambiente de aprendizado equitativo e acolhedor

para todos os estudantes (Gatti, 2017; Mousinho *et al.*, 2010; Rezende; Vasconcellos, 2020).

## **Dificuldades e possibilidades na atuação para a inclusão**

A inclusão educacional, conforme discutido por Tardif e Légaré (2009), ressalta a complexidade do papel do professor como mediador do conhecimento. Os autores enfatizam que a prática pedagógica é moldada não apenas pelo conhecimento teórico, mas também pelas experiências e contextos dos educadores. Nesse sentido, as professoras enfrentam desafios substanciais na implementação de práticas inclusivas, que vão desde a falta de formação adequada até a resistência institucional. É o que Sara vai dizer quando lhe perguntamos quais desafios ela encontra ao lidar com essa realidade em sala de aula.

*A falta de recursos e excesso de alunos nas salas nos desmotivam muito. É importante ter uma comunicação aberta com os pais para garantir que as necessidades desses alunos atípicos sejam atendidas tanto na escola quanto em casa. E também precisamos muito da participação da escola e do apoio pedagógico para que o trabalho do professor ande. Muitas vezes não encontramos esse apoio e isso nos paralisa (Sara, 2024).*

Levando isso em conta, a formação docente revela-se incompleta, uma vez que os profissionais graduados frequentemente sentem-se inseguros e impotentes diante da realidade desafiadora que encontram no ambiente escolar. A sala de aula, que deveria proporcionar um preparo adequado, acaba por limitar e estagnar esses educadores antes mesmo de iniciarem sua atuação profissional (Vasconcellos; Andrade, 2019).

De acordo com Tardif e Légaré (2009), a formação contínua e a reflexão crítica sobre as práticas docentes são fundamentais para a superação dessas dificuldades. A construção de um saber profissional que considere a diversidade dos alunos pode abrir caminho para uma abordagem mais inclusiva. Assim, apesar dos

obstáculos, as possibilidades de um ambiente educacional enriquecedor e colaborativo se tornam viáveis, promovendo um espaço onde todos os alunos possam desenvolver seu potencial.

A respeito disso, Aline discorre que

*Um ambiente verdadeiramente inclusivo precisa ser caracterizado por um clima de respeito e empatia, onde todos, tanto alunos quanto professores, se sintam valorizados e ouvidos. A formação continuada dos professores também é um ponto chave, pois, muitas vezes, nós carecemos de capacitação para lidar com a diversidade que encontramos em sala de aula. Seria interessante que as instituições de ensino promovessem espaços de troca entre educadores, alunos e familiares, pois acredito que isso iria contribuir muito para fortalecer essa rede de colaboração e aprendizagem mútua (Aline, 2024).*

Diante das falas das professoras partícipes desta pesquisa, observa-se que a formação inicial, muitas vezes desconectada da realidade das escolas, carece de práticas concretas e de trocas de saberes. Nesse sentido, é incontestável investir em formação continuada e reestruturar os currículos das instituições de ensino superior, visando preparar os futuros educadores para lidar com as múltiplas demandas que surgem em sala de aula. Apenas por meio de uma formação prática e aprofundada será possível superar os embaraços que permeiam o processo educativo (Nóvoa, 2017; Tardif, 2002).

### **Considerações finais**

Mediante o exposto, esta pesquisa que teve como objetivo analisar as práticas e desafios da formação docente no contexto inclusivo, por meio do relato de duas professoras atuantes na educação básica, coletado por meio de entrevistas com abordagem qualitativa e perspectiva narrativa, foram definidos três objetivos específicos.

O primeiro foi conhecer a realidade dos alunos atípicos através do diálogo com as professoras. Nesse momento, observou-se que,

dada a crescente demanda por inclusão de alunos com características diversas nas escolas, as educadoras enfrentam significativos desafios na implementação efetiva da inclusão, uma vez que as instituições não estão adequadamente preparadas para lidar com essa realidade.

O segundo objetivo da pesquisa consistiu na análise das dificuldades enfrentadas pelas professoras em relação às práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. Essa análise revelou que tais práticas frequentemente não funcionam como deveriam, pois os cursos de formação superior não capacitam os docentes para enfrentar as complexidades da educação especial e inclusiva. Essa situação configura um problema globalizado, pois as instituições educacionais também carecem de infraestrutura e capacitação adequadas para acolher esses alunos e proporcionar o suporte necessário a toda a equipe de ensino.

Por fim, no terceiro objetivo que foi propor possíveis mudanças para a formação inicial de professores no que concerne a inclusão, concluiu-se que é uma questão representada por um problema estrutural, onde a transformação mais significativa deve ocorrer na formação inicial do docente, visto que, é nesse momento de preparação, que o futuro professor precisará ser adequadamente equipado e instruído para enfrentar os desafios da educação. Os caminhos desse processo são muitos e cada um individualmente ou acompanhado faz o seu. É neste sentido que o ato de refletir sobre a prática é libertador porque instrumentaliza o futuro educador no que ele tem de mais vital, o seu pensamento.

## Referências

BALBINO, Eliza Maria Santos *et al.* O aluno com transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo. Volume 6, *Diversitas Journal*, jan./mar. 2021. Disponível em: [https://diversitasjournal.com.br/diversitas\\_journal](https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal). Acesso em: 28 abr. 2023.

BEYER, Hugo O. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. **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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm). Acesso em 18 jun. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%20civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%20civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais). Acesso em 18 jun. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. **Brasília**: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 jun. 2024.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; CAMARGO, Denise de. As emoções do professor frente ao processo de inclusão escolar: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 217-228, abr.- jun. 2018.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência e Educação**, São Paulo, v. 11, p. 327-345, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MOUSINHO, Renata *et al.* Mediação escolar e inclusão: revisão, dicas e reflexões. **Rev. psicopedag.** [Online]. 2010, vol. 27, n. 82, p. 92-108. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862010000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 05 mai. 2024.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362019000300402](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362019000300402). Acesso em: 13 ago. 2024.

NÓVOA. António. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida no **SIMPRO – SP**, 2006. Disponível em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf) Acesso em set/2017. Acesso em: 05 nov.2024.

REZENDE, Cyntia de Souza Bastos; VASCONCELLOS, Mônica. **Entre narrativas e práticas de formação: uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

SAMPAIO, Cristiane Teixeira; SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LÉGARÉ, Sylvain. **Saberes docentes**: o que é e como se forma. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

TENOR, Ana Claudia. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu**. 2008. 117 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2008.

VASCONCELLOS, Mônica, ANDRADE, Vinicius Carvalho. **Formação de professores e projetos interdisciplinares: perspectivas para uma outra escola.**, Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2019.



## CAPÍTULO 6

### A (RE) INVENÇÃO DE SI: percorrendo um caminho

Cyntia de Souza Bastos Rezende  
Mônica Vasconcellos

#### Introdução

A educação pode contribuir para a formação do homem pleno, inteiro, que alcance níveis cada vez mais competentes de integração das dimensões básicas – o eu e o mundo -, a fim de que seja capaz de solucionar problemas globais e complexos que a vida lhe apresenta, produzir conhecimentos e alterar as formas excludentes de organização social vigentes nos ajudando, inclusive, a resolver problemas de diferentes naturezas (Lück, 2018).

Coadunando com Morin (2001), trata-se de restabelecer a intercomunhão entre as diversas formas de vida e estabelecer a prática do pensar, analisar e representar a realidade a partir de um esforço de intercomunicação com os outros. Em se tratando da formação docente, acredita-se que a parceria entre universidade e escola parece ser um mecanismo propício à consolidação dessa intercomunicação, uma vez que são inúmeras as possibilidades de expansão e consolidação de ações científico-pedagógicas, produção e entrelaçamento de saberes que exigem circulação entre os dois ambientes abarcados.

Nesse entendimento, Nóvoa (2017), argumenta:

Como construir programas de formação de professores que nos permitam superar a distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa (p. 1109)?

Segundo o autor, não se trata de criar outros modelos para a educação escolar, mas, de forma coletiva, assumir novas maneiras de pensar e de agir, com novas atitudes e perspectivas, possibilitando recriar os espaços e tempos escolares com alternativas para aprendizagens em coparticipação, com dinâmicas curriculares importantes para a sociedade contemporânea e equilibrada por uma visão de futuro. Neste sentido, permitindo assim, rever o percurso, superar a distância e garantir em alguma medida, o fluxo de ida e vinda entre a formação e a atuação docente (*Ibidem*).

Nesta direção, contribuições inovadoras têm sido encontradas pela iniciativa de docentes em determinados contextos institucionais, evidenciando possibilidades formativas diversas, dentre as quais situamos a obra 'Prática, Pesquisa e Formação Docente: narrativas do PIBID Pedagogia da UFRJ', organizada pela professora e pesquisadora Dra. Giseli Barreto Cruz e colaboradores da referida instituição de ensino superior.

Essa obra evidencia, a partir dos seus registros, as experiências e contribuições de um Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, desenvolvido no período de 2012 a 2018, contando com 12 capítulos que serviram de terraplanagem para favorecer a compreensão desse trabalho para a formação docente, na perspectiva da prática e da pesquisa (Cruz, 2019).

Conforme esclarece a organizadora da obra, "[...] a formação inicial não pode se dar dissociada do campo de atuação profissional. A escola é indubitavelmente um campo estratégico de formação de professores" (Cruz, 2019, p. 24-25). Portanto, demarca a questão do estágio como via de articulação entre o aspecto prático e teórico, a partir de duas dimensões fundamentais a formação do futuro professor, uma sob a responsabilidade da universidade e a outra ligada ao trabalho realizado nas escolas (*Ibidem*).

Esse projeto, investido de teor teórico e metodológico, apresentou concepções mais democráticas sobre formação docente, que de acordo com Cruz (2019), confirma que,

[...] a parceria com a escola possibilita a imersão do futuro professor na sala de aula, experimentando antecipações de sua futura prática

profissional, com acompanhamento e mentoria do professor da classe, que feito formador, compartilha sua docência (p. 37).

Desse modo, o trabalho desenvolvido pelo Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar na UFF nos possibilitou compreender que o professor formador é aquele cuja natureza e função do seu trabalho reside em ensinar o ofício, ou seja, a cultura da profissão. Por esse motivo, o fato de acompanhá-lo desde 2017, imersa nos ambientes formativos que os integrantes criam ou frequentam, tem permitido verificar de perto parte das contribuições desse Grupo para a sua formação (Rezende; Vasconcellos, 2020); revelar trajetórias, experiências e ponderações dos petianos e da Tutora acerca de aspectos relacionados às suas vidas, à sua formação e às suas experiências. Tem permitido, ainda, compreender nuances do que se passa no interior do Grupo com destaque para o valor que muitos atribuem a este espaço como fonte das transformações pessoais, acadêmicas e profissionais que ocorrem e como travessia para a realização de sonhos que consideravam inacessíveis.

### **Um percurso metodológico**

O trajeto escolhido para o desenvolvimento desta pesquisa, teve em seu ponto de partida, a pesquisa qualitativa, que se configurou na experiência de formação vivenciada pelo objeto de estudo, ou seja, a tutora do Grupo PET Conexões de Saberes da UFF, em uma conversa realizada no dia 18/03/2021, às 11h, via *Google Meet*, objetivando descrever como a tutora se sentia ao completar seis anos de trabalho junto ao Grupo PET. Contou também com o suporte da entrevista semiestruturada para a coleta de dados e a pesquisa bibliográfica como embasamento teórico ao mesmo. Desta maneira, a pesquisa ajusta-se como qualitativa de acordo com a perspectiva de Lüdke e André (2018), pois a observação possibilita captar informações fiéis, que em outro tipo de experiência seria impossível. A pesquisa não se limita a um só

objeto, mas sim, a toda estrutura nela pertencente. Ainda nessa mesma perspectiva, Lüdke e André (2018) advertem que,

A observação direta permite também que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e as suas próprias ações (p. 31).

Portanto, o objetivo abordado nesta pesquisa configura-se como pesquisa de relato de experiência e narrativas de formação, que na concepção de Mariani *et al.* (2012), inferem que,

a vida é educação e os educadores estão interessados em vidas, vidas que só podem ser expressas narrativamente. Portanto, a pesquisa narrativa se apresenta como uma importante e significativa possibilidade de pesquisa em educação (p. 663).

Ainda na perspectiva narrativa, Galvão (2005, p. 327) afirma que, “uma questão metodológica importante é que em narrativa, o narrador fornece tanto o contexto como a interpretação, e este modelo põe também em evidência o contexto da ação”. Em conformidade com os procedimentos descritos, a pesquisa recorreu à entrevista semiestruturada que, segundo Lüdke e André (2018), possibilita o imediatismo das ideias, sem que haja nenhum tipo de camuflagem nas palavras ou nas atitudes, possibilitando uma veracidade diante dos fatos. Assim, segundo as autoras,

[...] na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca de quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há a imposição de uma ordem rígida de questões, [...] na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica (*Ibidem*, p. 39).

Por conseguinte, para dar veracidade e fluidez a esta pesquisa foram lidos livros e artigos de autores que dialogam com o tema investigado, permitindo o trajeto feito e o objetivo alcançado.

### **Uma compreensão do par experiência/sentido**

Rememorar fatos e cruzá-los às informações contidas no projeto gestado pela tutora contribuiu para uma compreensão do par experiência/sentido, onde a voz é a marca da subjetividade, de poder colocar em palavras, a experiência de um encontro, ou um reencontro com o vivido. As informações foram obtidas a partir das vivências como professora da educação básica, dos estudos e dos resultados da sua pesquisa de doutorado e das experiências acumuladas durante o período em que compartilhou com outra professora a Coordenação do PIBID – Pedagogia na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS).

Incitadas por suas palavras elaboramos o tópico a seguir, no qual apresentamos informações sobre a assunção do papel de formadora da Tutora e de como se elabora e se ensina o conhecimento escolar, a partir das relações estabelecidas através do projeto elaborado para o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar. E partindo da (re)significação dessas relações estabelecidas com a tutora, que coadunamos com Tardif (2014), quando menciona que, o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. O saber não é uma coisa que flutua no espaço, portanto, no caso do professor, o saber é o saber dele e se relaciona com a pessoa e a identidade dele.

Esse saber não provém de uma fonte única, mas sim de variadas fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional desse professor. É a partir dessas vivências que nos utilizaremos das narrativas da Tutora para compreendermos melhor como o Projeto do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar vem se constituindo desde de 2014, ocasião em que a Tutora elaborou o primeiro Projeto que submeteu

ao Ministério da Educação (PET/MEC-SESu), com o objetivo de contribuir com a formação para a docência de alunos das licenciaturas, por meio da revisão, ampliação e produção de saberes referentes ao magistério suscitados pelo desenvolvimento de práticas/projetos interdisciplinares.

Conforme afirma a tutora,

**[...] o projeto é uma maneira dinâmica de ensino que permite ao aluno compreender, na prática, as funcionalidades e finalidades das disciplinas** que, por vezes, são comumente ensinadas sem relação entre si e/ou sem articulação com o cotidiano (Projeto PET<sup>1</sup>, 2020, p. 3, grifo nosso).

Considerando os significados das conquistas alcançadas, dedicamos algumas linhas à resposta da Tutora à pergunta que lhe foi feita: Como se sente quando pensa no Projeto que elaborou há quase seis anos atrás para o Grupo PET Conexões de Saberes e que, atualmente, é chamado de Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar?

A Tutora explica:

[...]quando **pensei nesse Projeto**, senti **como se ele fosse uma teia**. Uma teia **formada por fios com o mesmo volume**. Porque se um fio for mais pesado do que o outro, poderá gerar influências maiores, vai pensar que é mais importante e isso geraria um peso que poderia tornar a teia torta, sem forma [...] (Tutora, 2021, grifo nosso).

Nessa concepção de trabalho, observa-se que a Tutora, ao visualizar o Projeto em forma de teia, preconiza uma ação coletiva e integradora para o grupo, coadunando com o que afirma Lee Schulman (2016) ao enfatizar que, “na formação inicial ou continuada de professores, os formadores devem criar ambientes que apoiam,

---

<sup>1</sup> Plano de trabalho 2020 – Grupo PET/ Conexões de Saberes na UFF - Formação de professores e projetos interdisciplinares na escola. PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO – PROGRAD.

sustentam e refinam as visões, as compreensões, as práticas, as motivações e as reflexões de todos os seus membros” (p. 133).

Neste sentido, a Tutora assevera:

[...]ao enxergar a teia nesse trabalho, observo que **os fios não são independentes, mas interligados** de fato. Relembro que em minha adolescência, gostava de usar uma trança, e que a mesma era envolta por uma fita. E que quando a amarrava, a mesma ficava entremeada a minha trança, não como um adorno, mas como parte dela. Essa lembrança da trança me remete ao trabalho do Grupo PET, com os fios que **estão juntos, imbricados, interligados, entremeados nessa tessitura que é a teia. Com jovens que chegaram/chegam imaturos, mas aos poucos vão desenvolvendo autonomia, tomando decisões** sem que ninguém faça por eles, **porque esse é o princípio da teia** (Tutora, 2021, grifo nosso).

Abarcando essa formação em ‘Teias’, relata ainda que,

[...] não tinha como saber qual foi o fio condutor de todo o processo. Compreendo que, **o primeiro fio da teia trouxe como indício do processo a minha experiência como professora** da educação básica e do ensino superior como formadora. Relembro também a experiência que tive com o PIBID, ocasionando a construção do 1º Projeto do PET em 2014, e após seis anos de trabalho, a 2ª revisão do mesmo em 2020. [...] **mas teve um fio condutor que contribuiu na estrutura da teia, que foram os pesquisadores que estudei durante a minha tese de doutorado e o que recomendavam sobre como formar professores** (Tutora, 2021, grifo nosso).

Percebe-se que, a partir das leituras e pesquisas desenvolvidas, a Tutora foi aprofundando seu arcabouço teórico sobre formação inicial e o início da carreira docente. Foi a partir dessa relação que o desejo de formar professores de outra maneira surgiu. Se apropriada dessas literaturas para construir o Projeto do PET, uma construção em teias, onde todos os fios são importantes. São fios que têm a mesma consistência e fazem parte da construção das trajetórias de vida e de formação que serão narradas/contadas,

afinal, “quando narramos nos implicamos no processo, escrevemos nossas histórias [...]. Convidamos nossas vidas e a dos outros para fazerem parte [...]” (Bragança, 2020)<sup>2</sup>.

Assim como ocorreu com a Tutora, é possível que os petianos participantes desta pesquisa tenham vivido experiências que, ao serem rememoradas, evidenciem aprendizagens capazes de inspirar outros sujeitos, trazendo novos sentidos e novas interpretações às suas vidas, à formação e à sua profissão.

Neste sentido, coadunamos com as palavras de Nóvoa (2017) ao afirmar que a chave para a mudança na formação de professores encontra-se na criação de um ambiente escolar estimulante e inovador, o que requer estreita ligação entre a universidade e as redes escolares. Dito isto, enfatiza que reinventar uma escola exige conexões para que ela não seja destituída, mas possa dialogar com o tempo e as exigências que esse tempo de hoje nos apresenta, que são muito diferentes dos apresentados ontem. A pandemia só colocou luz sobre isso. Portanto, a formação dos professores é o desafio de se conectar com esse real. A universidade precisa fazer esse deslocamento.

O diálogo estabelecido nesse encontro foi pautado por um conjunto de questões que nos ajudaram a dar fluidez às narrativas compartilhadas, no ritmo das boas conversas (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018). As conversas, portanto, são momentos de reviver, de rememorar e também de reelaborar modos e maneiras de pesquisar.

Diante destas e de outras reflexões, julgamos necessário compreender como a Tutora avalia o trabalho que o Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar vem desenvolvendo. Nesse

---

<sup>2</sup> Fala da Prof. <sup>a</sup> Dra. Inês de Souza Bragança, na Conferência do XX Simpósio de Dissertações e Teses do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba, GEPEC/UNICAMP, no dia 21/10/2020, às 19h. Tema: Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e enfrentamento da realidade. [https://www.youtube.com/watch?v=DpqHnN8eATY&ab\\_channel=ProgramadeP%C3%B3sGradua%C3%A7%C3%A3oemEduca%C3%A7%C3%A3odaUNIMEP](https://www.youtube.com/watch?v=DpqHnN8eATY&ab_channel=ProgramadeP%C3%B3sGradua%C3%A7%C3%A3oemEduca%C3%A7%C3%A3odaUNIMEP)

encontro, as narrativas potencializaram todo o roteiro, construindo sentido as experiências vivenciadas pelo Grupo PET e sua Tutora antes, durante e depois da pandemia. Período em que esta pesquisa, inserida na interface entre a formação e o preparo para a profissão de professor na relação entre a universidade e a escola básica, tecia-se de forma imbricada com uma realidade não habitual ao que já vivenciaram em quase seis anos de trabalho, conforme publicado pelo Grupo PET, juntamente com sua Tutora em um livro intitulado, *Formação de Professores e Projetos Interdisciplinares: perspectivas para uma outra Escola* (Vasconcellos; Andrade, 2019). Portanto, compreende-se que,

Uma conversa não é algo que se faça, mas algo que se entra [...] e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia sido previsto [...], e essa é a maravilha da conversa [...] que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer [...]. E, mais ainda, o valor de uma conversa não está no fato de que ao final se chegue ou não a um acordo [...] pelo contrário, uma conversa está cheia de diferenças [...] mantendo-as e não as dissolvendo [...] e mantendo também as dúvidas, as perplexidades, as interrogações [...] e isso é o que a faz interessante (Larrosa, 2002, p. 212-213).

Exatamente conforme preconizado no excerto por Larrosa (2002) sobre a força da conversa que, nos envolvemos tecidas por relações de afeto, buscando compreender um bordado que não foi feito solitariamente, mas partilhado por outros, tecido também com fios alheios.

Deste modo, por meio da análise das práticas, compreende-se que, o sujeito é capaz de perceber a própria complexidade, compreender a complexidade dos outros e mudar a maneira de agir, pensar e sentir. Será capaz de estabelecer ciclos de confiança, podendo transformar positivamente os indivíduos, a maneira como se relacionam, além dos espaços que compartilham (Altet, 2000). Dito isto, por meio das narrativas da Tutora foi possível compreender essa transformação ao responder como se sentia ao completar seis anos de trabalho com o Grupo PET.

A Tutora revela seus pressupostos com generosa sensibilidade, relembrando:

Minha nossa, eu nunca pensei sobre isso. Mas assim, vou responder muito do fundo do coração, com a alma e de peito aberto, sabe? Sem querer parecer arrogante, **eu me sinto realizada**. Se hoje eu precisasse deixar o Grupo PET por escolha ou por uma definição do Ministério da Educação ou da Pró-Reitoria de Graduação, eu lamentaria, ficaria bem chateada porque temos um projeto aí para os próximos cinco anos, né? São seis, mas um ano já se passou. Eu ficaria triste com isso, mas ao mesmo tempo eu entenderia assim, estou realizada! **O que foi proposto, o que foi previsto para os seis primeiros anos, isso foi realizado, isso foi desenvolvido**. E mais do que isso, o amadurecimento, eu sentia, eu sabia com base nas pesquisas que eu já tinha lido, que tinha desenvolvido, das minhas aulas da graduação. Quando eu elaborei o projeto eu ainda não estava na pós-graduação, eu acreditava naquele projeto e os estudantes quando entraram daquela primeira turma de 2014, na seleção que terminou em dezembro e eles entraram em 2014 e teve uma nova seleção em março ou abril de 2015, porque não completamos o quadro ali em dezembro, eu lembro deles me perguntarem: “-Mas professora, mas isso vai dar certo?” Quando eu expliquei o que era o projeto, como é que nós trabalharíamos, que tudo seria construído coletivamente, que não tinha nenhum direcionamento meu no sentido de definir o que vai ser feito, como vai ser feito, tem uma metodologia geral do trabalho, mas tudo seria encaminhado em conjunto com eles. Porque eles nunca tinham vivido algo assim, né? [...] Vai dar certo assim, o que está previsto vai acontecer, agora o modo como vai acontecer, as escolhas que serão feitas, isso vai depender da formação de cada grupo, da constituição de cada grupo, né? Mas **eu confiava que nós teríamos um trabalho muito rico, muito bonito porque eu também tinha coordenado um PIBID por quatro anos antes de assumir o PET em uma outra universidade. Então, eu já tinha uma experiência anterior**, leituras anteriores, uma base teórica do mestrado, do doutorado, como uma professora que não tinha tanta experiência assim como professora do magistério superior, mas tinha uma trajetória anterior que me respaldava e me fazia sentir confiante de que aquilo seria importante

para eles, aquilo seria importante para a formação deles visando a atuação profissional. Então hoje, eu vejo assim, **o trabalho que foi feito nesses seis primeiros anos, me deixa muito esperançosa no sentido de que é possível realmente construirmos outras escolas, sabe? Outros modelos, outras possibilidades, outras perspectivas de escola e de formação docente.** Porque eu já vejo e acompanho, converso muito com egressos do Grupo... Gente que está em escola, gente que está coordenando, gente que está dando aula, gente que está em diferentes atividades em espaços não escolares, em espaços escolares, gente que foi para a pós-graduação e falam o tempo todo: “- Professora, isso fez toda a diferença! ” “- Professora, eu trabalho assim por conta do PET! ” E vêm com agradecimentos e eu digo assim, “- Não é o caso”. Então, uma resposta gigantesca para dizer assim, me sinto realizada (Risos). Eu poderia dizer só isso! E esperançosa diante do **que podemos fazer nas universidades e nas escolas** (Tutora, 2021, grifo nosso).

Nesse espaço de múltiplas relações, como é o caso da universidade, não pode o educador ver-se independente, pois integra um tecido e um tecer há muitas mãos, além das suas. É o lugar apropriado para a troca de papéis, é o palco de uma dança onde quem educa tem como meta formar em diálogo permanente, porque só ensina quem aprende e, porque aprende, aprende a ensinar (Freire, 2015; Warschauer, 2017a).

Poderíamos pensar como oportunidades formativas nas quais o aprender a aprender seja propiciado e estimulado, seja nas licenciaturas ou nas formações contínuas de professores, de modo que eles ou elas possam aprender em conformidade ao que pretendem propor aos seus alunos. Uma formação como processo que se constrói em comunhão, com estímulo à pesquisa a partir dos problemas vividos pelos professores e sua comunidade. Portanto, a tarefa de formação de professores não pode se reduzir a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos conforme relatado pela Tutora:

**[...] pelo tipo de trabalho que a gente desenvolve tem um entrosamento que vai sendo alinhavado durante o período que eles**

**ficam no grupo [...]. Nós vivemos muitos desafios dentro do grupo.** Tem confusões, desentendimentos, especialmente entre eles, às vezes comigo, mas raramente, mais entre eles. Tem situações de conflito e dilemas com as escolas, mas tudo isso é importante. **Eu não enxergo como problema, mas eu enxergo como parte dos processos formativos.** A nossa vida é assim cotidiana! Ela funciona assim dessa maneira. **Você não vive um caminho linear onde todos são felizes para sempre.** Então, quando tem essa oportunidade, volta e meia algum deles me procura ou algum deles me diz [...] eu recebi uma mensagem do Diego que está lá no grupo dizendo, “- Professora, lembra que eu comentei algumas semanas atrás que eu estava concorrendo há uma vaga para um projeto da Petrobrás aqui na minha cidade de Paraty, lembra professora? Mas eu não sabia se passaria ou não! Acabou de sair o resultado e eu estou radiante, não estou cabendo em mim porque eu fui aprovado. Então, eu vou trabalhar em um projeto da Petrobrás”. E ele disse a mesma coisa que todos os que são aprovados em escolas públicas e particulares dizem. “- Eu sou muito grato ao PET!” E eu disse, “ - Grato a mim não, o trabalho está nas mãos de vocês.” “- É, mas eu sou muito grato professora pela oportunidade, porque eu aprendi muito.” Eles reconhecem! Porque eles participam dos processos seletivos dos novos candidatos. Toda a parte de seleção a gente constrói junto. Então, eles estão nas entrevistas, nas análises dos documentos. Então, ele disse, “- Nossa! **Quando eu participo do processo** seletivo estando do lado de cá, de quem está selecionando, **eu aprendo como eu devo me portar** quando eu estiver procurando um emprego, quando eu estiver sendo entrevistado num processo de mestrado, de doutorado, num emprego, o que fazer e o que não fazer. ” Ele disse isso! “- Eu aprendi tanto com o PET que na hora de fazer as entrevistas e passar pelas etapas eu me senti seguro por conta disso.” Então, esse foi um exemplo do Diego. [...] **Foi formativo para a vida e não só para a prática da sala de aula** (Emocionada) (Tutora, 2021, grifo nosso).

A complexidade, conforme apontado por Morin (2011), faz parte do mundo e de nossa relação com o mundo. “[...] Significa falar de si mesmo e dos outros frente à realidade. Significa questionar nossa representação e nosso controle do mundo,

especialmente do mundo social” (Perrenoud, 2001, p. 30). Desse modo, falar de si e das próprias relações com o real em propostas de formação caracteriza quais são nossas ferramentas de compreensão, de antecipação e de ação, conforme apresentado pela Tutora no excerto.

## **Considerações finais**

Deste modo, pelos relatos da Tutora, compreende-se que não é fácil construirmos uma análise sobre os outros que é também sobre nós, como parte do processo de formação que vamos conduzindo com os outros. Mas é essa capacidade de pensar o vivido, e o nosso próprio vivido, de refletir sobre a experiência que dá profundidade a uma reflexão amadurecida pelo tempo. Portanto, por meio da análise das práticas, o sujeito é capaz de perceber a própria complexidade, compreender a complexidade do outro e mudar a maneira de pensar, sentir e agir. Será capaz de estabelecer ciclos de confiança, que podem transformar positivamente os indivíduos e a maneira como se relacionam, além do espaço que compartilham.

## **Referências**

ALTET, M. **Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas**. Portugal: Porto Editora, 2000.

CRUZ, G. B. (org.). **Prática, Pesquisa & Formação Docente: Narrativas do PIBID Pedagogia da UFRJ**. Curitiba: CRV, 2019.

FAZENDA, I. C. **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, C. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/H5hSMRYMyjhYtBxqnMVZVJH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 jul. 2023.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19. 2002.

LÜCK, H. **Pedagogia Interdisciplinar**: fundamentos teóricos-metodológicos. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 4<sup>a</sup> reimpressão, 2018.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: E.P.U., 2018.

MARIANI, F.; MATTOS, M. CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2012. p. 250. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 21, n. 47, p. 663-667, 2012. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1766> Acesso em: 13 ago. 2023.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: pensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

NÓVOA, A. **Um novo modelo institucional para a formação de professores**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

PERRENOUD, P. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. **Entre narrativas e práticas de formação:** uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades. 1 ed. Curitiba: Appris, 2020.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In:* RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-142, jan./jun. 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, M; ANDRADE, V. **Formação de Professores e Projetos Interdisciplinares:** perspectivas para uma outra escola. Curitiba: Brasil Publishing, 2019.

WARSCHAUER, C. **Rodas em Rede:** oportunidades formativas na escola e fora dela. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.



## **PARTE II**

# **AVALIAÇÃO E ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA**



## CAPÍTULO 7

### PROCESSO AVALIATIVO E SUAS RAMIFICAÇÕES: impactos no cotidiano da educação

Cyntia de Souza Bastos Rezende  
Marla Rodrigues Soares Pontes

#### **Para refletir e transformar!**

O processo avaliativo no contexto escolar é uma prática fundamental para o ensino, mas também suscita debates sobre a sua função e impacto no cotidiano da educação. Impactos esses que são constantemente debatidos dentro do ambiente pedagógico: Como exercer a função da avaliação diferente do padrão que estamos habituados? Dois textos de destaque trabalhados durante a disciplina de Avaliação Educacional, em uma universidade pública do Estado do Rio de Janeiro, abordaram diferentes perspectivas sobre a avaliação: o texto *Avaliação e currículo no cotidiano escolar*, de Inês Barbosa de Oliveira e Dirceu Castilho Pacheco e o texto *As fluências de um rio chamado Avaliação Escolar*, de Maria Cláudia Reis Ferraz e Stella Mariz Moura de Macedo. Ambos os textos discutem o papel da avaliação na construção do currículo e no desenvolvimento dos/as alunos/as, oferecendo uma visão crítica sobre a maneira como a avaliação pode influenciar a formação educacional. A partir desse estudo, o presente texto vislumbrou sintetizar as ideias centrais dos dois textos, explorando suas contribuições sobre a avaliação como prática pedagógica e sua relação com o currículo escolar.

Ao integrar diferentes formas de avaliação e priorizar a reflexão sobre as práticas pedagógicas, é possível criar um

ambiente escolar mais justo e democrático, que promova o verdadeiro aprendizado. Tecendo este fio, a avaliação, como discutido durante a disciplina Avaliação Educacional, a partir das reflexões desses dois textos, deve ser compreendida como um processo dinâmico, fluido e inclusivo, que transcende a simples medida de conhecimento. Desse modo, a avaliação e o currículo devem caminhar juntos, sendo constantemente repensados e adaptados para atender às necessidades dos/as alunos/as e às exigências do contexto educacional (Oliveira; Pacheco, 2003).

Dito de outro modo, é relevante não se limitar a medir o conhecimento dos/as alunos/as, mas também ser entendida como um processo que envolve a construção de saberes, o diálogo entre diferentes atores (professores, alunos, família e comunidade) e a constante reflexão sobre as práticas pedagógicas. Sendo assim, a ênfase está na avaliação formativa, que tem como principal objetivo promover o desenvolvimento dos alunos, ajustando as estratégias pedagógicas durante o percurso de aprendizagem.

Se o que se pretende é considerar os conhecimentos dos alunos como redes tecidas através de processos de aprendizagem singulares, múltiplos e imprevisíveis, na medida em que cada aluno incorpora as novas informações às suas próprias redes de modo diferente dos demais, é necessário que se procure desenvolver formas e instrumentos de avaliação compatíveis com essa pluralidade de pessoas, de saberes e de processos de aprendizagem. Por esse motivo, faz-se necessário que a reflexão em torno das questões curriculares e as tentativas de mudança dos mecanismos e instrumentos clássicos de avaliação caminhem juntos. Ou seja, precisamos nos perguntar sobre a possibilidade de produzir instrumentos de avaliação que contemplem o que efetivamente se faz e se considera importante nas salas de aula, não a partir apenas de listagens de conteúdos presentes em livros didáticos, em planejamentos de aula e de curso ou em propostas oficiais (Oliveira; Pacheco, 2003, p. 125-126).

Apesar das diretrizes legais, ainda persistem avaliações classificatórias e padronizadas. Para superar esses desafios, é essencial promover formações docentes que articulem teoria e prática, incentivando uma reflexão constante sobre as práticas pedagógicas para conscientizar os/as professores/ as nas suas práticas em sala de aula com as crianças, jovens e adultos (Lannes; Timm, 2023).

## **A Metáfora do Rio**

O texto *As fluências de um rio chamado avaliação escolar* adota a metáfora do rio para ilustrar a avaliação nas escolas. As autoras propõem que a avaliação deve ser compreendida como um processo fluido, em constante movimento, que se alimenta de diversos "afluentes", ou seja, de diferentes fontes de conhecimento, práticas pedagógicas e formas de aprendizagem. A avaliação, segundo as autoras, não deve ser uma prática estanque, mas sim um elemento que percorre e se interage com os diversos componentes do processo educativo, incluindo o currículo e as práticas de ensino (Ferraz; Macedo, 2003).

A metáfora do rio sugere que a avaliação escolar não é unidimensional, mas sim multifacetada, abrangendo tanto aspectos formativos quanto somativos. As autoras destacam que a avaliação deve ser um espaço de escuta e diálogo, no qual todos os envolvidos no processo educativo (professores, alunos, gestores) têm voz e participação. Assim, a avaliação deve refletir a diversidade de saberes e de ritmos de aprendizagem, sendo, portanto, um instrumento de inclusão e de reconhecimento das múltiplas formas de conhecimento dos alunos (*Ibidem*).

Apesar de toda expectativa de alcançarmos uma prática democrática e inclusiva, sabemos dos desafios que sempre nos fazem retornar para esse debate. Desse modo, a avaliação, ao ser compreendida como fluida e interligada ao processo de ensino, deve também ser capaz de se ajustar às mudanças e necessidades

ao longo do tempo, promovendo um ambiente mais democrático e colaborativo.

Quanto de nós não desejamos abrir mão de provas, notas, conceitos para navegar mais livremente no curso desse rio? Mas uma questão sempre nos acompanha: ao abrir mão desse formato, como avaliar? Essa indagação implica outra: como fazer diferente? (Ferraz; Macedo, 2003, p. 140).

Elas apontam que as nuances da avaliação estão relacionadas não apenas aos critérios e instrumentos utilizados, mas também aos efeitos que essa prática provoca nas relações sociais, na construção da identidade do estudante e nas possíveis distorções que podem surgir ao tentar quantificar dimensões subjetivas do aprender. Assim, a avaliação se configura como um espaço de tensionamento, no qual diferentes perspectivas pedagógicas se encontram, e a busca por um ensino mais inclusivo e humanizado se esbarra com a necessidade de padronização e controle. Nesse sentido, a reflexão sobre a avaliação se revela essencial para a compreensão das práticas pedagógicas contemporâneas e para o fortalecimento de um processo educativo que valorize as múltiplas formas de aprender.

Do mesmo jeito, Esteban (2003) critica as concepções tradicionais de avaliação que tratam a comunicação de maneira unilateral, reduzindo-a à transmissão de juízos prontos, muitas vezes limitados a notas ou conceitos, sem espaço para o questionamento ou a participação ativa dos avaliados. Esse modelo, segundo a autora, é marcado por uma lógica hierárquica que distancia professores e estudantes, enfraquecendo o potencial formativo da avaliação. Além disso, ela alerta para os impactos negativos de práticas avaliativas autoritárias, que frequentemente geram sentimentos de exclusão, desmotivação e resistência.

## O impacto do método avaliativo: comigo?

Os autores do texto *Avaliação e Currículo no Cotidiano Escolar*, destacam a importância da avaliação formativa dentro do processo educativo, defendendo uma abordagem que transcenda a simples medição de desempenho, funcionando como um meio de compreender e potencializar o aprendizado ao longo do tempo. A avaliação formativa, conforme Oliveira e Pacheco (2003), deve ser entendida como um dispositivo que orienta o currículo e as práticas pedagógicas, adaptando-se às necessidades dos alunos e permitindo um processo contínuo de ajustes e aprimoramentos. Essa visão é integrada a uma concepção crítica de currículo, que busca ser mais inclusiva e sensível às diferentes formas de aprender.

Entretanto, essa perspectiva crítica sobre a avaliação nem sempre é refletida na realidade cotidiana das escolas e universidades. Refletindo sobre minha própria experiência, lembro-me de como as provas, na minha infância, sempre me deixavam extremamente nervosa, criando uma sensação de ansiedade que frequentemente obscurecia minha capacidade de mostrar o que realmente sabia. Mesmo após tantos debates e discussões dentro da faculdade de educação, onde constantemente questionamos os métodos tradicionais de avaliação, percebo que, ainda hoje, muitos professores mantêm um modelo padronizado e antiquado de avaliação, baseado em provas objetivas e dissertativas. Esse contraste entre a teoria e a prática revela um dilema persistente no campo educacional: apesar de reconhecermos as limitações e os efeitos negativos das avaliações tradicionais, essas formas de avaliação ainda são amplamente adotadas, refletindo uma resistência a mudanças mais profundas nas estruturas educacionais. Esse cenário é frustrante, pois, mesmo com o avanço das discussões pedagógicas, a implementação de uma avaliação mais formativa e contextualizada continua sendo um desafio significativo nas práticas docentes.

## **Perspectiva do educador**

A partir desta reflexão, não podemos deixar de considerar as dificuldades enfrentadas pelos próprios professores, que, embora muitas vezes desejem se afastar da dinâmica das avaliações objetivas e padronizadas se veem em uma posição difícil. Por um lado, reconhecem as limitações dessas abordagens, que muitas vezes não refletem a complexidade do processo de aprendizagem e podem gerar ansiedade nos alunos. No entanto, por outro, os professores são frequentemente pressionados pela necessidade de preparar seus estudantes para enfrentar as avaliações tradicionais exigidas pelo sistema educacional, seja nas escolas ou em exames nacionais, como os vestibulares e o ENEM.

Esse dilema coloca os docentes em uma situação paradoxal: enquanto buscam alternativas pedagógicas mais inclusivas e formativas, precisam garantir que seus alunos estejam aptos a competir em um sistema que ainda privilegia e segrega por formas tradicionais de avaliação. Em muitas situações, a pressão por resultados e a busca por cumprir com os requisitos curriculares estabelecidos tornam difícil a implementação de práticas mais inovadoras. Além disso, a escassez de tempo, recursos e apoio pedagógico também são obstáculos que dificultam a transição para abordagens avaliativas mais flexíveis e menos centradas em provas objetivas. Essa tensão entre a prática desejada e a necessidade de atender às exigências do sistema reflete a complexidade das relações de poder e das estruturas educacionais, que muitas vezes resistem à mudança. Mesmo dentro do ambiente acadêmico, como no caso da faculdade de educação, onde constantemente discutimos a evolução da avaliação, a realidade das práticas pedagógicas cotidianas parece estar longe de refletir essas mudanças teóricas (Oliveira; Pacheco, 2003).

## **A Inclusão na Avaliação: Perspectivas de Diversidade e Justiça Social**

Igualmente, a questão da inclusão na avaliação tem sido um tema central nas discussões pedagógicas contemporâneas, especialmente quando se considera a diversidade dos alunos em suas múltiplas dimensões: cognitiva, social e cultural. Nos textos de Maria Cláudia Reis Ferraz e Stella Mariz de Moura Macedo (2003), bem como de Oliveira e Pacheco (2003), a avaliação é questionada sob uma perspectiva crítica que busca valorizar a individualidade de cada estudante, reconhecendo suas necessidades e trajetórias diversas. Ambos os textos abordam a importância de um sistema avaliativo que seja capaz de refletir essas diferenças de maneira justa, sem as imposições de uma padronização que, historicamente, tem marginalizado certos grupos, como estudantes com deficiências, provenientes de contextos socioeconômicos desfavorecidos ou de diferentes origens culturais.

A crítica à homogeneização do ensino e da avaliação tradicional é recorrente nas obras desses autores. A avaliação convencional, frequentemente centrada em provas objetivas e dissertativas, tende a desconsiderar as múltiplas formas de aprender e as distintas realidades dos alunos. Esse modelo, ao buscar uma uniformidade na avaliação, ignora as singularidades cognitivas e sociais dos estudantes, o que pode resultar na exclusão de indivíduos que não se encaixam nos moldes estabelecidos. Essa prática não só limita a compreensão do que é aprendido, mas também reforça desigualdades estruturais, pois aqueles que já enfrentam desafios adicionais – como barreiras linguísticas, falta de acesso a recursos educacionais ou dificuldades cognitivas – têm suas oportunidades de aprendizagem ainda mais comprometidas (Oliveira; Pacheco, 2003; Ferraz; Macedo, 2003).

A avaliação inclusiva, portanto, se apresenta como um caminho alternativo, propondo práticas que respeitem e contemplem as diferenças, garantindo que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de participação e expressão de seus

saberes. Para isso, é necessário pensar em estratégias que permitam um olhar mais atento às particularidades dos estudantes, como a utilização de avaliações formativas, que são mais flexíveis e contínuas, permitindo que o professor acompanhe o progresso do aluno de maneira mais individualizada. Além disso, é fundamental a adoção de instrumentos de avaliação diversificados, como projetos, apresentações, portfólios e até mesmo avaliação por pares, que possibilitam aos alunos expressar seus conhecimentos de maneiras variadas, de acordo com suas competências e estilos de aprendizagem (Lannes; Timm, 2023).

No contexto de um currículo inclusivo, é crucial que os professores sejam capacitados para lidar com a diversidade de suas turmas, desenvolvendo uma postura reflexiva que busque compreender as especificidades dos alunos e adaptar as práticas pedagógicas de forma a garantir uma avaliação justa. Além disso, a promoção de um ambiente de aprendizagem que valorize a cultura, o contexto social e as experiências de cada aluno é um passo importante para combater a exclusão e a marginalização que o sistema tradicional pode gerar. A justiça social na avaliação, portanto, exige uma mudança de paradigma, em que o foco não esteja apenas em medir o desempenho de todos de maneira igual, mas sim em oferecer oportunidades equitativas de aprendizagem e reconhecimento para todos, independentemente de suas condições iniciais (Oliveira; Pacheco, 2003; Ferraz; Macedo, 2003).

Desse modo, não finalizando a reflexão, considera-se que a avaliação, em sua essência, é um ato comunicativo e relacional, que deveria pautar-se pelo diálogo e pela troca de sentidos entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, ao invés de ser um instrumento de controle ou imposição de resultados (Esteban, 2003)

### **Considerações para não finalizar!**

Em suma, os textos analisados oferecem uma crítica contundente ao modelo de avaliação tradicional, sugerindo a necessidade de um sistema, mesmo que ainda um pouco distante e

utópico, o mais inclusivo possível, que leve em consideração a diversidade dos alunos e promova um ambiente de aprendizagem verdadeiramente justo. A avaliação deve ser, acima de tudo, uma ferramenta de construção de saberes, capaz de respeitar as diferenças e garantir que todos os alunos possam expressar seus conhecimentos e talentos de maneira legítima. O desafio está em repensar as formas de avaliar, para que elas não apenas reflitam, mas também valorizem a riqueza da diversidade humana.

## Referências

ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAZ, Maria Cláudia Reis; MACEDO, Stella Mariz Moura de. As fluências de um rio chamado Avaliação Escolar, *In*: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LANES, Erone; TIMM, Jordana Wruck. Avaliação na Educação Infantil: que saberes mobilizar?. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 23, n. 76, p. 469-492. 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-416X2023000100469&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2023000100469&lng=pt&nrm=iso). Acessos em: 17 fev. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PACHECO, Dirceu Castilho. Avaliação e currículo no cotidiano escolar, *In*: ESTEBAN, Maria Tereza (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.



## CAPÍTULO 8

### **O OLHAR PARA ALÉM DO APRESENTADO:** cotidianos gestados nas relações entre universidade e escola

Cyntia de Souza Bastos Rezende  
Carolline Cardoso de Mello  
Levy de Oliveira Coelho  
Mônica Vasconcellos

#### **Para início de conversa!**

A participação em grupos colaborativos pode assumir um papel voltado para a reflexão e a discussão de aspectos relacionados à prática docente, apoiadas em teorias solidamente constituídas e compreendidas, contribuindo para a busca de soluções para os problemas enfrentados pelos participantes. A riqueza do papel dessa colaboração no processo de formação inicial e continuada de professores e professoras, está no fato de os diferentes olhares sobre um mesmo objeto permitir a reflexão sobre a prática docente, justamente por termos percepções diferentes e que, quando postas em xeque no grupo, vão dando formas e conteúdos às nossas compreensões individuais sobre as coisas, afinal, “o próprio ato de compartilhar torna-se uma tarefa reflexiva, pois preciso pensar como dizer sobre o que eu faço e depois preciso interpretar o que o outro está entendendo sobre o que eu digo” (Cristovão, 2009, p. 25).

Dito isto, compreendendo a necessidade de se intervir em contextos específicos no processo de formação inicial de professores que, acreditamos ser relevante, apresentar contribuições que pressupomos existir neste espaço de reflexão e

investigação permanente sobre a prática pedagógica, considerando serem iniciativas que visam trocas de experiência e diferentes olhares sobre a educação escolar. E foi a partir dessa necessidade que surgiu o Formar/CNPq - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, constituído por professoras da Faculdade de Educação de uma Universidade Federal situada no município de Niterói/RJ, professoras da educação básica e licenciandos/as da mesma instituição, cujas atividades tiveram início em 02 de outubro de 2017<sup>1</sup>.

O trabalho desse Grupo foi iniciado por meio do estudo de obras que tinham por foco abordar a inovação pedagógica como campo de conhecimento, envolvendo, também, a análise de obras relativas à profissionalização, aos saberes e à identidade docente. Desde o início, um dos objetivos do Grupo Formar foi desenvolver coletivamente pesquisas que considerassem as práticas dos professores da educação básica, no sentido de identificar, analisar e publicizar aquelas que rompessem com as abordagens tradicionais. Em função disso, desde o princípio o Grupo declarou a necessidade de realizar um trabalho integrado entre professores/as e estudantes dos cursos de licenciatura.

Como os licenciandos que integram o Grupo de Pesquisa Formar, são membros do Grupo PET<sup>2</sup>/MEC-SESu e ambos são coordenados pela mesma professora, a troca de informações sobre o que se passa nas escolas e o acompanhamento do desenvolvimento pessoal e profissional desses jovens é permanente, o que despertou o interesse pela realização de uma pesquisa que investigasse aspectos decorrentes das relações que se estabelecem neste processo que envolve escola e universidade. Foi

---

<sup>1</sup> Informações retiradas da Ata 01 do Grupo de Pesquisa Formar, de 2017.

<sup>2</sup> O Grupo PET Conexões de Saberes foi formado no segundo semestre de 2014, contando com 18 licenciandos de cursos distintos que desenvolvem ações em uma Universidade Federal e em escolas públicas localizadas no município de Niterói/RJ. Este grupo traz consigo o fato de ser o primeiro a funcionar na Faculdade de Educação da mesma universidade e ser o único voltado à formação docente.

assim que, no segundo semestre de 2018, professoras que integram o Formar e atuam no Colégio Universitário localizado no campus da Universidade mencionada, expressaram o desejo de acolher o Grupo PET na referida escola para que, no ano subsequente, o trabalho passasse a ser realizado com suas turmas. Após conversas com outros professores da escola, com a direção e a coordenação no primeiro semestre de 2019, tal integração ocorreu e contou com o envolvimento de professoras e alunos de duas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental.

Cabe esclarecer que, entre 2015 e 2018, oito turmas da educação básica de três escolas públicas do município de Niterói/RJ se uniram a este trabalho, cujos resultados têm sido compartilhados em eventos nacionais e internacionais, livros, artigos em periódicos (Vasconcellos; Andrade, 2019; Rezende; Vasconcellos, 2020) e em atividades internas e externas ao próprio campus, incluindo a colaboração no andamento de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à formação inicial dos professores.

As informações adquiridas até o momento nos permitem supor que o processo vivido pelo Grupo PET tem gerado a criação de espaços para a composição de outras possibilidades pedagógicas o que, em nossa ótica, requer acompanhamento e estudos que vislumbrem a potencialização de aprendizagens relacionadas aos ambientes educacionais envolvidos e às experiências pedagógicas insurgentes que têm emergido sob a perspectiva interdisciplinar. É com base nesta perspectiva que o Grupo Formar/CNPq decidiu se dedicar à análise das informações produzidas ao longo do ano de 2019, decorrentes do trabalho desenvolvido entre integrantes do Grupo PET e Professoras do Colégio Universitário mencionado. Isso nos mobilizou a investigar, mais especificamente, os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, com foco nas relações entre os sujeitos envolvidos, a partir das experiências pedagógicas vivenciadas.

## **Um farol indicando a travessia: do não ser, ao não ser que...**

Há tempos, o modelo de organização escolar vigente, vem sendo questionado, pois, na maior parte das vezes, não leva em conta as reais necessidades dos alunos, suas diferenças e seu contexto social. Esse modelo, pautado na padronização do ensino, na hierarquia entre as disciplinas, na meritocracia, na competitividade e no desrespeito às diferenças cria um descompasso entre o que se vive dentro e fora da escola, contribuindo muitas vezes para a perda do interesse pela busca/produção do conhecimento. O mesmo pode acontecer com os docentes que se vendo submetidos à burocratização do trabalho pedagógico e desafiados por situações de grande vulnerabilidade social em que se encontram muitos alunos, acabam por reconhecerem-se limitados no seu propósito de compartilhar saberes e produzir conhecimentos (Gatti, 2019; Nóvoa, 2017).

A esse respeito, pesquisas têm apontado que as práticas de muitos docentes que atuam na educação básica revelam limitações que derivam da pouca compreensão que têm acerca dos conteúdos que precisam ensinar, bem como do desconhecimento sobre as possibilidades metodológicas e materiais (Marcelo Garcia; Vaillant, 2017; Vasconcellos, 2016). Indicam ainda que existe uma incompatibilidade entre a formação inicial e as práticas docentes decorrentes, principalmente, do modelo que norteia a maioria dos cursos. Essa incompatibilidade acontece porque, no dia a dia, os conhecimentos abordados nas universidades “[...] estão longe de abranger todos os saberes dos professores no trabalho” (Tardif, 2014, p. 12), revelando um descompasso entre aquilo que é abordado na graduação e as reais dificuldades e desafios enfrentados nas escolas.

Posto isto, enfatizamos que nossa abordagem à pesquisa colaborativa toma por base a intenção de instigar professores universitários, docentes das escolas e futuros professores a desenvolverem ações conjuntas/integradas voltadas à produção de conhecimentos profissionais originários do ambiente escolar. Nesta

perspectiva, podemos dizer que tratamos da abordagem colaborativa pelo viés do desenvolvimento do seu saber profissional (Desgagné, 2007).

Além de nos pautarmos pelas recomendações dos teóricos sobre pesquisa colaborativa, nos inspiramos pelos subsídios teóricos de Lüdke e André (2018, p. 15), sobre a pesquisa qualitativa em educação, com foco no estudo de caso. Esclarecem as estudiosas que esta abordagem “[...] vem ganhando crescente aceitação na área de educação, devido principalmente ao seu potencial para estudar as questões relacionadas à escola”. Em nosso caso, esse tipo de pesquisa nos possibilitou analisar os contornos de um processo que decorreu da construção e do desenvolvimento de um projeto interdisciplinar implementado pelo Grupo PET em colaboração com o Colégio Universitário, com foco na relação entre os sujeitos, a partir das experiências pedagógicas que vivenciaram (licenciandos, alunos e professores da escola).

Como procedimento metodológico, selecionamos os depoimentos das professoras e dos licenciandos integrados ao projeto interdisciplinar que construíram e implementaram em 2019, no Colégio Universitário já descrito. Considerando que entre 2020 e 2021, este processo se tornou foco de investigação do Grupo de Pesquisa Formar e seus membros necessitavam das informações relacionadas ao assunto, em 2020 o Grupo PET e as professoras do referido Colégio foram convidados a utilizar o espaço do Formar para compartilhar as experiências vividas no ano anterior. Este pedido foi acolhido e uma apresentação ocorreu em ambiente virtual (Plataforma *Google Meet*), durante as reuniões realizadas nos dias 17, 24 e 31 de agosto de 2020. Os depoimentos foram gravados e abarcaram questões relativas às atividades preparadas e desenvolvidas na universidade e na escola acerca dos projetos interdisciplinares, implementados em 2019, junto às turmas do 1º Ano (turma 101) e do 5º Ano (turma 501) do ensino fundamental. Após ouvir as gravações, transcrevemos, organizamos, descrevemos, categorizamos e analisamos os dados que emergiram em sintonia com o referencial teórico selecionado e uma parte desse

total é foco deste capítulo. Isto é, considerando que esta pesquisa é parte de um projeto maior concebido e desenvolvido pelo Grupo Formar, salientamos que neste estudo enfocamos apenas uma parte dos tópicos descritos a seguir. Os demais, se encontram em análise pelos outros integrantes do Formar: 1) Elaboração do projeto interdisciplinar; 2) Desenvolvimento dos referidos projetos; 3) Preparação e utilização dos materiais didáticos: físicos e digitais; 4) Estabelecimento de relações entre os envolvidos no decorrer da elaboração e desenvolvimento de projetos interdisciplinares; 5) Avaliação contínua de suas respectivas ações de enfrentamento e ou/resistência.

Tendo em vista as limitações impostas à produção desta escrita, selecionamos para a sua elaboração uma parte dos relatos das percepções das duas professoras (das turmas 101 e 501) do Colégio citado que atuaram no desenvolvimento do projeto interdisciplinar, bem como trechos dos depoimentos da tutora e de alguns dos integrantes do Grupo PET Conexões de Saberes.

Em acordo com esse entendimento e a partir das narrativas dos entrevistados, buscamos analisar os contornos do projeto interdisciplinar desenvolvido, com foco nas relações entre os sujeitos envolvidos a partir das experiências pedagógicas vivenciadas. Isso nos permitiu compor a Categoria de Análise denominada Processo de iniciação do projeto: sujeitos, diálogos e relações entre universidade e escola, que deu origem aos tópicos subsequentes.

### **Cotidianos gestados nas relações entre universidade e escola**

Não há um modelo único de desenvolvimento profissional que seja “eficaz” e adequado a todas as escolas. São as escolas e os docentes que precisam avaliar as suas necessidades, suas crenças e práticas culturais para que decidam quais perspectivas lhes parecem mais adequadas.

De acordo com Berliner (2000, p. 370 *apud* Marcelo, 2009, p. 13), “[...] tem se dado pouca atenção ao desenvolvimento dos

aspectos evolutivos do processo de aprender a ensinar, desde a formação inicial, à inserção e à formação contínua”. Entende-se, neste sentido que, a relação entre o conhecimento para a prática deriva da investigação universitária.

Inspirados por estas e por outras reflexões, tomamos o cuidado de organizar e sistematizar a categoria de análise mencionada, com o intuito de articular o conhecimento prático profissional e acadêmico de forma menos hierárquica e a serviço da aprendizagem docente. Isso nos levou a buscar compreender de que modo o Grupo PET escolhe a escola com a qual trabalhará e fomos informados que esta definição, normalmente, ocorre no início de cada ano e a preocupação com a proximidade espacial da universidade é um fato, uma vez que assim os licenciandos economizam tempo e dinheiro com deslocamentos.

Outra questão que emergiu diz respeito à escolha do Colégio Universitário em si. Os relatos expressaram que havia interesse por parte de professores das duas instituições (universidade e escola) de ampliar e aprofundar o diálogo, o que exige o estreitamento dos laços. Para que isso acontecesse, a tutora do Grupo PET que também é professora de Didática da mesma universidade e coordenadora do Grupo de Pesquisa Formar, promoveu, no segundo semestre de 2018, um encontro entre os partícipes e a gestão do Colégio na Universidade. Como o interesse pela realização de um trabalho conjunto foi confirmado por todos, logo no início do ano letivo de 2019, uma reunião entre o Grupo Formar – incluindo os membros do Grupo PET –, os professores e a equipe pedagógica ocorreram na escola selecionada. Os excertos apresentados a seguir, evidenciam percepções dos petianos acerca das experiências vividas nesta ocasião: “[...] dúvidas foram tiradas com as professoras da escola. Surgiram possibilidades de entrosamento nesse diálogo, alinhando as expectativas de trabalho” (Petiano<sup>3</sup> Pedro -101, 2020).

---

<sup>3</sup> Para evitar a identificação, tomamos o cuidado de substituir os nomes dos bolsistas, integrantes do Grupo PET, por nomes fictícios nos excertos.

Ao ouvir o depoimento da tutora sobre a temática da formação docente, percebemos nuances que nos ajudam a entender os aspectos que fundamentam o trabalho desenvolvido pelo Grupo PET:

[...] não basta ler um bom livro, estudar sobre o assunto para formar bons professores. A literatura é muito importante, mas precisa estar junto. Assim como a prática sozinha não dá conta. Precisa desse movimento de estudo, de vivência coletiva, de construção coletiva, de análise individual para se formar com um mínimo de qualidade (Tutora, 2020).

De modo geral, os argumentos da tutora evidenciam a necessidade de fomentarmos ações que incitem os licenciandos a entrelaçar estudos teóricos e práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens relacionadas a sua futura atividade profissional (Lüdke, 2009).

Uma das contribuições decisivas em favor dessa posição veio dos trabalhos de Maurice Tardif *et al*, que junto aos colegas canadenses publicou, em 1991, um artigo que introduziu no Brasil, o debate sobre o saber docente. Defende o pesquisador, a necessidade de promovermos processos formativos que aliem universidade e escola e fomentem o desvelamento de saberes geralmente restritos ao que se passa em sala de aula. Acreditamos na relevância de trabalhos desta natureza que podem ser ainda mais potencializados se forem concebidos e implementados em parceria com pesquisadores da área da educação, sob o enfoque colaborativo.

Considerando esta concepção de formação, consultamos as Atas das reuniões do Grupo PET e verificamos em uma delas (Ata número 81 - de 02 de julho de 2019), registros que indicam a preocupação dos licenciandos com a adoção de práticas coletivas perante os desafios do cotidiano escolar:

[...] através das aproximações e após a reunião realizada no dia anterior com as professoras [...], seguimos para a escolha do tema [...]. Discutimos e alinhamos algumas estratégias necessárias para

que a escolha seja realizada de forma democrática e que contemplem a necessidade da maioria dos alunos. Tivemos uma conversa em relação às turmas [...] e aos dados obtidos através das estratégias que estão sendo traçadas pelos petianos durante os momentos de aproximação. [...] foram notados problemas que perpassam autoestima, identidade e aceitação que envolvem raça e sexualidade. Por fim, conversamos sobre as atividades que já ocorreram nas turmas, contamos os resultados para a Tutora e falamos sobre a importância de obter e manter organizados todos os nossos registros (ATA N. 81- Grupo PET, 02/07/2019).

Os encaminhamentos anunciados no excerto anterior, evidenciam nuances de um processo que reconhece e incita a produção de saberes por parte dos educandos, sustentados em princípios como trabalho em colaboração, planejamento, análise e revisão das decisões tomadas.

Nesse percurso, tanto licenciandos, como professoras e alunos se envolvem ativamente em seus processos de aprendizagem, identificam as lógicas que atravessam/envolvem seus cotidianos formativos e buscam soluções para os problemas e os desafios que surgem à sua volta (Vasconcellos; Andrade, 2019). Esse envolvimento exige coparticipação e provoca a ampliação do repertório cultural e acadêmico dos licenciandos, possibilita trocas que desencadeiam crescimento pessoal e acadêmico, conforme anunciado por três petianos/as:

Em todas as fases que **vivenciamos** em vários momentos do PET, reconhecemos que o aprendizado é diferente. Sejam questões internas, executar a prática, **como é viver esse movimento de explosão de ideias**, [é de muita intensidade]. Essa passagem pelo PET é um movimento de aprendizagem contínua (Petiana Iris - 101, 2020, grifo dos autores).

Os nossos saberes precisam se conectar ao coletivo. Esse movimento é de humildade para que nada se sobreponha, ou seja, todos colaboram [...]. Todo movimento é exaustivo, mas muito rico de aprendizagem (Petiano Elton – 101, 2020).

Conversar com a professora de Psicologia da universidade sobre a turma, atravessou a relação com a escola, mas também dos próprios petianos, procurando entender esse campo das emoções e da inclusão (Petiana Nina - 501, 2020).

Estes relatos dão sinais de que as preocupações dos petianos abrangem dimensões variadas (social, pessoal, profissional, entre outras) do campo da docência, provocando o estabelecimento de relações que podem ajudar a potencializar o desenvolvimento da identidade profissional desses futuros professores, contribuindo para a constituição de aprendizagens e para o desenvolvimento integral em conexão com o trabalho docente. Assim, formar para a docência é antes de mais nada formar-se com base nos conhecimentos que sustentam o ato de ensinar (Tardif, 2014).

E o ato de ensinar não é específico do professor, mas em todas as profissões, porém, no professor, há uma cor diferente. É por isso que, a finalidade principal do professor é incentivar as aprendizagens dos alunos, contribuir para o seu sucesso.

### **O olhar para além do apresentado: a travessia e o caminho da investigação**

Todo o movimento gerado pelo trabalho que o Grupo PET desenvolve é percorrido por licenciandos numa travessia que une, continuamente, universidade e escola e passa pelo acompanhamento da tutora do Grupo PET que há seis anos atua neste projeto investindo tempo e experiência acumulada há mais de duas décadas como professora para formar futuros profissionais da educação. Jovens que chegam a universidade sem terem ideia de como essa preparação para o trabalho contribui para o entendimento do que realmente seja o ofício de professor.

Em pesquisas anteriores verificamos que boa parte dos jovens que chegam às licenciaturas não têm ideia de como a imersão e a integração a um trabalho desta natureza podem contribuir para a constituição de aprendizagens sobre o ofício de professor

(Rezende; Vasconcellos, 2020), por se tratar de “[...] um exercício profissional complexo [...] que, entre outras características, é interativo, multidimensional e contingente” (Cruz; Farias; Hobold, 2020, p. 3).

[...] tem como pressuposto de suas ações uma perspectiva de integração, articulação, apoio e acolhimento [...], considerando e reconhecendo as possibilidades de ressignificação da ação formadora com vistas ao desenvolvimento profissional e pessoal [...] (Ambrosetti *et al.*, 2020, p. 14).

Na América Latina, Vaillant (2003) têm apontado a deficiência de estudos sobre o papel do formador no desempenho profissional dos docentes. Neste entendimento, coadunamos com os estudos que discutem sobre a questão da qualidade dos processos formativos dos docentes no Brasil, em que Gatti *et al.* (2019) ressaltam igualmente a centralidade do papel dos formadores, e observam que, dentre os inúmeros fatores que afetam o desempenho dos professores, o tema [...] mais obscurecido no bojo das discussões e pesquisas no campo da formação docente é o formador, aquele que não só conduz a formação inicial de professores, como também atua na formação permanente (Gatti *et al.*, 2019, p. 271).

Considerando neste diálogo as questões que envolveram o projeto de 2019 no Colégio Universitário, observamos nas narrativas da tutora e das duas professoras que participaram do projeto, aspectos concernentes às dificuldades e aos resultados do processo vivido, o que ajuda a dar significado ao modo como a travessia foi percorrida nesta relação universidade e escola.

O fato do grupo trabalhar com projetos interdisciplinares junto à comunidade externa da Universidade tem promovido a criação de maneiras diferenciadas de ensinar permitindo compreender na prática, as vicissitudes da profissão que os licenciandos futuramente exercerão. Também tem favorecido o levantamento de hipóteses e a averiguação das potencialidades e finalidades das

disciplinas que elegeram para o seu campo de atuação, assim como a identificação de possibilidades de ruptura com a fragmentação e a falta de relação com o cotidiano que ainda predominam na escola e na universidade (Vasconcellos; Andrade, 2019).

Em relação à interdisciplinaridade,

Fazenda (2011) esclarece que esta abordagem promove uma visão mais ampla do ser humano, na qual todo o conhecimento é importante, inclusive aquele produzido fora dos espaços formais de educação. Essa abordagem não deve ser pensada como a fusão dos conteúdos e sim como atitude diferente frente ao conhecimento, cuja implementação pressupõe abertura para os questionamentos que envolvem a aprendizagem e baseia-se na humildade (*Ibidem*, p. 21).

A ideia de atitude está intimamente ligada à intencionalidade na adoção das ações implementadas, a partir do entendimento e do reconhecimento dos sujeitos como atores dos processos de ensinar e aprender e da superação da visão do conteúdo como algo pronto, acabado, imutável (Fazenda, 2013). É preciso, então, que cada gesto, cada palavra dita, sejam cuidadosamente pensados, avaliados e que estejam plenos de significados.

As análises das narrativas da tutora e das professoras sobre o projeto desenvolvido oferecem pistas que nos ajudam a compreender alguns dos sentidos relacionados a esta perspectiva, no campo da formação docente:

E o que eu acho que garantiu mesmo toda a nossa satisfação com o que a gente conseguiu construir, foi [...] um diálogo muito horizontal, muito franco, um ombro a ombro, mediado pela [...] Tutora do PET, e pela [...] coordenação, viabilizando todo o aspecto institucional (Professora - 501, 2020).

Eles [as crianças] se sentiam parte de todo o trabalho, parte de todo o projeto. Essa era a nossa grande preocupação, a gente queria que eles se sentissem integrados ao trabalho e ao projeto. As crianças têm vez, têm voz, a gente precisa dar esse espaço, e a gente vai

aprendendo com isso na prática, no dia a dia. Então não é algo que a faculdade ensina. A gente vai aprendendo nessas relações que precisam ser, mesmo com crianças, não podendo ser verticalizadas. Precisamos ter uma escuta sensível sempre, e eles [os petianos] tinham esse movimento com as crianças (Professora - 101, 2020).

[...] é a base do nosso trabalho, um processo de formação compartilhada. [...] quando eles se organizam para decidirem as turmas [...] é um desafio que eles não estão levando em conta, mas é importante. Se organizam e continuam juntos, não se abandonam (Tutora, 2020).

As questões apresentadas nestas citações evidenciam nuances de um movimento dialógico e horizontal construído na relação entre alunos e professoras da educação básica, futuros professores e a tutora do Grupo PET. Elas nos levam a considerar que podem ser vislumbradas como fatores desencadeadores dos resultados positivos que evidenciamos neste processo de trabalho, especialmente, no que diz respeito às aprendizagens profissionais originadas (Andrade; Vasconcellos, 2019; Rezende; Vasconcellos, 2020).

Subjacentes aos aspectos mencionados acrescentamos outros de semelhante relevância, em torno da temática das aprendizagens profissionais, uma vez que os conhecimentos ocasionados por meio deste percurso reúnem dimensões individuais dos partícipes ao mesmo tempo em que a coletividade é o tom de cada ação. Essas aprendizagens têm seus pilares calcados no entrelaçamento de uma gama de saberes (Tardif, 2014) que incluem as experiências das professoras integradas ao projeto e o cultivo de uma postura que é fruto daquilo que no Grupo PET denominamos por “Cultura Petiana”, cujos alicerces são a troca permanente entre os partícipes, a escuta sensível, a colaboração, a busca pela horizontalidade das relações e o reconhecimento da diversidade - em suas mais distintas vertentes - como aspecto primordial!

Inspiradas por esta perspectiva, indagamos: quais foram as percepções das professoras acerca do processo vivido com os petianos/futuros professores e sua tutora?

[...] uma coisa nova, uma lição que eu aprendi claramente com o trabalho do PET foi a necessidade de aprofundamento das pesquisas nas áreas específicas do conhecimento que contribuem para o bom desenvolvimento de um projeto numa turma (Professora - 501, 2020).

[...] quando o Grupo PET chegou, já tinha uma organização em relação ao trabalho com projetos, mas com a chegada deles, somou. A nossa formação é muito generalista. Nós somos pedagogos [...], a gente estudou tudo, mas com o trabalho do PET percebia o quanto era importante ter esse olhar de cada área [...]. Acredito que o que me salta aos olhos é essa necessidade de conversar mais no miudinho com as diferentes áreas, porque a nossa formação não dá conta de tudo. A gente sabe que a gente tem contribuições de diversos autores, mas conversar, tecer ali juntos essa teia do conhecimento, é outra coisa (Professora - 101, 2020).

Com base nos relatos apresentados, percebemos indícios de contribuições do Grupo PET para o campo profissional das professoras que participaram do projeto, evidenciando possibilidades de aprendizagem mútua entre professores em exercício e licenciandos. “Deste ponto de vista, o desenvolvimento profissional docente pode ser entendido como uma atitude permanente de indagação, de formulação de questões e procura de soluções” (Marcelo, 2009, p. 09). Um movimento colaborativo de formação docente, no qual professores iniciantes e mais experientes aprendem uns com os outros, o que indica ainda para a importância de a formação docente na universidade contemplar a formação dos licenciandos, juntamente com os professores de profissão.

Nesse sentido, o próprio ato de escutar, planejar e refletir conjuntamente sobre as práticas pedagógicas implicadas no desenvolvimento dos projetos interdisciplinares em questão, evidenciam a relevância do movimento crítico-reflexivo adotado (Lüdke, 2009), o que, para este tipo de trabalho é central e transformador, como corroborado pela tutora e pela professora da turma 101.

Foi a primeira vez na história do PET, em seis anos, que a gente conseguiu parar para ouvir os professores com essa calma, com essa qualidade. Nunca foi desse jeito! Mas eu e o PET, ou a juventude PET, sem a minha presença... isso sempre acontecia, mas desse modo tão articulado, tão orgânico, nós nunca conseguimos (Tutora, 2020).

Então, fiquei mais ousada quando se fala em produzir material didático (risos). Isso aí para mim foi maravilhoso [...] eu aprendi que um pouco de ousadia não faz mal a ninguém. [...] ousadia é para colocar a criatividade em prática, ousadia é para pedir ajuda, para conversar com os colegas, para: Olha só, eu tenho dúvidas aqui nesse assunto, como eu posso resolver? Porque ser professor, [...], é uma profissão que não se constitui sozinha, nós somos professores no todo. [...] E com o PET, a gente tem essa dimensão mais tangível (Professora - 101, 2020, grifo dos autores).

Os depoimentos da tutora e da professora reforçam resultados de pesquisas do campo da formação docente sobre as possibilidades de contribuição que as relações entre escola e universidade podem suscitar aos professores das escolas, aos licenciandos e aos cursos de formação como um todo (Lüdke, 2009, p. 104). Assim, integrados aos modos de pensar e de agir, confrontando teorias, intenções, crenças, práticas, rotinas, objetivos, papéis e propondo alternativas para os dilemas enfrentados (Gatti, 2014), temos melhores condições de lidar com os desafios impostos e construir novas perspectivas pedagógicas com/para as escolas e as licenciaturas.

A gente tinha lá [no Colégio] a experiência de grupos de pesquisadores que tinham a intenção de concluir um TCC, um trabalho de especialização e que tinham uma passagem para atender [mais] aos interesses do pesquisador e menos da instituição. Se não fosse a gente ter podido apresentar o PET e assegurar a seriedade da proposta, talvez a gente teria perdido a oportunidade que abriu as portas para uma aproximação de grupos de pesquisa maiores, mais estruturados, dentro de condições que estão sendo organizadas e sedimentadas pelo Colégio (Professora - 501, 2020).

Foi importante pela possibilidade de dar um passo a mais nessa relação entre [Colégio] e Universidade, até porque somos uma única esfera. A gente não pode fomentar essa fragmentação. A gente é uma escola universitária, qual é o nosso papel? Qual é a nossa parte que cabe nesse latifúndio? Então, não pode ser de qualquer jeito! Mesmo com os outros trabalhos que a gente já tem no [Colégio], Residência Pedagógica, o PIBID que a gente já tinha. Mas com a entrada do Grupo PET, ela abre uma nova dimensão. E não me canso de dizer que essa postura ética e comprometida de todos os integrantes do PET, foi fundamental para que o trabalho desse certo [...]. Tem que ter um cuidado [...] tem a entrega de todos os integrantes do PET, mas também tem essa coor denação preciosa e fundamental da Tutora, o cuidado dela juntou-se com os integrantes do PET e deu no que deu (Professora - 101, 2020).

Os relatos oferecidos pelas professoras apontam, ainda, para o potencial que as relações entre escola e universidade, entre o ensino e a pesquisa podem engendrar no sentido do desenvolvimento orgânico das relações estabelecidas no interior das instituições abrangidas, com foco especial para as aprendizagens profissionais. Mesmo em se tratando de um Colégio Universitário que valoriza, fomenta e subsidia ações de pesquisa percebemos nos relatos das professoras que o trabalho realizado pelo Grupo PET em torno do projeto interdisciplinar foi avaliado de modo diferenciado.

Portanto, compreende-se que, nesta transformação da realidade e comprometimento com a prática é que as licenciaturas precisam integrar aos seus modos de agir e pensar, um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e metodologias de trabalho, como também, intenções e valores grupais na cultura escolar (Gatti, 2014), conforme declarado por uma das professoras: “[...] recordando o vivido a gente tem mais elementos, a gente consegue explorar melhor o que aconteceu. A gente consegue conversar e até identificar o que deu certo, o que poderia melhorar” (Professora - 101, 2020).

## Considerações finais

Como pontuado durante as falas, ressaltamos que os resultados e os impactos do processo implementado possibilitaram a identificação da potencialidade e da insurgência que suas especificidades fomentaram no decorrer do ciclo de trabalho. Em virtude desta experiência, as professoras da escola se articularam e prepararam artigos que foram submetidos a eventos da área da Educação, como o XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (XX ENDIPE), em 2020. Na ocasião, apresentaram um painel, intitulado, Formação de Professores em Perspectiva Interdisciplinar: experiências de colaboração entre ensino superior e escola básica, cujas informações analisadas se referiam às questões que emergiram das relações constituídas entre elas, suas respectivas turmas (101 e 501) e o Grupo PET.

Estes dados, evidenciam que as professoras da educação básica integradas ao trabalho proposto pelo Grupo PET, e, imbuídas do seu papel de pesquisadoras, atuaram de tal modo neste processo contínuo e indissociável de formação-investigação-práticas, que o isolamento e as comuns reflexões individuais deram lugar a uma dinâmica que cultiva possibilidades coletivas de exercício da profissão.

Esta postura, ajuda a romper com um modelo historicamente estabelecido que cultua o isolamento e o individualismo, desviando o foco da arena pessoal dos professores para um movimento que reconhece e promove a coletividade e a colaboração entre os partícipes ao longo do percurso.

## Referências

AMBROSETTI, N. B.; LIMA, F. P. M.; SIGNORELLI, G.; CALIL, A. M. G. C. Formadores escolares: perspectivas de atuação em processos de indução à docência. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-19, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc>.

ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4263. Acesso em: 09 mar. 2021.

CRISTOVÃO, E. M. O papel da colaboração na construção de uma postura investigativa do professor de Matemática. *In*: CARVALHO, D. L.; CONTI, K. C. (orgs.). **Histórias de colaboração e investigação na prática pedagógica em Matemática: ultrapassando os limites da sala de aula**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.

CRUZ, G. B. da; FARIAS, I. M. S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-15, e4149114, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4149> Acesso em: 10 mai. 2021.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p.7-35, mai. /ago. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443> Acesso em: 20 abr. 2021.

FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é interdisciplinaridade?** - São Paulo: Cortez, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. Revista USP. 2014. (100), p. 33-46.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2018.

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 95-108, maio, 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/7> Acesso em: 20 abr. 2021.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai/ago de 2005.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22, 2009. Disponível em: [http://www.unitau.br/files/arquivos/category\\_1/MARCELO\\_\\_\\_Desenvolvimento\\_Profissional\\_Docente\\_passado\\_e\\_futuro\\_1386180263.pdf](http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

MARCELO GARCIA C., VAILLANT, D. Políticas y programas de inducción em la docencia en latinoamérica. *In: Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. v. 47, n. 166, out/dez, 2017.

MENDEZ, A.L.P.; ARRUDA, E. R. S. A.; TOLEDO; M.S. Formação de Professores em Perspectiva Interdisciplinar: experiências de colaboração entre ensino superior e escola básica *In: Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas: tensões e perspectivas na relação com a formação docente*. 1 ed. Petrópolis: DP et Alii, 2020, v.1, p. 246-256.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

REZENDE, C. de S. B.; VASCONCELLOS, M. **Entre narrativas e práticas de formação: uma professora, um grupo e um projeto interdisciplinar que muda pequenas realidades.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

TARDIF, M.; LESSARD; LAHAYE. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação.** Porto Alegre, 1991, v.4, p. 2015-233.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VAILLANT, D. **Formação de Formadores: estado da prática.** Rio de Janeiro: PREAL (Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe), 2003.

VASCONCELLOS, M., ANDRADE, V. (Orgs). **Formação de professores e projetos interdisciplinares: perspectivas para uma outra escola.** Curitiba, PR: Brazil Publishing, 2019.

VASCONCELLOS, M. **Programa de Educação Tutorial (PET): Como funciona?** Rio de Janeiro, 13 mai. 2016. Disponível em: <http://www.cafecompet.wordpress.com/2016/05/13/programa-deeducacao-tutorial-pet-como-funciona.html>. Acesso em: 10 mai. 2021.

## CAPÍTULO 9

### NARRATIVAS E ABORDAGENS NA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Ana Julia de Assumpção Calheiros Borges

Thayná Mathias de Mari

Vitória Maria Alexandre Vieira

#### **Introdução**

A avaliação é, indubitavelmente, uma dimensão intrínseca e onipresente da experiência humana e, de modo particular, do processo educacional. Desde os primórdios da escolarização formal, a necessidade de aferir, classificar e certificar o conhecimento e o desempenho tem moldado as práticas pedagógicas e as trajetórias dos indivíduos. Contudo, essa presença constante não implica neutralidade ou consenso sobre seu propósito e suas consequências. Ao contrário, a avaliação tem sido historicamente um campo de tensões, disputas e profundas implicações sociais. Conforme apontam Carminatti e Borges (2012) em seu ensaio *"Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade"*, é fundamental nos debruçarmos sobre a permanência de certas tradições avaliativas, muitas vezes enraizadas na própria gênese dos "exames" e em sua função de controle e hierarquização. A avaliação, nesse sentido, transcende a mera medição de saberes, configurando-se como um dispositivo complexo que reflete e, ao mesmo tempo, constrói as relações de poder e as expectativas sociais sobre o que significa aprender e ter sucesso na escola.

Aprofundando essa perspectiva crítica, percebe-se que as práticas avaliativas não são apenas ferramentas técnicas, mas

mecanismos potentes de disciplina e normalização. Inspiradas nas análises de Michel Foucault, que Carminatti e Borges (2012) trazem para o debate educacional, a avaliação pode ser compreendida como um instrumento de "vigilância" que adentra e fabrica "corpos dóceis", cujos saberes e condutas são constantemente comparados a uma norma ideal. Essa lógica da "fabricação da excelência" inerente ao sistema educacional acaba por gerar hierarquias e, conseqüentemente, o que convencionamos chamar de "fracasso escolar". Longe de ser uma falha individual do estudante, o fracasso é, muitas vezes, um produto do próprio sistema, de suas estruturas e, em grande parte, de suas metodologias avaliativas.

Viegas e Machado (2024), ao revisitarem a pesquisa sobre a produção do fracasso escolar em seu artigo *"A pesquisa sobre a produção do fracasso escolar: memórias de sua construção"*, reforçam essa compreensão, destacando as raízes históricas e psicossociais desse fenômeno. Elas nos convidam a reconhecer que o insucesso não é uma condição intrínseca, mas uma construção social complexa, perpetuada por práticas que, em vez de acolher e potencializar, estigmatizam e excluem.

Essa dicotomia fundamental na avaliação é brilhantemente explorada por Juan Manuel Álvarez Méndez (2002), em sua obra seminal *"Avaliar para conhecer, examinar para excluir"*. O autor nos confronta com as duas lógicas antagônicas que permeiam o universo avaliativo: uma voltada para o "conhecer", que busca o diagnóstico, a compreensão do processo de aprendizagem e a intervenção pedagógica para o desenvolvimento do aluno; e outra, infelizmente predominante, que se limita a "examinar" com o intuito de classificar, selecionar e, em última instância, excluir. O capítulo *"Natureza e sentido da avaliação em educação"*, desta obra, é um convite à reflexão sobre qual propósito a avaliação realmente serve em nossos contextos educacionais. Frequentemente, a pressão por resultados padronizados e a cultura da meritocracia desviam a avaliação de sua função ontológica de diagnóstico e apoio, transformando-a em um mero instrumento de controle e

ranqueamento, cujas consequências se manifestam na desmotivação, na evasão e na perpetuação das desigualdades.

Apesar das críticas contundentes e da crescente conscientização sobre os limites e malefícios de uma avaliação meramente classificatória, a transformação das práticas avaliativas enfrenta uma notável resistência. Philippe Perrenoud (1999), em seu instigante capítulo "*Não mexa na minha avaliação!*", do livro "*Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*", desvenda as razões dessa inércia. Ele argumenta que a avaliação está tão profundamente enraizada na cultura escolar e nas rotinas dos professores que qualquer tentativa de alterá-la é percebida como uma ameaça à estabilidade do sistema. A rigidez dos procedimentos avaliativos, a crença na sua suposta objetividade e a dificuldade em desvincular-se de modelos familiares criam uma barreira significativa para a inovação pedagógica. Essa resistência não é apenas individual, mas sistêmica, refletindo uma complexa teia de hábitos, expectativas e pressões que dificultam a adoção de abordagens mais flexíveis e formativas.

No entanto, na busca por uma avaliação que efetivamente sirva à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos estudantes permanece um horizonte essencial para a educação contemporânea. Perrenoud (1999) propõe um deslocamento crucial: da "excelência" como meta única para a "regulação das aprendizagens" como princípio orientador. Essa perspectiva regulatória da avaliação foca no processo, na identificação contínua das dificuldades e avanços, e na oferta de *feedback* construtivo para que o aluno possa ajustar sua trajetória e alcançar seus objetivos. É uma avaliação que se integra ao ensino, que informa e guia, em vez de apenas julgar. Para que essa mudança de paradigma se concretize, é imperativo que a avaliação transcenda a frieza dos números e dos critérios predefinidos, abrindo-se para a riqueza das experiências e das vozes dos sujeitos.

Nesse contexto, as narrativas emergem como uma alternativa pedagógica e metodológica de grande potencial. Maria Isabel da Cunha (1997), em seu artigo "*CONTA-ME AGORA! As narrativas*

*como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino*”, destaca o poder das histórias de vida e das experiências como instrumento educativo. As narrativas permitem ir além do meramente observável, capturando a subjetividade, os sentidos atribuídos e as emoções envolvidas no processo de aprender. Elas oferecem uma visão mais complexa e humana da aprendizagem, transformando a avaliação em um processo mais dialógico, reflexivo e emancipador. Ao valorizar a voz do estudante e do professor, as narrativas não só enriquecem a compreensão sobre o que está sendo aprendido, mas também promovem a autoconsciência e a capacidade de reinterpretar as próprias experiências. Na pesquisa, as narrativas se tornam uma metodologia robusta para explorar a formação docente e as vivências escolares, enquanto no ensino, elas podem ser uma ferramenta poderosa para a construção de conhecimento e a reflexão crítica.

Considerando, portanto, a complexidade histórica e as tensões inerentes à avaliação educacional, este estudo propôs aprofundar a discussão sobre as possibilidades de uma avaliação que se desvincule da lógica da exclusão e se volte para a promoção efetiva das aprendizagens. Partindo da análise crítica das práticas tradicionais e da resistência às mudanças, procuramos explorar como a perspectiva regulatória e a utilização das narrativas podem oferecer caminhos inovadores para uma avaliação mais justa, inclusiva e significativa.

### **Um percurso, uma possibilidade para se chegar!**

A presente pesquisa buscou compreender como estudantes universitários percebem a avaliação educacional, considerando suas experiências desde a educação básica até o ensino superior. Para isso, foram realizadas entrevistas norteadas por três eixos: a concepção de avaliação, as mudanças na vivência avaliativa ao longo da trajetória escolar e acadêmica, e os efeitos dessa vivência na forma como enxergam o ato de avaliar. As falas coletadas

revelam tensões, ressignificações e percepções críticas sobre práticas avaliativas tradicionalmente marcadas pela padronização.

No primeiro eixo, relacionado à concepção de avaliação, os entrevistados destacam a avaliação como um processo de mensuração e análise do aprendizado, um instrumento para verificar se determinado conteúdo foi compreendido. Contudo, a avaliação também foi definida de forma mais ampla, como uma oportunidade de analisar algo ou alguém sob uma perspectiva, sugerindo que avaliar é também um ato de atribuir significado a um processo, muitas vezes de maneira subjetiva. Uma das participantes, por exemplo, afirmou que avaliar é "quantificar um processo, seja ele educacional ou não", indicando uma compreensão que vai além do simples julgamento escolar.

No segundo eixo, que aborda as transformações na vivência da avaliação da escola para a universidade, os depoimentos apontam uma mudança significativa nas formas avaliativas. Durante o período escolar, as avaliações foram descritas como majoritariamente compostas por provas e testes, muitas vezes gerando sofrimento, especialmente em disciplinas de exatas. Apesar disso, uma entrevistada relatou, "nunca tive medo [das provas], confesso que até gosto de fazer", revelando certa ambivalência entre o desconforto com o formato e a familiaridade com a prática. Já no contexto universitário, os estudantes passaram a vivenciar avaliações por meio de resumos, apresentações orais e sínteses escritas, o que exigiu uma adaptação nem sempre fácil. Um dos relatos reforça essa dificuldade inicial, mas também indica crescimento: "foi muito difícil no começo, mas hoje lido muito melhor com a avaliação por reconhecer novas formas de avaliar".

O terceiro eixo diz respeito aos efeitos da avaliação na percepção crítica e formativa dos sujeitos. Aqui, emergem reflexões importantes sobre os limites das práticas avaliativas tradicionais. Uma entrevistada destacou que, na escola, sentia-se avaliada "como se meu conhecimento pudesse ser analisado com um padrão único". Em contraste, a vivência acadêmica ampliou sua compreensão, permitindo-lhe reconhecer que a avaliação da

aprendizagem não pode ser reduzida a uma nota baseada em critérios fixos e muitas vezes arbitrários. Essas falas evidenciam que, além de um instrumento pedagógico, a avaliação é também um dispositivo de poder que pode impactar profundamente a forma como o sujeito se vê e é visto dentro do processo educativo.

## **Eixo 1 – Concepções de avaliação**

As entrevistas realizadas revelam diferentes compreensões sobre o que é avaliação, demonstrando tanto influências de concepções tradicionais quanto tentativas de ressignificação a partir de experiências mais recentes. Em geral, os participantes associaram a avaliação à ideia de medição de conhecimento, mas também revelaram compreensões mais amplas, envolvendo análise, acompanhamento e reflexão crítica.

L., uma das pessoas entrevistadas, admitiu não gostar de fazer as provas na escola porque sente-se ansiosa. A razão por trás desta ansiedade está num desejo de acertar todas as questões, como se apenas na avaliação pudesse ser medido o seu conhecimento. Posteriormente, foi perguntado se seria melhor fazer uma prova ou um trabalho com os amigos e a segunda opção foi escolhida, isso porque a troca de conhecimento entre os colegas é mais enriquecedora.

Com o trecho final da entrevista de L. é possível compreender a importância do trabalho em equipe entre a turma, metodologia defendida pelo professor Clark, interpretado pelo ator Matthew Perry, no filme “O Triunfo”<sup>1</sup> (“*The Ron Clark Story*”). Buscando promover maior proximidade entre os alunos e compreender a habilidade de cada criança, o professor passa diferentes atividades ao longo da história, algumas coletivas e outras individuais.

Uma das entrevistadas definiu avaliação como a “forma de analisar algo ou alguém sob uma perspectiva”, indicando um olhar que vai além da mensuração e se aproxima de uma concepção mais

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LBVf1valn5s&t=30s>

processual. Essa definição sugere que avaliar implica considerar o sujeito em movimento, em sua trajetória, e não apenas como um resultado final. Outro participante complementa essa visão ao dizer que avaliar é “quantificar um processo, seja ele educacional ou não”, revelando uma associação com a ideia de mensuração, mas também com a necessidade de atribuir sentido ao que foi vivido.

Mesmo com essas nuances, ainda é possível identificar marcas de uma cultura avaliativa tradicional, centrada em notas, testes e critérios fixos. A associação entre avaliação e provas escritas apareceu com frequência nos relatos, o que evidencia a presença de um modelo predominantemente somativo nas experiências anteriores. Essa forma de avaliar, segundo os entrevistados, tem como principal objetivo “ver se a pessoa entendeu o conteúdo”, revelando uma visão centrada no produto e não necessariamente no processo de aprendizagem.

De acordo com Esteban (2003):

A prática de avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os (as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo e reduz os espaços de solidariedade e cooperação e estimula a competição (p. 17).

De acordo com o excerto e as falas analisadas, compreende-se que, embora os sujeitos reconheçam possibilidades mais amplas para o ato de avaliar, suas experiências anteriores ainda estão fortemente marcadas por práticas classificatórias, em que o erro é punido e a nota é o principal indicativo de sucesso ou fracasso. Essa dualidade entre o entendimento conceitual da avaliação e a vivência concreta do processo evidencia uma tensão comum em contextos educacionais que tentam transitar de uma lógica bancária de ensino, como diria Freire (1996), para uma abordagem mais crítica e formativa.

Dessa forma, o eixo 1 demonstra que as concepções de avaliação dos entrevistados oscilam entre o instrumento técnico de verificação e o processo reflexivo e contínuo de aprendizagem,

revelando uma abertura para práticas mais formativas, ainda que essas nem sempre tenham sido experienciadas ao longo de sua trajetória educacional.

## **Eixo 2 – Transformações na vivência da avaliação: da escola à universidade**

Ao refletirem sobre suas trajetórias educacionais, os entrevistados apontaram mudanças significativas na forma como vivenciaram os processos avaliativos ao longo do tempo. A transição da escola para a universidade revelou não apenas transformações nos instrumentos utilizados, mas também alterações no modo como os estudantes se posicionam diante da avaliação e compreendem seu papel na aprendizagem.

Durante a educação básica, os relatos revelam uma experiência marcada por avaliações formais, sobretudo por meio de provas e testes escritos, muitas vezes padronizados e com foco exclusivo na memorização de conteúdos. Uma das entrevistadas destacou que sua vivência escolar foi permeada por provas que exigiam “decorar o conteúdo e entregar”, o que reforça a presença de uma prática conteudista e classificatória. Esse modelo, centrado na performance imediata e na nota como principal indicador de sucesso, contribuiu para a construção de uma relação tensa com o processo avaliativo, especialmente nas disciplinas de exatas, tidas por alguns como geradoras de ansiedade e frustração.

Em contraste, a chegada ao ensino superior proporcionou um contato com formas de avaliação mais diversas. Os participantes relataram a introdução de atividades como resenhas, sínteses, trabalhos em grupo e apresentações orais, que exigem habilidades diferentes daquelas requeridas nas provas tradicionais. Essa mudança, embora desafiadora no início, foi apontada como uma oportunidade de crescimento. Uma das estudantes entrevistadas afirma: “Foi muito difícil no começo, mas hoje lido muito melhor com a avaliação por reconhecer novas formas de avaliar”. Essa fala evidencia uma ampliação da compreensão sobre o processo

avaliativo e uma adaptação a práticas mais reflexivas e formativas, ainda que nem sempre essas práticas estejam consolidadas no cotidiano universitário.

Apesar dessa abertura metodológica, os entrevistados também expressaram que, mesmo na universidade, ainda persistem elementos da lógica escolar tradicional, como o foco excessivo na nota final e a escassez de *feedbacks* construtivos. Uma das participantes mencionou que, em algumas disciplinas, as avaliações continuam sendo "mais do mesmo", ou seja, provas escritas com pouco diálogo ou devolutiva por parte dos docentes. Isso revela que, embora a universidade tenha potencial para ampliar o conceito de avaliação, a ruptura com a cultura da quantificação e da padronização ainda é parcial e desigual.

Assim, o segundo eixo aponta que a vivência avaliativa sofreu transformações importantes na passagem da escola para o ensino superior, mas essas mudanças não ocorrem de forma linear ou homogênea. As falas sugerem um processo de transição em que se convivem modelos distintos de avaliação, demandando dos estudantes, reorganizações cognitivas, afetivas e metodológicas para lidar com novos formatos, sem que as práticas anteriores tenham sido inteiramente superadas.

### **Eixo 3 - Efeitos da avaliação na formação pessoal e acadêmica**

Ao serem questionados sobre os impactos da avaliação em suas trajetórias, os entrevistados revelaram que o modo como foram avaliados ao longo da vida escolar e acadêmica influenciou diretamente suas emoções, sua autoestima e até mesmo sua relação com o conhecimento. Essa dimensão subjetiva da avaliação, muitas vezes negligenciada pelas instituições, aparece de forma marcante nos relatos, evidenciando que avaliar é também um ato que pode construir ou ferir, estimular ou paralisar.

No contexto escolar, as falas evidenciam que a avaliação esteve frequentemente associada à cobrança e à expectativa de desempenho, gerando sentimentos de pressão e insegurança. Uma

das entrevistadas mencionou que, durante a escola, tinha dificuldade com as disciplinas de exatas e, por isso, costumava receber notas baixas, o que impactava negativamente sua percepção sobre si mesma. Essa experiência ilustra como a avaliação, quando restrita à lógica da nota e do erro, pode comprometer o desenvolvimento da autoconfiança e da autonomia intelectual, marcando os sujeitos de forma duradoura.

Por outro lado, no ambiente universitário, a diversificação dos instrumentos avaliativos parece ter proporcionado oportunidades de reconstrução dessa relação. Os participantes relataram que passaram a enxergar a avaliação como um espaço de diálogo e crescimento, ainda que essa mudança não seja homogênea em todas as disciplinas. Um dos relatos destaca: “Hoje lido muito melhor com a avaliação, por reconhecer novas formas de avaliar, e por ter consciência de que meu desempenho não se resume a uma prova”. Essa afirmação demonstra uma ressignificação do processo avaliativo, que deixa de ser visto apenas como julgamento e passa a ser reconhecido como ferramenta de aprendizagem e de autorreflexão.

Além disso, alguns participantes apontaram que a forma como foram avaliados influenciou diretamente suas escolhas acadêmicas e profissionais. A experiência constante de fracasso em determinados componentes curriculares, especialmente quando não acompanhada de devolutivas construtivas, levou alguns estudantes a evitarem áreas específicas do saber, enquanto avaliações mais formativas e abertas os impulsionaram a aprofundar-se em temas pelos quais se interessavam. Assim, a avaliação assume um papel central não apenas no processo de aprendizagem imediata, mas também na construção da identidade do estudante, moldando percepções sobre suas capacidades e seu lugar na educação.

Em síntese, as entrevistas revelaram que os efeitos da avaliação ultrapassam o domínio pedagógico e atingem camadas profundas da formação pessoal. Esses dados reforçam a urgência de se repensar o ato de avaliar, considerando sua potência

formativa, mas também seu potencial de exclusão e sofrimento, quando conduzido de maneira desumanizada ou acrítica.

### **Considerações finais**

Ao longo deste estudo, buscou-se desvelar as complexas camadas da avaliação educacional que, como um dispositivo histórico, tem oscilado entre a função de controle e a de promoção da aprendizagem. Conforme evidenciado pela análise das perspectivas de Carminatti e Borges, Viegas e Machado, e Álvarez Méndez, a avaliação tradicional frequentemente contribui para a produção do fracasso escolar, perpetuando hierarquias e exclusões. No entanto, a obra de Perrenoud nos instiga a considerar a avaliação não como um fim em si, mas como um processo de regulação das aprendizagens. Neste sentido, argumentamos que a integração de abordagens como as narrativas, conforme proposto por Maria Isabel Cunha, oferece um caminho promissor para uma avaliação mais humana e significativa.

### **Referências**

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Tradução de Magda Schwarzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARMINATTI, Simone Soares Haas; BORGES, Martha Kaschny. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA!: As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, p. 185-195, jan./dez. 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa. **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

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

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VIEGAS, Lygia de Sousa; MACHADO, Adriana Marcondes. A pesquisa sobre a produção do fracasso escolar: memórias de sua construção. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, e290076, 2024.

## CAPÍTULO 10

### NARRATIVAS DE UMA PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO

Fernanda Francis dos Santos de Souza

#### Introdução

Com o passar dos anos, a formação de professores tem se tornado uma temática cada vez mais pesquisada e refletida por aqueles que reconhecem sua importância. Trata-se de um objeto de estudo que envolve diversas fontes de conhecimento e afeta de forma veemente os sujeitos a ela ligados. Desse modo, tendo como um dos impulsionadores a busca por uma formação emancipadora, “é necessário termos desde o princípio, uma ideia daquilo que entendemos por educação [...], e é preciso entrar nos pormenores do problema”, a avaliação (Novara, 2025, p. 24).

Além disso, pesquisar sobre o processo de construção da docência com viés na avaliação não tem como objetivo dar fim ao mesmo, pois como afirma Nóvoa (2019, p. 9), “a formação nunca está pronta e acabada, é um processo que continua ao longo da vida”. Ou seja, o professor constantemente aprende algo novo ao ensinar.

Igualmente, um dos aspectos que atravessa o trabalho do educador é o ato de avaliar seus estudantes. Para alguns, este pode ser um movimento simples, para outros, torna-se um desafio. Como afirma a professora Maria Teresa Esteban (2005), em seu texto intitulado *Ser Professora: avaliar e ser avaliada*, este é um processo que gera dúvidas e, principalmente, tensão, por precisar mostrar uma conclusão sobre o que cada aluno aprendeu. Sabendo que tais resultados darão uma identidade para aquele que avalia.

Além disso, a autora cita o fato de ser um processo muitas vezes solitário e difícil, porém, assimilado como algo simples de ser feito.

Revisitando anotações pessoais de quando cursava a disciplina de Avaliação Educacional I, no sexto período, em 2024-02, destaquei uma frase da professora que me chamou atenção, quando a mesma disse que “a avaliação pode criar um abismo”. E concordo com tal afirmação, em virtude de que uma nota baixa ou um comentário negativo – sem objetivo de formar – podem acabar criando diversas barreiras na relação entre professor e aluno. São capazes de deixar marcas difíceis de serem superadas e, dessa forma, impedem que o estudante avance. Basicamente, é como se a opinião de um professor possuísse peso duplo, sendo esta positiva ou negativa sobre os seus alunos, gerando influência sobre eles.

Sobretudo, independentemente do tempo de experiência que o professor possua, a avaliação será constantemente diferente, como consequência de os educandos apresentarem características, necessidades e potencialidades distintas. Em determinado momento, uma proposta que obteve bons resultados em uma turma pode não se repetir em outra. Isso faz parte do ambiente escolar e não há nenhum problema quanto a isso.

Entretanto, enquanto graduanda do oitavo período do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense, em 2025-01, percebo que fazer uma avaliação de si mesmo é tão difícil quanto avaliar um estudante. Isto porque, a falta de experiência e maturidade profissional tende a ser um grande obstáculo quando se acredita não ter alcançado o objetivo esperado. Ademais, foi vivenciando isso que surgiu a ideia para a escrita deste texto, durante a aplicação de uma aula para os anos iniciais em uma escola do município de Niterói, onde participo como bolsista do Programa de Iniciação à Docência-PIBID.

Relembro, perfeitamente, quando precisei lidar com o sentimento de frustração com relação a minha prática em sala de aula, naquele dia em específico, e, principalmente, com a dificuldade de conseguir obter o controle da turma, o que me levou a repensar sobre a escolha pela docência. Felizmente, ao conversar

com a organizadora deste livro, percebi que realmente todos estamos sujeitos, quando ela compartilhou comigo sobre seus desafios enquanto professora do ensino superior e da educação básica, mesmo após quase 30 anos de experiência em sala de aula.

Juntas, fizemos lindas e potentes reflexões sobre avaliação, além de compreendermos que estamos constantemente vivenciando processos avaliativos dentro e fora da sala de aula. Enquanto sociedade, diversas vezes categorizamos pessoas e colocamos títulos sobre elas. Existem aqueles que são os melhores alunos, bons professores, pais excelentes, ótimos filhos, grandes amigos e aqueles que ocupam a categoria contrária, conhecidos como ruins. Como afirma Novara (2025, p. 24), “o mundo da educação, é assim, uma espécie de ilha onde os indivíduos, retirados do mundo, se preparam para a vida permanecendo estranhos a ela, seja na escola ou na universidade.”

Consideremos a ideia de que o indivíduo mais amparado, mais assistido está destinado a crescer mais forte e com a mente mais equilibrada. Em outras palavras, será necessário reconhecer a avaliação como um instrumento capaz de identificar o que os alunos já aprenderam, quais áreas precisam de mais atenção e quais dificuldades estão enfrentando, auxiliando o professor a ajustar suas estratégias de ensino, conforme exemplifica Esteban (2005), ao inferir que

A prática da avaliação, que pretende medir o conhecimento para classificar os(as) estudantes, apresenta-se como uma dinâmica que isola os sujeitos, dificulta o diálogo, reduz os espaços de solidariedade e estimula a competição. Essa prática exclui do processo ações indispensáveis para um contexto pedagógico favorável à aprendizagem de todos, portanto é insuficiente para a professora que deseja ensinar a todos os seus alunos e alunas (p. 17-18).

Esse percurso apresentado no excerto evidencia uma relação linear no cotidiano da escola mostrando o quanto é frágil a definição do que é sujeito do conhecimento e do que é objeto do

conhecimento. Contudo, “é nessa relação com a escola que encontramos pistas e evidências de que a avaliação precisa transformar-se e de que diariamente ela vem sendo transformada por quem a realiza” (Esteban, 2005, p. 30).

Desse modo, os caminhos indicam que é nesse cotidiano escolar que encontramos marcas ocultas, silenciosas e disfarçadas que servirão como pistas para introduzirmos novos sentidos, novas pautas de análise, de compreensão e de interação com o sujeito que aprende.

### **Um percurso, uma conversa...**

Como citado anteriormente, sou bolsista do Programa de Iniciação à Docência - PIBID em uma escola municipal da cidade de Niterói, onde lido diretamente com estudantes dos anos iniciais. Estou no espaço escolar somente às segundas-feiras, durante o turno vespertino. É importante explicar que não sou a única a estar com a turma, pois às sextas-feiras ela tem a presença de uma outra bolsista.

Uma das propostas do Programa de Iniciação à Docência - PIBID é que tenhamos a experiência de preparar algumas aulas e aplicá-las. Foi vivenciando exatamente isto que precisei enfrentar o sentimento de não ter alcançado certos objetivos previamente estabelecidos. Quando falo sobre objetivos previamente estabelecidos, refiro-me a ter um bom controle da turma e a propor um diálogo mais tranquilo e sem medo de errar. Lembro-me que, durante a aula, fiquei sem reação diante do comportamento inicial das crianças, como se eu não estivesse ali, e isso me deixou frustrada e chateada naquele momento. Tive medo de não saber o que fazer. Contudo, após ter feito uma autoavaliação do meu desempenho naquela sala de aula e naquele dia em específico, concluí ter falhado, o que me levou a diversos questionamentos sobre a docência, algo comum do processo avaliativo, o ato de estabelecer comparações, e comigo não foi diferente. Quando percebi, estava questionando-me sobre o que tinha feito de errado

em comparação à bolsista que os acompanhou no outro dia. Tornou-se um evento difícil.

Felizmente, foi compartilhando tal experiência com uma professora da universidade que pude transformar este momento complexo em inspiração para a elaboração deste capítulo. Pois, enquanto graduanda, estou começando a entender de forma prática, a complexidade do que é avaliar e ser avaliada. Portanto, por que não buscar compreender a realidade de uma sala de aula a partir de uma professora da Educação Básica com mais experiência?

Em razão disso, a proposta metodológica deste estudo foi utilizar as narrativas da professora regente do projeto, com o objetivo de identificar como lida com tais processos avaliativos. Desse modo, para além do objetivo geral, esta pesquisa contou com dois objetivos específicos previamente definidos, sendo eles: i) compreender como a professora enfrentava os desafios da prática avaliativa; e ii) analisar a relação dialógica existente entre a escola e a universidade, com foco na formação de professores. Ambos os objetivos deram suporte às categorias que seguem no decorrer do texto. Para isto, algumas perguntas foram organizadas de forma semiestruturada para serem feitas durante a nossa conversa. Em seguida, o diálogo foi transcrito, destacando-se trechos importantes que pudessem trazer pistas para as questões que fossem surgindo.

Assim sendo, a escolha pela perspectiva narrativa se deu por acreditar na importância de se valorizar este formato de escrita, por produzirem efeitos e não objetos, especialmente na formação de professores. Daí a importância de se trabalhar com as conversas narrativas. Antes de mais nada, tem a ver com a disponibilidade e a escuta, um posicionamento ao outro e a sua palavra (Ribeiro, Souza, Sampaio, 2018). Dessa forma, é importante considerar que a metodologia utilizada vai além do método, está atravessada por quem somos e pela maneira como nos posicionamos diante do conhecimento e da possibilidade de sua produção (*Ibidem*).

Inicialmente, tentamos marcar um encontro *online* para conversarmos. Mas, infelizmente, devido à dificuldade de

disponibilidade de ambas as partes, foi preciso uma mudança de estratégia, por isso, conversamos pelo *WhatsApp* mesmo. Ou seja, eu enviei as perguntas, e a professora, sempre que possível, me respondia por meio de diversos áudios, com duração de aproximadamente 3 minutos, totalizando 21 áudios. Apesar da conversa não ter ocorrido da forma como planejamos, ainda assim foi uma boa experiência.

Também é essencial explicitar que, desde o início, a professora supervisora foi informada sobre como iríamos dar prosseguimento ao estudo, assinando também o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE, autorizando o uso da sua narrativa neste capítulo.

### **Para além das notas: aprendizados e desafios sobre o ser professor/professora**

Parece surreal, mas foi dessa forma. No mesmo 4º ano, eu tive uma experiência linda e uma experiência muito difícil. Então, nesse período passei de uma vivência difícil a uma experiência extraordinária. Eu cresci muito nessa turma.

Acredito que a melhor forma de iniciar este momento seja trazendo como destaque a resposta da professora supervisora da escola onde acontece o PIBID, quando questionada sobre sua experiência mais significativa, tanto na perspectiva positiva quanto negativa. Segundo ela, ambas ocorreram na mesma sala de aula, tendo como contexto estudantes com diferentes tipos de comportamentos agressivos, tanto entre si quanto direcionados a ela. Entretanto, a professora relata que outro grande desafio é lidar com a dificuldade de aprendizagem de alguns estudantes, que teoricamente já deveriam estar vivenciando a consolidação dos conteúdos, porém, continuavam apresentando defasagem do ciclo de alfabetização.

Sabemos que um dos grandes desafios durante o processo de avaliação é compreender, de fato, que uma turma é composta por indivíduos diferentes, ou seja, não se trata de um grupo

homogêneo. Quando o professor percebe e aceita essa verdade, é provável que tudo flua melhor. E foi exatamente isto que aconteceu dentro daquela sala de aula, de acordo com a narrativa da professora regente. Pois, embora estivesse bastante cansada e desanimada com o comportamento daquele 4º ano, dentro de um grupo de estudantes, ela percebeu um que precisava dela de uma maneira mais específica. Desse modo, precisou elaborar materiais diferenciados para ele, como a produção de um caderno singular, além de utilizar músicas e jogos, tendo como objetivo tornar o conteúdo o mais lúdico possível. Ou seja, as atividades que o estudante realizava eram específicas para as suas dificuldades naquele momento, portanto, diferente das atividades propostas à turma. Entretanto, ela relata que não percebeu apenas a necessidade de atividades diferentes, mas também que precisava estar mais próxima dele.

Muitas das vezes, tudo o que um estudante precisa é de um professor que esteja verdadeiramente ao seu lado. O estudante precisa confiar na figura de quem o ensina. Não que o professor vá dominar todo o processo, pois é essencial que o educando tenha autonomia para buscar respostas sozinho. No entanto, é fundamental que ele saiba a quem procurar/confiar, caso não as encontre.

É claro que, em uma sala de aula com diversos estudantes, não é uma tarefa fácil estar mais perto de cada um de alguma maneira específica, mas é preciso ao menos tentar.

Desse modo, percebemos a importância de se ter um olhar diferenciado para cada sujeito que compõe uma turma, entendendo que eles possuem diferentes potencialidades e dificuldades e, portanto, não podem ser avaliados sob uma única perspectiva. Além disso, como complementa o poeta Otto Lara Resende (2021), o hábito, como estar em uma mesma sala de aula durante cinco dias da semana, ao longo de todo um ano letivo, “suja os olhos”, tendo como consequência a banalização do nosso olhar e o surgimento da indiferença. Ou seja, essa professora poderia ter se deixado vencer pelas dificuldades de comportamento daquele 4º ano difícil, já que tudo isso fazia parte de seu cotidiano. Mas seu olhar atento

transformou o processo de aprendizagem daquele estudante. No sentido de trazer significado para o processo de aprendizagem dele, valorizando suas potencialidades. Além de mostrá-lo que era capaz. E não apenas isso, pois ela relata que, ao conversar com a atual professora desse estudante, costuma ouvir que ele tem apresentado diversos avanços desde então.

Outra grande influência sobre a forma como a professora coloca a avaliação em prática dentro da sua sala de aula é a própria experiência que ela teve, ao longo da vida, enquanto estudante. E aqui, duas coisas diferentes podem acontecer: ela pode optar por simplesmente reproduzir tudo de ruim que recebeu de seus professores ou pode decidir fazer o oposto. É uma escolha que precisa ser feita e que terá grandes impactos sobre aqueles que serão avaliados por ela. Por isso, é fundamental que todo educador produza sua narrativa, ou seja, conte sua própria história, para que, assim, compreenda melhor o fundamento das suas performances dentro de uma instituição escolar, sendo a avaliação uma delas.

Como afirma Cunha (1997):

O professor constrói sua performance a partir de inúmeras referências. Entre elas estão sua história familiar, sua trajetória escolar e acadêmica, sua convivência com o ambiente de trabalho, sua inserção cultural no tempo e no espaço. Provocar que ele organize narrativas destas referências é fazê-lo viver um processo profundamente pedagógico, onde sua condição existencial é o ponto de partida para a construção de seu desempenho na vida e na profissão. (p. 189).

Diante do exposto por Cunha no excerto, observou-se que durante a narrativa da professora supervisora, ficou nítida a escolha que ela fez. Felizmente, optando por não ser somente reprodutora de um sistema excludente, pois percebeu que é impossível resumir em uma prova, todas as potencialidades que seu educando pode ter, conforme esclareceu:

Eu vim de um sistema muito rígido. Eu tinha que estar fazendo prova e passando. Era uma coisa muito engessada. Você tinha que fazer e passar naquela prova. Éramos crianças vistas como mini adultos. Eu vim dessa avaliação engessada, conteudista e classificatória. Trabalhei em uma escola particular durante muitos anos e, lá, também se avaliava de forma classificatória. Com o tempo, comecei a entender que não era só isso, que havia algo além desse modelo de avaliação. Fui aprendendo a avaliar com um outro olhar. Às vezes, o aluno tem muito mais a oferecer, e nós não conseguimos enxergar isso por meio desse tipo de avaliação, infelizmente (Professora, 2025).

Em face da narrativa da professora, Perrenoud (2008) reforça dizendo que a avaliação escolar mobiliza desigualdades sociais ao valorizar conteúdos e comportamentos que fazem parte de uma cultura dominante. Dessa forma, a avaliação, ao invés de ser um instrumento de apoio e desenvolvimento, acaba sendo um mecanismo que legitima a exclusão e a desigualdade. A diferenciação no processo, em concordância com Perrenoud, exige que o professor reconheça e valorize as diferenças entre os alunos. Isso implica romper com práticas padronizadas, que enquadram os alunos da mesma forma, ignorando suas individualidades. A proposta de Perrenoud (2008) sugere que a escola seja um espaço de equidade, onde as estratégias devem ser adaptadas às necessidades de cada aluno.

Nesse entendimento, quando narramos nossas experiências, temos a oportunidade de reorganizar nossos pensamentos, ideias e emoções. Além de refletirmos sobre a forma como passamos por determinados momentos ao longo da nossa vida, seja fora ou dentro da escola (Cunha, 1997). Por exemplo, foi através da minha narrativa que surgiu a possibilidade de escrita deste texto.

## **Uma conversa entre duas professoras: narrativas para além da avaliação**

Para início de conversa, apresento como destaque a fala da professora sobre a importância da união entre teoria e prática durante a formação inicial dos professores:

Nós estamos em constante aprendizado. Como vocês, agora, com formação teórica na universidade, têm esse contato com a prática, é muito bom. Porque vocês já vão vir com uma bagagem para a sala de aula, tanto teórica quanto prática. O PIBID proporciona essa relação entre teoria e prática já na formação do professor. Eu não tive isso (Professora, 2025).

Mas o que este relato tem a ver com a temática da avaliação? Tudo! Pois, enquanto graduanda do curso de Pedagogia, tive a oportunidade de participar de programas oferecidos pela Universidade Federal Fluminense. Estes têm me tornado uma professora mais preparada para a sala de aula e, como consequência, convidado a ter um olhar diferente sobre o ato de avaliar e não ser somente aquela que vai aplicar uma prova, sem enxergar o estudante de fato.

Para além da avaliação, a escrita deste texto proporcionou uma conversa entre duas professoras que estão em momentos distintos da profissão: eu, formada pelo Curso Normal há cinco anos e na reta final da graduação; e ela, professora de escola pública, com dezesseis anos de experiência na docência e formação apenas pelo curso de Pedagogia. Por certo, fizemos dessa conversa um momento de troca de experiências entre gerações diferentes. Isso é formação.

É curioso que, embora eu tenha pouco tempo de envolvimento com a docência, nossas experiências mais significativas sejam semelhantes. Digo isso porque, assim como a professora supervisora destacou o impacto do seu olhar atento em relação a uma criança específica, a minha experiência mais marcante é

praticamente a mesma. Pois, enquanto realizava um estágio remunerado pela Prefeitura de Niterói, precisei acompanhar uma menina durante o 3º ano do Ensino Fundamental, que, no início, rejeitava a minha presença. Mas, ao final do ano letivo, criamos um vínculo maravilhoso de afeto e respeito. Com ela, aprendi que os métodos tradicionais não são suficientes, pois foi necessário ter um olhar que, de fato, vê o estudante como um sujeito único. Sendo assim, junto à professora regente daquela turma, elaboramos diferentes formas de avaliá-la, que se aproximassem daquilo que fazia sentido para ela, respeitando seu tempo e valorizando suas potencialidades. Portanto, não consigo classificá-la somente com uma nota baseada em uma simples prova, já que a avaliação ocorria, em sua maioria, durante o dia a dia.

Muitas vezes, outro grande problema é o fato de querermos que a criança faça tudo no nosso tempo. Em casa, ela dorme, come, brinca etc., tudo no tempo daqueles que cuidam dela. Pois bem, na escola não é muito diferente: enquanto professores, queremos que os estudantes leiam em uma série determinada, aprendam a fazer diferentes tipos de operações matemáticas, entre outros ideais. Porém, nos esquecemos de que eles possuem seu próprio tempo e ritmo pessoal. É como cita Loris Malaguzzi em seu poema *As Cem Linguagens da Criança*, ao escrever que as crianças possuem cem linguagens, entretanto, de diferentes formas, noventa e nove lhe são roubadas (Edwards; Gandini; Forman, 2016).

Não é que a criança não precise de rotina ou de objetivos previamente definidos, mas é preciso ter muito cuidado para que não se projete sobre ela as nossas próprias expectativas, como se fossem obrigadas a acompanhar o nosso tempo, seja como professores ou membros do seu ambiente familiar. Por exemplo, talvez o comportamento da turma, durante a aplicação da minha aula, estivesse tentando mostrar que, para eles, aquele momento não estava sendo tão interessante quanto eu imaginei que seria. Afinal, as interações constituem uma das diversas formas de linguagem do ser humano.

Por outro lado, enquanto professores, não precisamos apenas avaliar o desempenho da turma, mas também realizar uma autoavaliação da nossa prática em sala de aula. Inclusive, foi a partir desse movimento que pude refletir sobre aquela experiência ruim e ressignificá-la. Por isso, é muito importante que o professor reflita sobre o que tem funcionado ou não, independentemente do tempo de experiência que ele tenha.

Ademais, precisamos destacar que a temática da avaliação está presente durante o processo de formação do professor. Portanto, o que ele recebeu nesse momento de sua vida acadêmica impactará fortemente a forma como ele se autoavalia e avalia sua turma. Assim sendo, programas como o PIBID possuem um papel essencial, pois proporcionam ao futuro professor uma vivência mais significativa e prática durante a graduação. Tendo como efeito incentivá-lo a ter um olhar mais humanizado e sensível com relação aos seus estudantes. Dessa forma, torna-se um espaço formativo que estabelece uma ponte entre a escola e a universidade, ou seja, entre a teoria e a prática.

Acredito que seja importante trazer o pesquisador António Nóvoa para esta conversa, pois ele chama a atenção para a valorização dos profissionais da educação básica, reconhecendo que os mesmos também são formadores, mencionando que

[...] frequentemente, e bem, a necessidade de uma maior ligação entre as universidades e as escolas. Mas falta por vezes um terceiro vértice, os professores. Claro que há professores nas escolas, mas nem sempre se reconhece devidamente o seu papel e a sua função formadora. Assim, apesar de presentes, acabam por estar ausentes, o que impede uma ligação forte entre profissionais e licenciandos [futuros profissionais] (Nóvoa, 2017, p. 1.123, grifo nosso).

Foi exatamente com essa perspectiva que pensei na participação da professora supervisora do PIBID, onde atuo como bolsista. Isso porque, ao concluir a escrita deste capítulo, percebo o quanto a temática da avaliação é importante e precisa ser

constantemente objeto de estudo. Acrescento que o uso da narrativa como escolha metodológica foi fundamental para a construção e o desenvolvimento deste estudo, tendo em vista que permitiu à professora supervisora contar a sua própria história e demonstrar o quanto a profissão faz parte de quem ela é, além de explicitar a forma como compreende a avaliação. Para mim, enquanto graduanda na reta final do curso de Pedagogia na Universidade Federal Fluminense, também foi bastante significativo refletir a partir da minha própria narrativa. Inclusive, posso destacar como um dos maiores resultados o meu interesse em pesquisar sobre os impactos da avaliação no cotidiano escolar e o quanto é importante termos um olhar humanizado com relação aos educandos que estão em nossa sala de aula.

### **Considerações finais**

Sendo assim, é fundamental entendermos que avaliar nunca será apenas somente dar uma nota. Precisamos aprender e reconhecer que diversos estudantes, infelizmente, vivem realidades difíceis: enfrentam questões sociais complicadas, como famílias desestruturadas, a dificuldade de acesso a direitos básicos, o racismo, a baixa escolaridade do seu ciclo familiar, dificuldades financeiras, entre muitas outras. Diante disso, é encargo do professor desenvolver um olhar sensível e acolhedor, para que a avaliação não se transforme em um abismo entre ele e o seu educando. No fim das contas, o ato de avaliar também é atravessado pelas relações entre os sujeitos, que são construídas dentro e fora do ambiente educativo.

Enfim, não é fácil se autoavaliar, e muito menos avaliar o outro, mas podemos usar isso para ressignificar o que for preciso e ter humildade para assumir aquilo que não sabemos. Sem esquecer da preciosidade de aprendermos uns com os outros.

## Referências

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora!: as narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, p. 185-195, 1997.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a experiência de Reggio Emilia em transformação. Porto Alegre: Penso, 2016.

ESTEBAN, Maria Teresa. Ser professora: avaliar e ser avaliada. *In*: ESTEBAN, Maria Teresa (org). **Escola, currículo e avaliação**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005, p. 13-37.

NOVARA, Daniele (Org.). **A mente da criança**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2025.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

PERRENOUD, Philippe. Não mexa na minha avaliação: uma abordagem sistêmica da mudança *In*: PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: Da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 145 – 159.

RESENDE, Otto Lara. **Ver vendo**. *In*: Karla Zippel. Escola Humana de Vida e Negócios, 2021. [s/p]. Disponível em: <https://www.escolahumana.com/post/ver-vendo>. Acesso em: 10 junho/2025.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.



## CAPÍTULO 11

### **AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DAS CRIANÇAS: ouvir para refletir**

Nathalya Thomaz Affonso

Nicolle Ribeiro Santos

Lucas Paulino dos Santos

#### **Introdução**

Repensar a avaliação escolar sob a ótica das crianças é um desafio necessário diante de práticas ainda marcadas por lógicas adultocêntricas, meritocráticas e excludentes. Desde os anos iniciais da escolarização, a avaliação tem sido naturalizada como instrumento de controle, rendimento e classificação. Entretanto, como defendem Esteban e Pina (2021, p. 430), “a avaliação se associa à pedagogia que busca a permanente ampliação dos conhecimentos; é um exercício dialógico, crítico, reflexivo e participativo que fomenta a problematização de resultados produzidos, percursos vividos e aprendizagens que os atravessam”. Essa concepção rompe com a lógica hegemônica e aponta caminhos para práticas mais sensíveis, éticas e formativas, especialmente quando se propõe a escutar as próprias crianças sobre como vivem esse processo.

Este ensaio teve como objetivo refletir sobre como as crianças percebem e vivenciam os processos avaliativos na escola, analisando criticamente os efeitos de práticas ainda orientadas por lógicas de desempenho, controle e padronização. A escuta das infâncias, frequentemente ignorada nas decisões pedagógicas, revela pistas valiosas para repensar o lugar da avaliação no cotidiano escolar e suas implicações no processo de ensino e

aprendizagem. Quando as crianças são convidadas a falar sobre como aprendem, como se sentem sendo avaliadas e o que pensam sobre essas práticas, revelam compreensões complexas e potentes que escapam aos olhares adultos acostumados à lógica da mensuração.

Com base em relatos de duas crianças inseridas em contextos escolares distintos, articulados a referenciais como Esteban, Pina, Luckesi e Paulo Freire, buscamos compreender como diferentes concepções pedagógicas influenciam a experiência das crianças com a avaliação. Suas falas evidenciam que o modo como são avaliadas impacta diretamente suas relações com o conhecimento, com a aprendizagem e com a própria escola. Diante desses contrastes, torna-se urgente ressignificar a avaliação escolar a partir da escuta sensível das infâncias, reconhecendo suas vivências e sugerindo caminhos possíveis para práticas mais justas, dialógicas e coerentes com uma educação que respeite a criança como sujeito ativo do processo educativo.

### **Metodologia ou um passo de cada vez...**

Este estudo teve por objetivo compreender as percepções de crianças sobre o sistema de avaliação escolar, em especial sobre o uso de provas, e investigar se em sua visão, esse modelo reflete efetivamente a aprendizagem dos conteúdos abordados. Para isso, foram realizadas entrevistas com duas crianças, com idades de 7 e 10 anos, selecionadas de forma prática, por estarem mais próximas e disponíveis no momento da coleta de dados.

As entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, elaborado previamente para permitir uma condução flexível da conversa, possibilitando que as crianças expressassem suas ideias, sentimentos e opiniões de maneira natural e livre. As perguntas abordaram temas relacionados às experiências com provas, métodos de estudo, sensações durante a avaliação e sugestões sobre formas alternativas de avaliação. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento formal dos responsáveis

legais, assegurando a preservação da ética e o direito à privacidade das participantes. Os registros foram posteriormente transcritos integralmente para garantir a fidelidade dos dados coletados.

A análise dos dados seguiu uma abordagem interpretativa, na qual buscamos identificar e compreender as percepções, sentimentos e opiniões manifestados pelas crianças em suas narrativas, considerando seu contexto escolar e suas vivências pessoais (Ribeiro; Souza; Sampaio, 2018). Essa análise possibilitou a reflexão crítica sobre as práticas avaliativas vigentes, contribuindo para o desenvolvimento de proposições que valorizem a escuta sensível das infâncias e a construção de avaliações mais justas e formativas.

### **Pequenas palavras, grandes percepções**

A avaliação escolar, mesmo quando inserida nas rotinas e presente desde o começo da vida acadêmica, ainda traz marcas de tensão, expectativa e julgamento. Muitas vezes, ela é aceita sem questionamento, tanto por quem ensina quanto por quem aprende. No entanto, quando nos dispomos a ouvir com atenção as crianças, as suas ideias e as suas percepções que revelam muito mais do que pensamos, ressignificamos o aprendizado e o sentimento relacionado à avaliação. Segundo Luckesi (2011, p. 32), “a compreensão e a experiência do outro, ou dos outros, podem ser nossos aliados em nossa jornada de busca e aprendizagem do ato de avaliar”. Desse modo, a escuta sensível da infância se torna um caminho potente para repensar e refletir as formas de avaliação na escola.

Apesar dos avanços em algumas práticas pedagógicas, a avaliação escolar ainda tem sido, em grande parte, reduzida a um processo superficial, centrado em números e médias. O que se observa, principalmente em escolas voltadas ao desempenho competitivo, é uma lógica de avaliação predominantemente quantitativa, na qual o foco se desloca da aprendizagem para a mensuração de resultados. Nesse modelo, avaliações servem menos como instrumento formativo e mais como ferramenta de

prestígio institucional, utilizadas para compor rankings, alimentar discursos de excelência e atrair famílias.

Essa perspectiva, embora mais evidente no Ensino Médio, tem se expandido também para as séries iniciais. As crianças, desde muito cedo, passam a vivenciar a avaliação como uma exigência de rendimento e não como parte do processo de aprendizagem. Foi o que observamos, por exemplo, em uma das entrevistas realizadas neste estudo: a criança, aluna do 5º ano do Ensino Fundamental, demonstrava preocupação com notas e com o seu desempenho ser “bom o suficiente”, revelando a internalização precoce de uma cultura avaliativa baseada em performance e não em construção de saberes.

Durante a entrevista, a aluna do 5º ano revelou uma percepção bastante significativa sobre o papel das provas escolares. Segundo ela, *“a prova para mim é algo que deixa a gente mais preparado para outras situações da vida, por exemplo o Enem”*. Essa fala, vinda de uma criança de dez anos, evidencia como a avaliação, desde as séries iniciais, tem sido associada a um processo de preparação para desafios futuros e seletivos, como o Exame Nacional do Ensino Médio. Ao invés de estar centrada no momento presente da aprendizagem e na construção de saberes significativos, a avaliação aparece, já na infância, como uma espécie de treino para a competitividade e o sucesso acadêmico posterior.

Essa internalização precoce de um discurso voltado ao rendimento e à preparação para exames revela como a lógica meritocrática penetra o cotidiano escolar infantil. Isso contribui para a construção de uma cultura da performance, que tende a desvalorizar processos de erro, experimentação e expressão singular das crianças, substituindo-os por metas de acerto, desempenho e aprovação.

Essa pressão pode gerar impactos importantes, como ansiedade, autocrítica exagerada e até desmotivação. A avaliação, que deveria apoiar o desenvolvimento integral da criança, acaba se tornando um instrumento de padronização e controle, desconectado das singularidades de cada sujeito. Além disso, a avaliação escolar deve ser entendida como parte de um processo

educativo libertador, que se opõe a práticas que silenciam alunos e professores (Esteban; Pina, 2021).

A entrevista também trouxe à tona a complexidade da relação das crianças com a aprendizagem e a avaliação. Quando questionada sobre estudar decorando ou entendendo o conteúdo, a aluna respondeu com sinceridade: *“tem vezes que eu decoro, porque pra mim é mais fácil, especialmente frases que tem no texto explicando o que é”*. Essa fala, acompanhada de risadas, revela uma tensão entre o que é recomendado pela professora (evitar a simples memorização) e a estratégia adotada pela criança para garantir um bom desempenho na avaliação.

Esse fenômeno evidencia que, apesar das orientações pedagógicas voltadas para o entendimento e a construção do conhecimento, muitas crianças recorrem à decoração como mecanismo de segurança, principalmente, diante da pressão para “tirar ponto total” nas provas. Tal prática reforça o caráter muitas vezes superficial e mecânico das avaliações, que privilegiam respostas corretas e imediatas em detrimento do aprofundamento e da reflexão.

Assim, a fala da aluna evidencia como o formato da avaliação influencia diretamente os modos de estudo e aprendizagem das crianças, perpetuando um ciclo em que o sucesso é medido pela capacidade de reprodução rápida, e não pela compreensão efetiva do conteúdo.

Essa contradição aponta para a necessidade de repensar não apenas os instrumentos avaliativos, mas também as expectativas e estratégias de ensino que orientam a prática escolar. “Por outro lado, os instrumentos de avaliação da aprendizagem também não podem ser quaisquer instrumentos, mas sim adequados para detectar os dados que estamos necessitando para configurar a ação da aprendizagem do educando” (Luckesi, 2000, p. 4).

Ademais, a valorização da escuta infantil no processo de avaliação vai ao encontro do que defende Barbosa (2008), ao afirmar que é preciso construir práticas pedagógicas que reconheçam as crianças como sujeitos capazes de interpretar,

opinar e interferir sobre o que vivem na escola. Nesse sentido, a autora propõe uma pedagogia da escuta, que não se resume à audição passiva, mas se configura como uma atitude ética, política e estética diante da infância. Ao incluir as crianças nos processos avaliativos, promovemos o reconhecimento de seus saberes e experiências, deslocando a avaliação de um lugar de controle para um espaço de diálogo e construção conjunta.

Além de escutarmos o que as crianças pensam sobre os instrumentos de avaliação, é fundamental reconhecê-las como participantes ativas do próprio processo avaliativo. Afinal, são elas o centro do ato de avaliar, não como objetos da avaliação, mas como sujeitos que aprendem de formas diversas, em contextos variados, e que podem contribuir para a construção de práticas mais coerentes com suas vivências e modos de aprender.

Ouvir as crianças nesse processo não significa ceder a todas as vontades, mas sim incluir suas percepções, preferências e sugestões de forma respeitosa e dialógica. Compreender como cada criança aprende, individualmente e em grupo, permite ao professor elaborar formas mais significativas de acompanhar o desenvolvimento de cada uma, indo além de provas padronizadas.

Durante a entrevista, por exemplo, a aluna do 5º ano sugeriu: *“eu acho que a professora poderia fazer tipo um teatro com a gente, tipo em história, falando da república, seria legal”*. A proposta da criança, ainda que espontânea e lúdica, revela uma compreensão de que a avaliação pode ser criativa, vivencial e colaborativa, não apenas limitada à reprodução escrita. Trata-se de uma proposta incomum, mas funcional, que aponta para a valorização de diferentes linguagens no processo de avaliação. E por que não a considerar?

Abrir espaço para a participação das crianças é também um exercício de escuta sensível, que fortalece o vínculo pedagógico e estimula o protagonismo infantil. Quando crianças têm voz nas decisões que dizem respeito à sua aprendizagem, a avaliação deixa de ser um mecanismo de controle e passa a se tornar uma ferramenta de construção conjunta do conhecimento (Esteban, 2021).

No caso da segunda entrevistada, uma criança de 7 anos, matriculada no 2º ano do Ensino Fundamental I, foi possível observar uma experiência bastante distinta da relatada pela primeira criança. Ainda que um pouco tímida, ela compartilhou vivências que evidenciam uma proposta avaliativa mais integrada ao cotidiano das atividades escolares. Diferente do modelo tradicional centrado em provas e notas, a escola dessa criança adota projetos científicos e atividades interativas como instrumentos de avaliação, de forma que os estudantes participam ativamente das propostas sem, necessariamente, perceberem que estão sendo avaliados.

Ao ser perguntada sobre o que pensa das avaliações, ela respondeu: *“Eu gosto quando é de ciências, eu não gosto de matemática”*. Quando questionada sobre o motivo, explicou que gosta de ciências porque fazem experiências para aprender os conteúdos, como por exemplo, o experimento *“o ar tem peso?”*, a qual a professora projetou uma espécie de balança e pôs um balão vazio em uma das pontas e um outro balão cheio na outra ponta, e assim as crianças puderam ver a densidade do ar, mas quem não gosta de matemática não por dificuldade com a disciplina, mas pela forma como é avaliada, geralmente por meio de atividades escritas e repetitivas. Além disso, complementou, *“a professora às vezes faz teatro e também projeto literário, é muito legal”*, demonstrando entusiasmo por práticas que envolvem o corpo, a imaginação e a expressão.

A partir do relato dessa criança, percebe-se uma proposta pedagógica que valoriza a experimentação, a vivência e o diálogo como caminhos para a aprendizagem e para a avaliação. Nesse modelo, o professor observa e registra as aprendizagens das crianças a partir de situações reais de participação, sem abrir mão da escrita, que continua sendo trabalhada de forma contextualizada e significativa, respeitando o processo de alfabetização característico da faixa etária entre 7 e 8 anos. Trata-se de uma prática que articula a avaliação formativa com o desenvolvimento integral da criança, respeitando seus tempos, interesses e modos de aprender.

As experiências relatadas pelas duas crianças entrevistadas revelam com clareza como diferentes concepções e práticas avaliativas impactam diretamente a forma como as crianças se relacionam com a escola, com o conhecimento e com o próprio processo de aprender. Seja através da internalização de discursos de performance e rendimento, seja pelo entusiasmo com atividades significativas e interativas, o modo como se avalia diz muito sobre a forma como se enxerga a infância e o papel da criança no processo educativo. Essas falas não apenas ilustram diferentes realidades escolares, mas também nos convidam a repensar quais práticas queremos consolidar e que sentidos desejamos atribuir à avaliação no contexto da infância. Como afirmou Paulo Freire (1996, p. 84), “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”. A escuta sensível das crianças, nesse sentido, nos permite reconstruir caminhos avaliativos mais coerentes com uma educação dialógica, formadora e democrática, comprometida com o desenvolvimento integral e com a construção compartilhada do conhecimento.

Essas diferentes experiências nos convocam a repensar profundamente o papel da avaliação, incorporando a escuta sensível das infâncias como elemento central para construir práticas mais justas, dialógicas e formativas. Além do mais, “ensinar exige invulnerabilidade e vulnerabilidade, exige humildade, exige esperança” (Freire, 1996, p. 44). Por isso, avaliar deve ser um processo aberto, em constante construção, que reconheça as crianças como protagonistas de sua aprendizagem e parte ativa do ato de avaliar.

### **Considerações finais**

A partir das vozes das crianças entrevistadas, fica evidente que a avaliação escolar não pode ser entendida como um mero instrumento de medição e seleção, mas sim como uma prática pedagógica que deve respeitar as singularidades, os tempos e as

formas de aprender de cada sujeito. Enquanto uma das crianças expressou a pressão pela performance e o foco em resultados, a outra demonstrou como práticas avaliativas integradas, lúdicas e participativas promovem uma relação mais positiva com o conhecimento e com a escola.

Em suma, a análise interpretativa das entrevistas permitiu compreender as percepções das crianças acerca dos diferentes modelos de avaliação vivenciados na escola. Seus relatos revelam como as práticas avaliativas influenciam sua relação com o aprendizado e a forma como experienciam o processo escolar. Essas perspectivas indicam a importância de considerar as vivências infantis no desenvolvimento de práticas avaliativas que sejam mais sensíveis às necessidades e aos modos de aprendizagem das crianças. Reconhecer essas experiências contribui para a construção de ambientes educativos que promovam a inclusão, o estímulo ao protagonismo e o desenvolvimento integral dos estudantes.

## Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A escuta das crianças pequenas: um exercício ético e político. *In*: ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde; AMORIM, Kelly (org.). **Crianças e adultos em interação: diálogos com Reggio Emilia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. p. 49-60.

ESTEBAN, Maria Teresa; PINA, Bruna de Souza Fabricante. Silenciamento e diálogo na avaliação escolar. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 419-437, out./nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.52977>. Acesso em: 27 maio 2025.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. O Que é Mesmo o Ato de Avaliar a Aprendizagem? **Revista Pátio** - Ano III - Nº. 12 - Novas Perspectivas em Avaliação - Fevereiro a abril de 2000. Artmed Editora S.A.

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

RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R. de; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversa como metodologia de pesquisa:** por que não? 1. ed. Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

## CAPÍTULO 12

### **CRIANÇAS TAMBÉM FALAM SOBRE AVALIAÇÃO:** tecendo reflexões por meio das narrativas de estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Ana Grazyele da Silva Araujo  
Camylle da Silva Mata  
Jessica Barbosa Pinheiro  
Larissa Portugal de Andrade Moreira  
Yara Maria da Silva

#### **Ao modo de introdução: primeiras palavras**

Tendo como referência os estudos e pesquisas de Cunha (1997) e Bragança (2018), compreendemos que resgatar experiências é também revisitar memórias, sensações (boas e ruins) e marcas deixadas por práticas escolares que ultrapassam o tempo presente. Nesse contexto, fomos ao encontro de três estudantes da rede pública de ensino, oriundos de diferentes escolas e contextos, com idades entre 10 e 12 anos, com o intuito de investigar como as experiências com os processos avaliativos, no contexto escolar, influenciam o modo como essas crianças interpretam a avaliação.

A utilização da abordagem narrativa neste trabalho sustenta-se na perspectiva de uma pesquisa comprometida com a escuta sensível dos sujeitos e com a valorização de suas narrativas. Cabe destacar que não se trata de “dar voz” a essas crianças, afinal, elas já a possuem, trata-se de escutá-las. Nesse sentido, ao evocar as memórias de diferentes experiências vividas, lugares, relações e atividades escolares, torna-se possível compreender como as

narrativas expressam representações de realidade a partir do olhar de quem narra, colocando esse sujeito no centro da investigação.

Inspiradas pela ideia benjaminiana de que “nada do que um dia acontece pode ser considerado perdido para a história” (Benjamin, 1994, p. 223 *apud* Moraes; Araújo, 2014, p. 28), reconhecemos a potência das narrativas como registros da experiência e como matéria viva da história que cada sujeito carrega. Ao ouvir essas crianças, buscamos compreender não apenas o que pensam sobre avaliação, mas como essas experiências permanecem inscritas em suas memórias e contribuem para a construção de sentidos sobre si, sobre a escola e sobre os processos educativos.

Sendo assim, este texto foi construído, principalmente, a partir das narrativas compartilhadas pelos sujeitos, bem como a partir de um processo coletivo de escuta, análise e reflexão entre nós, pesquisadoras. Valorizamos, nesse movimento, as falas das crianças como parte fundamental da compreensão sobre os sentidos e significados atribuídos à avaliação escolar. Entendemos, ainda, que ouvir as crianças sobre avaliação faz parte de um exercício ético e político que nos convoca a repensar os modos de ensinar, de avaliar e, sobretudo, de reconhecer as infâncias em sua pluralidade e singularidade.

### **A abordagem narrativa: acolher experiências de vida para fazer pesquisa**

Em seu artigo, Cunha (1997) propõe uma reflexão sobre o uso das narrativas como metodologia de ensino, evidenciando como esse recurso contribui para a construção e reconstrução do sujeito, favorecendo o emergir de subjetividades e a compreensão de sentimentos ainda não percebidos. De acordo com a autora, “quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida, dando-lhe novos significados” (Cunha, 1997, p. 187). Essa mesma ação de narrar a própria experiência de vida transforma o sujeito em protagonista,

pois, ao conferir visibilidade e singularidade a cada memória narrada, ele se reconhece como intérprete de si mesmo (Ostetto; Kolb-Bernardes, 2015).

Josso (2010; 2012) elucida esse percurso de rememoração de maneira poética ao dizer que o sujeito, ao seguir rumo aos processos de autoconhecimento e de reflexão pessoal, a partir das próprias experiências vividas, realiza a ação de “caminhar para si”. Trata-se de uma viagem em que o sujeito se torna o viajante de seus próprios percursos - ora obscuros, ora iluminados - atravessando relações, experiências, lugares e tempos diversos que o levam à descoberta de si. Nesse processo, ele se transforma e reconstrói o seu itinerário.

Desse modo, as nossas narrativas são memórias que relatam e trazem os fatos vividos, mas essa verdade é baseada em nossa representação da realidade. São (re)interpretações que expressam sentidos singulares e subjetivos. Por isso, quando narramos, temos a oportunidade de construir e reconstruir nossa compreensão da realidade. Ao trabalharmos com as narrativas dos estudantes e a escuta ativa, colocamo-nos em uma posição ética diante da educação, não apenas como uma técnica metodológica, mas como uma postura de respeito ao outro. Quando o professor valoriza a bagagem do aluno, reconhece que ele é um sujeito histórico e produtor de saberes, e não somente um receptor de conteúdos ou um mero aprendiz. É preciso valorizar, escutar e acolher as vozes das crianças, pois, quem, senão elas, poderia melhor nos dizer sobre as avaliações?

Como nos revela Cunha (1997, p. 185), "a narrativa provoca mudanças na forma como as pessoas compreendem a si próprias e aos outros". Diante disto a narração transforma tanto aquele que narra quanto aquele que escuta. À luz do que diz Resende (1992, s/p), de certa forma, a abordagem narrativa faz com que vejamos com outros olhos, revelando aquilo que antes passava despercebido. Em sua crônica “Vista cansada”, o jornalista e escritor brasileiro comenta:

O diabo é que, **de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo.** Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade [...]. Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. Nossos olhos se gastam no dia a dia, opacos. **É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença** (Rezende, 1992, s/p, grifo nosso).

De certo, é urgente que nossos olhares e ouvidos se voltem para as crianças. Precisamos alterar as nossas lentes e olhar por uma nova ótica, a dos estudantes. A escuta atenta e o olhar ativo, rompem com a ideia de uma avaliação tradicional, que reduz os alunos a méritos e números. Em contrapartida, apontam para uma concepção de avaliação democrática e formativa, que instiga o estudante a refletir e participar ativamente do seu próprio processo educativo. Nas entrevistas podemos compreender os sentidos que esses estudantes atribuem à avaliação, já que, ao narrar, conseguem reconstruir seus aprendizados, desenvolver o pensamento crítico, expressar emoções e atribuir novos significados, muitas vezes imperceptíveis e invisíveis nos contextos de avaliação tradicional.

### **(Re)construção do olhar a partir das narrativas estudantis**

Realizamos a pesquisa com três estudantes da rede pública de educação, com idades entre 10 e 12 anos, regularmente matriculados nas turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental I e inseridos em contextos geográficos e sociais distintos. Dois estudantes são da cidade de Niterói, município do Estado do Rio de Janeiro, e um da cidade de Afonso Cláudio, município do Espírito Santo. Todos os entrevistados foram autorizados por seus responsáveis a participarem da pesquisa e foram designados com nomes fictícios, escolhidos por eles mesmos.

As entrevistas aconteceram entre os dias 16 e 18 de junho, no período da tarde, de duas maneiras: presencialmente, com os

estudantes da cidade de Niterói/RJ, em uma praça pública do município, e remotamente, com a estudante de Afonso Cláudio/ES.

A organização do trabalho, desde as entrevistas até a análise dos dados, passou por quatro movimentos: o convite para participar da pesquisa, com a devida explicação sobre o trabalho que estava sendo desenvolvido; uma conversa com os estudantes, de forma individual, a respeito do processo avaliativo e sobre suas vivências nas escolas; a transcrição das entrevistas, e, por último, a leitura e análise do material obtido.

Ao analisarmos as narrativas, identificamos que elas poderiam ser compreendidas em três chaves de leitura que facilitariam a compreensão, são elas: i) o entendimento sobre o que é a avaliação; ii) as experiências relacionadas às práticas avaliativas; e iii) a identificação de outros métodos avaliativos ao longo do percurso escolar. Dessa forma, organizamos e contemplamos as categorias a seguir:

### **O que é uma avaliação?**

Nos lançamos à luz das palavras de Carminatti e Borges (2012) para pensar o que é a avaliação:

Ao falar em avaliação, logo se remete à educação ou à escola. Além disso, esse termo faz emergir alguns sinônimos como: abalanzamento, cálculo, estimativa, ajuizamento, ponderação, valorização, mensuração, medição, dentre outros (p. 165).

Podemos, portanto, afirmar que o ato de avaliar é, muitas vezes, concebido como a ação de mensurar algo ou alguém. E como pudemos observar nas narrativas, os estudantes também a compreendem dessa forma. Mas será que a percebem como algo negativo ou positivo? Os estudantes trouxeram as suas palavras:

*É um jeito de ver se o aluno entendeu o que o professor passou, sobre o que ele ensinou durante o trimestre (Alex, 12 anos).*

*Serve para verificar o que uma pessoa sabe sobre algo, não é? Você diz o que sabe e te respondem se está certo ou errado (Pedro, 12 anos).*

*Eu entendo que a avaliação é um método deles verem como está o desenvolvimento dos alunos. Se eles estão aprendendo certinho, se eles têm dificuldades em algumas questões (Ana, 10 anos).*

Nessas falas, observamos uma concepção de avaliação como um meio de verificar se o conteúdo foi assimilado pelos estudantes, uma perspectiva que provavelmente se construiu a partir de suas próprias experiências com processos avaliativos ao longo da vida escolar. Pedro, ainda acrescenta, dizendo: -“*Serve para ver se a matéria entrou na cabeça dos alunos*”.

Sua forma de responder e se expressar revela uma compreensão bastante comum entre os estudantes, a de que a avaliação se resume à verificação do acerto ou erro, do que foi ou não absorvido. Essa percepção demonstra como, muitas vezes, falta a oportunidade de vivenciar a avaliação como parte de um processo reflexivo, contínuo e dialógico, como defendem Carminatti e Borges (2012):

Percebe-se também que a avaliação não diz respeito somente ao processo de ensino. Ao se inclinar o olhar de uma forma mais abrangente, verifica-se que a avaliação faz parte da atividade humana de reflexão (p. 165).

Nesse sentido, as autoras nos convidam a pensar a avaliação para além da sua função classificatória, resgatando seu potencial de construção de sentidos e de ampliação de aprendizagens. Ao refletirmos sobre o peso dessas falas, reconhecemos que nós mesmas, enquanto estudantes de Pedagogia, também chegamos à graduação com uma visão tradicional da avaliação, centrada na nota, na prova e no erro. Só ao longo do curso - e quando existem espaços de debate, escuta e reflexão crítica - é que essa concepção começa a ser desconstruída.

No entanto, mesmo na universidade, ainda nos deparamos com práticas avaliativas semelhantes às da educação básica. Desse modo, a avaliação continua sendo utilizada como mecanismo de poder, reafirmando desigualdades e cerceando possibilidades de expressão e criação. Mesmo na formação de professores, persiste o uso da avaliação como forma de controle, distanciada da escuta e da construção coletiva do conhecimento. Como, então, quebrar esse ciclo? Como reinventar as formas de avaliar para que elas estejam mais próximas de uma educação emancipadora e menos comprometida com a lógica da punição e do desempenho?

### **Experiências com os processos avaliativos**

Perrenoud (1999, p. 145) afirma que, “entendendo que basta puxar o fio da avaliação para que toda a confusão pedagógica se desenrole, gritam: Não mexa na minha avaliação!”. Com essa provocação, o autor nos convida a refletir sobre o lugar central, e muitas vezes intocável, que a avaliação ocupa nas práticas escolares. A avaliação escolar, segundo Perrenoud, é um grande alicerce da escola, que não apenas mede o desempenho dos alunos, mas também sustenta relações de poder e hierarquias dentro do ambiente educacional. Por isso, mexer na avaliação não é apenas modificar um procedimento técnico, mas mexer em uma engrenagem que envolve interesses, resistências e identidades profissionais (*Ibidem*).

Além disso, repensar a avaliação exige coragem para questionar não apenas os métodos, mas os sentidos que atribuímos a esse processo, especialmente quando ele é vivido por crianças, que na maioria das vezes, não são ouvidas, mas são as principais afetadas por essas práticas.

Por conseguinte, Afonso (2003, p. 42) nos afirma, “as escolas existem com pessoas e para pessoas”, e continua, “pessoas essas imbuídas de histórias de vida, concretas, com origens sociais e culturais diversificadas, com expectativas pessoais e necessidades específicas” (*Ibidem*). Ao abrirmos espaço para escutá-las,

buscamos compreender como elas percebem, sentem e são impactadas pelas formas como são avaliadas.

Dessa maneira, ainda em conversa, os estudantes asseveram sobre formas de avaliar:

*Sim, negativa, com o professor passando prova com conteúdo que ele não passou na sala. A gente reclamou, mas ele disse que era o conteúdo. E isso foi recentemente [...] (Alex, 12 anos).*

*Uma vez um professor passou algumas perguntas em uma prova sobre uma matéria que eu não tinha no caderno. Não sei se eu faltei no dia... mas eu nunca vi nada sobre (Pedro, 12 anos).*

*Eu particularmente não gosto de ser avaliada. Não é muito legal não. Me sinto bem nervosa. Uma vez que a turma toda ficou de recuperação, não acho que isso seja normal (Ana, 10 anos).*

André e Passos (1997) dialogam diretamente com a fala dos estudantes. As autoras apresentam uma crítica às avaliações tradicionais e a contribuição destas para o fracasso escolar. As autoras compreendem que a avaliação com provas e notas podem reforçar a desigualdade social, trazendo formas de controle, seleção e punição, perdendo a essência que a avaliação deve ter, que é a de promover aprendizagem e construir um pensamento crítico.

Além disso, é possível constatar as observações trazidas pelas autoras se voltarmos à narrativa do estudante Alex, que ao falar sobre a situação com o seu professor, demonstra de forma quase tática, a concretude da percepção da avaliação como forma de punição por parte dos profissionais da educação, uma percepção ainda muito comum e presente nas práticas pedagógicas.

A linguagem das provas é, em geral, acadêmica e formal — muito diferente da linguagem usada nos exercícios e no dia a dia da sala de aula; **a prova é usada para ameaçar e punir; o erro jamais é explorado no sentido construtivo; a recuperação é mal-entendida e mal aproveitada;** a professora sofre com o insucesso do aluno, mas

não sabe o que fazer para mudar (André; Passos, 1997, p. 112, grifo nosso).

Logo, Cipriano Luckesi (2012), em entrevista concedida ao canal SM Educação, explica que o exame lança para dentro da escola os modos de pensar e agir da sociedade, trazendo uma seletividade nos processos de ensino-aprendizagem para a escola e seu perfil de uma dicotomia de sucesso e fracasso. Tal modelo de educação, mostra que quem tem o domínio dos conteúdos, ou melhor, um bom desempenho em provas rígidas, continua na trajetória escolar, mas quem não atinge o padrão exigido é impedido de progredir. O fracasso escolar se fomenta dentro dessa lógica, visto que aqui o professor ensina independente da compreensão do aluno, então a avaliação se torna excludente e injusta. Com isso, o fracasso é sempre atribuído ao aluno em aprender, e não ao professor em ensinar e produzir uma avaliação condizente com a realidade. Gerando no aluno frustrações e medo da avaliação, como é visto na fala da Ana, *"Eu particularmente não gosto de ser avaliada."/ " Me sinto bem nervosa."*

Para mudar a avaliação, fazendo com que ela fique mais democrática, inclusiva e realista, perdendo esse padrão de hierarquização, como forma de selecionar os "superiores", Perrenoud (1999) propõe que haja a diferenciação no ensino e a observação formativa. Para o autor, a diferenciação no ensino é adaptar estratégias de ensino individuais, pois cada ser é único. A observação formativa é coletar sempre dados de alunos, de forma contínua, para realizar alterações quando necessário dentro do planejamento pedagógico que acompanha as aprendizagens dos indivíduos. Ambos construindo a avaliação para se tornar única e democrática, fazendo com que essa seja justa e que se afaste dos cenários vistos nos depoimentos (Perrenoud, 1999).

## Formas outras de avaliar: Práticas que se distanciam da tradicional

Todos os estudantes entrevistados destacaram apenas as provas e exames como principais avaliações em seus percursos escolares. Se retornarmos às suas narrativas iniciais, a respeito do que compreendem por avaliação, perceberemos que a visão da prova, normalmente em uma folha A4 e com diversas perguntas para serem respondidas parecem ser, ainda, a principal referência de meio avaliativo para esses estudantes. Buscamos, a partir de suas falas, instigar e remexer as suas memórias e concepções próprias de avaliação para que escavassem, no fundo de suas experiências, algum momento em aula que os marcou e/ou que foi diferente de qualquer outro que já tiveram. Ao final de algumas entrevistas, os estudantes perceberam que conheciam modos outros de avaliar. Damos à palavra:

*Sim. Com o Kahoot, um app que dá pra criar vários jogos e quiz com perguntas e respostas, deixa tudo mais divertido (Alex, 12 anos).*

*Eu tenho um professor que faz algumas brincadeiras, como por exemplo numa matéria que estávamos estudando sobre leis e ele pediu para que a gente criasse uma cidade e as nossas leis. Depois que criamos, ele pediu pra apresentarmos as cidades e perguntar aos nossos colegas se as nossas leis estavam aprovadas e se podiam ser na vida real. Foi bem legal (Alex, 12 anos).*

*Uma vez, uma professora trouxe Atlas de cinco continentes: Ásia, Europa, Oceania, América, África, separou grupos para cada um e deixou que a gente lesse, eu fiquei com a Europa, mas queria da América. Depois de um tempo ela fez algumas perguntas sobre o que vimos, se tinha algo que não sabíamos... foi diferente, não teve folha pra responder (Pedro, 12 anos).*

Surgiram também algumas narrativas como sugestões para outros modos de avaliação. Quantos/as professores/as brincantes temos em nossas salas de aula?

*Eu sugiro uma avaliação tipo os professores brincarem com os alunos enquanto vão avaliando, tipo se eles acertarem desse uma bala, ou um pirulito (Ana, 10 anos).*

*Acho que um jogo, algum tipo de brincadeira. Pedir para os alunos criarem uma brincadeira para explicar a matéria, igual como um professor meu fez. Algo como uma dinâmica em grupo (Pedro, 12 anos).*

Com base nas narrativas dos alunos entrevistados, foi possível compreender como as experiências escolares influenciam diretamente a forma como elas percebem o processo avaliativo, nos atravessamentos e nos vestígios que marcam e constroem a visão desses estudantes frente aos processos de avaliação nos contextos da escola.

A fala dos estudantes revela: “É preciso ouvir as crianças!” Tanto os impactos negativos das avaliações tradicionais, centradas em provas, nota e até punição, quanto às possibilidades transformadoras de experiências mais lúdicas, dialógicas e formativas. Como destaca Perrenoud (1999, p. 87), “a avaliação formativa [...] supõe uma concepção da aprendizagem como um processo ativo, construído pelo aluno, com a ajuda do professor”. Em suas falas, as crianças demonstram que compreendem e desejam essa forma mais significativa de aprender e ser avaliado. O uso das tecnologias, como jogos, *quizz*, vídeos, entre outros foi também um aspecto citado e que, de acordo com os estudantes, ajuda na compreensão e descontração do conteúdo aprendido.

Dito isto, concordamos com Daltoé *et al.* (2019) quando estes dizem que

[...] o uso das tecnologias como recurso educativo tem muito a acrescentar em sala de aula, não somente aos alunos, mas também a prática profissional do professor. Que precisará estar sempre se reconstruindo e buscando aprender junto com seus alunos. O fato de utilizar esses recursos em sala de aula, não significa que o professor precisa abandonar o quadro, lápis, caneta ou os outros materiais manipulativos ou didáticos que possui e utiliza em sua prática

diária. Mas sim que há novas possibilidades, para novos alunos, para um novo e talvez mais dinâmico e eficiente processo de ensino-aprendizagem (p. 12).

Em relação a ir ao encontro de novas possibilidades na docência, não podemos deixar de atentar ao fato de que diversos professores ainda se apresentam enraizados em práticas tradicionais que visam somente a reprodução e transmissão do conhecimento, assim, tornam-se meros reprodutores: não criam, não inovam, não pensam em novas maneiras de ser/fazer docente. Estar na profissão docente exige constante atualização e reflexão das práxis; exige a instrumentalização do olhar, como defendem Esteban e Zaccur (2002) reforçando que “é fundamental, portanto, que o/a professor/a se instrumentalize para observar, questionar e redimensionar seu cotidiano. Tal movimento só se torna concreto através do permanente diálogo prática-teoria-prática (p. 20).

Sendo assim, repensar a avaliação educacional é também (re)pensar e refletir sobre os sentidos da escola, da docência e das próprias relações de ensino-aprendizagem. Como afirma Afonso (2003, p. 40), “avaliar é sempre um ato político e social, carregado de intenções, valores e consequências”. Isso implica romper com lógicas excludentes e abrir espaços para práticas avaliativas que considerem os sujeitos em sua integralidade, promovendo uma escuta verdadeira, o reconhecimento dos saberes e a construção coletiva do conhecimento.

### **Considerações finais**

Concluimos, portanto, que ouvir as crianças é um ato potente e urgente. Suas narrativas não apenas revelam críticas ao modelo avaliativo vigente, mas também apontam caminhos possíveis para repensarmos em modos de avaliações mais humanas, democráticas e emancipadoras. Que saibamos e possamos, como educadoras e pesquisadoras, seguir aprendendo com elas e por elas.

## Referências

AFONSO, A. J. Avaliar a escola e a gestão escolar: elementos para uma reflexão crítica. In: ESTEBAN, T. (Org.). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 38-56.

ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete. Para além do fracasso escolar: uma redefinição das práticas avaliativas. AQUINO, Júlio Groppa (org.), **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997, p. 111-23.

BRAGANÇA, Inês. **Pesquisa (auto)biográfica**: Diálogos epistêmico-metodológicos. Editora CRV, Curitiba: 2018.

CARMINATTI, Simone; BORGES, Martha. Perspectivas da avaliação da aprendizagem na contemporaneidade. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 52, p. 160-178, maio/ago. 2012.

CUNHA, Maria Isabel. CONTA-ME AGORA! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

DALTOÉ, Thais *et al.* Uso de tecnologias no ensino de Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um Estado da Arte. **Revista Latinoamericana de Estudios en Cultura y Sociedad**, V. 05, ed. especial, abr., 2019.

ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo da formação docente. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR, Edwiges. (Orgs.). **Professora pesquisadora**: uma práxis em construção. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 120 p. p. 11-23.

JOSSO, Marie C. O Corpo Biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 1, p. 19–31, jan. 2012.

JOSSO, Marie C. **O Caminhar Para Si**: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

OSTETTO, Luciana; KOLB-BERNARDES, Rosvita. Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 26, n. 1, p. 161–178, 2015.

RESENDE, Otto Lara. Vista cansada. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/7040/vista-cansada>. Acesso em: 09 jun. 2025.

SM EDUCAÇÃO. **Avaliação da aprendizagem – Cipriano Luckesi**. [S.l.]: YouTube, 06 fev. 2012. Disponível em: <https://youtu.be/JqSRs9Hqgtc?si=gLM3tnfwo4Td9X2Q>. Acesso em: 09 jun. 2025.

## **SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES**

### **Ana Grazyele da Silva Araujo**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

### **Ana Julia de Assumpção Calheiros Borges**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

### **Bruna de Andrade Souza**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

### **Camylle da Silva Mata**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

### **Carolline Cardoso de Mello**

Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Mestra em Sociologia/Antropologia pelo PPGSA/UFRJ. Sua pesquisa analisa os modelos de masculinidade judaica na sociedade israelense. Dentro da grande área dos Estudos Judaicos seus interesses são: identidade, nacionalismo e questão étnica.

### **Claudia Helena Batista**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

### **Esther Gonçalves Silva Cunha**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

### **Fernanda Francis dos Santos de Souza**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Grasiela Prevatto Rocha Thomazine**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Jessica Barbosa Pinheiro**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Larissa Portugal de Andrade Moreira**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Levy de Oliveira Coelho**

Graduado em licenciatura pelo Curso de Matemática da Universidade Federal Fluminense/UFF, em 2021. Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco/UFPE e da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco/FACEP, em 2023. Professor de matemática da Fundação Municipal de Educação de Niterói, em 2019.

**Lívia de Oliveira Padilha da Silva**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Lívia Dutra Soares**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Lucas Paulino dos Santos**

Licenciando do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Luciane Dias Ferreira**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Maria Eduarda Moreira Araujo**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Maria Fernanda da Silva Goulart**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Mariana Barboza dos Santos Maron**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Marla Rodrigues Soares Pontes**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Mônica Vasconcellos**

Doutora em Educação, Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) entre 2020 e 2022; Professora Titular da Faculdade de Educação da mesma universidade. Com experiência nas áreas de Educação e Educação Matemática desenvolve projetos de pesquisa com apoio da CAPES, CNPq, FAPERJ e FUNDECT referentes a formação de professores e práticas pedagógicas, saberes docentes, profissionalização docente, educação e interdisciplinaridade, desenvolvimento profissional e início da docência. Coordena o Formar - Grupo de Pesquisa em Didática, Formação de Professores e Práticas Pedagógicas/CNPq e é uma das fundadoras do Núcleo de Didática e Formação de Professores da UFF. Integra a Associação Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (AIIIPe). Desde 2014 é tutora do Grupo PET Conexões de Saberes Interdisciplinar, ligado ao Programa de Educação Tutorial - PET-MEC/SESu formado por alunos de diferentes licenciaturas (UFF) que, de modo coletivo, elaboram e implementam projetos interdisciplinares em escolas públicas de Niterói/RJ. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3715055413703709> Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2938-2121>

**Nathalia Duarte Rodrigues Rocha**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Nathalya Thomaz Affonso**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Nicolle Ribeiro Santos**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Patrícia de Moura Assis**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Paulo Roberto de Souza Junior**

Licenciando do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Thais Côrtes Barreto**

Licencianda do Curso de Pedagogia da FAETERJ.

**Thayná Mathias de Mari**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Yara Maria da Silva**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.

**Vitória Maria Alexandre Vieira**

Licencianda do Curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense/UFF.



A obra nos permite pensar o vivido, refletir sobre a experiência que dá profundidade a uma reflexão amadurecida pelo tempo, por meio da análise das práticas, tornando o sujeito capaz de perceber a própria complexidade, compreender a complexidade do outro e mudar a maneira de pensar, sentir e agir. Sendo capaz de transformar positivamente os indivíduos e a maneira como se relacionam, além do espaço que compartilham.



ISBN 978-65-265-2279-0



9 786526 522790