

# ESTUDOS E PESQUISAS DA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA NA UERGS

ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA  
SITA MARA LOPES SANT'ANNA  
(ORGANIZADORAS)



EDITORA  
SCHREIBEN

ANDREIA CABRAL COLARES PEREIRA  
SITA MARA LOPES SANT'ANNA  
(ORGANIZADORAS)

---

◦ ○ ◦

**ESTUDOS E PESQUISAS  
DA FORMAÇÃO INICIAL  
EM PEDAGOGIA NA UERGS**

---

◦ ○ ◦

  
EDITORA  
SCHREIBEN  
2024

© Das Organizadoras - 2024  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagem da capa: Flowo - Freepik.com  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 07/08/2024  
Termo de publicação: TP0552024

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Airton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436e Pereira, Andreia Cabral Colares  
Estudos e pesquisas da formação inicial em Pedagogia na UERGS / Andreia Cabral Colares Pereira; Sita Mara Lopes Sant'Anna (Organizadores). --Itapiranga : Schreiben, 2024.  
147 p. ; il. ; E-book.  
Bibliografia e índice remissivo.  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-5440-297-2  
DOI: 10.29327/5417366  
1. Educação. 2. Licenciatura em Pedagogia. 3. Educação Inclusiva - Bilingue. 4. Educação de Jovens e Adultos. 5. Práticas Formativas. 6. COVID 19. 7. UERGS. I. Pereira, Andreia Cabral Colares. II. Sant'Anna, Sita Mara Lopes. III. Título

CDD 371.3

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

*Observamos, a partir deste estudo que há uma multiplicidade de abordagens nos TCCs localizados, considerando as diferentes áreas de atuação do curso de Pedagogia, envolvendo: a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a inclusão, as tecnologias digitais na educação, as diversidades, a educação antirracista, a alfabetização da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental com crianças, jovens e adultos, com seus processos pedagógicos. Este estudo nos possibilitou visibilizar o quão rica, potente e diversa é a produção acadêmica dos TCCs da Unidade da Uergs do Litoral Norte nos últimos cinco anos!*

(As organizadoras)



# SUMÁRIO

---

PREFÁCIO.....	7
<i>Liliane Madruga Prestes</i>	
APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Andreia Cabral Colares Pereira</i>	
<i>Sita Mara Lopes Sant'Anna</i>	
CAPÍTULO 1	
O ESTADO DA ARTE DAS PRODUÇÕES DE CONCLUSÃO DE CURSO DA PEDAGOGIA - UERGS, LITORAL NORTE.....	13
<i>Andreia Cabral Colares Pereira</i>	
<i>Sita Mara Lopes Sant'Anna</i>	
CAPÍTULO 2	
O PERCURSO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA SURDA E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	51
<i>Tais da Silva Torres</i>	
<i>Helena Venites Sardagna</i>	
CAPÍTULO 3	
O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	69
<i>Yasmin Queiroz do Evangelho</i>	
<i>Sita Mara Lopes Sant'Anna</i>	
<i>Andreia Cabral Colares Pereira</i>	
CAPÍTULO 4	
PAULO FREIRE, PRESENTE! UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VOZ DE UMA PROFESSORA.....	90
<i>Sabrina da Silva Corrêa</i>	
<i>Sita Mara Lopes Sant'Anna</i>	
<i>Odilon Antônio Stramare</i>	
CAPÍTULO 5	
NARRATIVAS DE PRÁTICAS FORMATIVAS: VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I: EDUCAÇÃO INFANTIL .....	106
<i>Jamaira Alves dos Santos</i>	
<i>Dolores Schussler</i>	

CAPÍTULO 6

DEMANDAS E DESAFIOS DOS GESTORES ESCOLARES

FRENTE À PANDEMIA DO COVID-19.....124

*Rodrigo Pecker Farias Calderão*

*Dolores Schussler*

SOBRE OS AUTORES.....140

ÍNDICE REMISSIVO.....143

## PREFÁCIO

---

É com imensa satisfação e orgulho que prefacio este livro dedicado ao Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) Litoral Norte. Esta obra é tecida com fios de dedicação, compromisso e sonhos compartilhados por docentes, discentes e colaboradores/as que, ao longo dos anos, se empenharam na construção de uma formação pedagógica robusta, crítica e profundamente engajada na transformação social.

Desde sua fundação em 2001, a UERGS tem atuado na democratização do acesso à educação superior pública, gratuita e de qualidade, voltada para as especificidades do Rio Grande do Sul. A universidade se destaca como um vigoroso agente de desenvolvimento regional, proporcionando ensino de excelência e promovendo pesquisas e ações de extensão que dialogam com as demandas locais e regionais.

Entre os cursos ofertados, destaco o Curso de Pedagogia, criado juntamente com a UERGS e que se consolidou como um dos pilares desta instituição. Em particular, o curso no Litoral Norte cuja trajetória é marcada por um compromisso inabalável com a formação de educadores/as capazes de enfrentar os desafios contemporâneos da educação básica em uma região com características socioeconômicas e culturais peculiares. Ao longo dos anos, o curso se tornou uma referência, formando licenciados (as) em Pedagogia que atuam com crítica e reflexão, sempre valorizando a diversidade cultural, social e regional, tanto em espaços escolares quanto não escolares.

Inspirada pelos princípios da educação popular, a Pedagogia ofertada na UERGS Litoral Norte se distingue por um currículo inovador e interdisciplinar, que integra teoria e prática de forma reflexiva e contextualizada. O curso abrange um amplo espectro de conhecimentos, desde os fundamentos filosóficos e históricos da educação até as metodologias contemporâneas de ensino e aprendizagem. Além disso, a pesquisa e a extensão são constantemente enfatizadas, promovendo uma interação vibrante e contínua entre a universidade e a comunidade, refletindo a práxis freireana de ação-reflexão-ação.

Os egressos do Curso de Pedagogia da UERGS Litoral Norte se destacam por seu compromisso ético, político e social, uma vez que, durante sua trajetória acadêmica, foram forjados num ambiente que privilegia a crítica e a reflexão. Esta formação inclui a preparação para atuar em diversas realidades educacionais, seja na educação de crianças, jovens ou adultos, contribuindo para



a construção de uma educação mais justa e inclusiva. Suas práticas pedagógicas inovadoras promovem transformações significativas nas escolas e comunidades onde atuam, especialmente em regiões afastadas dos grandes centros urbanos. O impacto social tem sido evidenciado nas diversas iniciativas voltadas para a melhoria da qualidade do ensino, o combate às desigualdades educacionais e a promoção da inclusão social. Seja na sala de aula, na gestão escolar ou em projetos comunitários, esses/as profissionais demonstram um profundo compromisso com a educação, a emancipação e a transformação social.

Este livro busca refletir a trajetória, os desafios e as conquistas do Curso de Pedagogia da UERGS Litoral Norte. Nele, são abordados temas que vão desde a história e os princípios que balizam o curso, passando pelas metodologias de ensino adotadas, até relatos de experiências e projetos desenvolvidos por nossos estudantes e docentes. Cada capítulo foi cuidadosamente elaborado para proporcionar ao leitor uma visão abrangente e aprofundada da nossa proposta pedagógica.

Para mim, como professora que teve a honra de fazer parte dessa trajetória, é um privilégio ver o quanto o curso e seus/suas egressos/as têm contribuído para a transformação da realidade educacional da região. As relações profissionais e de afeto que estabeleci com a instituição, a comunidade universitária e estudantes egressos/as do Curso de Pedagogia são um testemunho do impacto duradouro dessa jornada. Tenho orgulho de ter acompanhado de perto o desenvolvimento de educadores/as comprometidos/as e talentosos/as, que continuam a fazer a diferença em suas comunidades.

Desejo que esta obra inspire educadores/as, estudantes e pesquisadores/as a se engajarem ainda mais na busca por uma educação transformadora e inclusiva. Que sirva também como um registro histórico e uma fonte de consulta para todos aqueles que acreditam na educação como um instrumento de emancipação e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste livro e, sobretudo, para a consolidação do Curso de Pedagogia da UERGS Litoral Norte como uma referência em formação docente no estado do Rio Grande do Sul.

Esta obra intitulada “Estudos e Pesquisas da Formação Inicial em Pedagogia na Uergs” que se propõe a estabelecer um diálogo sobre a formação inicial da Pedagogia, através dos TCCs, se constitui num importante elemento de visibilidade desta consolidação.

Boa leitura!

***Dr<sup>a</sup> Liliane Madruga Prestes***

*Docente da área da Educação. Coordenadora Adjunta do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFRS - Campus Porto Alegre*

## APRESENTAÇÃO

---

Este livro é constituído a partir das interlocuções das organizadoras em atividades diversas no curso de Licenciatura em Pedagogia, da Unidade Litoral Norte, em Osório, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs. Porém, em particular, nesta obra põe-se em destaque, seis, entre os últimos trabalhos que, de algum modo, se constituíram com a nossa participação, seja como orientadoras, membros de bancas, pesquisadoras ou pelo convite, feito a nós, para a coautoria.

Salienta-se que os Trabalhos de Conclusão de Curso se constituem em produção obrigatória e necessária à conclusão dos cursos de graduação e, na Pedagogia, em particular, abrange uma série de temáticas e abordagens, geralmente, de interesse das acadêmicas e acadêmicos, com base em suas trajetórias formativas.

Por esse motivo, de início, surge o interesse das organizadoras em produzir um levantamento visando saber quais são as abordagens predominantes na produção acadêmica de trabalhos de conclusão do Curso de Pedagogia da Uergs Litoral Norte, nos últimos cinco anos, período que compreende entre 2019 a 2024. Para tanto, como se apresenta no capítulo 1, efetivou-se pesquisa qualitativa, de tipo exploratória e descritiva, visando elencar e refletir sobre as produções acadêmicas de TCCs, neste período.

O segundo capítulo apresenta uma pesquisa realizada no contexto do curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no município de Osório/RS. O foco da pesquisa está na formação de professores para a educação de crianças surdas, utilizando um estudo de caso baseado na prática docente de uma professora surda. A pesquisa procurou explorar temas como acessibilidade, inclusão e a Educação Bilíngue, que são fundamentais para a formação de professores aptos a educar crianças surdas.

Apresentamos no terceiro capítulo um artigo que aborda a importância do planejamento nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como educação escolar. A pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa e exploratória em educação, visando compreender como ocorre o planejamento pedagógico nessa modalidade de ensino. Este capítulo contribui para o campo de estudos da EJA ao proporcionar uma compreensão aprofundada sobre o planejamento pedagógico nessa modalidade de ensino.

No quarto capítulo “Paulo Freire, Presente! Um Olhar sobre a Alfabetização de Jovens e Adultos na Voz de uma Professora” o objetivo é refletir

sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com base nos ensinamentos e no legado de Paulo Freire. Este estudo se apoia em referenciais freireanos e nas experiências de uma professora alfabetizadora que atua em um município do Rio Grande do Sul. A pesquisa segue uma abordagem qualitativa, utilizando um questionário como instrumento de coleta de dados. A partir das respostas, o estudo analisa as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no processo de alfabetização de jovens e adultos. Este capítulo reafirma a relevância do legado de Paulo Freire na educação contemporânea, especialmente na EJA.

O quinto capítulo “Narrativas de Práticas Formativas: Vivências Experienciadas no Estágio Curricular Supervisionado I: Educação Infantil” tem como objetivo central narrar práticas formativas episódicas vivenciadas em uma turma de crianças muito pequenas, denominada Maternal I. Estas experiências foram realizadas durante o Estágio Supervisionado I em Educação Infantil, na Escola pública “Criança Feliz”, localizada na cidade de Osório, estado do Rio Grande do Sul. A metodologia do estudo é baseada em uma abordagem qualitativa, onde as narrativas das práticas formativas desempenham um papel central. As autoras se colocam como pesquisadoras dos saberes e fazeres, explorando e refletindo sobre as experiências vivenciadas durante o estágio. Este processo narrativo envolve descrever e analisar as propostas pedagógicas realizadas com a turma de Maternal I, bem como os desafios e aprendizagens decorrentes dessas práticas. As narrativas apresentadas no capítulo revelam a riqueza e complexidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

No sexto capítulo o artigo “Demandas e Desafios dos Gestores Escolares Frente à Pandemia do COVID-19” é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia-Licenciatura, apresentado em 2021 na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), Unidade de Osório, na região do Litoral Norte. Este estudo busca compreender as experiências e desafios enfrentados por gestores escolares durante a pandemia de COVID-19. Com a necessidade de adaptação rápida ao ensino remoto, as desigualdades no acesso à educação foram exacerbadas, particularmente para estudantes de baixa renda e áreas menos favorecidas. Este capítulo foca nas respostas e estratégias desenvolvidas por gestores escolares para enfrentar esses desafios, mantendo as escolas operacionais tanto na dimensão administrativa quanto pedagógica. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando o método monográfico de estudo de caso.

Em suma, o livro oferece uma contribuição significativa para as reflexões sobre educação ao abordar temáticas essenciais como a formação de professores, os desafios da Educação de Jovens e Adultos, a implementação de práticas inclusivas, e a gestão escolar durante crises como a pandemia de

COVID-19. Cada capítulo, através de suas narrativas e análises, enriquece o campo educacional com perspectivas teóricas e práticas, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica das complexidades inerentes ao ensino e à aprendizagem. Este trabalho, não apenas apresenta os desafios enfrentados pelos educadores e gestores, mas também celebra suas resiliências e inovações, inspirando uma educação mais inclusiva, equitativa e transformadora.

*Andreia Cabral Colares Pereira*

*Sita Mara Lopes Sant'Anna*



**O ESTADO DA ARTE  
DAS PRODUÇÕES DE CONCLUSÃO DE CURSO  
DA PEDAGOGIA-UERGS, LITORAL NORTE**

*Andreia Cabral Colares Pereira<sup>1</sup>*

*Sita Mara Lopes Sant'Anna<sup>2</sup>*

**RESUMO**

O presente artigo foi construído a partir da necessidade de identificar, dar visibilidade e avaliar as abordagens utilizadas nos trabalhos de conclusão de curso (TCCs) da Pedagogia. Estes trabalhos são desenvolvidos sob a orientação de docentes da Unidade Litoral Norte da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e são essenciais para a integralização do currículo do curso. Adotando uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, conforme Gil (2008), a pesquisa visa levantar o estado da arte das produções acadêmicas dos TCCs produzidos entre 2019 e 2023. O levantamento dos TCCs considerou os trabalhos registrados no repositório institucional da universidade e os registros da Secretaria Acadêmica da Unidade. Os TCCs analisados mostram uma multiplicidade de abordagens, refletindo as diversas áreas de atuação da Pedagogia, como Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, inclusão, tecnologias digitais na educação, diversidade, educação antirracista e alfabetização. Cada uma dessas áreas abrange processos pedagógicos específicos, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, para crianças, jovens e adultos.

**Palavras-chave:** trabalhos de conclusão da Pedagogia; estado da arte; TCCs Uergs.

---

1 Professora aposentada do Instituto Federal do Rio Grande do Sul, Câmpus Charqueadas e substituta na Uergs, Unidade Litoral Norte em Osório, em 2023/1, no curso de Pedagogia - Licenciatura.

2 Professora Adjunta da Uergs, Unidade Litoral Norte, em Osório, no curso de Pedagogia - Licenciatura e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED.

## INTRODUÇÃO

As pesquisas de tipo Estado da Arte nos auxiliam à compreensão dos modos como uma temática, aspecto ou abordagem se configura, ganha forma em diferentes contextos. Segundo Ferreira (2002, p. 258):

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas (...). Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

Sob estes aspectos, este estudo se justifica pela necessidade de sabermos, para que possamos dar visibilidade e também avaliar, que abordagens vêm sendo produzidas, nos trabalhos de conclusão de curso - TCCs da Pedagogia. Estes trabalhos, desenvolvidos sob orientações de docentes da Unidade e especialmente, do curso de Pedagogia, se constituem em exigência para a integralização do currículo do curso.

Nesta perspectiva, desenvolvemos pesquisa qualitativa em educação, de tipo exploratória (GIL, 2008) e descritiva, visando levantar o estado da arte das produções acadêmicas dos trabalhos de conclusão dos cursos de Pedagogia, produzidas no período entre 2019 e 2023, produzidas na Unidade Litoral Norte da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

Conforme Minayo (2007) a pesquisa qualitativa deve ter como principal preocupação, a lógica que permeia a prática que se dá na realidade, correspondendo a um movimento mais profundo de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos.

Nesta perspectiva, para o levantamento da produção dos trabalhos de conclusão, foram considerados os trabalhos registrados no repositório institucional da Universidade e também, os registros da Secretaria acadêmica da Unidade, que contemplam todos os tccs defendidos nos últimos cinco anos. Deste modo, espera-se contribuir com a formação inicial de Pedagogia da Unidade Litoral Norte.

## **SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA DA UERGS E AS ORIENTAÇÕES AOS TCCs**

Quando falamos sobre formação inicial, partimos do entendimento de que a formação inicial para a docência, conforme o art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN no 9.394 (BRASIL, 1996), ocorre “em nível superior,

em curso de graduação com licenciatura plena”, mas embora esse não seja o nosso foco estudo, segundo o mesmo artigo, poderá ocorrer, “no caso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, no Curso Normal”.

Nesta direção, nos ocuparemos dos entendimentos sobre a formação em nível superior, mais especificamente, do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Considerando os TCCs defendidos entre o período de 2019 a 2023, ter-se-á, por foco, o Projeto Pedagógico do Curso aprovado em 2014, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

Como universidade pública multicampi, contendo 23 (vinte e três) unidades universitárias em diferentes regiões do estado, a UERGS foi criada em 2001 e, conforme seu Projeto Político-pedagógico Institucional (2012) tem por compromisso central a formação humana pautada na promoção do desenvolvimento regional sustentável no Estado. Para tanto, seus cursos, são organizados a partir de três áreas: Ciências Humanas, Vida e Meio ambiente e Exatas e Engenharias, que devem atender a demandas e necessidades regionais, o que lhes fornece características regionalizadas.

No âmbito da formação docente, a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul oferece, de modo regular, os cursos de Licenciatura em Pedagogia, nas Unidades em Alegrete, Bagé, Cruz Alta, Osório, São Francisco de Paula e São Luís Gonzaga; Artes Visuais, Dança, Música e Teatro; Letras, em Porto Alegre e em Ciências Agrárias, na Unidade em Vacaria. Deste Universo, o recorte de nosso interesse, é o da Unidade Litoral Norte, sobre a qual torna-se importante apontar algumas informações.

Esta Unidade Universitária está localizada em Osório ofertando atualmente oferta cinco cursos: dois cursos de graduação, o de Pedagogia Licenciatura e Biologia. um de Pós-Graduação lato-sensu denominado Curso de Especialização em Meio Ambiente e Biodiversidade; e dois cursos de Pós-Graduação stricto-sensu, Programa de Pós-graduação em Educação: com o seu curso de Mestrado Profissional em Educação e o de Doutorado Profissional em Educação.

O PPC do Curso de Pedagogia – Licenciatura (UERGS, 2014) destaca da atual LDBEN, que este curso se ocupa da formação de professores visando a formação docente “na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006, art. 4). Informa, ainda o PPC, que este Curso integraliza carga horária de 3330 (Três mil, trezentos e trinta) horas de “[...] estudos, atividades e experimentações (teórico-práticas) junto à realidade escolar e não escolar resguardando o cumprimento total das horas previstas e dos dispositivos legais que o amparam” (UERGS, 2014, p. 48),



organizados “em componentes curriculares, seminários e estágios obrigatórios, além componentes optativos” que devem ser cursados.

Conforme o referido documento, com foco na formação humana para o exercício democrático, participativo e para cidadania, o curso pretende formar professores capazes de analisar criticamente suas práticas e representações sociais e, nessa perspectiva, pressupõe formação geral e, especialmente com foco na Educação Infantil, Anos Iniciais com crianças, jovens e adultos, gestão e políticas educacionais. Então, para gestar este ato de cidadania, conforme afirmam Lucena e Costa (2009, p. 44) e considerando o professor como um intelectual que se constitui de forma contínua, faz-se necessário, “ver a formação em sua complexidade e abrangência, de forma a carregar consigo a marca da concepção de professor, como o profissional que lida com a educação, enquanto prática social em constante transformação e, nesse contexto, com o conhecimento sistematizado, visando a emancipação do homem”.

De acordo com Gatti (2020, p. 16) não podemos “conceber a formação de docentes para o exercício do magistério na educação básica sem que se lhes ofereça boa formação teórica e cultural, mas, também, não se pode deixar de lado, associada a esta, uma formação para o trabalho educacional com crianças, adolescentes e jovens” considerando-se, também, os adultos e idosos que retornam à escola, acrescentamos nós.

Nesta perspectiva, conforme o PPC (2014, p. 55), informa que a integralização dos estudos da Pedagogia ocorre da seguinte forma:

#### Quadro 1 - Integralização dos Estudos do Curso

INTEGRALIZAÇÃO DOS ESTUDOS DO CURSO	
I - disciplinas, seminários e atividades de natureza predominantemente teórica.	que farão a introdução e o aprofundamento de estudos, entre outros, sobre teorias educacionais, situando processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades socioculturais e institucionais que proporcionem fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio a estudantes, gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação;
II - práticas de docência e gestão educacional.	que ensejem aos licenciandos a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;
III - atividades complementares	envolvendo o planejamento e o desenvolvimento progressivo do Trabalho de Curso, atividades de monitoria, de iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de educação superior decorrentes ou articuladas às disciplinas, áreas de conhecimentos, seminários, eventos científico-culturais, estudos curriculares, de modo a propiciar vivências em algumas modalidades e experiências, entre outras, e opcionalmente, a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação indígena, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais, escolares e não-escolares públicas e privadas;

IV - estágio curricular	a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências: a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente; b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar; d) na Educação de Jovens e Adultos; e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos; f) em reuniões de formação pedagógica.
-------------------------	--

**Fonte:** BRASIL, 2006.

Além disso, no PPC (2014, p. 72) o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é tratado como uma disciplina que terá:

[...] um professor responsável, docente da disciplina e deve envolver o maior número de professores do Curso, no sentido de desenvolverem orientações capazes de subsidiar teórica e metodologicamente a elaboração, o desenvolvimento e a apresentação do trabalho, a partir de uma abordagem crítica e democrática oportunizando a multiplicidade de conhecimentos, teorias e produções oriundas da docência.

O registro dos TCC deve ser feito de acordo com as áreas de atuação da Pedagogia, sob a forma de linhas que articulam ensino-pesquisa e podem ser elaborados a partir de diferentes modalidades, tais como, artigos científicos, artigos problematizadores do estágio, proposta de desenvolvimento escolar na área de atuação, projeto de pesquisa na área, materiais didático-pedagógicos para a área de atuação e projeto de seminários que envolvam as áreas de atuação do curso, entre outros. Conforme normas institucionais, dispostas no material denominado de Orientações para a Apresentação de Trabalhos Acadêmicos, disponível no site da UERGS:

Sobre apresentação dos Trabalhos de Conclusão de Curso o PPC diz que esta “deve observar as normas gerais do curso. Os trabalhos devem ser entregues em 3 (três) vias ou mais, conforme o número de componentes da banca. A versão final do trabalho, já realizadas as devidas correções, deve ser encadernada em capa dura e encaminhada à coordenação da Unidade”. (SILVA et al, 2013).

Fala também que os “componentes curriculares denominados de Pesquisa serão oferecidos durante o curso, e “terão como foco fornecer subsídios teórico-práticos para a elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa e a estruturação e apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso no campo em que os alunos escolheram aprofundarem-se” (PPC PEDAGOGIA, 2014, p.73).

## QUADRO 2 – COMPONENTES DE PESQUISA E TRABALHO DE CONCLUSÃO

SEMESTRE	COMPONENTE CURRICULAR - PESQUISA	EMENTA	CR	CH
2º	Pesquisa em educação: Introdução a Metodologia Científica	Tipos de pesquisa e suas particularidades em interrelação com a educação. Normas e exigências para a constituição/produção de um trabalho científico. Estudo da trajetória da pesquisa educacional no Brasil com foco nos saberes docentes. Construção do objeto de pesquisa em Ciências Humanas e Educação. Problemas contemporâneos da investigação científica no campo da educação.	04	60
4º	Pesquisas em Educação	Elaboração de um projeto de pesquisa, investigação escolhido, em conexão com disciplinas aprofundando metodologia da pesquisa em educação, com compreensão das possibilidades metodológicas e dos instrumentos básicos de iniciação à pesquisa, com foco de no contexto articulação e as demais estudadas, campo da pesquisa com foco de no contexto para seu aprofundamento.	04	60h
7º	Pesquisa em Educação: Trabalho de Conclusão de Curso I	Tendo como suporte os subsídios teórico-práticos das disciplinas de Pesquisa em Educação: introdução a metodologia científica (tipos de pesquisa e suas particularidades em interrelação com a educação. A pesquisa e as exigências para a constituição/produção de um trabalho científico; estudo da trajetória da pesquisa educacional no Brasil), Pesquisas em Educação (campo da metodologia da pesquisa em educação e o estudo dos instrumentos básicos de iniciação à pesquisa; elaboração de um projeto de pesquisa com foco de investigação no contexto de aprofundamento escolhido), a disciplina prevê o desenvolvimento de um projeto de pesquisa investigação escolhido aprofundamento, mantendo um caráter de complexificação e processual do desenvolvimento da pesquisa no curso, direcionando-o para o TCC.	04	60
8º	Pesquisa em Educação: Trabalho de Conclusão de Curso II	Estruturação e apresentação de pesquisa científica, compondo o Trabalho de Conclusão de Curso. Diferentes Modalidades de TCC. Seminários, relatórios e monografias científicas.	07	105
TOTAL			19	285

Fonte: PPC Pedagogia, 2014

Esses componentes dão base teórica, acompanhamento, orientação e prática à consecução dos TCCs.

### **SOBRE OS ACHADOS DA PESQUISA**

Conforme já anunciado anteriormente, a busca de dados e informações foi efetivada mediante levantamento dos TCCs, junto ao repositório institucional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, considerando o período de

2019 a 2023.

Para a concepção de se organizar os dados na perspectiva do estado da arte, elencamos os aspectos de busca que serão comuns a apresentação dos TCCS em forma de quadros, com informações de autoria, título da publicação, orientador do trabalho e ano da conclusão do TCC. Para complementar serão apresentados os objetivos dos trabalhos, a metodologia de pesquisa desenvolvida e os principais resultados tendo em vista os resumos dos referidos trabalhos.

Deste modo, do ano de 2019, foram localizados no repositório dois tccs, conforme o quadro que segue:

**QUADRO 3 -TCCS desenvolvidos em 2019**

Autor(a)	Título	Orientador (a)	Ano de conclusão
1- Ferreira, Carla Eduarda Pereira	Evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Prof. Dr. Valter de Almeida Freitas	2019
2- Gonçalves, Andréa Souza Teixeira	Práticas inclusivas: registros de docentes a partir de plataforma online	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helena Venites Sardagna	2019

**Fonte:** as autoras

O trabalho intitulado **“Evasão dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)”**, de autoria de Carla Eduarda Pereira tem por objetivo analisar os motivos que levam os alunos da EJA a desistirem dos estudos. Para tanto, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, na qual o instrumento de coleta de dados foi um questionário semiestruturado. O período referenciado para a coleta dos dados foram as matrículas realizadas na modalidade de 2017 até o primeiro semestre de 2019 e como principais resultados, a autora destaca as condições socioeconômicas dos alunos e alunas frequentes nesta modalidade. Estas condições estabelecem que a principalidade das atividades destes sujeitos esteja vinculada ao trabalho remunerado, ou procura do mesmo. Tal imperiosidade, somada aos compromissos familiares, concorre com a frequência regular na EJA. A segunda premissa reside no fato de que essa modalidade de educação não se configura como uma política de Estado, mas de governo. Este tcc desenvolve trabalho na temática da Evasão na Educação de Jovens e Adultos.

O trabalho intitulado **“Práticas inclusivas: registros de docentes a partir da plataforma on line”**, de autoria de Andrea Souza Teixeira Gonçalves tem por objetivo analisar as concepções dos docentes sobre práticas inclusivas a partir dos registros no curso de qualificação pedagógica intitulado Escola para todos: inclusão de pessoa com deficiência e identificar possíveis demandas de inclusão no contexto escolar, com vistas a fomentar a reflexão acerca da forma pela qual as escolas operam a serviço da governamentalidade. Nesta perspectiva, a autora desenvolveu, por metodologia uma abordagem qualitativa do tipo exploratória e descritiva, com base nos registros escritos de cinco docentes, sendo cada uma

delas representante de uma região brasileira. como principais resultados, a autora destaca que as práticas inclusivas se apresentam como uma das formas de exercer a governamentalidade sobre a sociedade, por meio de táticas do biopoder, visando a controlar a população e a regular os sujeitos. Nesse sentido, a formação continuada pode ser potente como resistência para as práticas de governamentalidade. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão na perspectiva dos docentes.

O ano de 2020 foi atravessado pela pandemia de Covid 19, que impôs o afastamento social da população mundial e impediu as atividades presenciais em todos os espaços, inclusive, na Universidade. Como efeito, com a necessidade do desenvolvimento das atividades acadêmicas em modo remoto, as disciplinas de TCC não foram ofertadas nesse período, por isso, não há registros de trabalhos de conclusão de curso nesse período.

No ano de 2021, as produções se intensificaram e foram localizados no repositório vinte e cinco tccs, lue passam a ser apresentados em partes, como apresenta o quadro que segue:

**QUADRO 4 -Parte (a) TCCS desenvolvidos em 2021**

Autor(a)	Título	Orientador (a)	Ano de conclusão
Silveira, Marina Garcia Arrieche da	A contação de histórias como estratégia pedagógica à alfabetização e ao letramento literário	Prof <sup>a</sup> Ma Dolores Schussler	2021
Souza, Vitória Lima Benites de	A criança com tea na educação infantil: prática pedagógica docente	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helena Venites Sardagna	2021
Bressane, Alessandra Borges	A formação do sujeito leitor em atividades de ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental em escola no município de Osório	Prof. Me Gilmar de Azevedo	2021
Souza, Thaylla Martins de	A tecnologia assistiva como ferramenta para a aprendizagem de alunos com deficiência: análise documental em uma escola pública de Capão da Canoa/RS	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helena Venites Sardagna	2021
Kauer, Alexandre	Alfabetização e letramentos nos anos iniciais do ensino fundamental de EJA na perspectiva de uma professora em Xangri-lá/RS	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Sita Mara Lopes Sant'Anna	2021
Silva, Michele Monique Moraes da	Alfabetização na perspectiva do letramento e as inter-relações entre alunos e professores	Prof <sup>a</sup> Ma Dolores Schussler	2021
Kupka, Vanessa Olivia da Silva	As narrativas de alunas do curso de pedagogia sobre o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental em tempo de pandemia	Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Sita Mara Lopes Sant'Anna	2021
Soares, Mariane Pereira	As relações de gênero no curso de graduação em Pedagogia da Uergs – Litoral Norte	Prof. Dr Leandro Forell	2021

**Fonte:** as autoras

O trabalho intitulado **A contação de histórias como estratégia pedagógica à alfabetização** e ao letramento literário de autoria de Marina Garcia Arrieche

da Silveira tem por objetivo analisar as concepções de professores alfabetizadores sobre a contação de histórias como estratégia pedagógica de ensino, refletindo sobre a sua importância para o processo de alfabetização e ao letramento dos alunos que frequentam essa etapa de escolarização. Para tanto, a autora desenvolveu, por metodologia uma pesquisa de natureza qualitativa, exploratória e descritiva. Foi realizada uma pesquisa de campo com três professoras alfabetizadoras, sendo uma de uma escola particular e, duas pertencentes a uma escola pública, ambas situadas no município de Capão da Canoa, estado do Rio Grande do Sul. Como principais resultados, a autora destaca que, as professoras alfabetizadoras fazem uso constante de livros de literatura, e que as relações educativas evidenciam dispor como estratégia didático-pedagógicas a contação de histórias na fase da alfabetização na perspectiva do letramento. Foi possível considerar neste estudo também, que este recurso didático possibilita na prática educativa apresentar às crianças um universo de narrativas e, por isso, pode ser um poderoso instrumento para promover o gosto e hábito à leitura, a ampliação das experiências sociais, a ampliação do vocabulário e desenvolver a produção de textos, caracterizando a leitura e escrita nesta fase/etapa de escolarização. Este tcc desenvolve trabalho na temática alfabetização, sob o foco da contação de histórias.

O trabalho intitulado **A criança com tea na educação infantil: prática pedagógica docente** de autoria de Vitória Lima Benites de Souza teve por objetivo compreender como se realiza a prática docente com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil. Nesta perspectiva, a autora desenvolveu, por metodologia a partir da entrevista com duas professoras de Educação Infantil na rede particular, localizada em Arroio dos Ratos/RS, no ano de 2021 e como principais resultados, a autora destaca que em geral, as práticas enfatizam à docência aberta às diferentes possibilidades, com práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento e para a aprendizagem com o objetivo de promover a educação inclusiva. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão, sob enfoque da prática docente com crianças Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil.

**A formação do sujeito leitor em atividades de ensino remoto nos anos iniciais do ensino fundamental em escola no município de Osório** de autoria de Alessandra Borges Bressane, versa na compreensão de leitura e leitor, nas práticas pedagógicas significativas através da atuação do(a) professor(a) como mediador(a) na formação do leitor a partir de suas ações na escola em ensino remoto. A metodologia se caracteriza como de abordagem qualitativa e de tipo descritivo-documental, também exploratória, de acordo a necessidade de compreender a realidade aqui analisada. Com o objetivo de investigar como as práticas pedagógicas podem incentivar a formação de leitores literários em

um contexto de ensino remoto, fez-se a pergunta de pesquisa “Como acontece a formação de leitores literários em ensino remoto nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola em Osório?”. Para a interpretação dos dados, foi investida a Análise de Conteúdo no material didático-pedagógico postado pela “Professora A” para seus alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental. A pesquisa cumpriu a proposição de pensar e considerar a formação de sujeitos leitores em atividades de ensino remoto como uma maneira de planejar novas estratégias pedagógicas na formação destes alunos como leitores. Este tcc desenvolve trabalho na temática da formação do leitor no ensino remoto.

O trabalho intitulado **A tecnologia assistiva como ferramenta para a aprendizagem de alunos com deficiência: análise documental em uma escola pública de Capão da Canoa/RS** de autoria de Thaylla Martins de Souza cujo o objetivo foi analisar como a tecnologia assistiva está contemplada nos documentos de uma escola pública do município de Capão da Canoa e como se articula com a perspectiva da educação inclusiva. Como resultado das análises, a autora conclui que pouco se menciona sobre a tecnologia assistiva nos documentos da escola em estudo, mas são previstos recursos e estratégias pedagógicas que podem contemplar essas tecnologias. Observa também, ao longo das análises, que os recursos de tecnologia assistiva devem ser realizados através de um trabalho coletivo e colaborativo entre usuário, família, professores e todos os profissionais envolvidos no atendimento do aluno. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão através da tecnologia assistiva.

O trabalho intitulado **As narrativas de alunas do curso de pedagogia sobre o estágio supervisionado nos anos iniciais do ensino fundamental em tempo de pandemia** de autoria de Vanessa Olivia da Silva Kupka, teve o principal objetivo demonstrar os impactos no planejamento e ao momento de realizar o estágio no curso de Pedagogia, em decorrência da pandemia de COVID -19. A pesquisa ocorreu com base na resposta de questionário, por parte de três alunas acadêmicas, já que em virtude da pandemia da COVID -19 as estagiárias vivenciaram a sua experiência de forma remota /on-line. Concluiu a autora, a partir das respostas dos questionários, que o Estágio Curricular Supervisionado no Ensino Fundamental, mesmo tendo sido realizado por meio do ensino remoto emergencial, na visão das alunas, foram satisfatórios, pois as estagiárias demonstraram que houve possibilidades de cumprir a docência na dimensão crítico – reflexiva, através dos materiais didáticos que produziram. Este tcc desenvolve trabalho na temática estágio curricular no ensino remoto.

**As relações de gênero no curso de graduação em Pedagogia da Uergs Litoral Norte** de autoria de Mariane Pereira Soares teve por objetivo entender, pela visão desses egressos, a importância de estudar as relações de gênero no curso de

graduação para uma prática pedagógica que vise pela diversidade e a valorização da identidade dos seus alunos. A metodologia foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa, de tipo exploratória e os dados foram coletados através da plataforma Google Meet, tendo por temáticas de perguntas norteadoras: a desigualdade de gênero na sociedade, as relações de gênero e o processo formativo acadêmico, e o gênero na atuação educacional. Desse modo, este trabalho conseguiu tanto dialogar com o conhecimento adquirido por essas pedagogas dentro do Curso de Graduação em Pedagogia, como com o conhecimento adquirido através da prática pedagógica cotidiana na educação básica. Este tcc desenvolve trabalho na temática relações de gênero na formação inicial de pedagogia.

Em continuidade, obtém-se ainda, os trabalhos que seguem:

**QUADRO 5 -Parte (b) TCCS desenvolvidos em 2021**

Autor(a)	Título	Orientador(a)	Ano de Conclusão
Klug, Andara Dias de Almeida	Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas em uma instituição do Litoral Norte do Rio Grande do Sul	Profª Drª Carolina Gobbato	2021
Jesus, Michele Alves de	Contos e lendas indígenas: a educação ambiental nos saberes tradicionais	Profª Drª Maria Cristina Schefer	2021
Souza, André Lopes de	Contribuições significativas do Curso Osório Rural realizado no Morro da Borússia município de Osório?RS	Profª Drª Sita Mara Lopes Sant'Anna	2021
Calderão, Rodrigo Pecker Farias	Demandas e desafios dos gestores escolares frente à pandemia do Covid-19	Profª Ma Dolores Schussler	2021
Nascimento, Thais da Silva	Diversidade cultural e social na contação de histórias para o ensino fundamental - anos iniciais - em ensino remoto	Prof. Me Gilmar de Azevedo	2021
Couto, Cátia Simone Kingeski	Educação ambiental no 3º ano do ensino fundamental: proposta de Oficina Pedagógica com foco no controle do mosquito Aedes aegypti no município de Osório, RS – Brasil	Profª Drª Lisiane A. Ramos	2021
Gama, Alice Rejane da Silva	Era uma vez... a contação de histórias na educação infantil formando leitores críticos	Profª Drª Lisiane A. Ramos	2021
Lopes, Raissa Anchieta Bittelo	Estratégias pedagógicas e aprendizagem de um estudante com plano educacional individualizado a partir da monitoria em uma escola pública da região litoral norte - RS	Prof.ª Dr.ª Helena Venites Sardagna	2021

**Fonte:** as autoras

O trabalho **Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil: repercussões nas práticas pedagógicas em uma instituição do Litoral Norte do Rio Grande do Sul** de autoria de Andara Dias de Almeida Klug teve como objetivo investigar as percepções das professoras sobre a Base Nacional Comum



Curricular (BNCC) para Educação Infantil, compreendendo as implicações do documento às práticas docentes. No âmbito legal, embasou-se nas políticas e documentos que normatizam a Educação Infantil brasileira. Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, tendo como instrumento um questionário construído no Google Forms e preenchido por quatro professoras de uma escola de educação infantil do litoral norte gaúcho. Os resultados evidenciam que uma apropriação coletiva, contextual e reflexiva da BNCC possibilita a ampliação e qualificação do trabalho docente com bebês e crianças pequenas. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil sob o foco da BNCC.

O tcc **Contos e lendas indígenas: a educação ambiental nos saberes tradicionais** de autoria de Michele Alves de Jesus teve como objetivo refletir sobre o trabalho com os saberes indígenas em sala de aula enquanto promotores da Educação Ambiental. A pesquisadora organizou uma sequência de atividades didáticas com as seguintes narrativas: “Lenda da Erva Mate”, “a Lenda da Mandioca”, “a Lenda do Sol”, “a Lenda do Guaraná” e “a Lenda do Pirarucu.” Essas lendas foram vídeo-gravadas e postadas na plataforma digital da escola e, a partir delas, as crianças foram convidadas a refletir e a expressar seus entendimentos acerca do narrado. Em suma, foi feita uma pesquisa-ação, em que as devolutivas de atividades sugeridas no final de cada vídeo pela pesquisadora serviram de dados para a análise. O estudo revelou que o trabalho com lendas indígenas pode servir de disparador para reflexões positivas em relação aos povos indígenas e sua ligação responsável com a natureza. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação ambiental e os saberes tradicionais.

O trabalho intitulado **Contribuições significativas do Curso Osório Rural realizado no Morro da Borússia município de Osório** de autoria de André Lopes de Souza buscou saber quais experiências vividas neste curso, em sua edição de 2018, produziram contribuições significativas, tendo por base as narrativas de seus participantes. Para tanto, ele efetivou pesquisa qualitativa, com abordagem exploratória e descritiva, já que os dados foram produzidos mediante questionários, com perguntas de tipo estruturadas. Como principais resultados destaca o autor, a partir dos relatos dos participantes da pesquisa, que o curso possibilita mudanças sociais, pessoais e profissionais, ao longo dos 14 módulos onde laços de amizade se estreitaram, aprenderam a lidar com os imprevistos, acertar e pontuar erros, mudar radicalmente suas vidas, empreender em novas atividades, agregar novos conhecimentos para sustento de suas famílias, aproximar relações, criar expectativas de um futuro melhor, fazer novas amizades participativas, construir novos sentidos de vida, enfim, conhecer através de um estudo e com a prática novos conhecimentos, resgatar histórias para reconstruir as suas vidas, aprender outros significados, conseguir

enxergar novas possibilidades de transformações. Este tcc desenvolve trabalho na temática formação continuada não escolar.

O trabalho **Demandas e desafios dos gestores escolares frente à pandemia do Covid-19** de autoria de Rodrigo Pecker Farias Calderão teve como objetivo compreender as demandas administrativas e pedagógicas encontradas e os desafios enfrentados pelos gestores escolares frente a pandemia de COVID-19. A metodologia pautou-se numa perspectiva de uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva. Foi realizada uma pesquisa de campo com diretoras e vice-diretoras de quatro escolas. O autor considera que em tempo de pandemia, as gestoras escolares dentro de suas peculiaridades em diferentes realidades de espaços e redes foram e estão sendo momentos difíceis e desgastantes diante das mudanças nas rotinas.

Neste sentido foi necessário um replanejamento curricular para alcançar a diversidade de situações encontradas. Percebe, ainda, dificuldades e desafios frente as demandas na tomada de decisões das ações em curto espaço de tempo e as incertezas diante de tantos decretos governamentais desconhecidos. Contudo, as alternativas encontradas em suas estratégias de gestoras em coletivo com os demais segmentos da comunidade escolar buscaram mobilizar seus saberes e desenvolver a capacidade de aprender a aprender para interagir com um novo ambiente de aprendizagem. Este tcc desenvolve trabalho na temática gestão escolar no ensino remoto.

O tcc **Diversidade cultural e social na contação de histórias para o ensino fundamental - anos iniciais - em ensino remoto** de autoria de Thaís da Silva Nascimento teve como objetivo analisar como as histórias que abordam temas sobre diversidade cultural e social são trabalhadas em sala de aula nos materiais dispostos para os alunos em ensino remoto. Para a realização a autora utilizou a abordagem qualitativa, de tipo bibliográfica e descritiva-documental na forma de estudo de caso. Para as respostas foram realizadas as etapas planejadas nos objetivos específicos: descrição das estratégias da contação de histórias utilizadas como ensino para a aprendizagem dos alunos nessa modalidade de ensino; do trabalho realizado em suas nuances positivas e frágeis em considerando as condições que se apresentaram; sugestão de movimentos didático-pedagógicos para a contação de histórias a partir da realidade posta em momento de excepcionalidade devido à Covid-19, com a utilização das ferramentas de tecnologias educacionais. Este tcc desenvolve trabalho na temática diversidade cultural em contação de histórias.

O trabalho intitulado **Educação ambiental no 3º ano do ensino fundamental: proposta de Oficina Pedagógica com foco no controle do mosquito Aedes aegypti no município de Osório, RS – Brasil** de autoria de

Cátia Simone Kingeski Couto teve o objetivo de trabalhar as informações e meios de prevenção de maneira lúdica, a partir de jogos e brincadeiras. Essa ação pedagógica visou estimular o interesse e a curiosidade científica dos alunos, partindo de questões cotidianas, que possibilitem definir problemas, levantar, analisar e apresentar resultados; comunicar conclusões e propor intervenções. Essa monografia tomou o caminho metodológico da pesquisa qualitativa, com consulta bibliográfica para fundamentar os conceitos apresentados e para elaborar materiais pedagógicos a serem usados na oficina pedagógica. Neste sentido, o estudo conclui que é de grande importância a participação dos alunos e professores na realização dessa ação que busca encontrar soluções para uma mudança de comportamento da sociedade, partindo da escola que é responsável pela promoção de uma educação para cidadania. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação ambiental em anos iniciais.

O trabalho **Era uma vez... a contação de histórias na educação infantil formando leitores críticos** de autoria de Alice Rejane da Silva teve como objetivo analisar ações desenvolvidas durante o ano de 2018 e que tinham por finalidade o incentivo à leitura de forma lúdica e atrativa às crianças, dentro de uma perspectiva de construção de criticidade. A metodologia utilizada na primeira parte da monografia foi o Relato de Experiência (RE) (JARA, 2012; DALTRO e FARIAS, 2019), enquanto para a segunda, partiu-se para uma revisão narrativa (CORDEIRO et al., 2007) da literatura infantil brasileira. A partir desta revisão, foram selecionadas obras para as quais foram elaboradas propostas de atividades pedagógicas para serem desenvolvidas na Educação Infantil, em oportunidades futuras. Este tcc desenvolveu trabalho na temática contação de histórias na educação infantil.

O tcc **Estratégias pedagógicas e aprendizagem de um estudante com plano educacional individualizado a partir da monitoria em uma escola pública da região litoral norte – RS** de autoria de Raíssa Anchieta Bittelo Lopes trouxe o questionamento de como as estratégias pedagógicas podem contribuir no processo de inclusão de um aluno com Plano Educacional Individualizado em uma escola pública da região Litoral Norte do Rio Grande do Sul/RS, a partir da experiência de monitoria. A metodologia foi de abordagem qualitativa, do tipo descritiva (GIL, 2008) e o instrumento de coleta de dados foi o diário de campo (LEWGOY; ARRUDA, 2004).

Como resultado, o estudo apontou que as estratégias pedagógicas, quando consideradas as especificidades do aluno e quando se parte do que é significativo para ele, é fundamental para a sua aceitação e sua aprendizagem. Também essa consideração é relevante para construir o PEI. E que a necessidade da adaptação dos planos e a observação das preferências do aluno é imprescindível para o

processo de inclusão do estudante com deficiência na sala de aula comum. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão: estratégias pedagógicas inclusivas.

**QUADRO 6 - Parte (c) TCCS desenvolvidos em 2021**

Autor(a)	Título	Orientador(a)	Ano de Conclusão
Santos, Elizandra Messagi	Fazeres e saberes de professores na alfabetização de crianças de seis anos do ensino fundamental de nove anos	Profª Ma Dolores Schussler	2021
Valim, Wislânia Amaro	Jogos pedagógicos no processo de aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista no município de Capão da Canoa: um olhar para as especificidades desse processo	Prof.ª Dr.ª Helena Venites Sardagna	2021
Santos, Amanda Píados	Marcas escolares em um estudante transgênero: um estudo biográfico	Profª Drª Maria Cristina Schefer	2021
Silva, Andrius Gabriel Voese	Material apostilado na Educação Infantil: perspectivas de professoras de um município litorâneo do Rio Grande do Sul	Profª Drª Carolina Gobbato	2021
Rosa, Amanda Camboim da	Mediações pedagógicas: professor e aluno na educação de jovens e adultos	Prof. Dr Valter de Almeida Freitas	2021
Nichetti, Tatiana Kingeski	O processo da aquisição da escrita nos diferentes níveis de hipóteses de escrita de alunos na etapa da alfabetização	Profª Ma Dolores Schussler	2021
Santos, Andressa da Costa dos	Problemas de aprendizagem mais comuns nos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo de caso no município de Osório, RS, Brasil	Profª Drª Gabrielli T. Gadens Marcon	2021
Corrêa, Sabrina da Silva	Que práticas educativas consideram a realidade na EJA? Um estudo sobre projetos, pesquisa e tudo mais que uma professora pode nos dizer!	Profª Drª Sita Mara Lopes Sant'Anna	2021
Messerschmitt, Taina Patricia Dias	Saberes docentes no ensino de crianças com deficiência dos anos iniciais: um estudo no município de Capão da Canoa	Prof. Dr Leandro Forell	2021

**Fonte:** as autoras

O trabalho intitulado **Fazeres e saberes de professores na alfabetização de crianças de seis anos do ensino fundamental de nove anos** de autoria de Elizandra Messagi dos Santos teve como objetivo compreender os desafios enfrentados na alfabetização de crianças ingressas aos seis anos no 1o ano do Ensino Fundamental de Nove Anos e quais saberes serviram de base para escolarização desses alunos nesta faixa etária. A metodologia pautou-se numa pesquisa qualitativa, descritiva em forma de estudo de caso e exploratória descritiva nos conceitos de Gil (2002) Lüdke e André, (1986), Minayo e Deslandes (2002), Yin (2005) entre outros. O estudo ponderou que com o ingresso das crianças aos seis anos no ensino Fundamental ocorreram mudanças nas ações das professoras alfabetizadoras como em suas metodologias, e novos conhecimentos precisaram ser construídos na prática pedagógica. Demonstrou também que a

articulação entre os saberes de formação inicial, os saberes das experiências, os saberes curriculares e pedagógicos são fundamentais ao ato de alfabetiza.

Além disso, não há uma fragmentação de saberes para seus fazeres, sendo que todos os conhecimentos dão base a profissionalização docente, mas esta interlocução entre os saberes e os conhecimentos da formação inicial são primordiais. Este tcc desenvolve trabalho na temática alfabetização: saberes de professores.

O trabalho intitulado **Jogos pedagógicos no processo de aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista no município de Capão da Canoa: um olhar para as especificidades desse processo** de autoria de Wislânia Amaro Valim questionou: de que maneira os jogos pedagógicos podem contribuir para a aprendizagem de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob o olhar de uma monitora em uma escola de educação básica? A metodologia utilizada foi um estudo de caso exploratório e descritivo, e utilizou um roteiro para descrição e análise dos dados. Como resultado, o estudo apontou que os jogos contribuíram para a aprendizagem do aluno com TEA, quando foram construídos a partir de referenciais que lhe fossem familiares e que lhe despertassem interesse de algum modo. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão: jogos pedagógicos.

O trabalho **Marcas escolares em um estudante transgênero: um estudo biográfico** de autoria de Amanda Pia dos Santos teve como foco “a relação escola-estudante de um discente transgênero”. Numa abordagem qualitativa, com procedimento biográfico, a partir de um questionário e de uma entrevista narrativa, socializa-se aqui experiências escolares de um estudante, principalmente, em suas vivências no Ensino Fundamental. A pesquisa evidenciou: a) o despreparo e falta de seriedade de profissionais da escola, em que o participante foi aluno, para lidar com situações de bullying, praticado pelos colegas; b) omissão praticada pelos adultos que deveriam coibir a violência de gênero, impedindo, assim, que vivenciassem situações de vexame; c) falta de conhecimento teórico e legal dos profissionais da educação sobre gênero e sexualidade. A partir disso, é fundamental promover ações efetivas de formação docente sobre as temáticas Gênero e Sexualidade, o que inclui dar visibilidade a profissionais transgêneros no reforço positivo dessa categoria. Este tcc desenvolve trabalho na temática de diversidade: relações de gênero.

O tcc **Material apostilado na Educação Infantil: perspectivas de professoras de um município litorâneo do Rio Grande do Sul** de autoria de Andrius Gabriel Voese da Silva teve como objetivo compreender as percepções de professoras que utilizaram esse material com crianças da pré-escola. A investigação é de abordagem qualitativa, um estudo de caso, tendo como instrumento a aplicação de um questionário on-line, através da plataforma digital google forms, junto a

três professoras da rede pública de um município do litoral norte do Rio Grande do Sul. A partir da investigação, foi possível considerar que o material apostilado se afasta do que indicam os documentos legais da etapa – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo pontua- que é importante que seja problematizado o processo de aquisição dos Sistemas Apostilados pelas redes municipais para a etapa da Educação Infantil, sendo imprescindível a escuta dos professores a respeito da implementação dessa abordagem de ensino no seu cotidiano. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil: material apostilado.

O trabalho intitulado **Mediações pedagógicas: professor e aluno na educação de jovens e adultos** de autoria de Amanda Camboim da Rosa teve por objetivo compreender o que são mediações pedagógicas nas escolas pesquisadas. Do ponto de vista metodológico desenvolveu pesquisa de tipo qualitativa, mediante estudo de casos e utilizando entrevistas semiestruturadas. O resultado dessa pesquisa trouxe ações pedagógicas que contribuem para uma educação libertadora, com ações centralizadas na valorização dos conhecimentos dos educandos. Este tcc desenvolve trabalho na temática Educação de Jovens e Adultos: mediações pedagógicas.

O trabalho intitulado **O processo da aquisição da escrita nos diferentes níveis de hipóteses de escrita de alunos na etapa da alfabetização** de autoria de Tatiana Kingeski Nichetti se propôs a conhecer e analisar os níveis de hipótese de escrita nos quais se encontram os alunos de três turmas da etapa da alfabetização na perspectiva de suas professoras. A metodologia pautou-se em uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo. Este estudo permitiu compreender a importância do período de sondagem bem como perceber que o professor alfabetizador tem papel fundamental nesse momento de desenvolvimento dos alunos, valorizando os passos evolutivos que estes percorrem. Além disso, foi observado que cada passo tem características específicas de aprendizados que colaboram para a obtenção de avanços progressivos no processo de sua construção de escrita. Este tcc desenvolve trabalho na temática alfabetização: hipóteses de escrita.

O trabalho **Problemas de aprendizagem mais comuns nos anos iniciais do ensino fundamental: Um estudo de caso no município de Osório, RS, Brasil** de autoria Andressa da Costa dos Santos objetivou realizar um levantamento das dificuldades e transtornos de aprendizagem mais comuns nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi conduzida uma pesquisa no município de Osório, através da aplicação de um questionário online para profissionais psicopedagogos, psicólogos e professores. Os resultados revelaram que os problemas mais comuns de aprendizagem estão relacionados com leitura e escrita (associadas ou não

com Dislexia) e com atenção/concentração (associadas ou não com TDAH). Independentemente de os problemas apontados serem dificuldades ou transtornos, os informantes concordaram que o engajamento e comprometimento familiar são parte importante do processo de desenvolvimento e melhora dos problemas de aprendizagem. Além disso, o diagnóstico e tratamento precoce também contribuem significativamente para a melhora dos sintomas. Este tcc desenvolve trabalho na temática dificuldades de aprendizagem.

O tcc **Que práticas educativas consideram a realidade na EJA? Um estudo sobre projetos, pesquisa e tudo mais que uma professora pode nos dizer!** de autoria de Sabrina da Silva Corrêa teve por objetivo refletir sobre as metodologias de ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como referência para a reflexão o uso de projetos e a pesquisa como postura epistemológica. Para tanto, a autora partiu de pressupostos da pesquisa qualitativa e passou a produzir dados por meio de um questionário, que foi respondido por uma professora de alfabetização da EJA, que atua no Litoral Norte gaúcho. Como principais resultados foi possível observar que a curiosidade, a criticidade, os questionamentos, a problematização, a contextualização da realidade, se fazem presentes nos dizeres da professora. Este tcc desenvolve trabalho na temática Educação de Jovens e Adultos: projetos pedagógicos.

O trabalho intitulado **Saberes docentes no ensino de crianças com deficiência dos anos iniciais: um estudo no município de Capão da Canoa**, de autoria de Taina Patricia Dias Messerschmitt, teve o objetivo de compreender quais são as fontes de conhecimentos que orientam a prática pedagógica de docentes de uma escola pública do município de Capão da Canoa, com alunos com deficiência. Assim, conhecer as legislações de Educação Especial do Brasil, bem como as municipais se fizeram parte essencial para contextualizar a pesquisa. Ainda, é apresentado e utilizado as concepções de Maurice Tardif (2010) sobre saberes docentes para analisar e refletir acerca desse universo que compõe a prática pedagógica. Para tanto, a metodologia de pesquisa é a qualitativa com abordagem descritiva que assume a forma de estudos causais comparativos/estudos post facto. Desse modo, a pesquisa revelou que uma forma das professoras buscarem por novos saberes para integrar à prática pedagógica com alunos com deficiência, está ancorada, principalmente, na experiência profissional de outros docentes, ou seja, o diálogo com professores que estudam sobre educação inclusiva e que trabalham na mesma escola, são uma forma de orientar a prática e dar origem a novos saberes. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão: saberes docentes nos anos iniciais.

Em continuidade, apresentamos os resultados da busca referente ao ano de 2022, conforme o quadro que segue:

**QUADRO 7 - Parte (a) TCCS desenvolvidos em 2022**

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Ano de conclusão</b>
Guimarães, Djenifer Boeira de Oliveira	A diversidade de métodos de alfabetização e métodos de ensino nos anos iniciais: existem métodos eficazes?	Prof <sup>ª</sup> Ma Dolores Schussler	2022
Silveira, Júlia Pires Camargo da	A recreação e o desenvolvimento infantil: análise de um espaço de recreação no município de Osório/RS	Prof. Dr Leandro Forell	2022
Melo, Rafaela Madalena de	A Tecnologia Assistiva no trabalho pedagógico de sala de aula	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helena Venites Sardagna	2022
Marques, Debora Deovani Sapper	Adaptação na educação infantil: um estudo sobre o período e o processo de inserção de crianças bem pequenas	Prof <sup>ª</sup> Ma Dolores Schussler	2022
Góes, Ana Paula da Cunha	Afrocontar: possibilidade para uma educação antirracista	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>a</sup> Maria Cristina Schefer	2022
Silva, Larissa Monteiro da	Análise dos documentos norteadores da Educação Infantil a respeito do processo de alfabetização	Prof. Dr Leandro Forell	2022
Nardon, Yasmin Damaceno Carpes	Cotas raciais no curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura: um estudo “escrevimente”	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>a</sup> Maria Cristina Schefer	2022
Lima, Vitoria Azevedo de	Desigualdade social: análise da pandemia a partir do olhar das professoras e das mães de uma escola de ensino fundamental anos iniciais de Osório - Rio Grande do Sul	Prof. Dr Valter de Almeida Freitas	2022
Tietbohl, Gislaine Rickrot	Docência na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19: desafios de professoras de uma escola do litoral norte/RS	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>a</sup> Carolina Gobbato	2022

**Fonte:** as autoras

No ano de 2022 foram localizados no repositório dezessete tccs. O trabalho intitulado **A diversidade de métodos de alfabetização e métodos de ensino nos anos iniciais: existem métodos eficazes?** de autoria de Djenifer Boeira de Oliveira Guimarães, objetivou—compreender a diversidade de métodos, suas modalidades e as concepções destas professoras alfabetizadoras sobre a apropriação de métodos adotados em suas experiências pedagógicas. A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, através de estudo de caso com o intuito de problematizar quais métodos de alfabetização e de ensino são eficazes na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na etapa da alfabetização. A autora concluiu, portanto, que dentro da diversidade de métodos e metodologias não existem métodos eficazes para alfabetizar e letrar e, sim, práticas eficazes. Este tcc desenvolve trabalho na temática alfabetização.

O trabalho **A recreação e o desenvolvimento infantil: análise de um espaço de recreação no município de Osório/RS** de autoria de Júlia Pires Camargo da Silveira teve como objetivo explicar sobre a relevância do uso do lúdico no processo



de aprendizagem infantil, com foco em um espaço recreativo da cidade de Osório/RS. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória descritiva, com o intuito de realizar um levantamento de dados da literatura a respeito da percepção dos pais com relação ao desenvolvimento dos seus filhos que frequentam um espaço recreativo. O estudo em questão permitiu identificar que as crianças que frequentam o espaço analisado têm apresentado bom desenvolvimento social, sob o ponto de vista de suas famílias, visto que nesse período elas podem usufruir de um local preparado especificamente para elas. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil.

O trabalho intitulado **A Tecnologia Assistiva no trabalho pedagógico de sala de aula** de autoria de Rafaela Madalena de Melo possuiu como objetivo analisar a utilização da Tecnologia Assistiva na perspectiva da Educação Inclusiva no contexto de sala de aula, relacionando com as diretrizes e legislações previstas para a Educação Inclusiva. A análise das evidências foi dividida entre a perspectiva da gestão da escola, da turma de primeiro ano dos anos iniciais e o que preconiza o Projeto Político Pedagógico da instituição. Por conseguinte, foi possível perceber a relevância da identificação do conceito de Tecnologia Assistiva, de pesquisas e de estudos sobre o assunto, na intenção de aumentar o acervo a respeito deste tema, e, desta forma, a sua utilização no contexto da Educação Inclusiva. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão: tecnologias assistivas.

O tcc **Adaptação na educação infantil: um estudo sobre o período e o processo de inserção de crianças bem pequenas** de autoria de Debora Deovani Sapper Marques teve como objetivo compreender o processo de adaptação na Educação Infantil e, analisar sob o olhar de profissionais de crianças bem pequenas como ocorre na prática o período de adaptação em suas turmas e as reações expressadas e manifestadas pelas crianças. O estudo de campo foi realizado com duas professoras e duas auxiliares, que atuam em duas turmas do Maternal-I, de uma escola particular situada no município de Capão da Canoa, estado do Rio Grande do Sul. Diante dos estudos realizados considera-se que o período de adaptação é fundamental e necessário quando da entrada da criança à creche, bem como quando da chegada delas à uma turma diferente, que depende muito de como se efetiva o processo, das relações com todos os envolvidos, principalmente o olhar atento às reações expressadas pelas crianças, e que o processo pode ser lento e gradual. Deve-se lançar um olhar atento para cada criança e não apenas no coletivo, nas práticas cotidianas nossos olhares devem se direcionar ao sujeito-criança de forma integral. Para atuar com crianças bem pequenas, exige-se práticas por meio de experiências lúdicas, que envolvem o duplo objetivo: o cuidar e do educar. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil: adaptação.

O trabalho intitulado **Afrocontar: possibilidade para uma educação**

**antirracista** de Ana Paula da Cunha Góes visou analisar a literatura oral africana tanto como prática social quanto instrumento para a legitimação de políticas afirmativas em defesa dos povos tradicionais. Esse exercício foi feito tendo como teórico de referência o pesquisador Butoa Balingene e sua classificação de contos, reunida na apostila. Alguns contos africanos, de 2016, permitindo-nos ser instrumento de análise documental para os contos reunidos por Avani Souza Silva, no livro *A África recontada para crianças*, de 2020. Desse modo, mais que uma análise acerca da literatura oral africana impressa e difundida em solo brasileiro, este estudo assume um compromisso com a valorização étnica do povo negro e, assim, com uma pedagogia antirracista. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação étnico-racial: afrocontos.

O tcc **Análise dos documentos norteadores da Educação Infantil** fala a respeito do processo de alfabetização. De autoria de Larissa Monteiro da Silva, teve como objetivo identificar nos documentos norteadores da Educação Infantil o que se normatiza a respeito da alfabetização de crianças pequenas. O recurso metodológico escolhido para realização da pesquisa foi o estudo exploratório, sendo ele documental. Com esta pesquisa, a autora concluiu que os documentos norteadores da Educação Infantil não são alfabetizadores, mas buscam introduzir as crianças no mundo da leitura e escrita através de uma infinidade de vivências e experiências, como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e na Base Nacional Comum. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil, tendo por base as políticas.

O trabalho intitulado **Cotas raciais no curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura: um estudo “escrivente”** é de autoria de Yasmin Damaceno Carpes Nardon. A investigação tem abordagem qualitativa, sendo um estudo de caso, perpassado pela autobiografia de universitária negra, Filha e Mãe de Santo. Nele são apresentados dados sobre o quantitativo de ingressantes e concluintes por cotas raciais entre 2016 e 2021, no Curso de Graduação em Pedagogia: Licenciatura da Unidade do Litoral Norte, bem como a verificação da existência de programas de auxílio a permanência estudantil. As análises tiveram como base a Lei das Cotas, a Lei 12.711/2012, num ato de escrivência, conforme ensina Conceição Evaristo. O estudo revelou que das vagas ofertadas por cotas, em 5 (cinco) anos, apenas 7 (sete) vagas foram apropriadas pelo povo negro. Dessas, 4 (quatro) ainda estão em uso, (2) foram abandonadas e apenas 1 (um) dos cotistas já foi diplomado. Este tcc desenvolve trabalho na temática étnico-racial, mais especificamente sobre cotas.

O trabalho **Desigualdade social: análise da pandemia a partir do olhar das professoras e das mães de uma escola de ensino fundamental anos iniciais de Osório - Rio Grande do Sul** de autoria de Vitoria Azevedo de Lima, teve como objetivo principal pesquisar e entender como foi o período pandêmico e seus desdobramentos

na educação de uma escola localizada em um bairro afastado do centro da cidade de Osório Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Ocorreu em base na metodologia de estudo de caso e através de entrevistas semiestruturadas como ferramenta de coleta de dados. Nesse percurso, foi possível perceber as várias realidades dentro de um mesmo ambiente escolar. A autora constata ao final da pesquisa que o formato de aulas on-line não resultou como o esperado, considerando que somente 10% do total de estudantes conseguiram acessar, ou seja, apenas 2 estudantes de uma turma de 20 estavam presentes nas aulas. Assim, pode-se observar que este tcc desenvolve trabalho na temática ensino remoto, considerando a desigualdade social.

O tcc **Docência na educação infantil em tempos de pandemia da Covid-19: desafios de professoras de uma escola do litoral norte/RS** de autoria de Gislaïne Rickrot Tietbohl, com o objetivo de compreender as implicações da Pandemia da Covid-19 em uma escola pública localizada na região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul (RS), considera as especificidades da etapa educacional. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa foi desenvolvida em uma perspectiva qualitativa, de natureza exploratória, por meio de um estudo de caso em uma instituição de Educação Infantil da rede pública. Com a pesquisa, foi possível perceber os desafios vivenciados pelas professoras com o ensino não presencial, pois esse formato não é compatível com a etapa da Educação Infantil, causando prejuízos às crianças, no que se refere às suas aprendizagens e ao desenvolvimento. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil na pandemia.

Em continuidade, obtém-se o quadro:

**QUADRO 8 -Parte (b) TCCS desenvolvidos em 2022**

Autor(a)	Título	Orientador (a)	Ano de conclusão
Monteiro, Kayany Gusen	Efeitos da pandemia de Covid-19 na oferta escolar e evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola do município de Tramandaí	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Sita Mara Lopes Sant'Anna	2022
Nascimento, Luiza Ribeiro	Leitura e escrita na educação infantil: perspectivas de professoras de uma escola do litoral norte/RS	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Carolina Gobbato	2022
Borba, Giovanna Gonçalves Kaipper de	Língua Inglesa e Pedagogia: reflexões acerca da oferta de Língua Inglesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Gabrielli Gagens Marcon	2022
Correa, Maria Ivanete da Silva	Mulheres egressas da EJA em cursos de licenciatura no litoral norte	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Sita Mara Lopes Sant'Anna	2022
Nascimento, Bárbara Freitas do	Os raios luminosos: um estudo documental para a valorização da cosmologia Mbyá-Guarani	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Maria Cristina Schefer	2022

Nunes, Daiane Martins	Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola durante a pandemia pela Covid-19	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helena Venites Sardagna	2022
Curtinove, Caroline dos Santos	Reaproveitamento de materiais em jogos pedagógicos para o ensino fundamental: atividades de língua portuguesa e matemática	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Lisiane A. Ramos	2022
Krapf, Gilse Elaine	“Vocês deveriam perguntar as coisas para as crianças, nós temos ideias brilhantes!”: a escuta das crianças na Revisão do Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal da cidade de Osório/RS	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Carolina Gobbato	2022

**Fonte:** as autoras

O trabalho intitulado **Efeitos da pandemia de Covid-19 na oferta escolar e evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola do município de Tramandaí** de autoria de Kayany Gusen Monteiro teve como objetivo geral: compreender de que modo a EJA foi ofertada durante o contexto pandêmico e quais foram os principais desafios enfrentados por professores e estudantes, considerando a evasão de estudantes nesse período. Para tanto, a autora efetivou pesquisa qualitativa, de tipo exploratória e descritiva, com dados coletados mediante entrevistas semiestruturada, realizadas com dois alunos, dois professores e uma supervisora em uma escola municipal de Tramandaí. Segundo os dados levantados no estudo em questão, ela observa que o ensino mediado por tecnologias, foi amplamente utilizado em 2020 e 2021, apresentando-se como uma possibilidade o contato e desenvolvimento de atividades para os estudantes. Este tcc desenvolve trabalho na temática Educação de Jovens e adultos e a evasão na pandemia.

O tcc **Leitura e escrita na educação infantil: perspectivas de professoras de uma escola do litoral norte/RS** de Luiza Ribeiro Nascimento teve o objetivo de compreender o papel da pré-escola nesse processo. A pesquisa apresenta carácter qualitativo, realizada a partir de um estudo de caso em uma escola da rede pública de Educação Infantil do Litoral Norte/RS, sendo utilizada, como técnica, a entrevista semiestruturada com três professoras de pré-escola. A autora entende ser a apropriação da leitura e escrita um processo que antecede a escolarização, o qual deve ser vivenciado na Educação Infantil em consonância com a identidade pedagógica da etapa, sem antecipar aprendizagens; e considerando como eixos da prática pedagógica a brincadeira e as interações (BRASIL, 2009), num currículo centrado na experiência da criança e nos seus direitos de aprendizagem (BRASIL, 2017). Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil: leitura e escrita.

O tcc **Língua Inglesa e Pedagogia: reflexões acerca da oferta de Língua**

**Inglesa na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental** de autoria de Giovanna Gonçalves Kaipper de Borba teve como objetivos: Realização de uma revisão bibliográfica abrangendo a concepção de alguns teóricos sobre a Língua Inglesa para crianças e as políticas públicas relacionadas, na Educação Infantil e Anos Iniciais; Análise das percepções dos docentes acerca do ensino de Língua Inglesa para crianças através de relatos de suas experiências com o ensino; Verificação da possibilidade da Base Nacional Comum Curricular acolher a Língua Inglesa para as etapas de interesse desse estudo. A abordagem metodológica usada foi pesquisa de campo/qualitativa e ocorreu por meio da realização de questionários com gestores e professores de LI. O trabalho conclui que no âmbito escolar do ensino público, analisando a perspectiva social, é fato de que após a implantação de mudanças nos currículos das Escolas de Ensino Fundamental e possivelmente em Escolas de Educação Infantil ter-se à, com certeza, uma coletividade muito mais preparada para enfrentar o presente cenário mundial e o mercado de trabalho que são permeados pela globalização, tecnologia digital frente a uma exposição/demanda linguística influenciada majoritariamente pela Língua Inglesa. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil e anos iniciais: ensino de língua inglesa.

O tcc **Mulheres egressas da EJA em cursos de licenciatura no litoral norte** de autoria de Maria Ivanete da Silva Correa teve por objetivo saber quem são e quais expectativas apresentam duas mulheres egressas da EJA que frequentam cursos de licenciatura nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas no Litoral Norte. A metodologia deste trabalho constituiu-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica, com pesquisa de campo, cujo instrumento de produção de dados constituiu um questionário, que foi encaminhado às duas participantes deste estudo. O questionário e o termo de consentimento livre e esclarecido foram preenchidos, assinados e devolvidos pelas duas participantes, através de mensagens trocadas por e-mail. A partir dos relatos das participantes, é possível compreender o quanto as políticas públicas de acesso e permanência no Ensino Superior são necessárias para lhes conceder as oportunidades de que precisam para vencer os desafios e seguirem em sua formação profissional. Destaca ainda, que na base de suas expectativas se configura o engajamento e a militância de uma docência com compromisso com outras mulheres e homens que precisam concluir a educação básica. Este tcc desenvolve trabalho na temática Educação de Jovens e Adultos: mulheres egressas nas licenciaturas

O trabalho **Os raios luminosos: um estudo documental para a valorização da cosmologia Mbyá-Guarani** de Bárbara Freitas do Nascimento através de abordagem qualitativa e com procedimento documental, tomou como objeto de estudo a História “Os Raios Luminosos”, de Jera Poty Mirim em busca do

potencial étnico do texto. O estudo evidenciou que: a) a narrativa traduz a cultura, os valores, e os costumes do povo Mbyá-Guarani passados de geração em geração pelos mais velhos aos mais novos; b) a trama condena e aprova comportamentos de acordo com as regras tradicionais, provoca ensinamentos de convivência no coletivo, rituais de purificação; c) a estrutura das narrativas indígenas é similar à estrutura dos contos da Literatura Oral não-indígena, contudo os indígenas não têm compromisso com finais felizes. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação indígena: cosmologia Mbyá-Guarani.

O trabalho intitulado **Práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola durante a pandemia pela Covid-19** de Daiane Martins Nunes cujo objetivo geral foi conhecer e analisar estratégias pedagógicas e metodológicas elencadas em práticas de educação inclusiva de estudantes com TEA durante o período da pandemia pela Covid-19, evidenciou-se a partir da experiência de duas escolas públicas do município de Capão da Canoa. A pesquisa teve abordagem qualitativa de cunho exploratório e descritivo. A análise evidenciou que as estratégias empregadas pelas escolas guardam algumas semelhanças, mas também divergem. A escolas deparam-se com dificuldades complexas de aprendizagem pela falta de interações pedagógicas durante a pandemia. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão: autismo na pandemia.

O trabalho **Reaproveitamento de materiais em jogos pedagógicos para o ensino fundamental: atividades de língua portuguesa e matemática** de Caroline dos Santos Curtinove foi desenvolvido visando responder a seguinte pergunta norteadora: é possível, através do reaproveitamento de materiais e do uso de materiais de fácil reciclagem, elaborar-se jogos pedagógicos para o Ensino Fundamental, tendo como foco os componentes curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática? A pesquisa foi metodologicamente de natureza aplicada, de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório e utilizou como procedimento a pesquisa bibliográfica. A autora concluiu ser fundamental o uso dos jogos nas escolas para o desenvolvimento cognitivo, uma vez que eles desafiam e motivam os estudantes. Este tcc desenvolve trabalho na temática meio ambiente: materiais pedagógicos.

O tcc **“Vocês deveriam perguntar as coisas para as crianças, nós temos ideias brilhantes!”: a escuta das crianças na Revisão do Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal da cidade de Osório/RS** de autoria de Gilse Elaine Krapf, teve por objetivo geral investigar a relação das crianças com a cidade de Osório/RS, compreendendo o processo de participação na Revisão do Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal. Numa perspectiva de pesquisa qualitativa, do ponto de vista metodológico, foi realizado um estudo de caso

no município de Osório/RS, com observação participante em duas oficinas com crianças realizadas por integrantes do Órgão Técnico do Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal e entrevista remota com o arquiteto responsável pelo movimento de escuta das crianças durante a etapa diagnóstica da revisão do Plano Diretor Municipal. Os resultados da pesquisa indicam que o município pesquisado vem realizando ações para aproximar-se das crianças, em um movimento de escuta que visa a participação delas, na revisão do Plano Diretor de Desenvolvimento Municipal, estreitando assim a relação das crianças com a cidade. As crianças têm muito a falar sobre a cidade, levar em consideração seus pensamentos e ideias no planejamento urbano é uma possibilidade para conceber uma cidade melhor para todos. Este tcc desenvolve trabalho na temática participação social: vozes das crianças no Plano Diretor.

No ano de 2023 foram localizados no repositório dezessete tccs, como passamos a apresentar:

**QUADRO 9 -Parte (a) TCCS desenvolvidos em 2023**

<b>Autor(a)</b>	<b>Título</b>	<b>Orientador (a)</b>	<b>Ano de conclusão</b>
Barreto, Larissa Gabrielle de Mello	A abordagem triangular como nutriente para o ensino na periferia: pesquisa-ação no litoral norte do RS	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>a</sup> Maria Cristina Schefer	2023
Borba, Larissa Santos de	A transição da educação infantil para o ensino fundamental: como as professoras de pré-escola planejam a transição?	Prof. Dr Leandro Forell	2023
Conceição, Mariélen Oliveira	Alfabetização das crianças na fase pré-escolar da etapa da educação infantil: existem controvérsias e polêmicas?	Prof <sup>ª</sup> Ma Dolores Schussler	2023
Colombo, Marlene Gomes	Alfabetização e autismo: a importância da revisão das práticas utilizadas no ambiente escolar	Prof <sup>ª</sup> Luciane Sippert Lanzasova	2023
Menotti, Ana Maria	Brinquedoteca da Uergs Litoral Norte: percepções sobre o brincar na educação infantil	Prof. Dr Leandro Forell	2023
Souza, Amanda Vieira de	Desafios e especificidades da docência com bebês: explorando teoria e prática na educação infantil	Prof. Dr Leandro Forell	2023
Bitencourt, Tarcila Aparecida de Quadros	Educação inclusiva: relação família, escola e serviços intersetoriais para a inclusão: a importância do trabalho colaborativo	Prof. Dr Valter de Almeida Freitas	2023
Messagi, Michele Silva Pereira	Estratégias para aprendizagem de estudantes com TEA: a experiência de um Centro de AEE da Região Metropolitana de Porto Alegre	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helena Venites Sardagna	2023
Oliveira, Jéferson Garzloff	O “estranhamento” da figura masculina na educação infantil: desafios e oportunidades da profissão	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>a</sup> Gabrielli Gadens Marcon	2023

**Fonte:** as autoras

O trabalho intitulado **A abordagem triangular como nutriente para o ensino na periferia: pesquisa-ação no litoral norte do RS** de autoria de Larissa Gabriele de Mello Barreto apresenta uma Pesquisa-Ação através da Arte e da Abordagem Triangular, conceito de Ana Mae Barbosa (1989), desenvolvida durante o ano de 2022, com crianças do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de Capão da Canoa-RS. O estudo mostrou que: a) a Abordagem Triangular contribui para que as crianças manifestem suas opiniões sobre a vida e a obra de artistas, superando os objetivos propostos em cada ação; b) quando as crianças têm acesso à Arte, de fato, há estreitamentos de vínculos em sala de aula; c) ainda é preciso preparar a comunidade escolar, os pais, os gestores, os funcionários da escola para a compreensão de que a “sujeira” produzida nas aulas de Arte é ensino, e reverbera positivamente em todo o processo educativo. Este tcc desenvolve trabalho na temática Arte nos anos iniciais.

O tcc **A transição da educação infantil para o ensino fundamental: como as professoras de pré-escola planejam a transição?** de autoria de Larissa Santos de Borba cujo objetivo foi compreender como professoras estão planejando a transição das crianças para o ensino fundamental partindo do planejamento, das propostas, hábitos do cotidiano, os desafios encontrados, as expectativas das escolas e professoras, as implicações dessa fase e as representações das crianças referente a esse momento, além das famílias e organização de ambiente. A metodologia de pesquisa é de cunho qualitativo, envolvendo questionário com professoras de pré-escola, onde cada uma respondeu a sete questões sobre essa etapa. A autora concluiu que a transição deve ser muito bem planejada, preparada e pensada especialmente para a turma, é saber relacionar o brincar e as propostas de maneira que consigam separar os momentos, é preciso que seja feita a transição nos dois períodos, tanta educação infantil quanto ensino fundamental, para que as crianças se sintam confortáveis e confiantes com essa troca de ambiente escolar, colegas, professores e rotina. Este tcc desenvolve trabalho na temática Planejamento: transição da educação infantil aos anos iniciais.

O trabalho **Alfabetização das crianças na fase pré-escolar da etapa da educação infantil: existem controvérsias e polêmicas?** de autoria de Mariélen Oliveira Conceição objetivou compreender as concepções de educadoras de infâncias, frente a controvérsias e polêmicas sobre a alfabetização das crianças frequentadoras da fase pré-escolar, na etapa da Educação Infantil. Na metodologia, Mariélen optou pela abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, e, como método o estudo de caso. Ela percebeu que nos conceitos que marcaram as respostas da professoras de que, não se alfabetiza, e nem há compromisso de alfabetizar na fase pré-escolar, com o propósito de escolarizar antecipadamente, mas que não se pode negar às crianças a leitura e escrita, ampliando suas linguagens, porém



respeitando os tempos e espaços infantis, num processo de propostas nos eixos pedagógicas das interações e brincadeiras, que as estimulem a criar hipóteses, levando em conta os saberes, os interesses, o protagonismo infantil. Este tcc desenvolve trabalho na temática alfabetização na educação infantil.

O trabalho intitulado **Alfabetização e autismo: A importância da revisão das práticas utilizadas no ambiente escolar** de autoria de Marlene Gomes Colombo teve como objetivo geral investigar a importância de revisitar as práticas pedagógicas e interativas e suas respectivas aplicações na Alfabetização. Esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir de uma abordagem explicativa e descritiva, para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica narrativa, utilizando as bases de dados Google Acadêmico. Os resultados evidenciaram que as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem apresentar dificuldades em adquirir habilidades linguísticas e sociais, mas quando participam de programas intensos de educação, é possível observar melhorias significativas em sua linguagem, habilidades motoras, interação social e aprendizagem e, para que as crianças autistas possam participar ativamente das aulas. Salienta ser importante estimular sua interação com os outros alunos e traçar estratégias para que eles não apenas estejam presentes na sala de aula, mas participem ativamente das atividades. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão: autismo na alfabetização.

O tcc **Brinquedoteca da Uergs Litoral Norte: percepções sobre o brincar na educação infantil** é de autoria de Ana Maria Menotti. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo qualitativo, utilizando um relato de experiência reflexivo, como instrumento de coleta de dados. A experiência da autora foi essencial para organizar reflexões importantes, no que se refere ao seu processo formativo. A autora destaca que o brincar possibilita o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor das crianças, além de promover a aprendizagem de forma lúdica e prazerosa, no entanto, destaca que também foram identificados desafios relacionados à falta de tempo, recursos e formação específica para a promoção do brincar. O trabalho destaca a importância do brincar na educação infantil e o valor da Brinquedoteca como um espaço favorável para essa prática. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil e o brincar.

O trabalho **Desafios e especificidades da docência com bebês: explorando teoria e prática na educação infantil** de Amanda Vieira de Souza objetivou refletir sobre os aspectos constituintes da docência com bebês. A abordagem adotada nesta pesquisa foi qualitativa, buscando uma compreensão aprofundada e contextualizada do tema. Para isso, foram realizadas pesquisas bibliográficas, explorando as contribuições teóricas de pesquisadores que abordam essa temática. Por meio da análise dos dados obtidos, este trabalho visa fornecer insights e reflexões sobre a prática docente com bebês, contribuindo para uma melhor

compreensão dos desafios, demandas e aspectos fundamentais dessa profissão. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil: docência com bebês.

O trabalho **Educação inclusiva: relação família, escola e serviços intersetoriais para a inclusão: a importância do trabalho colaborativo** de Tarcila Aparecida de Quadros Bitencourt teve como objetivo analisar a relação entre a escola e os serviços de profissionais da rede intersetorial, identificando potencialidades ou entraves, na percepção de cinco familiares que possuem filhos com deficiência. O procedimento para o levantamento dos dados, foi por meio de um questionário, com questões fechadas, que foi enviado aos participantes, via e-mail. A autora considerou a importância colaborativa de ações mútuas, das quais são partícipes as famílias, profissionais da educação e profissionais de diversas áreas específicas de conhecimentos, que possam contribuir na orientação para a aprendizagem e desenvolvimento do estudante com deficiência, que requerem práticas que desencadeiem estratégias de propostas em suas ações específicas, especialmente a esse público-alvo. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão.

O trabalho intitulado **Estratégias para aprendizagem de estudantes com TEA: a experiência de um Centro de AEE da Região Metropolitana de Porto Alegre** de autoria de Michele Silva Pereira Messagi trata de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as estratégias de aprendizagem na atuação junto a estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), a partir de um Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) da Região Metropolitana de Porto Alegre. A abordagem metodológica é de cunho qualitativo e descritivo, do tipo de estudo de caso. O estudo finaliza considerando que o CAEE é de grande relevância para o apoio à inclusão, por contar com um trabalho multidisciplinar com ênfase nas potencialidades dos estudantes, bem como no desenvolvimento cognitivo e social. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão: estratégias para aprendizagem.

O tcc **O “estranhamento” da figura masculina na educação infantil: desafios e oportunidades da profissão** de autoria de Jéferson Garzloff Oliveira teve como principal objetivo investigar quais os principais desafios enfrentados por docentes do sexo masculino na Educação Infantil, bem como as oportunidades advindas deste campo de trabalho ainda pouco explorado. A metodologia utilizada envolveu pesquisa bibliográfica e documental, sendo que a primeira foi realizada em meio eletrônico e deu preferência aos trabalhos publicados nos últimos 20 anos. A análise e comparação dos dados permitiu responder à questão norteadora e verificar a validade da hipótese, reconhecendo que realmente existe um “estranhamento” em relação à presença da figura masculina na Educação Infantil, mas que nem todas as vezes isso está ligado a questões de preconceito

relacionado ao gênero. Este tcc desenvolve trabalho na temática relações de gênero: masculino na educação infantil: docente do sexo masculino.

Em continuidade, obtém-se os seguintes trabalhos:

**QUADRO 10 -Parte (b) TCCS desenvolvidos em 2023**

Autor(a)	Título	Orientador (a)	Ano de conclusão
Silva, Julielyn Borba Caldas da	O estado da arte das pesquisas em EJA produzidas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Sita Mara Lopes Sant'Anna	2023
Lopes, Rita de Cássia Guasselli	O letramento de percurso no filme de desenho animado "A fera do mar-2022" – a vida como escola	Prof <sup>ª</sup> Ana Carolina Martins da Silva	2023
Torres, Tais da Silva	O percurso formativo de uma professora surda e sua percepção sobre a educação bilíngue para crianças surdas dos anos iniciais	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helena Venites Sardagna	2023
Evangelho, Yasmin Queiróz do	o planejamento nos anos iniciais na educação de jovens e adultos (EJA) em escolas públicas do litoral norte gaúcho	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Sita Mara Lopes Sant'Anna	2023
Paiva, Debora da Silva Dias	Organização do espaço em uma sala referência na educação infantil	Prof <sup>ª</sup> Ma. Cinara Rick	2023
Santos, Ana Rita Machado dos	Porque o termo quilombola não foi destacado na placa de uma escola estadual do RS?	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Maria Cristina Schefer	2023
Souza, Amanda Lessa de	Tecnologia e educação: uma reflexão sobre a formação do pedagogo a partir do Projeto Pedagógico de Curso - PPC	Prof <sup>ª</sup> Dr <sup>ª</sup> Helenara Machado de Souza	2023
Borges, Fernanda da Silva	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar: uma revisão a partir de estudos acadêmicos	Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Helena Venites Sardagna	2023

Fonte: as autoras

**O estado da arte das pesquisas em EJA produzidas na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul** de autoria de Julielyn Borba Caldas da Silva Uergs, tem por objetivo geral mapear como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem sendo contemplada na Universidade, no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Graduação da Pedagogia, na pesquisa e extensão e nas produções acadêmicas da graduação e pós-graduação, no período de 2019 a 2023. Para tanto, a autora utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa, de tipo exploratória e bibliográfica e levantou-se dados e informações no repositório da Universidade sobre a produção acadêmica no âmbito da EJA, considerando o período de 2019 a junho de 2023. Além disso, efetivou pesquisa documental frente ao Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia, Licenciatura, da Universidade, com o intuito de buscar saber de que modo estão configuradas as ofertas de EJA nesse projeto. Como principais resultados destaca que a Educação de Jovens e Adultos vem sendo abordada nas atividades de ensino de

graduação e Pós-Graduação, pesquisa e extensão na Uergs. Sobre o currículo do Curso de Pedagogia – Licenciatura, o atual Projeto Pedagógico do Curso (2021) aponta que, embora o número de componentes curriculares envolvendo a EJA seja praticamente semelhante ao currículo apresentado no PPC de 2014, há algumas diferenças. A primeira, é com relação à grade, onde acrescentou-se um componente eletivo e diminuiu um obrigatório; a segunda diferença diz respeito à modalidade Ead que ganhou espaço no curso. Quanto a formação *stricto-sensu*, no Mestrado em Educação, nove trabalhos são destacados como dissertações e outros nove, como produtos educacionais, demonstrando que este programa vem se constituindo num importante espaço de produção acadêmica sobre a EJA. Este tcc desenvolve trabalho na temática Educação de Jovens e Adultos: produção acadêmica da Uergs.

O trabalho **O letramento de percurso no filme de desenho animado “A fera do mar-2022”** – a vida como escola é de autoria de Rita de Cássia Guasselli Lopes. O objeto de pesquisa deste trabalho é o filme de desenho animado “A fera do Mar-2022”, de Chris Williams, com o propósito de analisar situações de letramento, envolvendo as personagens e a importância do entretenimento de qualidade. A autora destaca que, com o surgimento de tecnologias digitais, as crianças foram perdendo o hábito de brincar nas ruas, na natureza, se movimentando e usando a imaginação para criar brincadeiras. Não só o avanço tecnológico mudou a rotina desse público, mas também a pandemia de COVID-19 impediu por muito tempo a interação social, levando-o a ficar mais isolado dentro de casa. Este tcc desenvolve trabalho na temática alfabetização: letramento de percurso.

O tcc **O percurso formativo de uma professora surda e sua percepção sobre a educação bilíngue para crianças surdas dos anos iniciais** de autoria de Taís da Silva Torres relata uma pesquisa que se propôs a conhecer o percurso formativo de uma professora surda até a atuação em sala de aula, bem como conhecer os desafios encontrados durante esse percurso, envolvendo acessibilidade, inclusão e a Educação Bilíngue. A abordagem metodológica é de um estudo qualitativo e descritivo, do tipo estudo de caso. A autora evidencia que os desafios e as dificuldades para as pessoas surdas começam desde a infância e têm sido superados com muita persistência. A Educação Bilíngue marcou o percurso da professora, considerada um fator satisfatório para a professora pois lhe permitiu a interação com seus pares e ampliou a possibilidade de comunicação. O estudo mostrou ainda que a professora enfrentou muitas barreiras no ensino superior e que as lutas da comunidade surda foram muito importantes para as conquistas. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão: educação bilíngue.

O trabalho intitulado **O planejamento nos anos iniciais na Educação de**

**Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas do Litoral Norte gaúcho** de Yasmin Queiróz do Evangelho abrange pesquisa qualitativa e exploratória em educação, que de acordo com os procedimentos, constituiu-se mediante levantamento bibliográfico sobre a temática e aplicação de um questionário com um professor e uma professora alfabetizadora e, ainda, duas supervisoras pedagógicas de EJA, que atuam em escolas públicas do Litoral Norte Gaúcho, visando compreender de que forma se organizam para realizar seus planejamentos. Como principais resultados Yasmin destaca-se que embora haja divergências entre os dizeres das supervisoras, da professora e do professor nas escolas, percebe-se que esses ressaltam a importância do planejamento na EJA. Este tcc desenvolve trabalho na temática Educação de Jovens e Adultos: planejamento.

O trabalho intitulado **Organização do espaço em uma sala referência na educação infantil** de autoria de Debora da Silva Dias Paiva buscou compreender, através das análises, as possibilidades de organização e reorganização do espaço a partir de uma experiência vivenciada no estágio de Educação Infantil. O método qualitativo nesse trabalho, configurou-se como uma pesquisa exploratória e descritiva em que consistiu uma observação do espaço referência em uma instituição de ensino. Assim, o instrumento de pesquisa utilizado para a produção de informações neste trabalho de pesquisa, foi o diário de campo, articulado a pesquisa bibliográfica realizada para identificar os autores e as produções sobre a temática da pesquisa. Este estudo possibilitou identificar que aconteceu um movimento considerável na organização dos espaços junto com os profissionais da educação, visto que, a sala referência possui em cada instituição de Educação Infantil uma característica própria. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação infantil: organização do espaço pedagógico.

O tcc **Por que o termo quilombola não foi destacado na placa de uma escola estadual do RS?** é de autoria de Ana Rita Machado dos Santos. Trata-se de um estudo de caso, em que foram ouvidos membros da comunidade e estudiosos sobre as motivações dessa ocorrência. A pesquisa revelou que a violência simbólica (BOURDIEU, 2006) está presente, impedindo que os saberes ancestrais dos remanescentes de quilombos sejam valorizados e fortalecidos, desse modo, instaura-se aquilo que Schefer (2016) chama de não-lugar escolar, uma escola esvaziada de sentidos e que opera para que a ordem das coisas não mude. Este tcc desenvolve trabalho na temática educação étnico-racial.

O trabalho **Tecnologia e educação: uma reflexão sobre a formação do pedagogo a partir do Projeto Pedagógico de Curso – PPC** é de autoria de Amanda Lessa de Souza. O texto informa que diante das transformações sociais ocasionadas pelas tecnologias digitais, no campo da educação o pedagogo tem o desafio de repensar sua prática pedagógica para atender a essas novas demandas,

o que torna importante que ele se aproprie e explore as potencialidades desses recursos durante sua formação. Diante deste contexto, a pesquisa visou responder ao questionamento: “como a relação entre as Tecnologias e a Educação é abordada na formação do pedagogo, na perspectiva do Projeto Pedagógico de Curso - PPC?”. Para tanto, foi efetivada pesquisa documental, segundo Marconi e Lakatos (2003), considerando a análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos. Como resultados, a autora destaca que refletir sobre a abordagem dada ao uso das tecnologias na educação, nos PPCs dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, possibilitou compreender como esta temática é proposta durante a formação do pedagogo. Este tcc desenvolve trabalho na temática tecnologias digitais e educação.

E por fim, dos trabalhos que constam no repositório institucional da UERGS o tcc **intitulado Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) no contexto escolar: uma revisão a partir de estudos acadêmicos** de Fernanda da Silva Borges teve como objetivo investigar como o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Neste texto é discutida, com base em estudos acadêmicos na última década, elementos marcantes nas discussões e especificidades pedagógicas elencadas nos estudos, no contexto da educação inclusiva. Foi realizado um estudo de cunho qualitativo do tipo bibliográfico e descritivo, a partir de uma revisão de literatura de pesquisas que tratam do tema proposto, sua relação com a educação inclusiva e também a respeito da legislação vigente. Das reflexões, a autora considerou-se que, para a efetivação da inclusão de alunos com TDAH, há necessidade de práticas pedagógicas e estruturais acessíveis, considerando a concepção de escola inclusiva e o direito à aprendizagem. Este tcc desenvolve trabalho na temática inclusão: TDAH na produção acadêmica.

Finalizada a etapa do levantamento dos TCCs no repositório e a descrição sistematizada sobre os mesmos, o que acabamos de apresentar, observamos que parte dos trabalhos defendidos no período, não constavam no repositório institucional, conforme a lista dos registros dos TCCs defendidos entre 2019 e 2023, que obtivemos junto à Secretaria da Unidade Litoral Norte. Deste movimento, por entendermos a importância de darmos visibilidade a existência desses estudos e na expectativa de que, em futuro próximo, estes TCCS possam constar no repositório, passamos a elencá-los, no quadro que segue.

**QUADRO 11 - TCCS que não constam no repositório institucional da UERGS**

TCCs Curso Pedagogia			
Ano/ semestre	Autor (a)	Título	Orientador (a)
2019/2	Andiara Amorim	A importância dos espaços verdes no ambiente escolar: estudo de caso em duas escolas de educação infantil do município de Xangri-lá	Gabrielli Teresa Gadens Marcon
2019/2	Andreia do Nascimento Santos	Interações e brincadeiras na pré-escola: uma pesquisa sobre culturas de pares no município de Osório/RS	Carolina Gobbato
2019/2	Caroline Pereira Milan	Ensino de jovens e adultos privados de liberdade: um estudo de caso no sistema prisional da penitenciária modulada estadual de Osório/RS	Valter de Almeida Freitas
2019/2	Cecília Monica Lorensi Marques	Blog - uma importante ferramenta para a educação ambiental: análise de blogs de educação ambiental para educadores	Lisiane Acosta Ramos
2019/2	Cláudia de Camargo Barbosa Formoso	Crianças pequenas e os tempos da infância no novo universo do 1º ano do ensino fundamental de nove anos	Dolores Schussler
2019/2	Daniela Tomé Germano	Educação: processos de conhecimento, linguagem, ensino e aprendizagem em uma escola de ensino fundamental do litoral norte	Valquíria Pezzi Parode
2019/2	Deize Oliveira de Oliveira	Projeto leitura compartilhada - era uma vez... O mundo encantado da literatura infantil: um estudo na escola Leonel de Moura Brizola – Osório RS	Lola Cristina da Luz Rodrigues
2019/2	Helena Teresinha Scortegagna Nicolodi Kauer	Educação inclusiva, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade: um estudo de caso a respeito das práticas pedagógicas de docentes com alunos com deficiência em uma escola de ensino fundamental no município de Xangri-lá/RS	Valquíria Pezzi Parode
2019/2	Jeniffer Saldanha de Medeiros	Os significados das aulas de educação física do 1º e 2º ano do ensino fundamental em uma escola municipal de Osório/RS	Leandro Forell
2019/2	Jéssica Tubino de Freitas	A aprendizagem da criança surda em escola bilíngue	Ana Paula Rodrigues Bastos
2019/2	Lisiane Denise Corrêa	BNCC educação infantil: corpo, gesto e movimento	Leandro Forell
2019/2	Luciane Matos Scheffer Arboite	Conhecimentos dos profissionais da educação infantil em relação aos primeiros socorros	Dolores Schussler
2019/2	Maira Sumaré de Souza Silva	O desenvolvimento de hábitos alimentares em escola de educação infantil de município do litoral norte Osório/RS	Sandra de Oliveira
2019/2	Mariana Behenck Maciel Rocha	Educação, gestão, pedagogia e didática - a formação dos professores por um currículo interdisciplinar e uma abordagem transdisciplinar numa escola de EJA do município de terra de areia	Valquíria Pezzi Parode

2019/2	Nádia Maria Pacheco dos Reis	A docência na educação de jovens e adultos: um estudo nos municípios de Osório/RS e Palmares do Sul/RS	Leandro Forell
2019/2	Priscila da Rosa Coelho Rossoni	A importância da contação de histórias na educação infantil para a aprendizagem da criança na pré-escola	Lola Cristina da Luz Rodrigues
2019/2	Roberta Orszechowski	A influência da música para as crianças da educação infantil - sob a visão dos docentes de uma escola no município de Osório-RS	Dolores Schussler
2019/2	Silvana Dias Peixoto	A compreensão de professoras do berçário sobre o brincar no desenvolvimento das aprendizagens dos bebês: um estudo em EMEIS de município do litoral norte/RS	Sandra de Oliveira
2019/2	Stéfany Bianca Jandrey	O atendimento educacional especializado - AEE para alunos com altas habilidades/superdotação em escolas públicas de Gravataí/RS	Helena Venites Sardagna
2019/2	Tássia Monni Ferreira	Análise filmográfica de Tainá (2001-2004-2013): motivações para a exibição na escola	Maria Cristina Schefer
2019/2	Thayná Chaves de Abreu Bernardi	Políticas públicas educacionais e as funções educativas e sociais da escola: limites e perspectivas	Dolores Schussler
2019/2	Vanda Luisa da Silva	A importância dos espaços verdes no ambiente escolar: estudo de caso em duas escolas de educação infantil do município de Osório	Gabrielli Teresa Gadens Marcon
2019/2	Victoria Jorge	Evasão e abandono escolar: um estudo de caso em uma escola municipal de Tramandaí/RS	Valter de Almeida Freitas
2019/2	Viviam de Almeida Becker	Altas habilidades/superdotação no contexto escolar: concepções de professores de duas escolas de Tramandaí	Gabrielli Teresa Gadens Marcon
2021/1	Denize Desiderio de Souza	Afetividade na educação infantil: importância e influência ao desenvolvimento da aprendizagem	Dolores Schussler
2021/1	Eduarda dos Santos da Silva	O uso dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAS): no ensino remoto	Leandro Forell
2021/1	Emanuele da Silva de Souza	Uma professora muito maluquinha: breve análise histórica didático-pedagógica	Maria Cristina Schefer
2021/1	Giovanni de Lima Ramos	Como a literatura de EJA trata da educação musical no Brasil	Leandro Forell
2021/1	Karine Ritter Fantinel	Paleontologia na escola: uma proposta articulada para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental	Gabrielli Teresa Gadens Marcon
2021/2	Jéssica Maria Ferreira da Silva	Arte e educação estética - processos de desenvolvimento da motricidade fina na educação infantil	Valquíria Pezzi Parode



2022/1	Vanessa Guilardi Bühler	Espaços externos em uma escola de educação infantil: um estudo para além das quatro paredes em Santo Antônio da Patrulha/RS	Carolina Gobbato
2023/1	Denise Beatriz Gonsalves dos Santos	Reflexões: o estágio, no período da pandemia do covid-19	Leandro Forell
2023/1	Gabriela Carolina de Lemos	Aproximações entre projetos de aprendizagem e a lógica do pensamento computacional: possibilidades metodológicas para a resolução de problemas nos anos iniciais do ensino fundamental.	Juçara Bordin
2023/1	Jacqueline Borges Soares	A educação inclusiva e o processo de alfabetização e letramento: percepções de professores atuantes em escolas públicas municipais de Tramandaí.	Luciane Sippert Lanzonava
2023/1	Jamaira Alves dos Santos	Narrativas de práticas formativas: vivências experienciadas no estágio curricular supervisionado i: educação infantil	Dolores Schussler

**Fonte:** as autoras

Diante deste quadro podemos observar através dos títulos acima que estes trabalhos apresentam uma multiplicidade de abordagens, porém, não poderemos apresentar as informações detalhadas sobre os mesmos, pelo fato de não termos obtido acesso aos textos, em sua íntegra.

A única exceção refere-se ao texto de Jamaira Alves dos Santos, que será apresentado em capítulo deste livro.

## **REFLEXÕES FINAIS**

Observamos, a partir deste estudo que há uma multiplicidade de abordagens nos TCCs localizados, considerando as diferentes áreas de atuação do curso de Pedagogia, envolvendo: a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a inclusão, as tecnologias digitais na educação, as diversidades, a educação antirracista, a alfabetização da educação infantil aos anos iniciais do ensino fundamental com crianças, jovens e adultos, com seus processos pedagógicos.

Por conta do período investigado, parte significativa dos TCCS ocupam-se de saber sobre a educação e os processos pedagógicos ocorridos na pandemia, que gerou o afastamento social, dando visibilidade às desigualdades sociais, aumentando a evasão, as dificuldades de aprendizagem e os efeitos do trabalho remoto e com uso das tecnologias digitais.

De um modo geral, esses estudos são conduzidos, em sua maioria por pesquisa qualitativa em educação e de acordo com os procedimentos envolvem pesquisa bibliográfica e de campo, mediante utilização/aplicação de questionários e entrevistas. Ocorrem também estudos de caso.

Com base nos trabalhos, mencionamos parte das temáticas que se

destacam: alfabetização, sob o foco da contação de histórias; inclusão, sob enfoque da prática docente com crianças Transtorno do Espectro Autista (TEA); formação do leitor no ensino remoto; inclusão através da tecnologia assistiva; estágio curricular no ensino remoto; gênero na formação inicial de pedagogia; educação ambiental e os saberes tradicionais; meio ambiente e produção de materiais, formação continuada não escolar; gestão escolar no ensino remoto; diversidade cultural em contação de histórias; educação ambiental em anos iniciais; contação de histórias na educação infantil; estratégias pedagógicas inclusivas; alfabetização: saberes de professores; inclusão: jogos pedagógicos; diversidade: relações de gênero; material apostilado; Educação de Jovens e Adultos: mediações pedagógicas; dificuldades de aprendizagem, ensino remoto: desigualdade social, tecnologias digitais e educação, vozes de crianças no plano diretor municipal, entre outros.

Sobre as áreas e subáreas, destacamos na Alfabetização e anos iniciais: hipóteses de escrita; métodos e letramentos em anos iniciais; contação de histórias, leitura, escrita, educação matemática, Arte nos anos iniciais; letramento de percurso.

Na Educação Infantil, as abordagens envolvem recreação, jogos, adaptação, políticas, pandemia, leitura e escrita, alfabetização, organização do espaço pedagógico, ensino de língua inglesa, planejamento, o brincar, docência com bebês, docente do sexo masculino, transição aos anos iniciais; família e escola, jogos e contação de histórias.

Sobre Inclusão tem destaque os saberes docentes nos anos iniciais, as tecnologias assistivas, autismo na pandemia, o autismo na alfabetização, a família, a escola, os serviços, as estratégias para aprendizagem, a educação bilingue, as narrativas docentes, o TDAH na produção acadêmica, as práticas docentes com crianças Transtorno do Espectro Autista (TEA), os jogos pedagógicos.

Em Educação de Jovens e Adultos, os TCCs abordam projetos pedagógicos, a evasão, o planejamento, as mulheres egressas da EJA nas licenciaturas; a contribuição Freireana para as práticas na modalidade, práticas em alfabetização escolar e não escolar, a produção acadêmica da Uergs e mediações pedagógicas.

A Gestão Educacional aparece vinculada ao ensino remoto, às estratégias pedagógicas inclusivas, às políticas educacionais, à participação social: às vozes das crianças no Plano Diretor municipal.

A Diversidade étnico-racial também está presente e envolve as políticas de cotas, a educação étnico-racial: afrocontar; a educação indígena: cosmologia Mbyá-Guarani, a violência simbólica, as relações de gênero na escola.

Realizar este estudo foi de extrema relevância, pois ele nos possibilitou visibilizar o quão rica, pontente e diversa é a produção acadêmicas dos TCCs

da Unidade da Uergs do Litoral Norte nos últimos cinco anos. Ao mesmo tempo, de acordo com os achados dos resumos dos TCCs, nos faz perceber que estes silenciam sobre gestão no ensino médio, sobre as práticas extensionistas, a pesquisa como base epistemológica na formação docente, a avaliação em educação, o financiamento da educação e outros, que os leitores e leitoras do nosso texto, em diálogo conosco, passarão a identificar.

## REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

BRASIL. Lei 9394/96- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.**

Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília: 23 dez. 1996.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, Vol. 23, no. 79, agosto de 2002.

GATTI, Bernardete. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Educação Básica: a relação teoria e o prático e o lugar das práticas. Revista FAEEBA, Educação e contemporaneidade. Salvador, Vol. 29, n.57, p.15 a 28, mar.2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57>. p15-28.

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

LUCENA, Maria Socorro. COSTA, Elisângela. **A formação do professor para o trabalho em Educação de Jovens e Adultos**. In: Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e Educação de Jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura**. Porto Alegre, UERGS, 2014.

## O PERCURSO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA SURDA E SUA PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Taís da Silva Torres<sup>1</sup>*

*Helena Venites Sardagna<sup>2</sup>*

### RESUMO

O texto apresenta uma pesquisa que se propôs a compreender o percurso formativo de uma professora surda até a atuação em sala de aula, bem como conhecer os desafios encontrados durante esse percurso, envolvendo acessibilidade, inclusão e a Educação Bilíngue. A abordagem metodológica é de um estudo qualitativo e descritivo, do tipo estudo de caso e a obtenção dos dados se deu por meio de uma entrevista semiestruturada. Como embasamento, o estudo traz uma revisão de literatura, uma descrição histórica e legal e os principais conceitos que inspiraram o estudo, como a Educação de Surdos e a Educação Bilíngue. O exercício analítico permitiu a organização de dois eixos temáticos: 1) Da pré-escola ao ensino superior: uma luta pessoal; 2) O percurso no processo formativo para a docência: desafios e perseverança. A análise mostra que a Educação Bilíngue marcou o percurso da professora em alguns momentos da sua formação, o que lhe permitiu a interação com seus pares e ampliou a possibilidade de comunicação. Por outro lado, a professora enfrentou muitas barreiras até chegar ao ensino superior, tendo que criar suas próprias estratégias para acompanhar as aulas, por não contar com a Educação Bilíngue.

**Palavras-chave:** Educação Bilíngue; Língua Brasileira de Sinais; Formação Docente; Acessibilidade e Inclusão.

---

1 Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

2 Professora no curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente texto socializa uma discussão a partir de uma pesquisa realizada no contexto do curso de Pedagogia-Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, no município de Osório/RS. A pesquisa tem foco na formação de professores para a educação de crianças surdas e se constituiu a partir de um estudo de caso baseado na prática docente de uma professora surda.

É previsto em lei que as escolas precisam ter professores da Língua de Sinais ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete nas salas de aula, ou seja, se na instituição escolar tiver um aluno surdo ou com deficiência auditiva, deveria ser disponibilizado um intérprete de Libras, direito garantido desde a educação infantil, na educação básica e superior, assegurando-lhes acessibilidade e inclusão (Brasil, 1996; 2000; 2002; 2005; 2015; 2021).

Conforme a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida como meio oficial de comunicação da comunidade surda, tendo sua própria estrutura gramatical, não devendo ser confundida com meros gestos. De acordo, com Almeida:

O reconhecimento da Língua de Sinais como língua natural da comunidade surda permitiu o fortalecimento identitário do grupo. A educação formal nos moldes do bilinguismo (como é ofertada atualmente aos surdos) nos impulsiona a investigar se o bilinguismo contribui para que os surdos tenham acesso ao Ensino Superior, uma vez que esta é a grande reivindicação da comunidade surda do Brasil (Almeida, 2015, p.28).

A motivação para a realização da pesquisa se deu pela vivência de uma das autoras em um componente curricular de Língua Brasileira de Sinais, no curso de Pedagogia. Essa experiência se deu no contexto da pandemia, quando as aulas passaram a ser ministradas remotamente, por uma professora surda, e nesse momento, muitos questionamentos foram surgindo sobre a Educação Bilíngue. Essa vivência permitiu ainda rememorar uma experiência escolar durante todo o ensino fundamental em uma escola estadual no município de Osório/RS que continha uma classe especial para surdos, como era chamada na época. Neste período, a instituição promovia projetos em que todas as crianças ouvintes deveriam aprender alguns sinais para facilitar a comunicação com as crianças surdas.

E foi o contato com uma egressa dessa escola, hoje adulta, licenciada em Pedagogia e Professora de Libras, que possibilitou a realização do presente estudo. Assim, desenhou-se o tema da pesquisa: o percurso formativo de uma professora surda e sua percepção sobre a Educação Bilíngue para crianças surdas dos Anos Iniciais.

Com isso, desde então, considerou-se a importância de pesquisar o tema,

no sentido de obter maior proximidade e construir novos conhecimentos sobre a Libras. O estudo partiu do aprofundamento do conhecimento a respeito da comunidade surda no Brasil, suas lutas e conquistas por direitos que sejam garantidos por leis. Esse movimento evidencia a importância do papel que nossa sociedade tem para a inclusão de pessoas surdas dentro e fora dos espaços escolares e o interesse de professores em uma formação bilíngue para atender às necessidades e demandas dessa comunidade.

A pesquisa em sites sobre o tema e o oferecimento de Curso gratuito de Libras pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) proporcionam maiores entendimentos acerca das especificidades da pessoa surda e contribuem para a defesa de uma sociedade mais inclusiva. Segundo o Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010, cerca de 9,7 milhões de brasileiros possuem deficiência auditiva, representando 5,1% da população e este número pode ter aumentado (IBGE, 2010).

Historicamente as pessoas com deficiência auditiva foram submetidas a práticas terapêuticas de correção, ou de oralização, o que marca processos de normalização desses sujeitos. Tem-se um marco entre os anos de 1860 e 1880 que com o avanço das próteses auditivas (implante coclear) e após o Congresso Internacional de Educação de surdos em Milão (oralismo), foi estabelecido que pessoas surdas poderiam aprender e se comunicar somente através da língua oral, anulando a utilização da língua de sinais. Conforme, Braga Junior e Bedaque (2015, p.28):

Essa filosofia se perpetuou até a década de 1960, ano que William Stokoe publicou um artigo que demonstrava a língua de sinais como uma língua que possuía todas as características das línguas orais. Então a partir daí, a língua de sinais retornou às escolas e à vida dos surdos. Nessa mesma época, surgiu a filosofia da comunicação total que utilizava, além da língua de sinais adicionada à língua oral, a leitura labial, o treino auditivo e o alfabeto manual, tendo como princípio a facilitação da comunicação e não a língua falada. E assim, na década de 80, as ideias em relação à terceira filosofia educacional, o bilinguismo, começam a ser divulgadas.

A comunidade surda é composta pelas pessoas com surdez, seus familiares e todos aqueles profissionais que se utilizam da língua de sinais para a comunicação (Braga Junior; Bedaque, 2015). Quando falamos em deficiência auditiva, logo a relacionamos com o indivíduo que utiliza a Libras, no entanto a deficiência auditiva é relacionada àqueles que possuem ou não algum grau de audição e que não faz uso da língua de sinais. Com isso, dizemos que:

[...] podemos constatar que a pessoa surda é aquela que se intitula surda antes de qualquer coisa, ou uma pessoa com uma deficiência auditiva profunda que é usuária da língua de sinais, independente da época do diagnóstico da perda, da habilitação oral, do uso de aparelho auditivo, podendo também oralizar. Essas pessoas preferem ser denominadas como pessoas surdas a deficientes auditivos. Já o termo deficiência auditiva também pode ser utilizado conforme a identificação da família e/ou do sujeito com a deficiência, porém é mais usado na área da saúde, estando relacionado aos graus da perda. Este sujeito geralmente é oralizado, faz uso de próteses auditivas ou implante coclear e não tem perda auditiva profunda. (Braga Junior; Bedaque, 2015, p. 29)

A escola é o momento em que o aluno se depara com o mundo fora do ambiente familiar, onde se conecta com pessoas, desenvolvendo sua comunicação, aprimorando conhecimentos e iniciando seu processo formativo. Entretanto, crianças que apresentam algum tipo de demanda educacional ou deficiência esbarram em dificuldades de acessibilidade ou inclusão e uma desses aspectos tem a ver com não oferta da Educação Bilíngue e muitos contextos educacionais. Pouco a pouco foi se dando o reconhecimento por parte da população de que Língua Brasileira de Sinais é uma língua oficial do país, sendo a primeira língua da pessoa surda, usuária de Libras, conforme previsto na Lei N° 10.436 de 24 de abril de 2002.

Com relação à Educação Bilíngue, a legislação trouxe algumas garantias para a educação dos surdos. O Decreto 5.626 de 2005, prevê a inserção de Libras como componente obrigatório nos cursos de formação de professores (Brasil, 2005), entretanto, ainda há uma carência de oferta de componentes curriculares que realmente aprofundem a Educação Bilíngue nas práticas pedagógicas, tendo em vista professores em formação. Conforme Costa, Sardagna e Flores (2023, p. 8), “esse foi o primeiro documento a orientar as escolas a adotarem o bilinguismo como filosofia nas práticas de ensino”.

Recentemente, no ano de 2021, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é alterada com a promulgação da Lei N° 14.191/2021 que determina o tratamento da Educação Bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente, tendo a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e o Português escrito como segunda língua, devendo ser ofertada desde a educação infantil e se estender ao longo da vida escolar do estudante (Brasil, 2021).

Frente à importância do tema para a formação de professores, o estudo aqui proposto tem o objetivo de compreender o percurso formativo de uma professora surda até a atuação em sala de aula, bem como conhecer os desafios encontrados durante esse percurso, envolvendo acessibilidade, inclusão e a Educação Bilíngue. Guiou o estudo a seguinte questão: como foi o percurso formativo de uma professora surda no contexto escolar e acadêmico até chegar a atuar na docência? Que elementos podem ser evidenciados nesse processo?

## 2. A ABORDAGEM METODOLÓGICA E O CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo é de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. A pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida, o que exige uma sensibilidade para o estudo empírico das questões. Para Flick (2009, p. 21), “A mudança social acelerada e a consequente diversificação das esferas de vida fazem com que, cada vez mais, os pesquisadores sociais enfrentam novos contextos e perspectivas sociais”.

O estudo de caso permite aprofundar as especificidades da situação estudada. Para Gil (2002, p. 55), “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”.

A professora participante da pesquisa é uma mulher surda, de 33 anos, moradora da cidade de Osório, casada, com dois filhos, formada no curso de Licenciatura em Pedagogia e Letras/Libras. Concluiu seu curso de Pedagogia no ano de 2018 e em 2020 concluiu sua segunda graduação de Letras/Libras, desde então atua em escolas, no município de Osório.

Sua “deficiência auditiva” foi descoberta por seus pais com um ano e oito meses de vida. Com isso, logo passou a usar o aparelho auditivo e com o tempo a ser levada em consultas com a fonoaudióloga, para a realização de exercícios que lhe auxiliassem no desenvolvimento da fala.

Precisou passar por algumas instituições de ensino devido às dificuldades para se adaptar à escola, mas conseguiu se formar. Hoje é concursada da rede municipal de ensino e trabalha como monitora de Educação Especial. Com a influência/estímulo para que aprendesse a oralizar, ela consegue se comunicar com o Português oral e com a Língua de Sinais. Ela enfatiza que isso facilita as interações, tanto dentro, quanto fora de casa, pois seu esposo e dois filhos são ouvintes, portanto, procura comunicar-se das duas formas.

Os dados foram obtidos por meio de uma entrevista, com roteiro de questões semiestruturadas, que versaram sobre o percurso formativo da Professora participante, desde seus primeiros anos de escolarização, até a sua formação superior. O tratamento de dados se deu por meio da análise de conteúdo, na perspectiva proposta por Bardin (2016). Esse tratamento pode ser uma análise da temática em questão, quando parte-se da descrição dos dados, não enfatizando o conteúdo em si, mas das condições de produção desse conteúdo.

Para preservar o anonimato, a professora será identificada pelo pseudônimo Flor. As informações para o estudo de caso foram obtidas em dois momentos, após Flor conhecer a proposta de pesquisa e aceitar a participação. No primeiro momento foi uma conversa com Flor, quando informou sua idade,



tempo de atuação, cursos que frequentou, entre outras informações, que foram registradas em diário de bordo. Já o segundo momento foi de realização da entrevista com um roteiro de questões semiestruturadas, respondidas de forma oral pela Professora. Ambos os momentos foram realizados sem a necessidade de intérprete, pois a professora dispensou, já que fez a leitura labial.

### **3. ASPECTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Pessoas surdas, por muitas vezes foram colocadas como coadjuvantes da sua própria história, foram vistas como pessoas incapazes e até proibidas de se comunicarem pela língua de sinais. Para entendermos um pouco os caminhos percorridos pela comunidade surda e suas lutas até o dia de hoje, precisamos voltar no tempo.

Conforme Strobel (2009), na antiguidade pessoas com deficiência auditiva eram consideradas amaldiçoadas e por muitas vezes mortas ou escravizadas. Também se acreditava que não possuíam suas funções cognitivas e que dessa forma não seria possível ensinar-lhes nada. Essa exclusão se acentuou na Idade Média devido à forte influência da igreja sobre a sociedade (Strobel, 2009). Já na Idade Moderna surgem pessoas que defendem o ensino para as pessoas com surdez, como o médico e filósofo Girolamo Cardano (1501-1576) “que reconhecia a habilidade do surdo para a razão” (Strobel, 2009, p.19). Neste mesmo período, surge a primeira escola para surdos:

[...] na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis [...] (Strobel, 2009, p.18).

Com o passar dos séculos, passaram a existir algumas escolas para surdos na Europa, mas apesar de serem voltadas a pessoas com surdez, ainda possuíam cunho oral, com a tendência em ensinar o surdo a se comunicar com ouvintes através da língua oral. Conforme Strobel (2009), em 1855, Eduardo Huet chega ao Brasil na intenção de abrir uma escola para surdos e com a concordância de Dom Pedro II, fundou-se primeiramente o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos”, hoje conhecido como “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES. Huet, ensinou a língua francesa juntamente com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e quando Huet deixa o Brasil, outros o substituem na direção do INES, entretanto, há novamente a intenção de desmonte do ensino para surdos e no ano de 1880 com o Congresso Nacional de Surdo-Mudez em Milão, foi expressamente proibido o uso de sinais, reconhecendo somente a língua oral.

De acordo com Strobel:

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área da surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia se empenhado muito antes de congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembleia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro (2009, p.26)

O oralismo era o método utilizado para a aprendizagem de pessoas com surdez, na intenção de abrandar a falta de audição. Jannuzzi (2012 apud Costa, 2020) refere que em 1950 o INES com grande influência da medicina, legitimou o método oral de ensino. Com mais alguns anos entre debates, novas pesquisas e defesas da língua de sinais, em 1977 é criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos (FENEIDA), que deveria ser de grande ajuda para a comunidade surda. Porém, essa Federação era composta exclusivamente por ouvintes, e acreditava-se na incapacidade de os surdos coordenarem a federação que era voltada para eles (ou que deveria ser), ocorrendo a total exclusão dos mesmos nesse processo de escolhas e luta pelos seus direitos. Mais tarde, no ano de 1987 reformula-se a Feneida que passa a ser chamada de FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos.

A Feneis tem como objetivo a defesa de políticas linguísticas, educação, cultura, saúde e assistência social para a Comunidade Surda, assim como seus direitos, garantindo assim maior inclusão da Comunidade Surda na sociedade (FENEIS, 2019, s/p).

Depois dessa trajetória que nunca foi realmente contada por aqueles que são os atores principais dela, daqueles que sentem na pele, no cotidiano os desafios de viverem em uma sociedade que precisa estar frequentemente sendo lembrada do respeito pelas especificidades de cada um, ocorreu um marco importantíssimo na história de educação dos surdos. No dia 24 de abril de 2002, houve o reconhecimento da Libras como meio legal e oficial de comunicação e expressão dos surdos, através da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002).

Ao garantir o direito ao acesso à educação que respeite a inclusão do indivíduo com surdez, garante-se também a autonomia e a inserção do sujeito como cidadão participante da sociedade. Alguns anos após a oficialização da Língua Brasileira de Sinais em 2002, no ano de 2006 é criado o primeiro curso de Licenciatura em Letras e Libras no país, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Foi um projeto desenvolvido com a colaboração de outras universidades, com o foco na formação de professores surdos (Brasil, 2006). De acordo com informações do Ministério da Educação (MEC):

Dados do Censo Escolar de 2005, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep/MEC), indicam que na educação básica estão matriculados mais de 66 mil alunos com surdez, e a maioria deles se comunica em libras. No ensino médio, são mais de três mil alunos e, na educação superior, cerca de 900 (BRASIL, 2006).

Ao refletir sobre os dados divulgados pelo MEC, percebe-se a importância do ensino para crianças surdas e da acessibilidade, para que possam se inserir no mundo e conseguir traçar um caminho formativo para suas vidas. Um estudo realizado pelo Instituto Locomotiva e a Semana de acessibilidade surda em 2020, apresenta que: somente 7% têm ensino superior completo; 15% frequentaram até o ensino médio; 46% até o fundamental e 32% não possuem grau de instrução. Isso nos permite visualizar em dados a diminuição de pessoas surdas que frequentam o ensino superior em relação à educação básica e isso nos mostra que mesmo com políticas públicas voltadas a inclusão de pessoas surdas, ainda há fraquezas a serem enfrentadas e discutidas, principalmente com mais participações ativas daqueles que possuem o maior interesse em discutir esses temas, visto que, impacta diretamente em suas vidas.

A Educação de Surdos perpassou por muitos momentos até obter garantias legais para o acesso ao ensino que valoriza seus conhecimentos e reconhece sua cultura surda. Durante esse percurso uma das primeiras conquistas da comunidade surda foi no ano de 1981 com a Lei que apresenta o reconhecimento do “Símbolo Internacional da Surdez”, que permitiu a identificação de locais que possuem acesso, circulação e utilização por pessoas surdas.

Quase vinte anos depois, a Lei 10.098 de 19 de dezembro de 2000, conhecida pela Lei da Acessibilidade, no Art. 18, já previa que o poder público deveria implementar a formação de profissionais intérpretes de Língua de Sinais, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta (Brasil, 2000).

O Decreto N° 5.626/2005 estabelece a obrigatoriedade do ensino de Libras como disciplina curricular nos magistérios e cursos de licenciatura (Brasil, 2005), a fim de formar profissionais da área da educação para desenvolverem ações pedagógicas que promovam a inclusão e inserção do aluno surdo no ambiente escolar.

No contexto social, a Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto N° 5.626/05, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão. Estes regulamentos também preconizam sobre a inclusão do ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras nos cursos de formação de professores.

Dez anos depois, a Lei n° 13.146, de 6 de julho de 2015 vem reforçar formação de professores nos cursos superiores, enfatizando no Art. 1°:

É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover,

em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Nessa perspectiva, a inclusão social e o exercício da cidadania da pessoa surda, perpassa pelo direito à Educação Bilíngue. Recentemente, no ano de 2021 é sancionada a Lei Nº 14.191 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e viabiliza a oferta da Educação Bilíngue aos estudantes surdos, na Educação Infantil, estendendo-se ao longo da vida, como modalidade independente (Brasil, 2021). Essa Lei não exclui o atendimento educacional especializado, mas incentiva a priorizar a cultura surda, garantindo a oferta de materiais didáticos inclusivos, professores bilíngues com a formação e especialização, em nível superior e para promover a igualdade de condições de acesso à educação e o respeito à liberdade de expressão da pessoa surda.

Como se pode evidenciar, ao longo dos anos os regulamentos legais foram prevendo garantias e acessos para as pessoas surdas, mas foi um processo de muitas lutas e desafios. Contudo, apesar dessas garantias legais, na atualidade muitas pessoas ainda têm negado o acesso à educação e a outras atividades sociais, pela não implementação da Educação Bilíngue em todos os sistemas de ensino, ou por falta do profissional tradutor e intérprete de Língua de Sinais (TILS) nos contextos sociais.

### ***3.1 Educação de Surdos e Educação Bilíngue***

Por muito tempo, as pessoas com surdez eram rotuladas como pessoas incapazes e fora da “normalidade”, analisadas pelo viés do olhar clínico e sendo submetidas a tratamentos que pudessem “corrigir” o que era considerado um problema.

[..] o discurso médico tem muito mais força e prestígio do que o discurso da diversidade, do reconhecimento linguístico e cultural das minorias surdas [...] considerando o ato de ouvir como “normal” e tudo o que contraria essa padronização deve ser reparado, corrigido ou (uma vez mais) “normalizado”. Esse processo de “normalização” cede espaços para a estigmatização e para preconceitos sociais, que sempre estiveram presentes em nossa sociedade (Gesser, 2009 *apud* Ribeiro, 2019, p. 23).

Na contramão da perspectiva clínica, a comunidade surda não adere a terminologia “deficiente auditivo”. Assim, os termos surdez ou pessoas surdas são utilizados pelos indivíduos da comunidade “[...] pelo caráter pejorativo do termo deficiente e todo seu referencial histórico, que prevalece, todavia, em situações clínicas” (Ribeiro, 2019, p. 26).

O conceito de surdez amplamente divulgado na área da educação “consiste

na perda maior ou menor da percepção normal dos sons” (Brasil, 2006, p.19). Em termos médicos a surdez (ou hipoacusia) é categorizada de acordo com o nível de perda auditiva e que é conferido através de quantos decibéis as pessoas escutam<sup>3</sup>, conforme a Fundação Oswaldo Cruz - Fiocruz (Ribeiro, 2019).

Devido à falta de audição, a pessoa surda interage com o mundo através das experiências visuais em detrimento à comunicação de forma oral, o que exige medidas educacionais que possibilitem a comunicação entre as pessoas por meio de instrumentos de inclusão social (Silva, 2019).

Nesse sentido, o estudo aqui empreendido adota a concepção de surdez como uma invenção cultural produzida “no interior de campos discursos distintos – clínicos, linguísticos, religiosos, educacionais, jurídicos, filosóficos, etc.” (Lopes, 2011, p.7). Nessa concepção, a pessoa surda é vista em suas experiências culturais, o que se distancia da surdez compreendida pelo viés clínico, o qual prevê reabilitações, treinamentos, uso de próteses auditivas e/ou implantes cocleares entre outros.

E refletindo sobre esta definição, cabe o questionamento sobre a inclusão da pessoa surda, já que aquilo que o ouvinte convencionou sobre inclusão, nem sempre é a expectativa da pessoa surda. Como foi evidenciado acima, é histórica a delimitação de tempos-espacos pelo ouvinte, para as pessoas surdas ou pessoas com deficiência. O processo de inclusão, nesse sentido, tem mais a ver com a promoção da comunicação na primeira língua, não só na escola, mas em todos os espaços sociais, do que na matrícula do estudante junto com os ouvintes, de maneira precária, sem a prática da Educação Bilíngue.

De acordo com Karnopp e Klein (2007), a discussão sobre as línguas na educação de surdos vem se difundindo devido à oficialização da Libras no Brasil e dos contextos de implementação da política nacional de inclusão. É por conta desse cenário que se visualiza um aumento significativo de projetos que visam à formação de professores surdos.

A Professora entrevistada, aqui denominada Flor, faz parte da comunidade surda e vem trazendo esses relatos e contrapontos com as políticas inclusivas e a realidade, através da sua experiência de vida. Assim, os tensionamentos que os estudos apontam poderão ser contrastados com a experiência concreta de uma Professora acerca do seu processo formativo em licenciatura, o que apresentamos na seção seguinte.

---

3 Ribeiro (2019) destaca dados produzidos pelo Bureau Internacional d’Audiophonologie (BIAPE, 1997 *apud* Ribeiro, 2020) que a audição normal - 20 decibéis; a perda auditiva leve - de 40 decibéis; a perda auditiva moderada – de 41 a 70 decibéis; a perda auditiva severa – de 71 a 90 db (decibéis); e a perda auditiva profunda – 91 decibéis, o que significa que quanto maior o número de decibéis, maior o grau de surdez do sujeito (Ribeiro, 2019).

## **4. O PERCURSO FORMATIVO DE UMA PROFESSORA SURDA: LUTAS E DESAFIOS**

Esta seção evidencia fatos e acontecimentos baseados nas informações obtidas em dois momentos distintos: uma etapa exploratória, quando foi possível elencar dados escolares e familiares, na seção a seguir; e na sequência, uma etapa de maior conhecimento do percurso formativo e suas especificidades. A seção seguinte apresenta inicialmente informações gerais que contextualizam o percurso da Professora Surda, participante da pesquisa.

### ***4.1 Da Pré-Escola ao Ensino Superior: Uma Luta Pessoal***

Aos quatro anos de idade, Flor frequentava a pré-escola em uma instituição pública, no turno da manhã, em uma turma composta de vários alunos ouvintes e somente ela surda. A professora da turma não se comunicava por Libras e também não tinha intérprete na sala, fazendo com que ela realizasse a leitura labial da professora e dos colegas. Como obteve o acompanhamento fonoaudiológico, aprendeu primeiramente a oralizar e conseguia realizar a leitura labial, mas ainda assim era um desafio a aprendizagem somente através da língua portuguesa. Seus pais são ouvintes e não fluentes em Libras, o que acarretava em mais dificuldades quando precisava de ajuda em tarefas escolares. Devido a estes desafios, seus pais decidiram procurar uma escola que ofertava a chamada “classe especial”, em turno oposto.

Sobre a experiência nesta instituição, Flor relata que a sua professora se comunicava por Libras com ela e seus colegas que também eram surdos, utilizando a Língua Brasileira de Sinais como a língua oficial e o português como a segunda língua, através da escrita, assim constituindo uma Educação Bilíngue. A proposta converge com o que Almeida (2015, p. 31) pondera, pois “no bilinguismo, os surdos adquirem a Língua de Sinais (LS) e depois aprendem o Português na modalidade escrita”.

Esta proposta de ensino, baseada no bilinguismo, de acordo com a entrevistada “se configura em respeito à cultura própria dos surdos que respeita sua característica principal que é a experiência visual”<sup>4</sup> (Entrevista Flor, 2023). Nessa condição, a aprendizagem se dá pelo convívio social, ao se utilizar a Língua de Sinais como primeira língua que utiliza o visual. O sujeito surdo constrói seus pensamentos/ideias, possibilitando se expressar em sua segunda língua que é o português escrito.

Flor menciona a importância da posição que a família assume diante do

---

4 A partir deste ponto, todos os excertos da entrevista da Professora participante estão grifados em itálico para diferenciar das demais citações.

filho surdo: “A posição que a família assume diante do filho surdo irá refletir na educação escolar [...] Não é tão fácil aceitar num primeiro momento, mas ao ver a deficiência como uma diferença no seu modo de criar o filho, também será diferente” (Entrevista Flor, 2023).

A família de Flor procurou proporcionar uma educação de qualidade, e que ela realmente fosse inclusiva, buscando com que ela fosse acompanhada em duas escolas. Contudo, em relação à turma de ouvintes, onde somente Flor era surda, ela ressalta que por frequentar uma escola de ouvintes apresentava dificuldades de aprendizagem e a professora da “classe especial” acreditava que seria fácil para ela acompanhar a turma de ouvintes, já que a Flor tinha certa facilidade em realizar todas as propostas.

Ainda conforme seu relato, a professora da “classe especial” percebia suas potencialidades e não compreendia como ela poderia ter tantas dificuldades na outra instituição. Dessa forma, ela e a diretora resolveram fazer uma visita na escola pública, onde Flor estudava com ouvintes e observaram um dia de aula. Com isso, puderam perceber que a professora não estabelecia uma relação de comunicação com ela, diferenciando dos demais colegas, prejudicando sua aprendizagem.

Flor complementa que correu uma conversa com seus pais, a pedido da professora e diretora da classe especial: “Elas conversaram com meus pais e falaram que eu não estava aprendendo, por que a professora não conhecia a língua e a cultura surda, assim, não conseguia se comunicar comigo” (Entrevista Flor, 2023). Percebe-se com esse relato que mesmo a instituição se intitulando como inclusiva, na percepção de Flor, a escola não estava preocupada em promover a inclusão entre seus colegas ouvintes, ou procurando desenvolver práticas pedagógicas diversificadas. Também não houve mobilização para disponibilizar intérpretes a fim de promover a comunicação em Libras.

Conforme Almeida (2015), não é suficiente que a escola seja bilíngue, ela precisa ser bicultural para que os surdos tenham acesso a comunidade ouvinte, mas participante da comunidade surda. “A história da educação dos surdos nos mostra que a língua oral não dá conta de todas as necessidades da comunidade surda” (Goldfeld, 2002 apud Almeida, 2015, p.32).

Na compreensão de Flor, a sua experiência na “classe especial”, onde frequentava no turno oposto, permitiu construir maiores aprendizagens pela Educação Bilíngue, pelas trocas entre os colegas surdos e os professores. Ao contar sobre seu percurso na Educação Básica, Flor informa que foi transferida de escola e matriculada em uma escola que ensinava em Libras, o que contribuiu diretamente para sua aprendizagem e desenvolvimento.

## ***4.2 O Percurso no Processo Formativo para a Docência: Desafios e Perseverança***

Nesta seção, destacamos o percurso de Flor, a partir dos relatos sobre a sua vida adulta, iniciando com as informações quanto ao curso de Magistério na modalidade normal. Flor informa que mesmo com dificuldades enfrentadas, ela não pensou em desistir de sua vida acadêmica e ingressou no magistério integrado ao ensino médio em uma instituição particular, onde se depara com mais obstáculos a serem vencidos.

A instituição do curso de magistério na modalidade normal não tinha o profissional TILS, sob alegação de falta de verbas para contratar. Assim, para não desistir, Flor se desafiou a seguir o curso, utilizando a leitura labial, como pode ser evidenciado no seu relato:

Após a formatura, comecei a fazer o magistério em escola particular. Nesta não tinha intérprete, alegavam não ter condições de pagar um profissional só para mim. Conclui o curso conseguindo me formar apenas utilizando leitura labial, minhas colegas me ajudavam explicando as atividades, trabalhos e provas. Foi muito sofrido, precisei me esforçar muito era uma luta diária para conseguir acompanhar as atividades da aula e obter resultado positivo [...] essa luta deixou meus pais com muito orgulho de mim (Entrevista Flor, 2023).

Encontramos pontos problemáticos em dois aspectos. No primeiro pelo não cumprimento da legislação que já previa o ensino em Libras e em segundo, pela negação da sua identidade surda. Estas práticas dentro das instituições de ensino evidenciam o estereótipo de que a oralidade se sobrepõe à Língua de Sinais. Para, Almeida (2015, p. 30):

O processo educacional dos surdos apresenta as diversas faces de uma educação excludente, desde que estes deveriam ser obrigados a falar e suas especificidades negadas. Os surdos foram obrigados a rejeitar sua língua natural e aprender outra língua de modalidade diferente da sua, a língua oral de seu país, e isto lhes trouxe e traz um grande prejuízo no que diz respeito ao processo de comunicação, tanto na Língua de Sinais como na própria oralização destes indivíduos.

Apesar dos obstáculos no curso de Magistério na modalidade normal, Flor se desafiou a cursar Pedagogia. Foi necessário mudar-se de cidade para ingressar em um curso com comunicação em Libras. Assim, no município de Canoas, cursou três semestres de Pedagogia em uma instituição que disponibilizava tradutores e intérpretes. Após esse período, retornou à sua cidade onde conseguiu concluir o curso de Pedagogia, podendo contar com o profissional TILS nas aulas.

Fica evidente que mesmo com as conquistas legais, os espaços sociais é preciso aprimorar muito a acessibilidade e a atenção às especificidades do outro. Seus maiores desafios no percurso formativo têm a ver com as barreiras



na comunicação: “Com a falta de intérpretes e acessibilidade em vários setores, limita muito o surdo do convívio social, fazendo com que se isolem ou passem a ter convívio somente com seus pares” (Entrevista Flor, 2023).

Com base na sua experiência, suas conquistas são marcadas por muita insistência contra um sistema baseado em padrões, sendo que aqueles que não os atendem, saem do sistema, ou encontram estratégias pessoais para se manter. O reconhecimento da Língua de Sinais como a primeira língua da comunidade surda permitiu o fortalecimento identitário do grupo. A educação formal nos moldes do bilinguismo (como é a modalidade a ser ofertada atualmente aos surdos) é uma das garantias para que os surdos tenham acesso ao Ensino Superior (Almeida, 2015), uma vez que esta é uma das grandes reivindicações da comunidade surda do Brasil.

Ao ser questionada como enxerga a Educação Bilíngue dentro das instituições escolares e a relação com a inclusão, a Professora responde: “Preciso enxergar essa Educação Bilíngue, porque eu sou surda e necessito acreditar que estamos próximo desse caminho. As escolas têm se esforçado mais do que os outros espaços físicos” (Entrevista Flor, 2023). Esse excerto reforça que na atualidade a Educação Bilíngue ainda é uma expectativa das pessoas surdas, não atendida.

Karnopp e Klein (2007) enfatizam que o conhecimento da Língua de Sinais pelo professor é primordial para efetivarmos práticas pedagógicas que considerem a diferença linguística e cultural dos surdos. Para que isso ocorra, tanto a comunidade surda, quanto a sociedade, devem estar atentas às conquistas em prol desse grupo, tal como a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que prevê o bilinguismo como modalidade de ensino a ser iniciada desde a Educação Infantil. Para, Lacerda; Grácia e Jarque (2020, p. 4):

[...] se o objetivo é oferecer condições iguais (inclusivas) de aprendizagem e de desenvolvimento, os alunos surdos precisam ser incluídos em ambientes bilíngues, no qual circulam a Libras e a Língua Portuguesa e isso não pode ser alcançado se o aluno surdo não tiver pares e educadores competentes em Libras para se relacionarem com ele.

Na narrativa de Flor, fica evidente o contexto de muita perseverança e resiliência, inclusive ela toma para si a responsabilidade de encontrar suas estratégias para seguir seus estudos, a exemplo a leitura labial, como informado acima.

Eu consegui me formar no magistério e depois comecei a estudar na faculdade em Canoas, eu não quis estudar na [Nome suprimido], porque eu tinha trauma, porque não tinha intérprete e fui pra Canoas. Quando a [Nome suprimido] disponibilizou intérprete peguei transferência, isso após o 3º semestre. Após teve intérprete. Foram muitos desafios sim,

houveram [sic.] muitas situações difíceis, mas acredito que a tendência é elaborar cada vez mais (Entrevista Flor, 2023).

Ainda há muitas lutas a serem travadas pela comunidade surda, pois quando perguntamos sobre suas percepções acerca da educação inclusiva nas instituições de ensino, ela responde: “Não existe essa preocupação por parte das instituições, o que existe é um movimento por parte das pessoas que necessitam desses serviços, nós surdos queremos acessibilidade com intérpretes nos lugares e escolas” (Entrevista Flor, 2023). Podemos constatar que o direito à comunicação em Libras é extremamente negligenciado e somente aqueles que precisam usufruir da Libras que realmente sentem o peso dessa lacuna e que lutam a cada dia pelos seus direitos.

No último momento da entrevista, Flor reforça aquilo que considerou um dos seus maiores desafios para que seus direitos educacionais e sociais sejam atendidos: “Precisamos de mais intérpretes para educação, em hospitais, empresas e todos lugares” (Entrevista Flor, 2023). Podemos observar que os desejos de inclusão vão muito além de um ambiente específico, eles se expandem a todos os espaços que as pessoas frequentam, com suas diferentes especificidades.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto compartilha uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso em Pedagogia, que teve por objetivo compreender o percurso formativo de uma Professora Surda até a atuação em sala de aula, bem como conhecer os desafios encontrados durante esse percurso, envolvendo acessibilidade, inclusão e a Educação Bilíngue. O estudo de caso mostra que a professora enfrentou dificuldades desde a infância, como a falta de interação com a professora dos anos iniciais de sua primeira escola, ocasionando a procura por outra instituição para continuar seus estudos. O fato de Flor ter aprendido a se comunicar através da língua oral, durante a sua escolarização, foi um facilitador para algumas situações, mas em certos momentos tiveram barreiras na comunicação que só poderiam ser superadas com a utilização da Libras.

Desde a construção do projeto da pesquisa aqui compartilhada, nos deparamos com leis e políticas voltadas à comunidade surda com garantias de acessibilidade em geral. Ao conhecer a Professora Surda entrevistada, presentificamos a negligência em relação ao cumprimento dos direitos das pessoas surdas à comunicação nos espaços educacionais e sociais.

Com os relatos, percebe-se que a maior parte das lutas é da própria comunidade surda. Os desafios e as dificuldades para aqueles que possuem alguma especificidade começam desde a infância e são superados com muita

persistência. A perspectiva inclusiva e a Educação Bilíngue não foram totalmente presentes e efetivas no percurso formativo da professora entrevistada, mas nota-se que estes são marcos significativos nas suas conquistas.

Ficou ainda evidente que a partir do momento em que Flor frequentou espaço formativo por meio da Educação Bilíngue, ela se sentiu fortalecida e motivada a continuar. Por outro lado, enfrentou muitas barreiras na educação superior, configurando uma busca pessoal para se manter no sistema educacional e concluir o curso.

Se considerarmos o percurso de Flor, percebe-se que a inclusão efetiva ainda é uma prática desafiante nas instituições e na sociedade, em se tratando da comunicação em Libras, tanto para aluno dos anos iniciais, finais ou ensino médio, quanto para acadêmicos do ensino superior. São diversas as barreiras que dificultam o processo, tais como: a qualificação do professor, a falta de profissionais TILS, a dificuldade que o aluno encontra na socialização dentro e fora da escola, além de muitas vezes este não receber por parte dos professores e demais participantes da gestão escolar o apoio e a compreensão necessários para tornar a inclusão algo concreto.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Wolney G., org. **Educação de surdos: formação, estratégias e prática docente** [online]. Ilhéus, BA: Editus – Editora da UESC, 2015, 197 p. ISBN 978-85-7455-445-7. Available from SciELO Book. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/m6fcj> . Acesso em: 21 de mar. de 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero reto, Augusto Pinheiro. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016. Disponível em: <https://madmunifacs.files.wordpress.com/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>. Acesso em: 5 de maio de 2023.
- BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Deficiência Auditiva e o Atendimento Educacional Especializado**. Mossoró/RN: EDUFERSA - Editora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2015. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/581308/2/Defici%C3%Aancia%20auditiva%20e%20o%20atendimento%20educacional%20especializado.pdf> . Acesso em: 5 de maio de 2023.
- BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Casa civil: Brasília, DF, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN. Casa Civil: Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. **Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas

portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Casa civil: Brasília, DF, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Casa Civil: Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.625 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União: Seção 1, p. 28, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. **Ministério da Educação**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/5871-sp-245681699> > Acesso em: 18 de abr. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Secretaria Geral: Brasília, DF, 2021.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**. Rio de Janeiro: Record Nova Era, 1997. Disponível em: [http://www.feapaesp.org.br/material\\_download/325\\_Os%20deficientes%20e%20seus%20pais%20-%20Leo%20Buscaglia.pdf](http://www.feapaesp.org.br/material_download/325_Os%20deficientes%20e%20seus%20pais%20-%20Leo%20Buscaglia.pdf) . Acesso em: 10 de abr. de 2023.

COSTA, Cibele Fernandes. **Comunidades Surdas: Memórias Discentes a partir das Classes Especiais**. 2020. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Disponível em: [https://drive.google.com/file/d/1Sqe3fMVoOphY\\_Jl-iphnlcLn\\_cT7EyT/view](https://drive.google.com/file/d/1Sqe3fMVoOphY_Jl-iphnlcLn_cT7EyT/view) . Acesso em: 22 de mar. de 2023.

COSTA, Cibele F.; SARDAGNA, Helena V.; FLORES, Vinícius M. Comunidades surdas: memórias discentes a partir das classes especiais. **ReVEL**, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. Disponível em: <https://revel.inf.br/files/2bf040dc0d1c1934544d0e06794be31.pdf> . Acesso em: 21 dez. de 2023.

FENEIS. **Sobre a Feneis**. Disponível em: <https://feneis.org.br/sp/sobre/> . Acesso em: 11 de abr. de 2023.

FLICK Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice E. Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&ind=4643&cat=-1,-2,-3,128> > Acesso em: 10 de abr. de 2023.

KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena. Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. **Educação & realidade**. Vol. 32, n.2 jul./dez. 2007, p. 6378. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/6650> . Acesso em: 22 de mar. de 2023.

LACERDA, Cristina B.F.; GRÁCIA, Marta; JARQUE Maria J. Línguas de

Sinais como Línguas de Interlocução: o Lugar das Atividades Comunicativas no Contexto Escolar. **Rev. bras. educ. espec**, 26 (2), Apr-Jun 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/7RPG9jfrX8CyYTchqkSpbcj/?lang=pt>. > Acesso em: 4 de jun. de 2023.

LOCOMOTIVA, Instituto. **Agência Brasil: País tem 10,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva**. 2019. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/clipping/agencia-brasil-pais-tem-107-milhoes-de-pessoas-com-deficiencia-auditiva-diz-estudo/> > Acesso em: 8 de maio de 2023.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. 2ª ed. 104p.

RIBEIRO, Lucas A. **A Educação dos Surdos no Brasil: Pesquisa histórica e constatações em um contexto específico**. São Carlos/SP: Editora da UFSCAR, 2019. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12921/TCC\\_LucasAntonioRibeiro\\_LEE\\_UFSCar.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12921/TCC_LucasAntonioRibeiro_LEE_UFSCar.pdf?sequence=1&isAllowed=y) . Acesso em: 10 de abr. de 2023.

SILVA, Margareth Prevot da. **Introdução à surdez e a Libras no contexto da saúde**. Parte I. Módulo 6. Rio de Janeiro: Fiocruz/Icict, 2019. Disponível em: [https://mooc.campusvirtual.fiocruz.br/rea/acesibilidade-sus/downloads/modulo\\_6/Apostila-acesivel\\_mod6\\_parte1.pdf](https://mooc.campusvirtual.fiocruz.br/rea/acesibilidade-sus/downloads/modulo_6/Apostila-acesivel_mod6_parte1.pdf) . Acesso em 24 abr. de 2023.

STROBEL, Karin. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2009. Disponível em: [https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf) . Acesso em: 17 de abr. de 2023.

## CAPÍTULO 3

---

# O PLANEJAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

*Yasmin Queiroz do Evangelho*

*Sita Mara Lopes Sant'Anna*

*Andreia Cabral Colares Pereira*

### RESUMO

O presente trabalho tem como abordagem de pesquisa o planejamento nos anos iniciais da Educação de Jovens e Adultos – EJA, como educação escolar. Trata-se de pesquisa qualitativa e exploratória em educação, que de acordo com os procedimentos, constituiu-se mediante levantamento bibliográfico sobre a temática e aplicação de um questionário com duas supervisoras pedagógicas de EJA, que atuam em escolas públicas do Litoral Norte Gaúcho visando compreender de que forma se organizam para realizar seus planejamentos. Como objetivos específicos, buscou-se saber em quais documentos ou legislações se baseiam, quais referenciais teóricos lhes dão sustentação e de onde vem o planejamento por eles efetivado. Observou-se que nos conteúdos das suas falas se evidenciam sentidos de pertencimento e envolvimento com a EJA e quando somadas, as orientações fornecidas e as práticas efetivadas pelos professores, obtém-se uma riqueza, em planejamentos, metodologias e avaliações propostas, enquanto instâncias de currículo, nas escolas. Através desta pesquisa realizada, espera-se contribuir com o campo de estudos da Educação de Jovens e Adultos. **Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Planejamento. Currículo.

### INTRODUÇÃO

O currículo é um elemento fundamental no ambiente escolar, pois ele guia a prática pedagógica do docente, orientando quais conteúdos e atividades serão abordados, bem como as competências a serem desenvolvidas ao longo da vida escolar dos alunos. Além disso, o currículo também abarca as identidades dos estudantes, as lutas de poder presentes na sociedade e as políticas públicas

nacionais e internacionais que influenciam na sua construção (SILVA, 2016). De acordo com LDBEN (BRASIL, 1996) em seu artigo 26:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Assim, é compreendido que o currículo não é um documento estático, mas sim um processo em constante construção, adaptando-se às mudanças internas e externas da sociedade e da educação, bem como às experiências vividas pelos estudantes no cotidiano escolar e aos seus interesses individuais. O conhecimento é o eixo central do currículo, e sua realização deve considerar o contexto da instituição de ensino e as circunstâncias sociais, culturais e regionais dos estudantes. Salienta-se ser necessário que o mesmo seja realizado conforme o contexto da instituição em que ele vai ser usado, levando em consideração as circunstâncias sociais, culturais e regionais dos estudantes

Tomaz Tadeu da Silva (2016) aborda em seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo” três teorias importantes relacionadas ao currículo: as teorias tradicionais, as teorias críticas e as teorias pós-críticas. As teorias tradicionais enfatizavam questões técnicas e um modelo fabril de ensino voltado para o capitalismo, com ênfase em eficiência, objetivos, metodologia, didática, organização e planejamento. Nessa perspectiva, Silva (2016) afirma que o currículo é sempre selecionado previamente, considerando: um universo mais amplo de conhecimentos e saber, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente o currículo. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que “esses conhecimentos” e não “aqueles” devem ser selecionados. (SILVA, 2016, p.15).

As teorias críticas, por sua vez, surgiram a partir dos anos 1960 e questionaram o modelo tradicional de ensino, destacando as desigualdades e injustiças sociais. Elas buscaram desenvolver conceitos para justificar a seleção dos conhecimentos a serem trabalhados no currículo, levando em conta as realidades dos alunos. Essa década foi marcada por diversos movimentos sociais e culturais e a partir deles começaram a surgir diversas críticas ao currículo tradicional, que tinha a aprendizagem estritamente voltada para o modelo fabril, de memorização, reprodução e repetição. De acordo com Silva (2016) as teorias críticas: “desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”. (SILVA, 2016, p.30).

Posteriormente, surgiram as teorias pós-críticas de currículo, que aprofundaram as teorias críticas, ampliando-as e modificando-as. Essas teorias trouxeram uma concepção de currículo multiculturalista, enfatizando a diversidade, as lutas de diferentes grupos sociais e as desigualdades existentes. O currículo passou a ser problematizado, considerando temas como identidade, multiculturalismo, gênero, feminismo, étnico e racial (SILVA, 2016). A esse respeito, o autor diz que: [...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos (SILVA, 2016, p.147). Para Silva, ambas as teorias refletem aspectos de saber, identidade e poder.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreende-se que os estudantes trazem consigo uma bagagem de experiências de vida, trabalho e contexto social, sendo essencial que as práticas pedagógicas considerem essas experiências e sejam relacionadas com os interesses dos educandos. Nesse sentido, o currículo da EJA deve ser crítico, democrático e transformador, representando a reflexão sobre a realidade dos estudantes. Segundo a concepção de currículo do Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) que parte das experiências dos alunos envolve: as “experiências feitas”, e problematiza o conhecimento acumulado pela humanidade, não assimilando-o, mas recriando-o e reelaborando-o. O currículo é crítico, democrático e transformador, é representador da consciência reflexiva sobre o desvelamento da realidade. (SMED, 1996, p.14).

A EJA utiliza Totalidades de Conhecimento, que são princípios educacionais integradores que se baseiam nas experiências dos alunos no mundo do trabalho. As totalidades de conhecimento são divididas em iniciais e finais, e o processo de ensino-aprendizagem parte do conhecimento dos alunos, problematizando-o e relacionando-o com os conteúdos formais que explicam a realidade (SMED, 1996).

As práticas pedagógicas na EJA devem ser orientadas pelos interesses dos estudantes, tornando as aulas mais atrativas e significativas para eles. O professor desempenha o papel de mediador no processo de ensino-aprendizagem, incentivando o crescimento dos alunos e promovendo o diálogo e a troca de conhecimentos em um clima de pesquisa e busca constante por novos saberes. Ao retornarem à escola, esses educandos necessitam de um interesse maior para frequentar as aulas e não evadirem novamente. Conforme a SMED (1996) esta escola, que considera o aluno trabalhador “precisa voltar-se para este interesse, pois como trabalhador ele busca na escola um complemento na construção da reflexão da sua prática social. (SMED, 1996, p.21).

Quando a escola trabalha com as totalidades de conhecimento, pressupõe movimentar uma série de princípios educacionais, de uma prática que seja



integradora, que envolvam as disciplinas, mas numa ação integradora de currículo. Tendo em vista isso, segundo a SMED (1996) os conteúdos trabalhados nessa escola consideram as experiências de vida: “no mundo do trabalho e também pelos conteúdos formais que explicam essa realidade refletida por ele, uma metodologia que considere este educando como produtor de conhecimento e construtor de hipóteses explicativas sobre a realidade que o cerca. (SMED, 1996, p.21).

A avaliação na EJA é realizada de forma emancipatória, buscando a reflexão e a consciência crítica dos alunos sobre seu processo de aprendizagem. A avaliação é coletiva, envolvendo autoavaliação dos alunos e dos professores, e é global e permanente, permitindo que os alunos avancem para a próxima totalidade de conhecimento a qualquer momento do ano, de acordo com seu desenvolvimento (SMED, 1996). Portanto, as práticas pedagógicas na EJA devem ser baseadas em teorias críticas e pós-críticas, considerando as particularidades dos estudantes e relacionando o conhecimento com suas experiências e interesses. O currículo deve ser construído de forma integradora e problematizadora, possibilitando a transformação e o crescimento dos alunos. O papel do professor é fundamental nesse processo, sendo um mediador que incentiva o diálogo e a troca de conhecimentos, tornando as aulas momentos de aprendizagens significativas para os estudantes.

## **CAMINHOS METOLÓGICOS**

A pesquisa em questão aborda o tema “O Planejamento nos Anos Iniciais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Escolas Públicas do Litoral Norte Gaúcho” e adota uma abordagem qualitativa. Seguindo os princípios de Minayo (2001, p.21), a pesquisa qualitativa explora o universo de significados, crenças, valores e atitudes, buscando compreender a fundo as relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a variáveis. O processo metodológico é dividido em três etapas: a fase exploratória, o trabalho de campo e a análise e tratamento do material empírico e documental. Na fase exploratória, desenvolve-se o projeto de pesquisa, definindo os caminhos a serem seguidos. O trabalho de campo envolve a coleta empírica das informações por meio de observação e entrevistas com os professores e supervisores da EJA. Por fim, a etapa de análise e tratamento do material consiste na valorização e interpretação dos dados coletados, relacionando-os com a teoria que embasou o projeto.

Para produzir os dados, opta-se por um questionário aplicado aos professores da EJA para compreender seus processos de planejamento e orientação dos supervisores em relação ao planejamento. Os procedimentos realizados envolveram duas etapas. A primeira envolveu visita à escola, para compreensão do contexto da pesquisa. A segunda etapa, envolveu a aplicação do questionário, mediante roteiro, com dois professores das escolas

A análise dos dados teve por base a Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2011). Essa análise compreendeu as suas três fases: a pré-análise, que antecedeu a ida a campo e busca a organização das entrevistas; a análise do material, onde ocorreram operações de codificação e enumeração das informações; e o tratamento dos dados, momento em que a analista obteve os resultados e realizou as inferências, considerando os referenciais teóricos e os objetivos da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Os professores participantes da pesquisa atuam na EJA e tem tempos distintos de trabalho na modalidade. Por questões de ética preencheram e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e serão identificados com (a) e (b).

O processo de aplicação dos questionários não gerou dúvidas por parte dos respondentes e o tempo médio de duração para a devolutiva das respostas foi de cerca de 40 minutos. Dessa etapa, obteve-se as respostas dos professores. Estas foram agrupadas e seguem com o exercício analítico com vistas à produção das categorias propostas pelo referencial da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011).

Assim, quando questionadas sobre o que entendem por planejamento, os professores se manifestaram:

*(a) Quando planejo para adultos, penso em atividades que reportem à vida adulta e à realidade dos mesmos. (fem., 60 a e 11 de EJA)*

*(b) Contemplar uma aula de acordo com o nível de cada aluno. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

Como é possível observar nas respostas dos professores, as suas preocupações giram em torno de *atividades que reportem “à vida adulta”, a realidade em que vivem* e o seu nível de conhecimento. Esses dizeres do professor e da professora, de início, demarcam que ambos têm preocupações com os estudantes.

Importante demarcar que estas preocupações se relacionam a contextos da vida desses estudantes e estas preocupações estão diretamente relacionadas as suas trajetórias, mas também, como expressa o respondente (b), há uma preocupação em relação com o seu “nível” de aprendizado. Desse dizer, pode-se afirmar que há uma preocupação com o conhecimento escolar que os estudantes apresentam. Assim, pode-se perceber um primeiro movimento categorial:

**Quadro 1: Entendimento sobre Planejamento**

Preocupações observadas referidas aos estudantes	O que dizem
Contextos das vidas dos estudantes	“Vida adulta” e “realidade”
Nível de aprendizado	“nível” de aprendizado

**Fonte:** Autora (2023)

Em sequência, a respeito de como fazem o planejamento na EJA de sua escola, eles disseram:

- (a) *Planejamento individual. (fem., 60 a e11 de EJA)*  
(b) *É feito de acordo com o conhecimento de cada um. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

Como é possível observar, os professores mantêm o seu olhar de preocupação com os estudantes, bem como afirmaram anteriormente, informando nesse momento que mantém o foco no “*planejamento individual*” e no “*conhecimento de cada um*”. Importante destacar que a bibliografia sobre a EJA já apresentada neste estudo dá enfoque sobre a importância de se fazer a escuta dos estudantes partindo do conhecimento de cada um, como evidencia Moll (2011, p.13), as práticas pedagógicas na alfabetização da EJA devem se tornar significativas dentro da sala de aula, acontecendo através das: “Aproximações pedagógicas, no campo da alfabetização de adultos, podem começar pela efetiva escuta do mundo no qual esses homens e mulheres se movem. “Deste modo, pode-se destacar:

**Quadro 2: Como fazem o planejamento**

O que consideram	O que dizem
Contextos das vidas dos estudantes	“planejamento individual”
Nível de aprendizado	“conhecimento de cada um”

**Fonte:** Autora (2023)

Em continuidade, ao responderem sobre os desafios por eles enfrentados ao planejarem nos anos/totalidades iniciais da EJA, eles disseram:

- (a) *Há desafios: falta de literatura, falta de incentivo do poder público, falta de investimento na erradicação do analfabetismo. (fem., 60 a e11 de EJA)*  
(b) *Não tenho desafios, são aulas prazerosas de se fazer. (masculino)*

A respeito dessas respostas, pode-se destacar que os professores têm opiniões diferentes sobre haver ou não desafios. Nessa perspectiva, (a) aponta os desafios por ela percebido. Importante destacar que esses desafios estão postos numa sequência em que ela reúne três aspectos, envolvendo três tipos diferentes de faltas, as quais ela elenca: de “*literatura*”, “*incentivo do poder público*”, “*investimento na erradicação do analfabetismo*”. Observa-se que essas faltas se

referem a ausência de políticas públicas que envolvem a quase inexistência de livros didáticos de EJA, incentivo e recursos.

A fala de (a) nos faz lembrar da Resolução nº 3/2010, que institui as Diretrizes Curriculares Operacionais para EJA, onde há a informação de que o poder público tem que:

II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho [...].

Esses desafios expressos nas palavras dos professores podem ser categorizados como:

**Quadro 3: Desafios enfrentados**

Principais desafios, como ausência	O que diz
Políticas públicas de/para a EJA	“Literatura de EJA, incentivo e recursos”

Fonte: Autora (2023)

Como se pode observar, ambos os desafios apresentados abrangem políticas públicas que inexistem, “faltam” como apontam os professores. Entre a literatura de EJA, poderia haver incentivo financeiro à produção de literatura, investimento em produção de materiais pedagógicos e livros didáticos com financiamento público efetivo e permanente para a EJA, o que não ocorre. Assim, é possível afirmar que a professora faz uma denúncia sobre a carência de políticas públicas para EJA, o que talvez não apareça na fala do professor (b) pelo fato de ele ter pouco tempo de vivência e experiência na modalidade.

Ao serem questionados se recebem alguma orientação a respeito da EJA, assim se manifestaram:

(a) Não recebo orientações. (fem., 60 a e 11 de EJA)

(b) Sim, da supervisão escolar. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)

Importante destacar, ao observar essas falas, que ambos responderam de modo diferente ao que lhes foi perguntado. Embora não haja subsídios para que se possa analisar a diferença entre as respostas nas falas, pode-se deduzir que, pelo tempo de permanência de (b) na escola é bem provável que tenha recebido acolhimento e orientação por parte da supervisão da escola, por conta de sua atuação na EJA. Destaca-se, ainda, que (a) atua com as totalidades iniciais e (b) com as totalidades iniciais e finais, o que talvez também possa nos auxiliar a entender, pois o referido professor se relaciona com colegas de outras áreas,

já que o currículo dos anos finais é composto por outros professores e a maioria dos estudantes matriculados e dos professores da EJA estão vinculados às Totalidades finais, nesta escola. A esse respeito, Monteiro (2022), menciona que:

[...] o número de matrículas na EJA da rede estadual gaúcha, comparado com 2020, caiu 25,6%, em decorrência da redução de 5.307 matrículas no Ensino Fundamental, ou seja, houve queda de 32,7% e redução de 5.544 matrículas que equivale a (-21,2%) no Ensino Médio. Chama a atenção que, embora no âmbito nacional, nas redes estaduais, as matrículas de EJA tenham reduzido, a queda foi em percentuais significativamente menores, pois em dados gerais, o Ensino Fundamental caiu -17,9% e o médio, -2,1%. (MONTEIRO, 2022, p.37).

Quando questionados, sobre que aspectos consideravam importantes para as conduções dos planejamentos voltados à alfabetização da EJA, assim se manifestaram:

- a) *Considero importante não infantilizar, partir dos conhecimentos prévios dos alunos, usar materiais do dia-a-dia dos alunos, respeitar os conhecimentos adquiridos... (fem., 60 a e 11 de EJA)*
- b) *Abordar coisas sobre a realidade de cada um, respeitando a idade e os limites individuais. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

Esses dizeres dos dois professores, vão ao encontro das respostas do início do questionário, destacando o quanto ambos se preocupam planejando com base nas características, saberes e idades dos estudantes. A esse respeito, Soares e Medeiros (2019), afirmam que:

[...] faz-se necessário que os educadores percebam que letrar e alfabetizar fazer parte das práticas cotidianas principalmente na EJA, já que os sujeitos participantes do processo educacional já têm sua leitura de mundo. No entanto, essa perspectiva de aprender e ensinar, buscar também novas/diferentes formas de preparação e qualificação de suas práticas, sobretudo, pelo fato de precisarem se distanciar-se dos pensamentos fechados, tradicionalistas, que veem o aluno como um “recipiente vazio” e assim assumem posturas de transmissores de conteúdos[...]. (MEDEIROS, SOARES, 2019, p. 4).

Deste modo, pode-se destacar:

**Quadro 4: Sobre as orientações a respeito da EJA**

Natureza das orientações	O que dizem
Contextos das vidas dos estudantes	“materiais do dia-a-dia dos alunos”, “conhecimentos prévios”, “as idades e os limites individuais”.
Da conduta pedagógica	“não infantilizar”, “partir dos conhecimentos prévios”, “usar materiais do dia-a-dia”, “considerar a realidade de cada um”.

**Fonte:** Autora (2023)

Como é possível observar no quadro, no conteúdo das respostas dos professores, as suas preocupações continuam girando em torno de atividades que reportem à vida adulta, a realidade em que vivem e o seu nível de conhecimento. Essa preocupação compreende os contextos das vidas dos estudantes e a conduta pedagógica dos estudantes.

Ao respeito de como pensam o seu planejamento e avaliação, assim responderam:

*(a) Avaliação é realizada nas observações, trocas, experiências, vivências. (fem., 60 a e 11 de EJA)*

*(b) Avaliação a cada aula e planejamento individual ou em grupo. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

Como é possível perceber, a professor (a), respondeu apenas sobre a avaliação, não comentando sobre como pensava sobre o planejamento, mas sua fala demonstra que a sua avaliação ocorre continuamente, assim como a fala de (b), que aponta que sua avaliação ocorre “a cada aula”, mencionando que seu planejamento é pensado de modo “individual ou em grupo”. Pode-se observar que ambos pensam no processo contínuo para avaliar os estudantes.

A fala de (a) e (b), referente as avaliações de ambos, nos faz recordar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, na Seção V, do artigo 23º, evidenciando que:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996)

Nas falas de (a) e (b) observa-se que não há distinção, separação entre planejamento e avaliação. Isso nos faz lembrar a SMED (1996), afirmando que:

A avaliação deixa de ser tarefa exclusiva dos professores e passa a ser coletiva: alunos se auto-avaliam e avaliam os professores, professores se auto-avaliam e avaliam os alunos em dinâmicas coletivas, individuais, orais e escritas. A avaliação é global e permanente, de forma que os alunos AVANÇAM para a TOTALIDADE seguinte, em qualquer momento do ano, de acordo com o seu processo de aprendizagem. (SMED, 1996, p.27).

#### **Quadro 5: Aspectos para a condução do planejamento/avaliação**

O que dizem
“Observações, trocas, experiências, vivências”
“A cada aula, planejamento individual ou em grupo”

**Fonte:** Autora (2023)

Quando questionados sobre as metodologias ou aspectos metodológicos que consideravam em seu planejamento na EJA, responderam assim:

*(a) Procuero propostas que façam com que os alunos pensem a partir de suas vivências, uso o método tradicional, porém, contextualizada com os objetivos e realidade deles, numa abordagem baseada em materiais e situações da vida deles. (fem., 60 a e11 de EJA)*

*(b) Metodologia Freiriana. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

De um modo objetivo, o professor e a professora dizem de forma explícita a sua concepção metodológica no momento em que afirmam utilizar o “método tradicional”, fala de (a) e a “metodologia freiriana”, fala de (b).

Conforme exposto anteriormente, com base em Silva (2016) as teorias tradicionais de currículo eram desenvolvidas de acordo com o sistema capitalista, nas reproduções, controles e monitoramento das produções, conforme funcionavam as fábricas. Por extensão, na organização do currículo escolar não eram consideradas as questões sociais, políticas e culturais das pessoas que faziam parte da instituição. Assim, as lógicas que permeiam os processos escolares ao longo dos tempos e ainda hoje, passam a organizar a divisão do currículo em disciplinas, fragmentadas em tempos definidos, como os períodos sinalizados por campainhas, organizados de modo linear e cronológico, do início ao hoje, em ações de controle excessivo do professor, da fala dirigida e que mantém a disciplina, como exemplos.

De acordo com Roulet (1978) e Freire (1979) o ensino tradicional, por conta de suas características, ocupa-se de materiais, conteúdos e tarefas rotinizadas, limitantes das práticas escolares frente à autonomia, criatividade e autoria por parte dos estudantes. Porém, torna-se importante ressaltar que o dizer de (a) aparece “numa abordagem baseada em materiais”, mas em “situações da vida deles” o que nos faz refletir que, mesmo numa prática tradicional, assumida pela professora, há saberes construídos por ela e estão presentes nos referenciais da área e na legislação da EJA, como na resolução 343/2018, e que são condizentes com a modalidade. Desse movimento pode-se afirmar que a EJA fala e mexe, de algum modo, com o método tradicional assumido pela professora, no momento em que parte de seus princípios e modos de pensar a aula, se fazem presentes.

O respondente (b), fala que usa Metodologia Freiriana. É sabido que Freire, considerado teórico crítico, passa a ser conhecido nacionalmente por sua experiência em alfabetização de adultos, principalmente das palavras geradoras e dos círculos de cultura, que se desenvolvem mediando relação pedagógica de escuta, dialógica, partindo sempre dos seus conhecimentos prévios. Esses pressupostos nos fazem lembrar de Silva (2016, p. 30) “Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz.” Ainda sobre Freire, Sapiezinskas e Corrêa (2021), complementam que:

Paulo Freire, em seus estudos, leva em consideração a complexidade humana, a política, a cidadania, o trabalho, as condições de sobrevivência e o diálogo como princípios básicos da prática educativa. A compreensão do mundo por meio da leitura que se faz dele, dentro e fora dos textos, é, segundo Freire, a peça fundamental nesse processo, o que nos leva a dialogar, a refletir, a assumir posicionamentos e a questionar as práticas cotidianas. (SAPIEZINSKAS, CORRÊA, 2021, p.31).

Nesse contexto, acredita-se que esteja situada a metodologia proposta por (b).

**Quadro 6: Método/metodologia empregada**

Orientação Metodológica	O que dizem
Tradicional	Que os alunos “pensem a partir de suas vivências”; “contextualizada com os objetivos e realidade”, “abordagem baseada em materiais e situações da vida”
Freiriano	“Metodologia Freiriana”

**Fonte:** Autora (2023)

Ao completarem a frase na EJA quando eu planejo, os professores disseram:

*(a) ...pensando em cada um dos alunos...no que ele já conhece...o que ele já sabe...o que ele deseja ou precisa aprender...em qual material preciso explorar para a melhor compreensão deles. (fem., 60 a e11 de EJA)*

*(b) Na EJA quando planejo a aula, tem que ser algo que chame a atenção dos alunos e que possa contribuir para sua vida profissional. (masc., 45 a e 1 ano de EJA)*

Como é possível observar novamente, nas respostas de ambos os professores, continuamos percebendo a preocupação com os estudantes no momento em que planejam. Na fala da respondente (a), percebe-se que quando ela planeja, coloca o estudante como foco principal nesse momento, pensando “assim em qual material preciso explorar para a melhor compreensão deles”, já o respondente (b), dá destaque que “tem que ser algo que chame a atenção dos alunos”. A esse respeito, Sant’Anna e Stramare (2020), dizem que:

[...] com o foco na “aprendizagem” o leque de propostas para as “estratégias de ensino” necessita ser de aporte cultural e no momento adequado, aos tempos e às particularidades locais, com componentes do cotidiano, da vida das pessoas e provido de todos os significados de que possam ser relacionados ao contido na experiência de “aprendizagens” e ao que possa ser aproximado do universal, também. Devemos dispor dos saberes estruturados durante os processos elaborados nas vivências para apropriar o grau de profundidade e a sua melhor forma de distribuição no decorrer das convivências educativas e no modo de constituir conhecimentos, através de acúmulos contidos no campo histórico da produção do bem social. (SANT’ANNA, STRAMARE, 2020, p.59).



Deste modo, pode-se destacar os sentidos:

**Quadro 7: Quando planejo**

<b>Quando planejam, consideram</b>	<b>O que dizem</b>
Contextos das vidas dos estudantes	“que possa contribuir para sua vida profissional”
Nível de aprendizado	“no que ele já conhece, o que ele já sabe”, “o que lhes chame a atenção” O que “deseja ou “precise aprender”

**Fonte:** Autora (2023)

Pairando sobre os quadros acima pode-se perceber que o professor e a professora se repetem, particularmente nas falas que envolvem a necessidade de se considerar os contextos das vidas e dos conhecimentos dos estudantes da EJA. Nessa direção, faz-se mais um exercício de síntese das falas no sentido de que se possa sistematizar aspectos de suas narrativas, nas perspectivas que envolvem o planejamento que desenvolvem ou nos aspectos que lhes afetam. Assim, obtém-se o quadro síntese que segue:

**Quadro 8: Síntese das falas dos professores sobre planejamento**

<b>Principais Categorias</b>	<b>O que dizem</b>
<b>Conduta pedagógica</b>	“Não infantilizar”; “partir dos conhecimentos prévios”; “do que já conhecem, já sabem; “usar materiais do dia-a-dia”; “considerar a realidade de cada um”; considerar “as idades e os limites individuais”; “a vida adulta e a realidade”.
<b>Estratégias de planejamento que realizam</b>	“Observações, trocas, experiências, vivências”; “a cada aula”, realizar “planejamento individual ou em grupo”.
<b>Desafios que identificam</b>	Ausências de políticas de incentivo, formação; recursos; literatura e materiais apropriados para a EJA.
<b>Metodologias que desenvolvem</b>	Tradicional, adaptada às situações da EJA e Freireana.
<b>Importância do planejamento</b>	“que possa contribuir para a vida profissional” dos estudantes”.
<b>Quando planejam consideram</b>	o que “desejam”; “precisem aprender”; que seja significativo.

**Fonte:** Autora (2023)

Em sequência, apresenta-se as respostas das supervisoras. Quando questionadas sobre o que entendem por planejamento, as supervisoras assim se manifestaram:

*(c) Planejar é organizar todo o currículo de forma a garantir a aprendizagem. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

*(d) O planejamento é essencial para a prática pedagógica. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Como é possível observar nas respostas das supervisoras, o planejamento é entendido por elas como uma prática importante, é “organizar todo o currículo”, e também é “essencial para a prática pedagógica”. Para elas, quando se planeja se está garantindo a aprendizagem e a prática pedagógica.

Esses dizeres das duas supervisoras, demarcam que ambas têm preocupações com relação ao planejamento e sua finalidade. Assim, pode-se perceber um primeiro movimento categorial:

**Quadro 9: Entendimento sobre Planejamento**

Preocupações observadas referidas ao planejamento	O que dizem
Organização	“garantir a aprendizagem”
Necessidade	“para a prática pedagógica”

**Fonte:** Autora (2023)

Ao responderem como é conduzido o planejamento da EJA na sua escola, elas disseram:

*(c) Inicialmente faz-se um questionário que é elaborado coletivamente (usamos o google forms) a fim de conhecermos o contexto sociocultural dos alunos. A partir dele, o planejamento das habilidades e competências é feito com base na realidade dos alunos. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

*(d) O planejamento é realizado levando em consideração as experiências e vivências dos alunos, baseadas na BNCC. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Observa-se que ambas as supervisoras, se preocupam com o coletivo quando conduzem o planejamento. A primeira, de modo explícito informa de onde vem o que é planejado: “um questionário” que é respondido por todos os estudantes; e a segunda, fala no plural sobre “as experiências e vivências”. Diante disso, Sant’Anna e Stramare (2020), dizem que:

Nessa perspectiva, precisamos ter a sensibilidade de qualificar o planejamento para atuar na EJA. Podemos defender o porquê propomos esta ou aquela abordagem do que conhecemos, também, propomos que eles, os estudantes e professores, conheçam o assunto. Esta é uma posição política de respeito à formação democrática; forma de conduzir e oportunizar a experiência democrática na corresponsabilidade de todos. (SANT’ANNA, STRAMARE, 2020, p.60).

Esses dizeres nos fazem lembrar de SMED (1996) que fala sobre o modo como as totalidades do conhecimento pensam a construção do currículo, de forma coletiva e em movimento de escuta, bem como nos apresenta Freire (1979).

Em contrapartida, as supervisoras informam que conduzem os

planejamentos das suas escolas com base na BNCC, conforme foi mencionado por elas, o planejamento deve ser realizado a partir das “*habilidades e competências e na BNCC*”. Embora não se tenha maiores subsídios nas falas, torna-se importante mencionar que as habilidades e competências expressas por elas, estão amplamente divulgadas na atual LDBEN, Brasil (1996) e na Resolução N° 1 (BRASIL, 2021)<sup>1</sup>. Esses saberes das legislações são conduzidos às escolas pelas supervisoras. Importante destacar também, que assim como os professores, as supervisoras demonstraram preocupações com os estudantes no momento do planejamento.

**Quadro 10: Condução do Planejamento**

Preocupações observadas referidas aos estudantes	O que dizem
Contextos das vidas dos estudantes	“realidade dos alunos”
Nível de aprendizado	“experiências e vivências dos alunos”

Fonte: Autora

Quando questionadas sobre o que consideram importante orientar aos professores, a respeito do planejamento da EJA, responderam o seguinte:

*(c) Levar em conta a realidade, propor temas que despertem o interesse dos alunos. (fem., 50 a e 1 de Sup. EJA)*

*(d) É de suma importância respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Como é possível observar nas falas das supervisoras, as mesmas mantêm o olhar de preocupação com os estudantes, assim como foi mencionado anteriormente. Esse olhar continua durante a orientação dos professores sobre os planejamentos, direcionando-os a usarem “*temas que despertem o interesse*”, e destacando como é importante *respeitar os “tempos de aprendizagens”*. Desse modo, Sant’Anna e Stramare (2020, p.55), afirmam que “Nesta maneira, se pensa em valorizar o indivíduo como ser livre, ativo e social, pensando que o centro da atividade escolar é o aluno, como ser ativo e curioso, ávido de aprender”.

Deste modo, pode-se destacar:

**Quadro 11: Orientação sobre o Planejamento**

Preocupações observadas referidas aos estudantes	O que dizem
Contextos das vidas dos estudantes	“levar em conta a realidade”
Condução pedagógica	“respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno”

Fonte: Autora (2023)

1 Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância.

Ao responderem se recebiam por parte da mantenedora alguma orientação a respeito do que deveriam orientar, em termos de planejamento, assim disseram:

(c) *Sim, é realizado reuniões onde o assunto é discutido. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

(d) *Sim, através de formações, capacitações. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Como se pode perceber, as respondentes (c) e (d) trazem em suas falas que recebem orientações por parte da mantenedora, sendo elas, através de “reuniões”, “formações, capacitações”, processo esse que as auxilia no momento de orientar os planejamentos dos professores. Diante do exposto, Sant’Anna, Pereira (2020), destacam a importância de espaços para a formação de educadores de EJA, o que requer:[...] a abertura de espaços definidos e frequentes para encontros e reuniões pedagógicas bem como espaços de trocas que proponham pensar sobre as potencialidades das ações docentes nesse contexto de atuação. (SANT’ANNA, PEREIRA, 2020, p.90).

Diante dessas falas passa-se a perceber a importância dos encontros, sejam eles de reuniões, formações ou capacitações, como enunciam as supervisoras. Assim, sobre as orientações da mantenedora, obtém-se o quadro que segue:

**Quadro 12: Orientação da Mantenedora sobre o planejamento**

O que dizem
“Reuniões” “formações, capacitações”

**Fonte:** Autora (2023)

Ao responderem no que se refere aos anos/totalidades iniciais, se há alguma orientação específica e qual(is) seriam, assim se manifestaram:

(c) *Para os alunos com mais idade, adaptar as atividades. Às vezes precisam de óculos. Adaptar de forma que ocorra aprendizagem. Muitos desistem. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

(d) *As totalidades iniciais se referem à alfabetização. Deve-se ter muita atenção aos princípios básicos de currículo, de acordo com as políticas nacionais da alfabetização (PNA). (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Importante destacar, que ao observar essas falas, ambas responderam de modo diferente ao que lhes foi perguntado. A respondente (c), aponta preocupações relacionadas às características dos estudantes com foco em seu aprendizado, dizendo que é necessário nas atividades de totalidades iniciais “adaptar de forma que ocorra aprendizagem”; já a respondente (d), parece estar vinculada, amparada pela Resolução 01/2021, pois reitera que é importante “ter muita atenção aos princípios básicos de currículo de acordo com as políticas nacionais de alfabetização (PNA)”. Chama a atenção que PNA, como na legislação, aparece entre parênteses.

Diante desses dizeres, chega-se ao quadro:

**Quadro 13: Aspectos sobre anos/totalidades iniciais**

O que dizem
“Adaptar atividades para alunos com mais idade” Verificar se “precisam de óculos” “Adaptar” conteúdos “de forma que ocorra aprendizagem” “atenção aos princípios básicos de currículo” “políticas do PNA”

**Fonte:** Autora (2023)

Quando questionadas se há algum desafio enfrentado na condução desse trabalho, assim responderam:

*(c) Muitos desafios. O principal deles é motivar os professores para que através das suas aulas os alunos consigam se desenvolver. A diferença de idade entre os alunos é também um outro fator. Aqui temos muitos alunos menor infrequente, que a promotória nos envia junto, com as pessoas de mais idade. As trocas são difíceis. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

*(d) O nosso maior desafio é conscientizar os alunos a frequentarem a EJA. Existe um índice de abandono no meio do semestre. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

A respeito dessas respostas, as supervisoras mencionam desafios enfrentados por elas na condução do trabalho na EJA. A supervisora (c) destaca quatro desafios: o de motivar os professores para que os seus alunos aprendam, as diferenças de idade, as infrequências na EJA e difíceis trocas entre os estudantes. Informa que um dos seus principais desafios é o de “*motivar os professores para que através das suas aulas os alunos consigam se desenvolver*”, portanto, ela procura através da motivação fazer com que os professores realizem aulas que auxiliem os estudantes no seu desenvolvimento.

Já a supervisora(d), destaca que seu “*maior desafio é o de conscientizar os alunos a frequentarem a EJA*”. Essa preocupação relaciona-se com a questão da evasão que tem sido um grande desafio na EJA. A professora informa que os estudantes iniciam o semestre, mas no meio do mesmo, ocorre o abandono por diferentes motivos; alguns podem estar relacionados a escola outros por motivos pessoais. A respeito disso, Sant’Anna, Pereira (2020), afirmam que que os educadores de EJA necessitam apartarem-se de caminhos previsíveis e seguros necessitando reinventarem-se. Para os autores, ao esquecer disso, ocorrem práticas como as de reprodução das aulas do dia para a EJA, ou ainda: as práticas não significativas ou descontextualizadas, que afastam cada vez mais os estudantes da sala de aula, e o cair na “mesmice” da repetição cotidiana, da mesma aula, do mesmo exercício, do mesmo conteúdo. (SANT’ANNA, PEREIRA, 2020, p.90). Esses dizeres nos fazem refletir sobre a evasão na EJA.

Pairando sobre as falas da supervisora, pode-se destacar:

**Quadro 14: Desafios enfrentados na condução do trabalho**

Principais desafios	O que dizem
Obstáculos	“motivar os professores” para que os seus alunos aprendam as “diferenças de idade”, as infrequências na EJA e difíceis “trocas” entre os estudantes.
Dificuldade	“consientizar os alunos a frequentarem a EJA”

**Fonte:** Autora (2023)

Quando questionadas sobre como orientam que deva ser feita a avaliação na EJA, assim disseram:

*(c) A avaliação é diária, oriento que inclusive anotem todo desenvolvimento percebido pelo professor. Também é importante uma avaliação diagnóstica. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

*(d) A avaliação na EJA é prevista na Proposta Pedagógica, através de Pareceres descritivos, evidenciando os saberes necessários e construídos ao longo do semestre. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Podemos perceber nas falas das supervisoras, que ambas têm percepções semelhantes de como deve ser feita a avaliação na EJA. É evidenciado pela supervisora (c) a seguinte fala: “oriento que inclusive anotem todo desenvolvimento percebido pelo professor”, e a supervisora (d), diz que esse registro deve ocorrer “através de Pareceres descritivos” evidenciando os saberes necessários e construídos ao longo do semestre.

A fala das supervisoras, assim como as dos professores anteriormente, referente as avaliações, nos remetem novamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), que na Seção V, do artigo 23º, evidencia:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais. (BRASIL, 1996)

Mais uma vez no conteúdo das falas das professoras, a LDBEN se destaca. Ao responderem como orientam que deve ser feito o trabalho metodológico na EJA, assim disseram:

*(c) A metodologia deve levar em conta a realidade dos alunos. A maioria trabalha em fábrica. Partir da realidade, mas também ir além, mostrar outras possibilidades. É importante o trabalho em grupo, os seminários, as leituras, a reflexão. (fem., 50 a e 1 de Sup. EJA)*

*(d) Metodologia: prática lúdica. Com aulas diversificadas, tendo como base a dialogicidade, contextualidade, diversidade e interdisciplinaridade. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

Como é possível observar novamente, nas falas das supervisoras, as mesmas continuam demonstrando preocupações com estudantes, orientando os professores a usarem metodologias que reportem à vida adulta e a realidade em que os estudantes vivem. A supervisora (c), aponta que a metodologia deve “*partir da realidade*”, mas também menciona que é necessário “*mostrar outras possibilidades*”. Como metodologia aponta: o “trabalho em grupo”, os “seminários”, “as leituras” e “a reflexão”. Já a supervisora (d), relata que a metodologia necessita ter como “*base a dialogicidade, contextualidade, diversidade e interdisciplinaridade*” e como metodologia, apresenta: prática lúdica e aulas diversificadas.

As supervisoras apresentam dizeres que pressupõem importantes princípios da EJA e metodologias que passam a ser destacadas no quadro abaixo:

**Quadro 15: Metodologia na EJA**

Preocupações observadas referidas aos estudantes	O que dizem	Metodologias que apresentam
Contextos das vidas dos estudantes	“levar em conta a realidade dos alunos”	o “trabalho em grupo”, os “seminários”, “as leituras” e “a reflexão”
Nível de aprendizado	“contextualidade” ou “diversidade”	“prática lúdica” e “aulas diversificadas”

**Fonte:** Autora (2023)

Ao completarem a frase sobre o planejamento na EJA, as supervisoras assim responderam:

*(c) O planejamento na EJA é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens. O planejamento na EJA é desafiador levando em conta as diferenças. Planejar de forma que seja interessante e curioso para todos. (fem., 50 a e 1 de Sup.)*

*(d) O planejamento na EJA é fundamental para alcançarmos os objetivos nesta modalidade. (fem., 48 a e 24 de Sup.)*

A respeito dessas respostas, pode-se compreender o quanto o planejamento é importante para as supervisoras. A respondente (c), destaca que ele “*é fundamental para o desenvolvimento das aprendizagens*”, sendo um elemento essencial para formação dos estudantes. Na fala da respondente (d), ela menciona o planejamento como sendo “*fundamental para alcançarmos os objetivos nesta modalidade*”. Podemos perceber que ambas as supervisoras exaltam o planejamento como sendo “fundamental” nesse processo de ensino aprendizagem. Assim, obtém-se o quadro:

**Quadro 16: Planejamento na EJA**

Importância do planejamento	O que dizem
Fundamental	“desenvolvimento das aprendizagens”
	“alcançarmos os objetivos nesta modalidade”

Fonte: Autora (2023)

Ao observarmos os quadros acima, pode-se perceber que há algumas falas das supervisoras que se repetem, particularmente nas que envolvem a necessidade de se considerar as realidades, experiências e vivências dos estudantes da EJA. Nessa direção, faz-se mais um exercício de síntese das falas, no sentido de que se possa sistematizar alguns aspectos de suas narrativas, nas perspectivas que envolvem o planejamento e orientação. Assim, obtém-se o quadro síntese que segue:

**Quadro 17: Síntese das falas das supervisoras**

Principais Categorias	O que dizem
<b>Conduta pedagógica que orientam</b>	Considerar a “realidade dos alunos” Partir das “experiências e vivências dos alunos” “Levar em conta a realidade” “Respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno” Considerar a “contextualidade” a “diversidade” “interdisciplinaridade”. Dar “Atenção aos princípios básicos de currículo” “políticas do PNA”.
<b>Estratégias de planejamento que consideram</b>	“Adaptar atividades para alunos com mais idade” Verificar se “precisam de óculos” “Adaptar” conteúdos “de forma que ocorra aprendizagem” “Propor temas que despertem o interesse dos alunos” Fazer “Reuniões”, “formação” e “capacitação”.
<b>Desafios que identificam</b>	Necessidade de “motivar os professores” para que os seus alunos aprendam; “a diferenças de idade”; as infrequências na EJA e as difíceis trocas entre os estudantes; “conscientizar os alunos a frequentarem a EJA”.
<b>Metodologias que orientam</b>	O “trabalho em grupo”, os “seminários”, ‘as leituras” e “a reflexão” a “prática lúdica” e “aulas diversificadas”.
<b>Importância do planejamento</b>	“Desenvolvimento das aprendizagens” Alcançar “os objetivos nesta modalidade”.
<b>Quando orientam o planejamento consideram</b>	“Levar em conta a realidade” “Respeitar os tempos de aprendizagens de cada aluno”

Fonte: Autora (2023)



Como é possível observar no quadro síntese acima, os/as participantes da pesquisa trazem uma rica contribuição na forma como percebem, vivenciam, orientam o planejamento. Mesmo reconhecendo que há desafios, acima destacados, a importância de planejar se evidencia.

## REFLEXÕES FINAIS

Ao analisar os desafios relatados pelas supervisoras e professores, percebemos questões motivacionais para os alunos, diferenças de idade, infrequências e dificuldades nas interações entre estudantes. Há uma falta de alinhamento entre o que as supervisoras orientam e as práticas dos professores, especialmente em relação às políticas de incentivo, formação, recursos e materiais adequados para a EJA.

Quanto às metodologias, as supervisoras destacam o trabalho em grupo, os seminários, as leituras, a reflexão, práticas lúdicas e aulas diversificadas, enquanto os professores mencionam métodos tradicionais e freireanos. Novamente, percebe-se uma falta de conexão entre as orientações das supervisoras e as práticas dos professores.

No que diz respeito ao planejamento, as supervisoras enfatizam a importância de considerar a realidade e respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno, enquanto os professores se concentram em suas necessidades e na relevância do conteúdo. Alguma relação entre as falas é observada aqui.

É notável que tanto as supervisoras quanto os professores reconhecem a importância do planejamento na EJA, embora com perspectivas diferentes: o desenvolvimento das aprendizagens para as supervisoras e a contribuição para a vida profissional dos estudantes para os professores.

Ao reunir todas as informações, fica evidente que as falas das supervisoras e dos professores se complementam, proporcionando uma compreensão mais ampla e completa sobre o planejamento na EJA.

Em relação aos achados da pesquisa, constata-se que os professores demonstram um forte engajamento e pertencimento à EJA. As falas das supervisoras também confirmam esse engajamento e pertencimento. Além disso, é interessante notar que as supervisoras mostram conhecimento das legislações pertinentes à EJA.

Embora tenha havido certa dissonância entre as falas das supervisoras e dos professores na escola, é importante destacar que elas se complementam e oferecem ricas informações e orientações sobre o planejamento, metodologias, avaliações e princípios da prática educativa da EJA.

A ausência da expressão “Totalidades do Conhecimento” em grande parte das falas é notável, exceto quando provocada pela pesquisadora. Isso levanta reflexões sobre o lugar dessa expressão na vida e na escola, já que foi

silenciada. A análise de dados evidencia a preocupação dos participantes com os estudantes, suas realidades, vivências e experiências. O estudo teórico realizado durante a pesquisa permitiu um maior entendimento sobre o planejamento nos anos iniciais da EJA, enriquecendo a compreensão do tema.

A construção dessa pesquisa foi de extrema importância para as pesquisadoras. O processo proporcionou aprendizados significativos sobre a EJA e seu planejamento, além de despertar reflexões e dúvidas, enriquecendo as trajetórias, como quem questiona, escuta e reflete. Essa jornada é um espaço de descobertas e aprendizados contínuos.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Tradução Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martins. Volume 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. São Paulo: Editora Loyola, 1983.
- MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96**. Brasília, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLL, Jaqueline. **Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento**. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- MONTEIRO, Gusen, Monteiro. **Efeitos da pandemia de covid-19 na oferta escolar e evasão na educação de jovens e adultos (EJA) em uma escola do município de Tramandaí**. Osório, 2022.
- ROULET, Eddy. **Teorias Linguísticas, Gramáticas e Ensino de línguas**. São Paulo: Pioneira. 1978.
- SANT'ANNA, Sita Mara Lopes.; STRAMARE, Odilon Antônio. **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): um campo de estudos e direitos**. São Paulo, Editora LiberArs, 1ª.ed.: 2020.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE – SMED. **Totalidades de Conhecimento**. 1ª ed. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre: SMED. Nº 8. Jun, 1996.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3.ed. -8. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

## CAPÍTULO 4

---

# PAULO FREIRE, PRESENTE! UM OLHAR SOBRE A ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VOZ DE UMA PROFESSORA

*Sabrina da Silva Corrêa*

*Sita Mara Lopes Sant'Anna*

*Odilon Antônio Stramare*

### RESUMO

Esta produção objetiva refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerando aprendizados possibilitados por Paulo Freire. Parte-se de pesquisa qualitativa, com uso de questionário, respondido por uma professora alfabetizadora. Do ponto de vista teórico, buscou-se aporte, também, em Saviani (2008-2010), Brandão (2009), Minayo (2009), Moll (2011), entre outros. Como resultados, destaca-se que pressupostos expressos por Freire se fazem presentes nos dizeres da professora, em particular, mediatizados por princípios que orientam a sua docência.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Paulo Freire, Alfabetização EJA; Docência na EJA.

### INTRODUÇÃO

Este texto tem por objetivo refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como suporte, referenciais que comportam perspectivas de legado freireano e em diálogo com as vozes de uma professora alfabetizadora, que atua num município do Rio Grande do Sul. Parte-se do pressuposto de que na EJA se pode produzir outros significados às experiências educacionais, permitindo também outros processos de aprendizados, considerando as concepções, os princípios educacionais, as vivências docentes na e com a modalidade e, também, os referenciais com os quais se dialoga.

Para tanto, segue-se de orientações da pesquisa qualitativa e passa-se a produzir dados por meio de um questionário, que foi respondido pela professora,

que atua em uma escola da rede estadual, no Litoral Norte gaúcho. Destaca-se, que se buscou saber sobre sua trajetória na docência, qual a sua concepção sobre a EJA, que metodologias, recursos e abordagens são utilizados por ela.

Do ponto de vista teórico, buscou-se aporte em estudos de Freire, particularmente em sua Pedagogia da Autonomia, mas também se buscou apoio em Saviani (2008-2010), Brandão (2009), Minayo (2009), Moll (2011), entre outros.

As contribuições de Freire à EJA têm sido reportadas de diferentes modos, mas com esse estudo objetiva-se, também perceber, na atualidade, de que forma a prática pedagógica da professora se consolida, referência e como esta se percebe alfabetizadora neste rico e especial lugar, que é a Educação de Jovens e Adultos.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia deste estudo parte de perspectivas da pesquisa qualitativa, que segundo Minayo (2009, p. 21):

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como realidade social, pois, o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (MINAYO, 2009, p. 21)

Em suma, trata-se de metodologia de caráter exploratório cujo foco está na qualidade dos dados e informações, referentes ao objeto a ser analisado. Nessa perspectiva, mesmo que se produzam resultados em números exatos, estes nos servem, em análise, à compreensão de sua qualidade.

Nesta perspectiva, a pesquisa deste estudo se desenvolveu considerando duas etapas: a exploratória e a descritiva. conforme Gil (2010) a pesquisa exploratória:

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. [...]. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que “estimulem a compreensão”. (GIL, 2009, p. 41)

Enquanto a pesquisa descritiva, Gil (2010) também disserta:

[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. [...] As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. (GIL, 2009, p. 42)

Assim, realizou-se na etapa exploratória do estudo, a pesquisa bibliográfica, a fim de aprofundar melhor os conhecimentos já produzidos sobre esta etapa da modalidade de ensino que é a alfabetização na EJA, com pressupostos freireanos. Nesse movimento, como etapa descritiva da pesquisa, foi efetivado um questionário com uma professora alfabetizadora que trabalha nos anos iniciais da EJA para compreender sua prática pedagógica, sua trajetória na docência, qual a sua concepção sobre a EJA, que metodologias, recursos e abordagens utiliza, com base em princípios e referenciais que se buscou conhecer.

Este questionário foi conduzido por roteiro de perguntas, de modo estruturado, com a finalidade de produzir maiores informações. Foi efetivado, mediante convite à professora, que aceitou respondê-lo, por adesão. Por conta das questões de ética em pesquisa, da Universidade, a professora leu, tomou ciência e assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de pesquisa. O questionário foi enviado à mesma, via e-mail. De posse das respostas, desenvolveu-se a análise e interpretação do seu conteúdo, relacionando-o, aos estudos realizados.

## **CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA EJA**

Para que se possa entender melhor como se constitui a Educação de Jovens e Adultos como também a Alfabetização na EJA no Brasil, se faz necessário uma análise reflexiva sobre alguns referenciais teóricos e seu material empírico. Partindo deste pressuposto torna-se necessário fazer uma reflexão sobre alguns aspectos do contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos e de como ela se constituiu, a partir de políticas de governos e não, de estado. Esse modo de pensar as políticas públicas voltadas aos jovens, adultos e idosos, é contraditório ao princípio de que a EJA é um direito constituído e presente na Educação Básica.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica (BRASIL, 1996) destinada a garantir os direitos educativos aos Jovens e Adultos, com 15 anos ou mais que não tiveram acesso ou interromperam seus estudos. A modalidade não é definida propriamente pelo recorte etário ou geracional, e sim, e sim, é constituída por pessoas que vivenciam uma condição de exclusão socioeconômica, cultural e educacional.

As necessidades e condições de aprendizagem singulares desses jovens e adultos são reconhecidas pela legislação, que prevê a oferta regular de ensino, a contextualização do currículo e das metodologias, em uma organização curricular flexível, observada, também. A possibilidade de certificação, por meio de exames. A Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n. 9394 (BRASIL, 1996) preveem, o direito aos jovens e adultos, ao Ensino Fundamental e Médio, obrigando sua oferta de modo regulado, pelos poderes públicos.

No Brasil, assim como em outros países da América Latina, a EJA cumpre as funções de integrar migrantes rurais na sociedade urbana letrada e de elevar o nível educativo da população adulta ao patamar das novas gerações, assim como possibilitar que o estudante, uma vez excluído da sociedade pela falta de escolarização e analfabetismo, possa intervir de modo consciente na esfera pública, participar plenamente da vida cultural e contribuir com seu trabalho para a satisfação das necessidades básicas e a melhoria das condições de vida da sociedade.

Moll (2011) evidencia que os estudantes dos anos iniciais de EJA são adultos em processo de alfabetização, que estão mergulhados em várias situações de letramento e mesmo que não possuam escolaridade, estão inseridos em uma sociedade, cultura e no mercado de trabalho formal ou informal, atendendo a várias exigências e a demandas da cultura letrada.

Ainda, segundo Moll (2011), a aprendizagem da leitura e da escrita deste sujeito, sinaliza para as necessidades objetivas do cotidiano de um ser dotado de memórias, culturas, bagagens de vivências e há de se considerar esse conjunto de ações emocionalmente carregadas por este sujeito, partindo delas para se pensar e planejar, pedagogicamente.

De acordo com a autora é preciso refletir sobre o estigma de que o analfabetismo desenvolve mecanismos de defesa para não construir essa aprendizagem. Portanto, é necessário produzir a leitura e a escrita com significação social, de acordo com as vivências de cada um, sem infantilizar o/a estudante em seu ensino-aprendizagem.

Rememorando a perspectiva histórica da educação de adultos em nosso país, mais especificadamente os anos 40 e 50, sabe-se que o analfabetismo era o grande problema da educação brasileira e um grande questionamento desta época, era o de saber como o Brasil se desenvolveria do ponto de vista econômico, cultural e politicamente, com o elevado número de jovens e adultos, analfabetos. Nesse contexto, as políticas de governos estabelecidas propunham diversas campanhas, programas e projetos de alfabetização visando eliminar o denominado “mal do analfabetismo brasileiro”. Embora algumas campanhas tivessem sido produtivas com preocupação de atenderem também a demandas sanitárias da vida dos alfabetizandos, é somente em 1958, durante o 2º congresso nacional de educação de adultos, que o Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos e toda sua concepção histórica e pedagógica, se destacam, no cenário brasileiro. Sua proposta se constituía em uma nova possibilidade de conceber a alfabetização. Chamado então, por vários teóricos de “método Paulo Freire”, embora o próprio Freire optasse por denominá-lo como um sistema, já que fora concebido por meio de suas experiências e vivências pedagógicas.

Essa proposta trazia a análise da alfabetização como um produto da história, da política e da cultura brasileira. Sendo assim, Paulo Freire e sua equipe pensavam na alfabetização como um produto social e é nesse sentido que se começa a pensar a alfabetização de jovens e adultos a partir da realidade brasileira e da vivência de cada sujeito.

Neste sentido, para Freire, a alfabetização, crítica, reflexiva e problematizante da realidade, não se desligava do processo de conscientização, da passagem de uma consciência ingênua, para uma consciência crítica. Reiterando esses pressupostos, Freire (1981) critica a erradicação do analfabetismo como conceito de “erva daninha” ou enfermidade que passa de um para o outro, como espécie de contágio onde o analfabetismo, se manifesta em uma ação que considera o outro, como incapaz. A esse respeito, diz que: “O analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (FREIRE 2015, p. 15). Claro que é simplificador e metafórico dizer que o indivíduo não aprende por causa disso, pois cada aprendizagem encaminha para a mudança que, por via de regra, sendo ela desconhecida, amedronta e provoca questionamentos.

Ao tipo de educação adaptadora e apassivadora do sujeito, que o pré-concebe como sendo “uma tábula rasa” e que tem no professor(a) a fonte do saber, Freire (1981) chama de Educação Bancária. Em oposição, o autor, em obras diversas, propõe uma Educação Libertadora, crítica e problematizante, que coloca o educando e o educador, como sujeitos do processo de aprendizagem. Neste sentido, aponta Freire (2015, p. 19) que o motivo “para a concepção crítica da alfabetização, não será a partir da mera repetição mecânica [...], que se desenvolverá nos alfabetizando a consciência de seus direitos e sua inserção crítica na realidade”. Pelo contrário, a alfabetização de jovens e adultos precisa ser desafiadora, tanto para o alfabetizando quanto para o educador, a fim de fazer o educando perceber o significado de cada palavra a ser entendida. Esse significado está intimamente ligado à vida e interação dos educandos e educandas, no mundo

Essas experiências, então, vão sendo descobertas a partir da investigação do professor sobre a realidade de seus alunos através do diálogo, pois Freire nos ensina que é pelo diálogo que se desencadeia o processo pedagógico diferenciado. O educador e a educadora da EJA, com base nessas concepções de Freire (1981) precisam manter-se abertos às críticas, opiniões e sugestões que lhe são feitas, assim como devem manter a curiosidade e a reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, a fim de buscar sempre seu aprimoramento. Paulo Freire reforça que “nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico e político.” (FREIRE, 2015, p. 22).

Segundo Freire (2015, p. 26): “Na medida em que os alfabetizados vão organizando uma forma cada vez mais justa de pensar, através da problematização de seu mundo, da análise crítica de sua prática, poderão atuar cada vez mais seguramente no mundo”. Em sequência, Brandão descreve com propriedade aspectos para a compreensão do que chama de método Paulo Freire e, diz que: “Um dos pressupostos do método é a ideia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. A educação, que deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta” (BRANDÃO, 2009, p. 9).

Para Brandão, o método Paulo Freire em sua prática para quem o faz, educa enquanto constrói, “nada é rígido e não há receita, pois se trata de um processo que possui etapas e que se constrói, a cada situação. Na perspectiva de que o processo seja coletivo e reflexivo, o autor reafirma que: “O mesmo trabalho coletivo de construir o método, cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele” (BRANDÃO, 2009, p.38). Nessa perspectiva, Brandão enfatiza que Paulo Freire não criou mais uma metodologia de ensino, mas sim, uma forma mais humana de se ensinar e aprender.

O termo letrar empregado aqui está diretamente relacionado em considerar-se “a leitura de mundo” tão enfatizada por Paulo Freire. É necessário sempre deixar clara a intencionalidade do professor com os estudantes da EJA, pois estes já trazem uma bagagem de conhecimentos, possuem experiências adquiridas ao longo de suas vidas e sabendo utilizar estes fatores de modo positivo ao currículo a ser trabalhado, o professor fará com que este processo aconteça de uma forma mais positiva e proveitosa, tanto para o alfabetizando quanto para o alfabetizador.

## **ALGUNS APRENDIZADOS COM BASE NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA**

Paulo Freire em Pedagogia da Autonomia, produz reflexões sobre princípios e pressupostos pertinentes à docência. De posse deste estudo, passa-se a apresentar alguns aprendizados produzidos, como saberes necessários à docência tendo por relevância à prática de alfabetização em EJA, em nossa perspectiva.

Assim, o primeiro entendimento que o professor dessa modalidade de ensino precisa ter para si, é o de que ela impõe a necessidade do conhecimento, do acolhimento e da valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem estudantes, esses jovens, adultos e idosos se constituem por diferentes marcas identitárias de classe, gênero, raça, geração de renda, entre outras. Suas trajetórias de vida são marcadas pela região de origem, vivência rural ou urbana, migração, trabalho, família, religião e, em alguns casos, por apresentar algum tipo de necessidade educacional especial.



O reconhecimento dessa diversidade dos educandos pressupõe também a acolhida a suas demandas de aprendizagem, motivações e condições de estudo, o que implica a estruturação de formas de ofertas curriculares diversificadas e flexíveis, capazes de compreender diferentes percursos e ritmos formativos. A EJA necessita acontecer ao lado da criteriosa produção de conteúdos curriculares conectados ao universo sociocultural dos estudantes, com apoio de recursos didáticos em linguagem apropriada para esse público.

Segundo Abreu (2020) esta modalidade tem base em prerrogativas da Educação Popular, de tendência tecnicista pela Lei 5692/71 e da Andragogia, mas especialmente, com base nos trabalhos e obras de Paulo Freire. Para esse educador é fundamental que o professor possa pensar a pesquisa como pressuposto pedagógico, ou como uma postura epistemológica constitutiva de ser professor (FREIRE, 1996). Assim, ele precisa exercitar a sua curiosidade, como educador, para que consiga, em processo pedagógico problematizador e de modo crítico, despertar no educando, a sua curiosidade epistemológica.

Nessa perspectiva, destaca a sua crítica ao ensino bancário, pois para ele é preciso “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 47). Nessa perspectiva, ele afirma que o Ensinar, aprender e pesquisar envolvem esses dois movimentos em que “se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “*docência – docência-discência – e a pesquisa, indicotimizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico*”. (FREIRE, 1996, p.28).

E é por isso que o professor precisa saber qual é o seu papel político e pedagógico, mediante prática reflexiva, sabendo que o ensinar é uma troca de conhecimentos. Contudo, ensinar também exige respeito aos saberes dos educandos e da sua realidade social, pois por que “não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deve associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 1996, p. 30)

Nesse movimento, as reflexões sobre as temáticas que discutem as implicações políticas, sociais, ideológicas e das ações de descasos das classes dominantes para com as demais, se fazem necessárias para despertar no educando esse refinamento do olhar político/crítico. Por esse motivo, ensinar também exige criticidade, como nos diz Freire (1996), tendo em vista que “A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua

aproximação ao objeto” (FREIRE, 1996, p. 31). É neste sentido que o autor afirma que o ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, como a prática preconceituosa de racismo, classe social e de gênero, ofensiva ao ser humano.

Freire nos aponta, ainda, que o ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, e que se assumir como ser social e histórico não significa a exclusão do outro, pois, como enfatiza: “a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”. Tem a ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos”. E continua afirmando: “É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo” (FREIRE, 1996, p.42). Por isso a importância de o professor ser um pesquisador. Nessa perspectiva, nos diz:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 86)

Contudo, o ensinar também exige saber escutar. A escuta se constitui numa importante categoria, pois mais do que ouvir, o escutar pressupõe sentir, perceber, colocar-se em lugar de quem aprende e se importa com o outro, em disponibilidade efetiva, à fala do outro. Freire, a esse respeito, enuncia:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. (FREIRE, 1996, p. 119)

É este olhar de ser pensante, inacabado, crítico, reflexivo, de quem faz a escuta, aberta ao diálogo e a um constante aprendizado e experiências sobre as quais, o professor necessita refletir, ao ser educador na EJA, pois é para e com eles que essa educação se faz. Esses são educandos educandas, que por inúmeros motivos, de alguma forma, foram desacreditados, postos de lado em suas realidades concretas e suas vivências de fora da sala de aula.

## **APRESENTAÇÃO DOS DADOS PRODUZIDOS E O SEU CONTEXTO**

Até o ano de 2020, de acordo com os dados do Censo Escolar/INEP 2020, publicados e oficializados pelo Ministério da Educação, a escola de atuação da docente contava com 38 matrículas na Educação de Jovens e Adultos. Importante ressaltar que estes dados não foram atualizados até a conclusão dessa pesquisa em maio de 2021, pois sabe-se que as matrículas da EJA, nesse ano, foram

realizadas e autorizadas pelas Coordenadorias Regionais de Educação, quase na metade do primeiro semestre letivo.

Além disso, faz-se necessário situar que a situação de afastamento social, causada pela Pandemia de Covid 19 que gerou o ensino não presencial<sup>1</sup>, desde março de 2020, possibilitou à EJA o envio de atividades impressas à maioria de seus estudantes, já que muitos não possuíam equipamentos (computadores, tablets ou celulares) com acesso permanente a rede internet.

Sobre a professora alfabetizadora participante desta pesquisa, é importante ressaltar que a mesma informou que atua nas Totalidades iniciais<sup>2</sup> do ensino fundamental dessa modalidade há 9 (nove) anos, como concursada, pelo município e que possui formação em Magistério, Pedagogia e Supervisão Escolar. Informa ainda, que já é professora há 20, anos, ou seja, apresenta longa experiência docente.

Quando questionada sobre o papel do professor na EJA, assim se manifestou a professora:

*- Reconhecer a trajetória de cada educando e partir sempre de seus conhecimentos.*

Em análise desse dizer, torna-se importante destacar que a professora enfatiza que para atuar com os alunos da EJA é de fundamental importância reconhecer a realidade dos alunos, a sua bagagem de conhecimento já existente e então, expor o novo aprendizado, partindo sempre de sua realidade concreta. Esse dizer da professora, nos lembra as palavras de Moll (2011), ao abranger a aprendizagem da leitura e da escrita na EJA. Ela sinaliza para as necessidades objetivas do cotidiano de um ser dotado de memórias, culturas, bagagens de vivências e há de se considerar esse conjunto de ações emocionalmente carregadas por este sujeito, partindo delas para se pensar e planejar, pedagogicamente. Assim, as falas de Moll ecoam na voz da professora.

A professora enfatiza que para atuar com os alunos da EJA é de fundamental importância reconhecer a realidade dos alunos, a sua bagagem de conhecimento já existente e então, expor o novo aprendizado, partindo sempre de sua realidade concreta. Esta postura expressa em seu dizer, que envolve esse reconhecimento e a partida, dos conhecimentos dos estudantes da EJA, desde o início, deixa pistas de que a respondente assume uma postura, como professora.

Esta resposta nos faz lembrar também de Freire (2006), ao enunciar que a alfabetização na EJA deve ter significado, deve fazer sentido ao seu cotidiano e para isso é preciso que o professor pesquise sobre o universo dos seus alunos,

---

1 Autorizado pela Resolução 02/2020, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

2 A organização curricular da EJA é por Totalidades de Conhecimento, que corresponde a forma de organização curricular em que se chama a atenção a interdisciplinaridade curricular e de que formula-se conceitos, que são trabalhados pelos professores, conforme informado.

sobre seus interesses de aprendizado, suas curiosidades e que reflita sobre o contexto social em que está inserido, traçando um perfil dos educandos, para que planeje e desenvolva ações direcionadas a eles, pois é a partir das experiências do sujeito que se pode construir um processo de alfabetização mais condizente com as demandas dos jovens, adultos e idosos que frequentam a modalidade. Como saberes acumulados, torna-se relevante destacar que a professora participante desta pesquisa leciona na EJA há 9 (nove) anos na EJA e atua no magistério, nos anos iniciais, há 20 (vinte) anos.

Ao responder sobre como se inseriu na EJA, assim se manifestou a professora:

*-Em virtude de que passei no concurso público estadual e como já tinha 40 horas na Prefeitura, optamos pela noite, que havia necessidade de professor alfabetizador, desde então não mais saí desta Modalidade, porque, desde o início me percebi muito envolvida.*

Como é possível observar, a professora participante desta pesquisa é alfabetizadora de EJA no turno da noite e permaneceu na modalidade, por conta do seu envolvimento com a EJA. De início, estar na EJA foi uma condição vinculada à necessidade de estar atuando à noite, porém esta fala expressa uma percepção de educação, que também envolve sentimentos e afetividades de ocupação nesse lugar, denominadas por Moll (2011, p.8), como exercício “de uma razão do sensível”.

As pesquisas de Soares (2019, p. 3) fazem menção a situações de ingresso de professores como docentes na modalidade EJA. Uma fala recorrente de professores apontada na pesquisa, por ele realizada, é: “Eu caí na EJA”. O autor remete essa fala a “falta de critério utilizadas por secretarias que simplesmente “alocam” docentes na EJA”. De algum modo, o fato de a professora participante da pesquisa ter ingressado na EJA noturna por conta da necessidade de complementar o horário de concurso, traz semelhança ao estudo de Soares (2019).

Sobre quais metodologias utiliza em seu papel de educadora da EJA, a professora assim se coloca:

*-Eu me balizo do envolvimento com todos, criação de vínculos e estímulos constantes. Não tenho um critério estabelecido em termos de metodologias, vai depender da turma e dos objetivos que me conduzem.*

Este dizer da professora retoma a fala anterior que nos remete a uma concepção de educação constituída mediante envolvimento e vínculos estabelecidos com os estudantes. A afirmação de que em termos de metodologias, dependerá da turma nos aponta que Freire se faz presente, mais uma vez, em suas referências, visto que a professora baliza sua prática numa observação, diagnóstico que embora não estejam explicitados, se fazem presentes em seu enunciado. O autor concebe o professor como um pesquisador. Em suas palavras:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazerem se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.31)

É neste sentido que Freire (2003, 1996) enfatiza a postura epistemológica do professor, como parte da natureza da sua prática docente e o seu encontro, inevitável, com a indagação, a busca e a pesquisa, somando-se a isso, por seu engajamento, um pensamento crítico, reflexivo, político e social, pois é a partir dessa postura que o professor pode transformar o conhecimento ingênuo em conhecimento epistemológico, tornando o estudante capaz de refletir, questionar, problematizar e produzir o conhecimento de forma crítica, frente as adversidades do mundo a sua volta.

Sobre os vínculos e estímulos estabelecidos, destaca-se ainda que a preocupação da professora com todos nos leva a refletir sobre o seu engajamento com a própria EJA, o que se reforça neste lugar de que ingressou, e “não mais” saiu, como afirma.

A respeito de suas abordagens e recursos utilizados em sala de aula, assim destacou a professora:

*- Sempre parto das intenções, objetivos e expectativas com determinado conteúdo ou atividade e como aquele objetivo impacta em meu grupo na sala de aula e em suas vidas. Busco fazer provocações para que eles também se conectem com minhas intenções. Sempre que faço alguma leitura ou exponho algum material, faço os questionamentos para que eles se expressem, instigo para que se utilizem o máximo possível de argumentos; diariamente há algum tipo de interpretação. Das palavras mais utilizadas nas falas, realizo alguma dinâmica e introduzo atividades, conteúdos, exercícios, tarefas; dependerá do que intenciono sistematizar.*

Pode-se observar na fala da professora a intencionalidade que traz em suas propostas pedagógicas, assim como as vivências e a realidade dos estudantes da EJA, por ela mencionados.

Interessante que a professora não identifica priorização de disciplinas, áreas do conhecimento ou algo similar, o que nos faz compreender que trabalha de forma interdisciplinar, mediante escuta e utilizando-se de recursos dos próprios estudantes, buscando mediar o ensino/aprendizado de forma significativa, dando sentido a este processo de alfabetização aproximando-se de suas realidades e objetivos pessoais de conhecimento.

O fato de que “busca fazer provocações” nos remete, mais uma vez, ao dizeres de Freire, ao afirmar que:

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. (FREIRE, 1996, p. 86)

Deste modo, como já dito anteriormente, Paulo Freire e sua equipe refletia a alfabetização como um produto social e é nesse sentido que se começa a pensar a alfabetização de jovens e adultos a partir da realidade brasileira e da vivência de cada sujeito. Nas vozes da professora isso se reforça pois ela revisa “como aquele objetivo impacta em meu grupo na sala de aula e em suas vidas. Busco fazer provocações para que eles também se conectem com minhas intenções”.

Sobre esses recursos que utiliza, a professora informa:

*- Os recursos são sempre de seus cotidianos, desde lista de compras, receitas deles, bilhete dos filhos, foto de fachada de comércio local, etiqueta de roupa, jornal, folder do mercado e lojas, panfletos, jornal, fotos, material de internet, notícias, bíblia, mensagem da igreja deles, fichas, cadastros, documentos deles, caixas de remédios e bulas, contas de luz e água, embalagem de produtos que utilizam em casa, rótulos, anotações de quantidades de material das obras, leituras, mensagem do celular, visitas com simulação de compras ao supermercado, loja e farmácia locais.*

Ao responder sobre os recursos que utiliza, a professora apresenta uma rica lista de portadores de texto e gêneros textuais diversos, o que nos faz lembrar sobre práticas de letramentos que se dão através dos usos sociais da leitura e escrita. Por isso, é importante pensar a alfabetização com base nas necessidades objetivas do cotidiano, pois o estudante da EJA é um ser dotado de memórias, cultura, bagagem de vivências e há de se considerar, que nesse conjunto de ações, há emoções e sensibilidades, que são carregadas por este sujeito, o que pode auxiliar que as propostas educacionais desenvolvidas façam sentido.

Frente a essa abordagem, Freire (2003) aponta a importância do diálogo, sendo que este está presente em tudo, pois, “ninguém sabe tudo ou ignora tudo”, um diálogo franco e aberto possibilita novas descobertas e aprendizagens. O professor deve estar seguro dos temas que se propõe a discutir, por isso, aos fatos que quer analisar, precisará estudar já que as abordagens virão de diferentes contextos existenciais dos estudantes, precisado estar aberto ao mundo e aos outros, numa relação dialógica de falar e ouvir para interpretar e construir de forma significativa.

O enunciado da professora nos faz reiterar as palavras de Moll (2011) ao evidenciar que os estudantes dos anos iniciais de EJA estão mergulhados em várias situações de letramento e mesmo que não possuam escolaridade, estão inseridos em uma sociedade, cultura e no mercado de trabalho formal ou informal,

atendendo a várias exigências e a demandas da cultura letrada. Nessa perspectiva, a professora nos fornece uma rica lista de matérias e atividades relacionados aos usos sociais da leitura e da escrita no cotidiano, como prática dos letramentos.

Sobre como concebe a alfabetização, a professora complementa:

*Acredito que saber identificar e reconhecer o seu papel de educador na trajetória das pessoas envolvidas neste processo e alfabetizar de forma significativa e transformadora, apropriando-se dos conhecimentos destes educandos de forma simples para enriquecer a nossa atuação que segundo Paulo Freire, “aprende ao ensinar e que ensina ao aprender”.*

Verifica-se nessa fala final, que a professora identifica que o papel do professor na alfabetização é o de educador “na trajetória das pessoas envolvidas nesse processo”, que são os jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA. Para ela, a ação de alfabetizar precisa ocorrer de forma “significativa e transformadora” mediante processo de apropriação dos conhecimentos e saberes dos “educandos” e ao como fazer isso, ela diz: “de forma simples para enriquecer a nossa atuação”.

Esse dizer tem suporte em Saviani (2010) que ao retratar as “tendências progressistas”, diz que estas são assim denominadas pelo caráter contra hegemônico de tais ideias pedagógicas. Deste modo, segundo o mesmo autor, as referidas tendências pedagógicas perfaziam caminhos diversos, se aliando as ciências sociais, com ideais progressistas. A educação, desta forma, era vista como uma força da luta de classes, visando à transformação da ordem social e econômica até então em vigência no mundo.

Considerando que o arcabouço teórico freireano reflete as tendências progressistas, no caso, a Pedagogia Libertadora, pode-se afirmar que as vozes expressas nos dizeres da professora participante da pesquisa, estão interpeladas por essa perspectiva, o que nos permite afirmar que durante as respostas ao questionário, ela traz uma fala bastante identificada com princípios da EJA e da Educação Popular, referenciada, principalmente por Paulo Freire.

Libâneo (1990), afirma que aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, ou seja, da situação real vivida pelo educando, que só tem sentido se decorrer de uma aproximação crítica dessa realidade, pois o conhecimento que o educando transmite representa uma resposta à situação de opressão que chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. Baseada em forte teor sociológico e reflexão sobre a vida e a realidade social na qual o estudante está inserido, compõe-se de forma a valorizar também a cultura individual, na qual a prática escolar está inserida. A partir dessa tendência, o processo de alfabetização proposto por Freire se põe fazendo a escuta do universo vocabular dos estudantes e “contrariando os métodos de alfabetização puramente mecânicos” (FREIRE, 1980, p. 41). Neste sentido, Paulo Freire

compreende que nenhum aluno chega vazio até a escola, todo educando traz consigo uma bagagem epistemológica de saberes, vivências e experiências que adquiriu ao longo de sua trajetória de vida e este conhecimento é o ponto de partida para a construção do processo pedagógico que se desencadeará.

A curiosidade, a criticidade, os questionamentos, a problematização, a contextualização da realidade, se fazem presentes nos dizeres da professora. Uma fala carregada dos princípios da EJA e dos sentidos de uma educação que tem o professor como educador, que é capaz de despertar este conhecimento epistemológico no seu aluno; é o mesmo que busca respostas para as suas inquietações, reflete sobre o seu papel, se preocupa com a formação humana e vive em constante aprendizado, pois como enfatiza Paulo Freire “ensinar não é transmitir conhecimentos, mas sim criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2003, p. 47). Eis uma condição da “dodiscência – docência-discência” (FREIRE, 1996, p.28).

## **REFLEXÕES FINAIS**

Este estudo teve por finalidade refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como suporte, referenciais que comportam perspectivas de legado freireano, tendo por base as vozes de uma professora alfabetizadora. Ao seu término pode-se afirmar que os referenciais postulados por Freire constituem as falas da professora.

A partir do referencial teórico foi possível conhecer melhor a alfabetização da EJA desenvolvida em um município do Litoral Norte Gaúcho, já que essa é a única oferta de EJA do local.

Por suas vozes percebe-se que alfabetização por ela promovida é comprometida, na perspectiva dos letramentos e dos pressupostos freireanos que promovem a qualificação da cidadania dos educandos, de forma mais ativa.

Neste sentido, ressalta-se a importância da formação inicial do professor e da professora frente a esta modalidade de ensino, pois a alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental com crianças não se parece com a alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, pois são outros os contextos de aprendizagem desses coletivos; são outras as metodologias e outros, os interesses.

E este entendimento do que implica ser professor da EJA deve se dar desde o início de sua formação, pelas instituições de ensino superior, no âmbito da formação inicial, mas também, continuada, pois cada escola tem seu contexto de EJA, cada turma é uma realidade e por isso o professor necessita sempre buscar seu aprimoramento. Não podemos deixar de lembrar da necessidade de políticas públicas de formação que conclamem os professores e professoras, a pensar e repensar as suas propostas de formação.



## REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. Disponível em: [https://moodle.uergs.edu.br/pluginfile.php/208197/mod\\_resource/content/2/FPF\\_PTPF\\_12\\_102.pdf](https://moodle.uergs.edu.br/pluginfile.php/208197/mod_resource/content/2/FPF_PTPF_12_102.pdf) acesso em 10 maio de 2020.
- BRITO, Luciana Souza de, SILVA, Marcos Souza da, FAGUNDES, Ruth Teresinha Leite, CONCEIÇÃO, Severina Helena da. **Repensando as práticas pedagógicas na EJA como condição de permanência dos alunos nas escolas**. Universidade de Brasília-UnB, Universidade Aberta do Brasil- UAB, Faculdade de Educação-FE. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. III Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos / 2014-2015. Brasília, DF, novembro/2015. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15456/1/2015\\_LucianaBrito\\_MarcosSilva\\_RuthFagundes\\_SeverinaConceicao\\_tcc.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/15456/1/2015_LucianaBrito_MarcosSilva_RuthFagundes_SeverinaConceicao_tcc.pdf) . Acesso em 09 de maio de 2020.
- CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos, MARTINELLI, Selma de Cássia. **Educação de adultos: percepções sobre o processo ensino-aprendizagem**. Universidade do Sagrado Coração. Departamento de Psicologia Educacional da Universidade Estadual de Campinas. Dezembro, 2006. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572006000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572006000200004) . Acesso em 11 de maio de 2020.
- FREIRE, Paulo. **A alfabetização de adultos– crítica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica**. In: 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981, p. 11-31.
- FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, Paulo, **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 2006.
- GAFFORELLI, Catiana Dias, SANT'ANNA, Sita Mara L. **Caderno de orientação para políticas de formação continuada para professores da Educação de Jovens e Adultos**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado Profissional em Educação. Osório, 2020.
- GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas S.A., 2002.
- HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre, Artmed, 1998.
- \_\_\_\_\_. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais: Censo escolar**. – Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em 17 de junho de 2021.

- LIBÂNEO, José C. **Democratização da Escola Pública a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos**. 15<sup>a</sup> ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- MYNAIO, Maria C. de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28<sup>a</sup> ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MOLL, Jaqueline org. **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- PESCE, Marly Kruger, ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazzo Afonso de. **Formação do professor pesquisador na perspectiva do professor formador**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente. Form. Doc. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/62-Texto%20do%20artigo-180-1-10-20180621.pdf. Acesso em 19 de maio de 2020.
- SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3<sup>a</sup> ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítico**. 10<sup>a</sup> edição. Campinas, 2010.
- SILVA, Delcio Barros da. **As Principais Tendências Pedagógicas na Prática Escolar brasileira e seus pressupostos de aprendizagem**. Revista Linguagem e Cidadania. Porto Alegre, v. 3, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/31515/17285>. Acesso em 02 de abril de 2020.

**NARRATIVAS DE PRÁTICAS FORMATIVAS:  
VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NO ESTÁGIO  
CURRICULAR SUPERVISIONADO I:  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

*Jamaira Alves dos Santos<sup>1</sup>*

*Dolores Schussler<sup>2</sup>*

**RESUMO**

O presente artigo possui como eixos centrais narrar práticas formativas episódicas de algumas das propostas do trabalho pedagógico experienciadas numa turma de crianças bem pequenas, denominada de Maternal I, durante o Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, realizado na Escola pública “Criança Feliz”, localizada na cidade de Osório, estado do Rio Grande do Sul, realizado em 2023. Resulta de trabalho de Conclusão de Curso (TCC), Pedagogia - Licenciatura, apresentado na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs, no multicampi de Osório- Litoral Norte Gaúcho, requisito parcial para integralização do Curso. Introduzem-se reflexões sobre narrativas formativas de práticas, bem como questões norteadoras e o objetivo. No referencial teórico, fragmentos da legitimação da Pedagogia como formação inicial, seguida do contexto do estágio supervisionado. Na sequência, as abordagens metodológicas. O capítulo 4, apresenta eixos tais como: do projeto às práticas; experiências vivenciadas nas práticas do estágio curricular supervisionado, algumas das propostas realizadas durante as semanas do estágio; discorre-se permeando saberes e fazeres pedagógicos e concepções plurais à formação à docência na Educação Infantil. Considera-se que, narrar as propostas de experiências vividas durante o estágio, foi um exercício reflexivo para além do relatório produzido pós-estágio. Não é uma tarefa fácil, pois parece estar sendo pesquisadora dos

---

1 Autora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Graduada em Pedagogia-Licenciatura pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS).

2 Graduada em Pedagogia-Licenciatura pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Mestre em Educação (UFMT). Professora do Curso de Pedagogia- Uergs- Litoral Norte Osório- (Orientadora do TCC)

saberes e fazeres, o que de fato pode até ser assim interpretado. O sentido de narrar experiências, se entrecruzam com o processo formativo, sobretudo, quando nos colocamos como produtores do que fizemos e o que ainda falta fazer. Não há fórmulas, receitas prontas para a prática pedagógica, porém cabe ao professor produzir o seu planejamento de acordo com a realidade vivenciada. **Palavras chave:** Educação Infantil; Estágio Supervisionado; Formação; Docência.

## 1. INTRODUÇÃO

Quando nos propomos a reflexões formativas sobre estágios, nos levam a um movimento de práticas à um processo de consciência sobre nossas ações profissionais. Constituir uma postura reflexiva, pressupõe conceitos teóricos e ações de saberes de práticas, que envolvem múltiplas especificidades. É um processo complexo, quando na docência, “tomamos nossa ação como objeto de reflexão” (Perrenoud, 2002, p. 31), que reside no contexto da nossa própria ação pedagógica. Salienta o autor que esse movimento “não se limita a uma evocação, mas passa por uma crítica, por uma análise, por uma reação, teorias e outras ações, imaginadas ou realizadas em uma situação análoga” (Perrenoud, 2002, p. 31)

Refletir sobre a prática, no contexto da Educação Infantil, implica o encontro de saberes universitários e fazeres práticos na escola, o acontecer com as crianças no cotidiano das instituições infantis, essencial para nos tornarmos educadoras da infância, mas, provocando, explorando caminhos ainda a percorrer. Desse modo, para uma prática docente crítica, os saberes científicos se articulam aos saberes de experiências pedagógicas, que poderão possibilitar a reflexão de pensar sobre a ação, num movimento dinâmico e dialético, como enfatizado por Paulo Freire (1996, p. 17-18):

[...] a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve um movimento dinâmico, dialético, e entre o fazer e o pensar sobre o fazer. [...] por isso, é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assume que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias de professores [...] pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz.

Dessa forma, abrangendo esse estudo, ao possibilitar compartilhar experiências por meio de narrativas buscou-se delimitar as questões problema neste trabalho, que foram assim propostas: Quais são as premissas do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, e, como essa prática de docência auxilia no processo formativo em Pedagogia? Que conhecimentos e instrumentos profissionais devem ser privilegiados nessa formação? Como se configuram as práticas de experiências nas relações entre o cuidar e o educar em saberes e fazeres docentes na Educação Infantil?

Definiu-se como objetivo geral: Refletir sobre processos formativos, saberes de formação e fazeres da docência na legitimação da Pedagogia, narrando práticas de experiências do Estágio Supervisionado na Educação Infantil, na indissociabilidade do cuidar e do educar, bem como, ampliar reflexões de caminhos da docência percorridos e ainda a percorrer em direção à docência.

Compartilhar experiências, implica refletir sobre nossas ações, e, poderá contribuir com outros acadêmicos que estarão nesse processo, pois todos nós somos sempre educadores em processo de formação.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

### ***2.1 Tecendo fragmentos do panorama sobre a Formação Inicial - a legitimação da pedagogia***

A docência na Educação Infantil implica em considerar os modos diferentes para exercer a função, pois nesta etapa a criança aprende através das suas experiências e explorações, e dessa forma, devem ser em propostas espontâneas, e com os ambientes diversificados. “[...] o cumprimento dessas práticas [...] voltada para a criança- sujeito -de- direitos [...] requer um profissional habilitado e com competência para articular educação – cuidado na sua prática cotidiana, no seu fazer educativo [...]” (Ostetto, 2000, p 17), cabendo aos educadores de infâncias lançar olhares para as singularidades, pois “olhar as crianças e revelar crianças, na sua singularidade, é princípio da ação pedagógica “[...] aprender a olhar [...] mirando na diversidade por meio da sensibilidade que acolhe as diferenças””. (Ostetto, 2000, p. 129)

Os saberes à docência na contemporaneidade emergem de concepções construídas durante a formação inicial, sendo a Pedagogia o caminho à legitimação, como formação inicial, habilita-nos às próprias possibilidades, perspectivas e singularidades, de uma formação. É no processo de formação que se consolidam as intencionalidades de uma profissão.

A Pedagogia se ocupa, de fato, com a formação escolar de crianças, com processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas, antes disso, ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante [...]. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. (Libâneo, 2001, p. 6)

A formação inicial em Cursos de Licenciatura é o principal alicerce para os enfrentamentos dos desafios diários na docência, que é onde se articulam os saberes para os fazeres pedagógicos. O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) nos seus objetivos e finalidades, estabelece que: “[...] destina-se à formação de professores para exercer funções

de magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade normal, de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (PPC PEDAGOGIA, 2014, p. 30)

Nas trilhas do conhecimento durante o período do curso, além de estudos teóricos, somos inseridos em escolas-campo para observações. Contudo, as experiências de caráter prático vivenciam-se nos Estágios Supervisionados. De acordo com o PPC, do Curso:

As práticas docentes são inseridas ao longo do curso nos componentes curriculares e envolvem diretamente o entrelace do repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos com o fazer docente e suas implicações. Para isso, cada componente que comporta este entrelace, deve prever em seu projeto de ensino as atividades de caráter prático, com a devida carga horária. Estas terão como principal fim a aproximação do referido repertório com a realidade da atuação do profissional a ser formado no curso (PPC-PEDAGOGIA, UERGS, 2021. p. 67)

É importante considerar também que produzimos saberes específicos em nosso próprio trabalho, e, capazes de deliberar sobre nossas próprias práticas, de objetivar, partilhar e inovar continuamente, no sentido de crescer no fazer profissional. Os saberes experienciais não são saberes como os demais são, ao contrário, formados de todos os demais, mas construídos na prática. Para Tardif (2002, p. 286) “se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Agem em situações concretas e inusitadas do dia a dia: não têm soluções acabadas”. Na Educação Infantil, implica, sobretudo, lançar olhares sobre a criança, possibilitar a escuta, das muitas sensações reveladas, a importância do carinho, a atenção, para sentirem-se seguras para seus desenvolvimentos.

## ***2.2 O contexto do Estágio Supervisionado***

Para Janote Pires Marques e Karla Colares Vasconcelos, (2016, p. 153) “O estágio na formação de professores é acompanhado nos cursos de licenciatura, aproximando o momento de colocar em prática o conhecimento adquirido dentro dos muros das universidades e levar para a sociedade. [...]”

[...] Assim, o estágio deve se constituir em oportunidades de experiências na sala de aula e na escola que podem ajudar de maneira decisiva na formação profissional do professor, na medida em que o licenciando considere as práticas que aí acontecem como objeto de análise, tendo em vista a proposição de alternativas que qualifiquem o ensino e melhorem a aprendizagem. Noutros termos, o estágio deve ser uma boa oportunidade para o aluno refletir sobre os diversos e dinâmicos saberes que compõem o “ser professor” (Marques; Vasconcelos, 2016, p. 154)

O Estágio foi realizado na Instituição E.M.E.I “Criança Feliz”, é uma escola pública municipal localizada na cidade de Osório, no estado do Rio Grande do Sul. A escola atende em jornada integral e parcial, e tem seu quadro de crianças, composto da seguinte forma: 108 crianças, distribuídas em oito turmas – faixa etária de quatro meses a cinco anos e 11 meses. O grupo pedagógico é formado por sete professoras, nove auxiliares de Educação Infantil, três estagiárias, a diretora e supervisora. “as famílias atendidas pela escola são diversificadas, com muitos moradores do próprio bairro estendendo-se aos demais bairros do município”. A maioria trabalha no comércio, indústria, são professores e autônomos” (E.M.E.I CRIANÇA FELIZ-OSÓRIO, 2019b, p.9). A Instituição possui Conselho de Pais e Mestres (CPM) e a participação das famílias é bem ativa em relação à escola.

Traz como premissa de que a criança é um sujeito de direitos, desse modo, tem como abordagem metodológica a “Pedagogia de Projetos, que acolhe essa concepção de infância onde a criança é percebida como sujeito de direitos, ativa, protagonista e competente” (PPP, EMEI CRIANÇA FELIZ-OSÓRIO, 2019, p.22). A escola costuma desenvolver projetos anuais. Nestes últimos anos, o projeto se intitula “Criança Naturalmente Feliz”, tema que foi decidido através de uma assembleia com a comunidade escolar, que manifestaram a vontade de construir uma escola em conexão com a natureza e respeito aos tempos da infância. Cumpre, com isso, sua função social, “que consiste em acolher, para educar e cuidar, “[...] compartilhando com as famílias o processo de formação e constituição da criança pequena em sua integralidade” (BRASIL, 2009b, p. 9, *Apud* Carvalho; Fochi, 2017).

Sobre a avaliação, segundo o Planejamento Anual Criança Naturalmente Feliz (2021, p. 9) “a avaliação se dará através de observações, anotações, replanejamento, envolvimento da comunidade escolar na realização das propostas, garantindo o direito das crianças de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se”, expressas na BNCC como direitos de aprendizagem e desenvolvimento. A turma em que se realizaram as práticas do estágio, foi nomeada pela escola de Maternal I, frequentada por 13 crianças na faixa etária entre dois e três anos, no período da manhã. Ao todo, acompanham a turma uma Professora e duas Auxiliares.

As práticas ocorreram na modalidade presencial, no 6º semestre do Curso de Pedagogia, após dois anos de distanciamento social, devido a pandemia da Covid-19. Nesse sentido, a escola, seus profissionais e, principalmente as crianças, estavam vivenciando um processo de retorno e de um novo reencontro. A princípio, conhecendo o ambiente como um todo, observou-se o espaço físico, a estrutura da escola, para poder elaborar, construir práticas no planejamento e, ao mesmo tempo, vivenciá-las com as crianças, e elas, vivenciarem experiências,

considerando seus tempos e espaços. Segundo Ostetto (2000, p. 21): “[...] é preciso andar pelos lugares onde se dão as práticas educativas, para reconhecer os espaços concretos [...]. Foi e continua sendo fundamental, ler e conhecer o contexto das instituições de educação infantil, para buscar diálogo para construir aquela competência profissional almejada”.

Observamos que, na sala-referência a Professora, articulava às atividades de rotina e cuidado, desenvolvia práticas lúdicas, partindo do interesse das crianças, como cantar músicas com a turma, contação de histórias, experiências com diversidade de materiais e materialidades, desenhos, pinturas, manipulações, propostas expressões artísticas e manifestações corporais, em vários espaços internos e externos que proporcionassem tempo e espaço para brincar. Para tanto, em relação ao brincar em seu tempo e espaço, Duprat (2014, p.30), aponta que: “Para brincar espontaneamente, tanto sozinha quanto com os colegas, a criança precisa de espaço e tempo adequados. Assim, tanto áreas internas quanto externas devem dar liberdade para os movimentos e a expressão das crianças”.

A rotina faz parte da instituição, como sendo, horários de chegada, do lanche, do almoço, da higiene e do descanso. Em toda instituição de educação infantil existem rotinas e, parece que as crianças se adaptam. “Concebe-se que a rotina é etapa parte do planejamento. [...] pois é por meio dela que o educador conseguirá colocar em prática o que foi planejado [...] no entanto, essa rotina pode apresentar flexibilidade quando necessário.” (Belther, 2017, p. 107). “Portanto, o estágio supervisionado deve permitir ao estagiário reconhecer que no ambiente escolar há constantes enfrentamentos de situações complexas, no qual os professores elaboram e modificam rotinas, reelaboram técnicas, instrumentos e materiais, reinventam procedimentos, tarefas e recursos. (Marques; Vasconcelos, 2016, p. 164)

A partir de então nos dedicamos ao projeto e ao planejamento, que os autores Carvalho e Fochi (2017, p. 33), chamam de “planejamento de contexto” (*apud* Fochi, 2015b, p. 5). E “[...] implica que o estágio supervisionado deve ser pensado e praticado considerando uma relação orgânica entre ensino e pesquisa. Teoria e prática devem ser compreendidas não como uma soma, mas como uma combinação articulada. (Marques; Vasconcelos, 2016, P. 158). Essas concepções são fundamentais para construir narrativas formativas, que dinamicamente, se entrecruzam, e nos tornam co-construtores de saberes e fazeres, que favorecem outros saberes.

### 3. ABORGADEM METODOLÓGICA

A metodologia caracteriza-se nesse trabalho como qualitativa, de tipo exploratória, de caráter descritiva. Nesta perspectiva, Minayo (1999, p. 54-55), afirma que: “Na abordagem qualitativa não podemos pretender encontrar



a verdade com o que é certo ou errado, ou seja, devemos ter como primeira preocupação à compreensão da lógica que permeia a prática que se dá na realidade”. O método qualitativo configurou-se como um estudo de caso em que, consistiu-se em uma unidade individual, ou seja, numa Instituição de ensino, assim como resulta no levantamento dos dados e análises numa perspectiva individual, própria. Um estudo de caso, definido por Yin (2015, p.17), como o que: “investiga um fenômeno contemporâneo (‘o caso’) [...] em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”. Também ressalta Yin (2015, p. 18), de que:

A investigação de estudo de caso enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesses do que pontos de dados, e, como resultado conta com múltiplas fontes de evidência [...] e como outro resultado beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Sob a interpretação metodológica, esse trabalho foi desenvolvido em forma de narrativas, estratégias e reflexões sobre a docência no processo formativo e docência na Educação Infantil, sendo que, as discussões em torno das narrativas ancoram-se nos postulados de Abrahão; Passeggi (2012, p. 61) quando defendem que:

O uso de narrativas [...] em contextos de formação inicial, e continuada, ancora-se no pressuposto dessa automatização, no sentido em que o ato de explicitar para si mesmo e para o outro os processos de aprendizagem, adotando-se um posicionamento crítico, é suscetível de conduzir a pessoa que narra à compreensão da historicidade de suas aprendizagens e, portanto, de autorregular seus modos de aprender num direcionamento emancipador (*Apud* Sousa; Cabral, 2015, p. 151).

Portanto, narrar as próprias experiências pedagógicas em uma abordagem metodológica, é um meio de obter dados, através do registro de memórias, dentro de contextos vivenciados que refletem nossas ações à docência.

## **4. NARRATIVAS DE PRÁTICAS FORMATIVAS E VIVÊNCIAS EXPERIENCIADAS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO I: EDUCAÇÃO INFANTIL**

### ***4.1 Do projeto às práticas da docência***

O projeto teve como tema “Brincando e explorando objetos da natureza”, e no âmbito temático a proposta visava “a natureza como eixo organizador de experiências de crianças bem pequenas possibilitando descobertas, sensações, explorações e brincadeiras.

Pensando na pergunta propulsora, tivemos como princípio: Quais ações e relações emergem do encontro das crianças com elementos naturais? Nessa perspectiva, promover práticas de experiências às crianças, proporcionando

vivências lúdicas com uma diversidade de objetos, materiais e espaços possibilitando descobertas, explorações e caminhos investigativos, foi a nossa intencionalidade pedagógica. Logo, os materiais vão permitir a elas descobrir os significados através da ação, e os que mais incentivam a criação são os mais simples, pois permitem a transformação.

Com materiais simples ao nosso alcance, podemos desenvolver atividades que formarão o lastro para o conhecimento, preservação da vida em todos os sentidos. Os materiais podem ser resultado de coletas de materiais disponíveis na natureza, como sementes, folhas secas, galhos secos, pedras, areia, cascas de árvores. Redin e Fochi (2014, p. 59)

A metodologia do nosso projeto se deu por meio da construção da “Pedagogia da Infância”, que Carvalho e Fochi (2017) concebem também como “Pedagogia do Cotidiano” que em tal perspectiva, consiste “em um conjunto de fundamentos e indicações de ação pedagógica que tem como referência as crianças e as múltiplas concepções de infância em diferentes espaços educacionais” (Barbosa, 2010, p. 14, *apud* Carvalho; Fochi 2017, p 25)

[...] Isso quer dizer que, por meio do cotidiano, temos a possibilidade de encontrar o extraordinário no ordinário vivido diariamente pelas crianças. Afinal, é da garantia dos direitos da infância que estamos tratando quando defendemos uma pedagogia que mobilize os adultos a estarem com as crianças para podermos transformar esse percurso em uma longa e bonita jornada (Carvalho; Fochi 2017, p 16).

As práticas ocorreram no período de 13 de abril a 30 de maio de 2022. Nesse período, a professora regente foi essencial, estava sempre disposta auxiliando em nossas dúvidas, que foram surgindo no decorrer das práticas.

#### ***4.2 Experiências vivenciadas nas práticas do Estágio Curricular Supervisionado***

Nossa chegada na escola sempre ocorreu em torno de meia hora antes, para acompanhar a chegada das crianças, acolher e interagir com rodas de conversa, brincadeiras, músicas, também deixando elas livres nas suas expressões e manifestações artísticas e corporais nas múltiplas linguagens.

As crianças bem pequenas das turmas de Maternais são falantes, espontâneas, desbravadoras, egocêntricas, questionadoras, curiosas, surpreendentes e com um desejo imenso de viver plenamente as suas infâncias, devendo, esse, ser um direito garantido a todas. Aprendem, através das interações e das brincadeiras nas quais pulam, correm, saltam, cantam, outras formas de expressão. Possuem distintas características de autonomia que devem ser respeitadas e mediadas pelos adultos. Utilizam-se da imaginação e da criação para expressarem suas vivências a partir do faz de conta (DCMO-OSÓRIO, 2019a, p. 20)

Cientes, de que, nem sempre o planejado é como o esperado, destacamos algumas situações que ocorreram: Na primeira semana as experiências propostas foram, o dia do desafio, onde levamos as crianças até o saguão da escola, e participaram de atividades físicas. Essa atividade foi coletiva com toda a escola e não estava no nosso cronograma, porém quando se tem planejamento é possível adaptar às mudanças do dia a dia. Outra situação, em que necessitamos fazer algumas adaptações foi quando as escolas do município precisaram cancelar os atendimentos, devido a fortes rajadas de vento, em virtude de um ciclone denominado de Yakecan.

Sempre respeitando e seguindo a rotina da escola, iniciamos com a proposta de trabalhar a natureza, disponibilizando materiais, como garrafas pet, tintas de diferentes cores, pincéis, papel pardo, para a confecção e decoração de um vasinho de flores. Cada criança fez uso de sua criatividade, pintando, expressando-se livremente. Posteriormente, acompanhamos elas ao caminho da pracinha da escola e participamos do brincar espontâneo, e brincamos as brincadeiras delas. Para Duprat (2014, p. 24): “quando a criança está brincando espontaneamente, mostra seus sentimentos, medos, curiosidades, interesses e necessidades”. Ainda sob o ponto de vista da autora: “para brincar espontaneamente, tanto sozinha quanto com os colegas, a criança precisa de espaço e tempo adequados.” (Duprat, 2014, p. 30). Sendo assim, o espaço da escola é amplo, o que não limita os movimentos das crianças, elas vão ao balanço, correm, jogam bola, brincam de carrinho, de comidinha, desenham no chão com giz, pulam amarelinha, entre outros. “O ato do brincar é uma instância educativa, porém “está associada à ação livre e espontânea da criança” (Duprat, 2014, p. 15). Em todo o brincar livre deve-se ter uma proposta, um objetivo, contudo, não direcionando, ou seja, não um brincar dirigido. É preciso respeitar a autonomia, a imaginação, a fantasia, a liberdade, a espontaneidade das crianças.

As contações de histórias também fizeram parte da prática. Usamos como dinâmica na sala referência, a história “A Margarida Fiorenta”, da autora Fernanda Lopes de Almeida. Numa roda de conversa, as crianças fizeram o relato da história, começaram a mostrar suas roupas de frio, a falarem sobre o inverno, que devemos usar roupas quentes para não ficar doente.

A história está estreitamente ligada à escuta”, e as histórias exercitam o pensamento das crianças [...] e, quando se constroem histórias [...] pode-se tomar direções distintas, e encontrar diferentes respostas. [...] é a busca compartilhada do sentido e do significado a ser atribuído à experiência (Manferrari, 2011.p. 56).

No momento de plantar flores no vaso que haviam confeccionado e pintado no dia anterior, as crianças já não queriam mais plantar, elas viram

minhocas na areia e sabiam que na sala a professora titular tinha lupas, e me pediram para enxergar melhor as minhocas que viram na terra. O interesse delas se voltou mais para observar a terra que havíamos levado, então a proposta tomou um rumo totalmente diferente daquilo que havíamos pensado. A partir daí surgiram vários questionamentos tais como: “Profe: porque a minhoca vive na areia? - não pode comer areia né profe, dá dor na barriga!” Ao longo as flores foram plantadas e ao mesmo tempo, continuaram as observações com a terra e as minhocas. Afinal, elas são o centro do planejamento.

Percebemos que a criança quando em contato com o ambiente externo como o pátio da escola, movimenta-se com autonomia, fazendo com que se desenvolvam seu instinto investigativo e exploratório no meio em que se encontra. As propostas deram continuidade com a contação de história “Bom dia todas Cores” da autora Ruth Rocha, com um guarda-chuva confeccionado com as cores do camaleão. As crianças se dirigiram ao pátio, para coletar folhas de diversas cores no entorno da escola, para preencherem o desenho de um camaleão que tínhamos desenhado no papel pardo. Conforme afirmam Redin e Fochi (2014, p. 59):

Com materiais simples ao nosso alcance, podemos desenvolver atividades que formarão o lastro para o conhecimento, preservação da vida em todos os sentidos. Os materiais podem ser resultado de coletas de materiais disponíveis na natureza, como sementes, folhas secas, galhos secos, pedras, areia, cascas de árvores.

Seguindo, organizamos um espaço externo, onde as crianças puderam manusear, investigar e interagir com vários objetos, numa mesa composta de diferentes materiais como cestos, panelas, pratos, peneiras, funis, lupas, que continham pedras, areia, galhos, serragem, folhas, pinhas, tocos, serragem, areia, flores e pinhas. As crianças ficaram encantadas com a mesa exposta para elas, surgiram expressões de encantamento “-que mesa linda, - que mesa alegre!”. “- a mesa é mágica!”. As crianças brincaram quase toda a manhã na mesa e a cada brincadeira iam explorando algo novo. A Renata brincava com a areia e dizia que estava fazendo um bolo com cobertura enquanto usava a serragem. Eduarda dizia “- olha profe que pedra linda!”. Elas puderam sentir as texturas e conhecer diferentes elementos, mas a exploração por intermédio das lupas, despertou também a curiosidade, pelo aumento do tamanho das coisas, e, ao mesmo tempo, algumas delas, foram se deslocando para novas descobertas no próprio pátio, brincando.

Na segunda semana das práticas, pensou-se em propostas que dessem continuidade ao tema do projeto, tais como: contação de histórias, “esculturas de argila”, “boneco de alpiste”, “tintas naturais”, “massinha de modelar natural” e “atividades lúdicas que proporcionam às crianças experiências de

corpo e movimento, equilíbrio e convívio em grupo. Desse modo iniciamos com a proposta que as crianças fossem regar as flores que foram plantadas na semana anterior. Enquanto regavam as flores admiravam como elas estavam se desenvolvendo bem, que não viam a hora de levar a flor para casa para darem para a “mãe”.

Seguimos, com uma contação da história, com recurso de um avental, do “João e o pé de feijão” do autor Flavio de Souza. Surgiram falas como: “Eu sou um menino muito comportado”, “Tadinha da Vaquinha”, “Que grande esse pé de feijão”. “Nossa é grande mesmo”. Nesse mesmo dia, na sequência propomos fazer o João da história. Levamos copos de iogurtes com a imagem de cada criança colada no mesmo. Depois disponibilizamos sementes de alpiste e meia calça de nylon para semeamos juntos e, fazermos uma cabeça para crescerem os cabelos do João. As crianças foram regando as sementes, e, durante a semana e puderam acompanhar o crescimento do cabelo do boneco.

Dando seguimento, propomos no outro dia, realizar esculturas e formas com Argila. Consistia em manipular a peça inteira, cortar pedaços, modelar, adicionar água com um borrifador, sentir a textura, com possibilidades de exploração de formas, superfícies, volumes. Embora que, a maioria das crianças criaram suas esculturas, faziam imagens de objetos, animais, e, até comidinhas, a experiência com argila não foi bem aceita por todas as crianças. Tivemos algumas reações, como: “algumas não gostam de sujar as mãos, e não se sentiram a vontade para manusear”. Incentivamos elas, oferecendo galhos, folhas para não tocar direto na argila, o que possibilitou a participação delas. Essa vivência reforça que o ato do cuidar e do educar exige que lancemos olhares sobre as singularidades de cada criança, seus tempos e espaços, e, consiste em “[...] propor uma ação pedagógica integrada ao desenvolvimento da criança baseada em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade específica da infância” (BRASIL, 2009b, p. 2)

Também nessa semana, propomos realizar experiências em confeccionar pincéis e produzir tintas. Essa prática incidiu em primeiro momento confeccionar pincéis feitos de galhos e folhas. Depois fazendo uso de café, cúrcuma/açafrão, colorau, papel pardo e, pintar os vidros das janelas da sala referência. Afloram as linguagens das crianças, na diversidade de suas manifestações artísticas, pois cada criança tem infinitas possibilidades de se comunicar e se expressar. Estas significações podem ocorrer de forma verbal, mas além disto elas podem acontecer por meio de desenhos, pinturas, poesias, esculturas e outras tantas linguagens. Essa proposição enquanto estratégia pedagógica também possibilita “Aprender sobre as diversas formas de expressão e comunicação de uma criança, não se limitando apenas a comunicação verbal” (Duprat, 2014 p. 97).

No dia da proposta com a massinha de modelar caseira, organizamos uma mesa, com todos os ingredientes (sal, água, azeite, corante e farinha de trigo) e recipientes necessários para as crianças confeccionarem sua própria massinha. Durante a experiência surgiram algumas falas como “Que gostosa essa massinha! é de uva”. “Profe. que massinha cheirosa, que delícia!”. Nessa proposta todas elas participaram, incluindo as que não participaram com a argila. As crianças brincaram, criaram formas, cheiraram, usaram a imaginação, criatividade de acordo com as suas particularidades. Elas juntaram, montaram, desmontaram, compreendendo a diferença de tamanhos e formas. Como Redin e Fochi (2014, p. 57) nos colocam:

Nesse sentido, acredito que esse tipo de descoberta sobre os objetos coloca a criança em um papel central, fato que potencializa a sua aprendizagem, e isso se dá através (i) da sua ação de poder iniciar a investigação sobre os materiais, (ii) dos “conflitos” causados pelos materiais durante as tentativas de combinações feitas entre eles e/ou com os recipientes, (iii) do prazer do êxito, ao efetivar soluções nas combinações, (iv) da relação física com as propriedades do material disponível, (v) da escolha de posturas para as atuações com o material e, com isso, (vi) tendo um papel importante na concentração das crianças.

No penúltimo dia do estágio organizamos brincadeiras dentro da sala referência, era um circuito de boliche, (disponibilizamos garrafas pets e bolas). Organizamos as cadeiras para que elas passassem por debaixo, fizemos a dinâmica “acerte o alvo”. Ainda neste dia, as famílias haviam sido convidadas para irem à escola ver os trabalhos desenvolvidos ao longo do mês. A professora nos deu liberdade de organizar um espaço com as propostas realizadas por nós durante o estágio. No último dia contamos a história “O Caso do Bolinho” da autora Tatiana Belinky com o auxílio de uma televisão confeccionada por nós estagiárias e com fantoches. Durante a contação as crianças foram interagindo dizendo que gostavam de comer bolo, que ajudavam em casa a preparar comida, etc. Após a contação as crianças foram para um espaço no refeitório da escola, para produzirmos um bolo de banana com aveia, para posterior degustação.

Concluimos nosso estágio, pensando no que havíamos proposto sobre a avaliação na Educação Infantil, que se caracteriza como um contínuo ato de reflexão sobre a prática pedagógica. Deve também, propiciar caminhos possíveis para que a criança possa avançar na sua aprendizagem. “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação” (BRASIL, 2009b, p.4).

Nesse processo, como diferentes registros de documentação pedagógica, os instrumentos de avaliação foram considerados os fotográficos, as observações

e anotações no diário de campo. Esses registros serviram para a construção de um painel documental, que ficou exposto na escola, baseado na

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; [...] IV - documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil” (BRASIL, 2009, p. 5)

Percebe-se que a prática docente na Educação Infantil vai muito além do planejamento, embora seja imprescindível, para nos mostrar os caminhos que devemos seguir, mas é flexível. Às vezes pensamos de uma maneira, e as crianças agem de outra. O que mostra a individualidade de cada uma, como ser único, tornando tudo ainda mais enriquecedor.

Ao observar as crianças explorando os materiais, objetos, transformando em brinquedos, inventando brincadeiras, narrando histórias, admiradas com as descobertas, experiências ricas em significados, compreende-se a complexidade das possibilidades de ser educadores da infância, pois, o estágio exige comprometimento, dedicação, responsabilidade, respeito tanto com a escola, professoras, famílias e, especificamente com as crianças.

Compreendemos que, essas experiências de práticas foram desafiadoras para nós, porque atuar com crianças bem pequenas não é algo que se aprende nas teorias, embora que, elas sejam fundamentais para entender o sujeito-criança e as mais variadas infâncias. É também defender uma concepção de criança como sujeito ativo que interage com o mundo por meio das interações e brincadeiras, e, principalmente como alguém com direito de viver sua infância, de ser protagonista de sua aprendizagem e desenvolvimento, Cohn (2005, p. 35) afirma que:

Elas elaboram sentidos para o mundo e suas experiências compartilhando plenamente de uma cultura. Esses sentidos têm uma particularidade, e não se confundem nem podem ser reduzidos àqueles elaborados pelos adultos; as crianças têm autonomia cultural frente ao adulto. Essa autonomia deve ser reconhecida e também relativizada: digamos, portanto, que elas têm uma relativa autonomia cultural. Os sentidos que elaboram partem de um sistema simbólico compartilhado com os adultos (*Apud* Barbosa, 2014, p. 650 - 651).

Dessa forma, as experiências que as crianças vivenciaram com os objetos da natureza, por meio da ludicidade, possibilitaram várias aprendizagens como: experimentaram diversas sensações, desenvolveram ainda mais o instinto investigativo, manifestaram emoções e curiosidades, exploraram, conviveram com os seus pares, possibilitando a ampliação de conhecimentos acerca de si mesmas, dos outros e do meio em que vivem ao desenvolvimento, e acima de tudo, aprenderam se divertindo.

### ***4.3 Disussões acerca da docência na Educação Infantil***

Na perspectiva, em direção ao exercício da experiência à docência com crianças o estágio, para Pimenta e Gonçalves (1990) (*Apud*, Pimenta e Lima, 2010, p. 45), mencionam que: “[...] a finalidade do estágio é propiciar [...] uma *aproximação com a realidade*, na qual atuará [...]”. As autoras Pimenta e Lima (2010), ressaltam de que: “[...] a aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade [...]”.

As noções de espaço se consolidam de acordo com os movimentos que as crianças realizam. Em conformidade com as autoras Almeida e Juliasz (2014) que refletem sobre espaços e tempos na educação Infantil, mencionam que: “Criança corre, pula, sobe, desce, se joga, cai e levanta, Criança é movimento! E, é assim que ela aprende e apreende como as coisas são e como funcionam, como são o mundo e os seres que nele vivem. (Almeida; Juliasz, 2014, p. 25)

Durante a realização do estágio, foi possível perceber também, que é preciso estabelecer relações de afetividade, vínculos afetivos antes de qualquer proposta, pois essas relações contribuíram para a realização das práticas, e incentivaram a participação das crianças. Para Carvalho e Fochi (2017, p. 25):

Partindo do pressuposto de que é preciso perceber a criança em sua inteireza, o cotidiano nos permite conciliar as “dimensões afetivas, as cognitivas, as relacionais e as psíquicas” (Staccioli, 2017, p. 19). Isso porque talvez seja no cotidiano que possamos aproximar os diálogos entre adultos e crianças (Carvalho; Fochi, 2016), rompendo os muros que separam a cultura da infância dos discursos pedagógicos.

Na complexidade de atuar com crianças, os saberes de conhecimentos são oriundos na formação acadêmica, e, as experiências se mobilizam conforme são evidenciadas no cotidiano. Para Tardif (2002, p.228), “os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas”. Conhecer o cotidiano escolar e ter um olhar observador para a criança, e, perceber seus olhares, faz com que o docente esteja sempre pensando em algo inovador para que as experiências das crianças sejam mais enriquecedoras.” É necessário ter “[...] a capacidade de relacionar-se, de interagir, de tocar, de olhar, de cantar, de correr, de desenhar, e outras tantas características da profissão que envolvem o corpo, isto é, o fazer do professor” (Barbosa, 2016, p. 136). Se partilham saberes, trocas de experiências de formação mútua, no diálogo com a escola, com os professores, com as crianças.

Ratificam-se os postulados dos saberes teórico-práticos, como fundamentos do exercício da docência dos estudantes em curso, e, nesse processo, que o estudante se caracteriza como profissional, que constrói seus saberes específicos,



conforme salientou Nóvoa (2014<sup>3</sup>): “Sabemos que o mais importante do que formar, é formar-se; que todo conhecimento é autoconhecimento, e que toda formação á autoformação”. Isso implica em possibilitar novas reflexões quando adentramos na realidade escola, perceber que, “esse conhecimento teórico da realidade/das práticas permite fundamentar o estabelecimento de finalidades de transformação na formação dos docentes e para uma ação docente transformadora do real; ou para a práxis do profissional docente” (Pimenta,2019, p. 27). Assim, ser exercer a docência e ser profissional de crianças bem pequenas é:

[...] é ser desafiado e surpreendido, a cada dia, pelos acontecimentos, falas, expressões, comportamentos e reações inesperadas das crianças. É estar aberto ao novo, ao inédito e ao inusitado. Para ser professor de crianças bem pequenas é preciso estar atento às suas falas e atitudes, tendo a observação como elemento fundamental para se (re) pensar o planejamento. É, também, brincar junto. Ser mediador nas interações, aprendizagens e descobertas das crianças, sendo presença em suas produções. É ter paciência, cuidar e educar, sendo afetivo e respeitando a história de vida de cada criança. (DCM0, OSÓRIO, 2019a, p. 20)

São algumas concepções plurais como princípios formativos à docência, que articulam-se nas/com as experiências das crianças, a partir das situações de interesses e necessidades das crianças, dos direitos constituídos e instituídos, de serem crianças e vivenciar seus tempos de infância, como um ser que vive na fantasia do real; a criança como um ser que brinca, que imagina; a criança como um ser que aprende, que se desenvolve com/pelas suas descobertas, em sua essência é criativa, produz/reproduz cultura.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, foi possível ampliar conhecimentos inerentes a saberes e fazeres de iniciação à docência. Narrar as propostas de experiências vividas durante o estágio, foi um exercício reflexivo para além do relatório produzido pós-estágio. Não é uma tarefa fácil, pois parece estar sendo pesquisadora dos meus saberes e fazeres, o que de fato pode até ser assim interpretado. O sentido de narrar experiências, se entrecruzam com o processo formativo, sobretudo, quando nos colocamos como produtores do que fizemos e o que ainda falta fazer. Foram necessárias buscas sobre autores, que aos poucos foram se revelando de acordo com a necessidade das reflexões, para além da teoria compreendida na trajetória acadêmica, que são as abordagens que nos permitem dar visibilidade às nossas narrativas formativas. Foi perceber

---

3 Antonio Nóvoa em Conferência: “Formar professores para o futuro” - Conferência realizada no III Encontro do PIBID UNESPAR em Matinhos e Paranaguá no Estado do Paraná em 26 de setembro de 2014.

que sobre os processos formativos, saberes de formação e fazeres da docência na legitimação da Pedagogia, são caminhos da docência percorridos e ainda a percorrer em direção à docência, que nesses caminhos, é tentar construir perspectivas de formação à docência, enquanto aprendente e ensinante.

Sendo assim, alguns saberes foram sendo permeados na prática pedagógica do Estágio, como também nas reflexões deste trabalho. A realização do estágio foi uma experiência impactante no que se constitui no contexto da escola, dos encantamentos das crianças com as propostas, do encontro com os materiais, objetos disponibilizados, em que elas, foram sendo instigadas a serem investigadoras. Ao mesmo tempo, dúvidas e incertezas, em relação às propostas foram tomando corpo na intencionalidade pedagógica, assim como, foram se acentuando a cada dia das práticas, que se diferenciam no momento do planejamento. Quando emergem conceitos de que as crianças são co-construtoras da/de cultura, nas práticas também nos percebemos como co-construtoras de nossas jornadas de aprendizagens.

Não há fórmulas, receitas prontas para a prática pedagógica, porém cabe ao professor produzir o seu planejamento de acordo com a realidade do espaço em que se encontra. Ao decorrer do curso de Pedagogia, e, com as práticas realizadas, construímos diversas aprendizagens sobre docência na Educação Infantil, tais como perceber que, numa turma, cada criança é única em seu desenvolvimento e aprendizagem. Quando se tem essa concepção, nos tornamos educadores de infância, e, talvez não apenas pelos nossos saberes e fazeres, mas por compreender que o saber e o fazer de cada criança é único, na sua linguagem, na ação, no desenvolvimento e na aprendizagem, e, assim, elas muito nos ensinam.

## REFERÊNCIAS

ABRAHAO, M. H. M. B., & Maria da Conceicao, P. **As Narrativas de Formação, a Teoria do Professor Reflexivo e a Autorregulação da Aprendizagem: Uma Possível Aproximação.** In: A. M. Veiga Simão, L. M. Frison, & M. H. M. B. Abrahao, (Eds.), *Autorregulação da Aprendizagem e Narrativas Autobiográficas: Epistemologia e Práticas* (3a ed., pp. 53-71). Vol. 1, Natal/Porto Alegre/Salvador: Editora da UFRN/Editora da PUCRS/Eduneb, 2012.

ALMEIDA, Rosângela Dion de. JULIASZ, Paula C. Strina. **Espaço e Tempo na Educação Infantil.** São Paulo, Contexto, 2014.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Culturas infantis: contribuições e reflexões.** *Revista Diálogo Educacional*, Universidade Católica do Paraná, vol. 14, núm. 43, Set./dez. 2014. 645-667p. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189132834002.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. MEC/SEB, UFRGS. **Práticas cotidianas na Educação Infantil - bases para a reflexão sobre as orientações curriculares.** Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil, sob a consultoria de: Maria Carmen Silveira Barbosa. 2009a.

BRASIL. MEC/ CEB. **Resolução n. 5/2009, de 17 de dezembro de 2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: 2009b. Disponível em: [http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 30 mar. 2023.

BELTHER, Josilda Maria. **Educação Especial.** São Paulo: Pearson Education no Brasil, 2017.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de; FOCHI, Paulo Sérgio. (Orgs.) **Pedagogia do Cotidiano na (e da) educação infantil.** **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 100, set./dez. 2017. Editora INEP/MEC.

DUPRAT, Maria Carolina (Org.) **Ludicidade na educação Infantil.** Coleção Bibliografia Universitária Pearson. São Paulo, Pearson Education do Brasil, 2001.

EMEI CRIANÇA FELIZ. Projeto Político Pedagógico Escola Municipal de Educação Infantil- Osório, 2019.

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

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6ªed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas.** **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: [http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos\\_17/libanio.pdf](http://www.educaremvista.ufpr.br/arquivos_17/libanio.pdf). Acesso em: 11 mar. 2023.

MARQUES, Janote Pires Emanuelle Oliveira. VASCONCELOS, Karla Colares. Estágio Supervisionado e Formação de Professores: o estágio como reflexão- (in) **Formação de Professores: Pesquisas, Experiências e Reflexões-** Janote Pires Marques Emanuelle Oliveira da Fonseca Karla Colares (Orgs.) EDUECE-1a EDIÇÃO- FORTALEZA | CE, 2016.REALIDADE SCOLAR.

MANFERRARI, Marina. **Histórias são naus que cruzam fronteiras. Proposições**, Campinas, v.22, n.2, v. 65, p. 51-62, maio-agosto, 2011.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa.** Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p. **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: 23 mar. 2023.

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

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil: Partilhando Experiências de estágios**. Campinas, SP, Papirus, 2000.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. (Org.). Educação Infantil: **Saberes e fazeres da formação de professores**. Coleção Ágere. Campinas, SP, Papirus, 2008.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: Profissionalização e Razão Pedagógica** - Tradução: Claudia Schilling - Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: Diferentes Concepções**. 5. Edição. São Paulo, Cortez, 2010. (Coleção Docência em Formação-Série Saberes Pedagógicos).

REDIN, Marita Martins; FOCHI, Paulo Sergio. **Explorar e interagir com o mundo: os materiais na Educação Infantil**. In: \_\_\_\_\_. Infância e Educação Infantil II: Linguagens. São Leopoldo: Unisinos, 2014. p. 51 – 64.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários** Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério FacultédesSciences de l'Éducation, UniversitéLavalRevista Brasileira de EducaçãoJan/Fev/Mar/Abr, n. 13, 2000. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe\\_13.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/rbe/files/rbe_13.pdf). Acesso em: 5 fev 2023.

OSORIO. **Documento Curricular Municipal- SMED**, 2019.

UERGS. **Projeto pedagógico de curso de graduação em Pedagogia: licenciatura**. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/ Uergs. 2021.

YIN, Robert K. Estudo de caso: **Planejamento e métodos**. Tradução da 5ª Ed. Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre, RS: Bookman - Editora LTDA, 2015. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt>.

## DEMANDAS E DESAFIOS DOS GESTORES ESCOLARES FRENTE À PANDEMIA DO COVID-19

*Rodrigo Pecker Farias Calderão<sup>1</sup>*

*Dolores Schussler<sup>2</sup>*

### RESUMO

Esse artigo é um recorte de um trabalho de Conclusão de Curso (TCC), do Curso-Pedagogia-Licenciatura, apresentado em 2021, na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-Uergs, Unidade de Osório da região do Litoral Norte. A pesquisa-campo foi realizada com duas diretoras e duas vice-diretoras, que atuavam em quatro escolas públicas, sendo uma da rede estadual e três pertencentes à rede municipal, todas localizadas na cidade de Osório, do Litoral Norte Gaúcho. A metodologia pautou-se na perspectiva de uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva nos conceitos baseados em Lüdke e André (2007), Minayo (2007) e o método monográfico de estudo de caso, Gil (2008) e Yin (2005). Na parte introdutória constam as questões-problema e os objetivos, seguindo dos referenciais teóricos sobre Gestão escolar. Os autores que foram os aportes neste estudo destacam-se Libâneo (2004, 2013) e Luck (2000-2006) Dourado (2007); Silva; Santos, (2016), Saviani (2008). Foram imprescindíveis artigos e trabalhos sobre a gestão escolar frente a pandemia de COVID-19, tais como de: Carvalho, Moraes e Brito (2020); Dias; Pinto (2020); Diniz *et al.* (2020); Silva, Silva e Gomes (2021); Gatti (2020), Lima, Azevedo e Nascimento (2020) Moraes (2020), Peres (2020), para a análise dos dados levantados com as participantes, que encontra-se no capítulo do exercício empírico Consideramos que, a Pandemia exacerbou as desigualdades no acesso à educação, com muitos estudantes de baixa renda e áreas menos favorecidas enfrentando barreiras para o

---

1 Autor do TCC - Graduado em Pedagogia-Licenciatura-Uergs-Litoral Norte Osório. Supervisor na Rede Estadual de Educação-RS. Escolas: Abentulino Ramos e José Pereira da Rocha- Santo Antonio da Patrulha/RS.

2 Graduada em Pedagogia-Licenciatura pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Mestre em Educação (UFMT). Professora do Curso de Pedagogia- Licenciatura Uergs- Litoral Norte Osório. (Orientadora do TCC).

aprendizado remoto, como falta de acesso à internet ou a dispositivos adequados. Além dos desafios acadêmicos, os gestores também tiveram que prover a si mesmos, e o suporte social e emocional para estudantes, famílias, professores e funcionários, que estavam lidando com o estresse e a incerteza causados pela pandemia. Mesmo mediante os desafios e dificuldades encontradas, nas suas estratégias buscaram alternativas em manter de certa forma as instituições escolares funcionando na dimensão administrativa e pedagógica.

**Palavras-Chave:** Gestão Escolar; Educação; Pandemia

## 1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista o fator do surto pandêmico da Covid-19 no cenário mundial, iniciado em março de 2020, que trouxe desafios sem precedentes para todos os setores da sociedade, principalmente a saúde e a educação. O impacto no sistema educacional, com o ordenamento do fechamento das escolas, exigiu uma transição rápida das atividades presenciais para o ensino on-line, os gestores escolares foram forçados a repensar completamente a maneira como iriam operacionalizar nas escolas a implementação de estratégias de adaptações, reelaborando com o objetivo de manter a segurança dos estudantes e profissionais, ao mesmo tempo, em que necessitaram garantir a continuidade de aprendizados. Isso apresentou e exigiu desafios de demandas significativas para os gestores, que foram tentando formas de suporte e acesso tecnológico à educação remota necessárias aos professores, estudantes e famílias.

Além disso, a preocupação com a segurança e a saúde dos estudantes e profissionais, foi primordial. Gestores tiveram que desenvolver e implementar protocolos de saúde rigorosos, como higienização regular, uso de máscaras, distanciamento social e rastreio de sintomas, para proteger a comunidade. Diante desses expostos, ocorreram urgências de reelaborar e restaurar suas atividades administrativas e pedagógicas seguindo as novas determinações, das medidas e orientações advindas tanto do Ministério da Educação como do Conselho Nacional de Educação para o funcionamento das instituições educadoras, na emergência das condições de isolamento social impostas pela situação criada por essa pandemia, foram segundo Gatti (2020, p. 31), para que:

Estados e municípios também tomaram suas decisões, [...] em que, respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino, são apresentadas sugestões relativamente detalhadas para realização de atividades presenciais e não presenciais na educação básica, quanto à reorganização dos calendários escolares e o replanejamento curricular no contexto da atual pandemia [...].

O estudo justificou-se diante do colapso causado pelo novo Coronavírus (SARSCoV-2), que em dezembro de 2019, foi identificado em Wuhan na China, da transmissão do Coronavírus (SARS-CoV-2), causando a pandemia da COVID-19 e que levou os gestores escolares a construírem novas estratégias. O ano de 2020 ainda estava no início quando a humanidade foi impactada pela proliferação mundial do Novo Coronavírus. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020) declarou em 11 de março tratar-se de uma pandemia afetando todos os setores da sociedade mundial.

Novos tempos de mutações na história da ciência, na economia, com novas evidências empíricas, tentando resolver complexos problemas que vieram à tona no contexto da sociedade. Neste sentido, assim como em todos os outros setores da sociedade, a educação também teve seus impactos consideráveis com a suspensão das aulas presenciais, que já haviam iniciado.

Perante esse contexto, buscou-se compreender as demandas administrativas e pedagógicas encontradas e os desafios enfrentados pelos gestores escolares de escolas públicas frente a pandemia de Covid-19. Como problema de pesquisa surgiram as questões: Quais foram as principais demandas a partir da suspensão das aulas presenciais e os desafios enfrentados nas dimensões administrativas e pedagógicas, e suas implicações no cotidiano, enquanto equipe gestora? Quais foram as alternativas e estratégias encontradas pelos gestores nesse período? De que forma, a partir desse contexto, essas alternativas foram instituídas, implementadas e como esses obstáculos foram enfrentados/ou superados?

Neste cenário de crise, entre dúvidas e incertezas, foi imprescindível buscar perspectivas a este enfrentamento para dar continuidade às atividades da escola fora do espaço escolar, cabendo aos gestores escolares, não apenas pensar nas atribuições de uma simples mudança em virtude do atual cenário, mas sim, tiveram de pensar em mudanças de estrutura organizacional que deveriam fundamentar a construção de uma proposta educacional, para potencializar as aprendizagens dos estudantes, e o desenvolvimento de uma gestão diferente da antes vivenciada, a responsabilidade de passar por rupturas, redefinindo os planos de ações com novas estratégias emergentes.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO: FRAGMENTOS DE INTERLOCUÇÕES DE GESTÃO DEMOCRÁTICA: OLHARES SOBRE AS POLÍTICAS E AUTONOMIA DE GESTÃO ESCOLAR**

A década de 1990 constituiu-se como a década de um estado democrático de direito, possibilitando no País a reabertura político-democrática, quando ocorreu a inclusão do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público na forma de Lei que foi determinada legalmente pela Constituição da

República Federativa do Brasil (1988) (CF), conforme o artigo 206, que enuncia: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI. Gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988). No que diz respeito à base legal sobre a gestão democrática da educação brasileira pública, a CF define a “gestão democrática” como um dos princípios orientadores “do ensino público” (BRASIL, 1988)

No estado do RS, a partir dos princípios da Constituição Federal foi instituída a Lei 10.576/1995, que dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público que em seu Art. 1º, com vista à observância dos seguintes preceitos”:

I - autonomia dos estabelecimentos de ensino na gestão administrativa, financeira e pedagógica; II- livre organização dos segmentos da comunidade escolar; III - participação dos segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios e em órgãos colegiados; IV - transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos; V - garantia da descentralização do processo educacional; VI - valorização dos profissionais da educação; VII - eficiência no uso dos recursos (RIO GRANDE DO SUL, 1995).

A Lei nº 9394/1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN estabelece o princípio da Gestão Democrática em vigor na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino, seja no que diz respeito à construção do projeto e processos pedagógicos, quanto às questões de natureza burocrática. Em conformidade com Moraes (2019, p. 33- 39):

Dentro deste modelo participam: a direção, a equipe pedagógica, as famílias, os estudantes e a comunidade. As decisões dentro deste modelo são coletivas e contam com a qualificação dos seus participantes para a elaboração de planos e para a tomada de decisão, ou seja, os atores envolvidos precisam ter competência e conhecimento dentro das suas áreas de atuação. [...] A Gestão Democrática da escola diz respeito, portanto, à participação ativa da comunidade escolar no âmbito do gerenciamento, da administração da escola, da escolha dos representantes e da tomada de decisões em geral, partindo, assim, de uma concepção político social do papel da escola.

Neste processo, instituem-se a elaboração e reelaboração dos Projeto Político Pedagógico-PPP, por todos os segmentos que compõe a comunidade escolar, e não deve ser construído por gestores educacionais que compõe a rede, de igual teor para todas as intuições, e da mesma forma as eleições para diretores e não em forma de (QI- Quem Indica), como cargo, no exercício de suas funções. Quando tal fato ocorre, e muitas vezes cotidianamente, é o que definimos como pseudo-autonomia. Reside aí a complexidade da “autonomia”, que tem várias dimensões, dentre elas destacam-se: autonomia financeira, política, administrativa e pedagógica. Há todo um conjunto que se inter-relaciona, entre os sistemas educacionais de redes e os sistemas de ensino. Para Luck (2000, p. 25):



Não se constrói a autonomia da escola senão mediante um entendimento recíproco entre dirigentes do sistema e dirigentes escolares, entre estes e a comunidade escolar (incluindo os pais) a respeito de que tipo de educação a escola deve promover e de como todos, em conjunto, vão agir para realizá-la. Não se trata, portanto, de um processo de repartir responsabilidades, mas de desdobrá-las, ampliando-as e compartilhando-as.

Nos parâmetros de qualidade na educação, mencionado por Dourado (2007, p. 923) em políticas de gestão da Educação Básica (EB), situa-se a concepção que a educação é entendida como “[...] como prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputa que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade”. Neste contexto, nos princípios de gestão democrática, concebe-se a autonomia da gestão escolar que “possibilita que os diferentes sujeitos que compõem a escola possam relativamente trabalhar a partir de seus anseios e das demandas da comunidade na qual a instituição está inserida” (Silva; Santos, 2016, p. 41). os autores salientam:

Neste contexto, vivenciar a autonomia entre gestores, coordenadores e professores favorece uma organização pedagógica, administrativa e financeira na qual contribua com os ideais propostos no planejamento escolar idealizado por todos os membros da unidade educativa [...] A autonomia escolar é um importante princípio da gestão para a concretização do planejamento consolidado pela equipe pedagógica, administrativa e financeira. Sua concretização viabiliza a vivência de um trabalho favorável a todos, mediante a gestão colegiada em uma perspectiva democrática.

Corrobamos que, a participação baseada na autonomia, é o principal meio de assegurar gestão democrática na escola, possibilita o envolvimento de profissionais no processo de tomada de decisões no funcionamento da organização escolar. Além disso, “proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais” (Libâneo, 2004, p. 102)

A prática da participação deve ser um mecanismo ativo na escola, pois nada adianta ter representação das instâncias da comunidade escolar se não tem a atuação dos sujeitos das mesmas nas tomadas de decisão. Esse modelo de gestão democrática na escola pressupõe a ampliação da participação dos sujeitos para se tornar factível e real, e será construído a partir de um projeto coletivo que não possa mais ser gestado sem a presença de todos os protagonistas do ensino

Desse modo, tendo em vista a gestão escolar, que engloba, de forma associada o trabalho da direção escolar, da supervisão ou coordenação pedagógica se constitui:

[...] uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos. (Luck, 2009, p. 23)

Quando se tencionam todas as questões, percebemos que “gestão democrática é complexa, polêmica e política, esta política está relacionada com a Política Educacional”, [...] quando mais se falou de democracia no interior da escola, menos democracia foi a escola; e de como, quando menos se falou em democracia, mais a escola esteve articulada como a construção de uma ordem democrática”. (Saviani, 2008, p. 25)

Em tempo de pandemia, as mudanças em gerir a escola foram cruciais, visto que, de um modo de ensino presencial era preciso que funcionasse uma nova estratégia de ensino remoto. Integrar os vários segmentos da comunidade escolar em seus setores administrativos e pedagógicos representaram novas mudanças nas funções dos gestores no cotidiano escolar, que por si só, já são complexas e difíceis as atividades que os envolvem.

### **3. ABORDAGENS E CAMINHOS INVESTIGATIVOS**

O estudo, inserido no campo da ciência social, pelo fato de que o objeto da ciência social “é essencialmente qualitativo” (Minayo, 2007, p. 7-8), a metodologia apropriada foi de natureza qualitativa, exploratória e descritiva, sendo que “a metodologia é o caminho do pensamento, e, a prática exercida na realidade”. Minayo (2007, p. 21), enfatiza, neste processo, que ao adotar essa abordagem tem-se “a possibilidade de trabalhar com um universo de significados, crenças, valores e atitudes, em certas relações a que se propõe pesquisar”.

Além disso, os autores Lüdke e André (1986, p. 34). salientam que, a pesquisa qualitativa é a forma “[...] mais adequada para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação”, ademais: “as informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível”.

Como método monográfico, optou-se pelo estudo de caso, que segundo Gil, (2008, p.37): “em profundidade pode ser considerado representativo de muitos outros ou mesmo de todos os casos semelhantes. Esses casos podem ser indivíduos, instituições, grupos, comunidades”. Yin (2005, p. 31) também considera o estudo de caso como uma estratégia “quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real e pode-se complementar esses estudos de casos ‘explicatórios’ com dois outros tipos

- estudos ‘exploratórios’ e ‘descritivos’ [...]”. Além disso, [...] “a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos”.

Em virtude do momento atípico em que todos encontravam-se inseridos, a pesquisa foi realizada por meio de um questionário semiestruturado. Como meio à levantamento dos dados foi propício naquele momento de isolamento social. pois se tratava de algo inédito frente a crise pandêmica, os contatos iniciais com os professores gestores foi realizado via telefone, e posteriormente, então os quais foram criados, digitalizados e enviados via e-mail, e alguns retornaram de igual forma e outros via rede social (Whatsapp). As participantes foram duas vice-diretoras e duas diretoras.

Consideramos importante situar como se apresentam as participantes, em virtude dos seus desafios e demandas durante o fator pandêmico, e designamos expor no quadro abaixo:

\*A participante vice-diretora determinada neste trabalho com a sigla (LU) pertence a escola da rede estadual dentro município de Osório/RS, está situada na periferia da cidade, e é composta por 750 estudantes e 15 servidores, a renda das famílias são variáveis e oferece ensino fundamental e ensino médio. \*A diretora denominada (MA) participante da pesquisa, atua em uma das escolas da rede municipal, que conta com 920 estudantes e 19 servidores. A instituição está localizada na periferia da cidade e atende alunos de famílias com economias diversas, oferecendo anos iniciais e finais (1ª a 4ª série ou 1º ao 5º ano) e (5ª a 8ª série ou 6º ao 9º ano). \*A diretora, denominada (MI), está lotada em uma escola que fica na zona rural do município de Osório e pertence à rede municipal, com 110 alunos e 7 funcionários, disponibilizando anos iniciais até o 5º ano, atendendo alunos carentes. \* A vice-diretora denominada (AL) pertence a uma escola da rede municipal de Osório/RS, que possui 480 alunos e 16 funcionários. A escola fica num bairro carente e violento, na sua maioria, os alunos são oriundos de famílias extremamente pobres, e oferta a etapa dos anos iniciais (1º ao 5º ano)

#### **4. EXERCÍCIO EMPÍRICO: ALGUNS RESULTADOS SOBRE DEMANDAS E DESAFIOS DOS GESTORES ESCOLARES EM TEMPO DE PANDEMIA DE COVID-19**

Sobre as primeiras medidas dos gestores administrativos as formas encontradas em planejar e administrar, gerir a estrutura escolar e potencializar a gestão escolar frente a Pandemia do Covid-19, no viés das participantes as escolas não fecharam em tempo integral, mas seguindo os protocolos da saúde. Em relação à funcionalidade administrativa, os profissionais passaram a atuar em regime de plantões:

**“[...] atendendo demandas individuais de alunos e pais (LU- Vice Diretora). [...] os professores mantiveram contato diretos com as famílias e as aulas remotas foram enviadas via WhatsApp e blog da escola, os pais que não tinha esse acesso, a escola permaneceu aberta nos plantões [...] onde eram entregues os materiais impressos [...] (AL- Vice-diretora) “[...] mantivemos a escola aberta em plantões [...] com demandas muito diferentes do cotidiano escolar, estávamos preocupadas com questões sanitárias, envolvendo a saúde dos profissionais e alunos [...]” (MI-Diretora)**

Não é de hoje que o cenário educacional vem passando por transformações. No entanto, nesta conjuntura atual no que toca à educação, Gatti (2020, p. 31) destaca a busca de estratégias, “considerando adequações de oferta escolar em virtude do advento da pandemia levando em conta as situações econômico-sociais-culturais diversas que se mostram na extensão deste país, e as desigualdades que se tornaram evidentes”. Segundo os autores Silva, Silva e Gomes (2021, p. 18) “a pandemia trouxe à tona uma complexa realidade que sempre existiu, intensificando a precarização e descortinando as múltiplas formas de desigualdades”. Na visão de Lück (2013), cabe ao gestor escolar dinamizar o processo, articulando as vozes dos participantes com a finalidade de vivenciar a gestão participativa, por meio do protagonismo dos pais, dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade local (*Apud* Silva; Silva; Gomes, 2021, p. 08).

Frente aos desafios cotidianos das formas encontradas em planejar e administrar a estrutura escolar e potencializar a gestão escolar diante da pandemia de Covid-19. [...] os planejamentos da equipe foram difíceis de administrar em curto espaço de tempo, pois agradavam as decisões dos decretos e dependiam da gestão educacional “[...] visto que a maioria das decisões vinham da mantenedora e não cabia a escola tomar decisões muito incisivas [...]” (MI-Diretora). Diante, ainda, dos desafios enfrentados, as gestoras enfatizaram as seguintes dificuldades: “as tecnologias da informação, a formação docente, vínculo com os alunos, e a burocracia gerada pelo ensino remoto (LU Vice- Diretora), além das “incertezas perante o cotidiano dos *Feedbacks* dos estudantes. (MA-Diretora). “fazer com que as famílias entendessem que a situação duraria bastante tempo e que elas deveriam organizar os seus filhos e manter uma rotina de estudo “[...] a busca pelos alunos para que realizassem as atividades e mantivesse um vínculo com a escola proposto era parte integrante deste novo processo de ensino” (MI-Diretora).

Foi necessário um trabalho coletivo de toda equipe, por meio de várias ferramentas tecnológicas para alcançar esse público” (LU- Vice- Diretora) “[...] Organização de reuniões on-line por parte dos professores e equipe diretiva. Manter comunicação com a comunidade. Aquisição de materiais para dar acesso aos educandos receber as atividades de forma física”. (AL- Vice-Diretora). Neste sentido, há sempre todo um conjunto que se inter-relaciona, entre os sistemas educacionais de redes e os sistemas escolares de ensino. Para Silva, Silva e Gomes (2021, p. 21), em razão da “instauração de tempos e espaços excepcionais, os gestores escolares têm uma difícil tarefa, a de orientar e conduzir todo o processo pedagógico, por meio das novas interfaces e de um contexto complexo.

As demandas fizeram presentes diante das exigências burocráticas dos protocolos, e, conseqüentemente, o administrar se tornou mais difícil, a exemplo da constante busca pelos alunos, planejando e arquitetando estratégias para que

realizassem as atividades e mantivessem um vínculo com a escola. Também foram necessários garantir recursos administrativos on-line, muito diferentes do cotidiano escolar. Na visão de Silva, Silva e Gomes (2021, p. 07):

A realidade imposta na organização da escola, o que foi feito pela pandemia, necessita de novos olhares para a vivência da gestão escolar, especialmente, na forma de condução das propostas pedagógicas, administrativas, financeiras e relacionais. Essa situação repercute na complexidade de desenvolver propostas interligadas ao projeto coletivo de escola/educação, mesmo em tempos excepcionais, evidenciando um cenário de inovação, de orientação e de liderança dos gestores escolares.

Em conformidade com Gatti (2020, p. 30), “tivemos dificuldades várias mesmo antes do evento da necessidade do isolamento social, o que se agravou com essa emergência”. As atribuições de cada nível são diferentes e estão definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.9394/96 (BRASIL, 1996).

Várias medidas e orientações advieram, nesse período de pandemia que atravessamos, tanto do Ministério da Educação como do Conselho Nacional de Educação para o funcionamento das instituições educadoras na emergência das condições de isolamento social impostas pela situação social criada por essa pandemia. Estados e municípios também tomaram suas decisões. [...] em que, respeitando a autonomia das escolas e dos sistemas de ensino, são apresentadas sugestões relativamente detalhadas para realização de atividades presenciais e não presenciais na educação básica, quanto à reorganização dos calendários escolares e o replanejamento curricular no contexto da atual pandemia [...] (Gatti, 2020, p. 31)

Para Lima, Azevedo e Nascimento (2020, p. 10) “as escolas precisaram adaptar-se consideravelmente rápido para oferecerem uma educação de qualidade dentro do possível, de outro os estudantes precisaram se adequar a realidade para aprender sem sair de casa”. Silva. (2020, p. 10) ressalta que “com esse novo cenário da educação, restou a todos os sujeitos da comunidade escolar experienciar as mudanças inesperadas, sem ao menos terem se preparado em um momento de formação que antecederesse essa ruptura”. Segundo Peres (2020, p. 23), “passa-se a conviver por um lado, com preocupações ligadas a questão prioritária da saúde física e emocional e, por outro lado, com a desestabilização das questões educacionais provocada pela repentina suspensão das aulas presenciais”. Silva, Silva e Gomes (2021, p. 04) apontam, por sua vez, que com:

A emergência de aulas em plataformas digitais [...] novas perspectivas surgiram na proposição para apresentar alternativas de trabalhos aos profissionais da área, mesmo que, para isso, o trabalho esteja preso aos princípios da precarização do trabalho docente e à inviabilidade das desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais.

Outras dimensões destacadas nestas estratégias foi informar a comunidade escolar sobre as novas formas de organização do sistema escolar diante de um contexto de incertezas. Gatti (2020, p. 32) enfatiza que:

A situação pandêmica obrigou crianças, adolescentes e jovens a mudarem seus hábitos relacionais e de movimento, a estudarem de modo remoto, alguns com boas condições, com acesso à internet, com os suportes necessários (computador, tablet ou celulares), mas muitos não dispoñdo dessas facilidades, ou dispoñdo com restrições (por exemplo, não dispoñção de rede de internet ou de computador ou outro suporte, posse de celulares pré-pagos com pouco acesso a redes; um só celular na família etc.), contando ainda aqueles sem condição alguma para uso dos suportes tecnológicos escolhidos para suprir o modo presencial.

Desse modo também, tentou-se compreender, ao menos brevemente, toda esta mudança administrativa de gestão, contudo, as demandas iniciais planejadas ao setor pedagógico, fora também primordial. A escola saiu sem o devido preparo e repentinamente da sua “zona de conforto” de ensino presencial, de uma hora para outra, viu-se obrigada a assumir um ensino remoto, tendo que confrontar-se com suas concepções enraizadas de ensino, e aprender, de uma forma distinta, as novas tecnologias. A adaptação às tecnologias fez-se urgente e este fato surge forte nas respostas das gestoras escolares pesquisadas, por isso mesmo que o currículo precisou de reformulação, utilizando conteúdos e estratégias pedagógicas que atendam a uma nova abordagem voltada aos alunos.”

**[...] estiveram focadas na adaptação do planejamento curricular em um novo formato remoto. Estas adaptações geraram muitas desconfortos nos docentes, que precisaram se atualizar frente ao uso das tecnologias de informação. (LU-Vice diretora). [...] envolve um processo de supervisão diretamente ligado aos professores, onde envolve o gestor também para estabelecer as diretrizes de ensino e as metas a serem atingidas, bem como o conteúdo e metodologia das grades curriculares (MA-Diretora). As demandas iniciais foram planejar um blog onde seriam disponibilizadas as aulas, e também um grupo de WhatsApp por turma onde as professoras e família iriam ter contato direto. (MI-Diretora). Reorganização do planejamento frente as atividades. Busca de alunos infrequentes (AL-Vice diretora).**

Nesse sentido, o currículo deve absorver as mudanças e inovações tecnológicas e, de acordo com Fusari (1994, p. 44): “Na escola, o trabalho comunicacional com a multiplicidade de mídias presentes no mundo contemporâneo não pode ser improvisado, e nem desarticulado de uma proposta educativa que contribua para a democratização de saberes socialmente significativos produzidos e em produção pela humanidade”. Libâneo (2011, p. 27-28) considera que “a tecnologia não é uma inimiga do professor, embora pense

que é fundamental adaptar-se à mesma”. Para o citado autor “é possível usar a tecnologia como uma aliada, desde que repensemos a escola”.

Numa reorganização curricular implicou num novo planejamento que abrange novos espaços de aprendizagens que necessitaram ser redesenhadas, que segundo Carvalho, Moraes e Brito (2020, p. 197) consideraram como: “[...] a flexibilidade e o uso de várias ferramentas de aprendizagem e dispositivos, como aplicativos e redes sociais, buscando conexões entre os professores e os alunos a fim de promover a aprendizagem significativa e efetiva dentro do ambiente virtual adotado nessa situação de excepcionalidade”.

**[...] procurei estreitar as relações com os alunos, mesmo no modo remoto, Sempre procurei estar acessível para resoluções de problemas e das mais diversas demandas. Como professora procurei propor atividades dinâmicas que buscassem a maior interação possível com os alunos. (LU- Vice Diretora) [...] no cuidado com a parte emocional e também financeira das famílias, onde buscamos recurso via poder público e pudéssemos amenizar a questão de falta de alimento a essas pessoas, pois acreditamos que essa ação além de aproximar a família da escola, fazia parte deste novo processo de educação. (MI-Diretora) [...] acolher estes alunos e após partir para uma aprendizagem lúdica, mesmo remota de acordo com as possibilidades dos educandos, respeitando as limitações e possibilidades de cada um. Buscou-se enviar tarefas de fácil entendimento, tendo as evolutivas como instrumento para o fazer e refazer pedagógico. (AL-Vice-diretora)**

Buscou-se enviar tarefas de fácil entendimento, tendo as devolutivas como instrumento para o fazer e refazer pedagógico. “Caminhos variados foram encontrados com a utilização de diversas plataformas educacionais, com utilização da internet, solução que se mostrou, na situação, acessível a muitas redes, escolas e seus estudantes, mas não para todos. (Gatti (2020, p. 32). De certa forma, necessitou-se readequar dinâmicas para que o aprendizado não parasse de vez, incrementar novos caminhos em busca de garantir o conhecimento

Entende-se que no campo educacional os atores que dele participam, interagem e, nessa perspectiva, constroem o processo de ensino e aprendizagem, processo esse que ocorre quando o ser humano capta novas informações, adquirindo também novos comportamentos e atitudes, provocando o desenvolvimento humano em todas as áreas da sua vida, inclusive na constituição de um desenvolvimento social e afetivo. (Diniz *et al.* (2020, p. 02)

Por conseguinte, as parcerias entre as famílias e a escola nos encontros virtuais voltam-se novamente para a questão de nem todos os profissionais e família tem acesso às tecnologias e, por conta disso, necessitou-se criar recursos diferentes. Concepções dos gestores sobre os impactos da pandemia, inúmeras questões mostraram o surgimento de novas dificuldades:

**Acredito que o maior impacto é a incerteza do amanhã, é muito difícil lidar com um algo que não conhecemos, e nunca vivenciamos. o impacto na educação nem pode ser medido, será sentido ao longo do tempo, Pois nada se compara ao ensino presencial, na troca interpessoal, no contato com outro, e na criação de vínculos. Sabemos que teremos muitas defasagens a serem vencidas, tanto na gestão educacional quanto na educação como um todo. (LU- Vice Diretora). A ruptura na aprendizagem (MA-Diretora) A falta de autonomia perante as decisões que envolviam a escola; a demora na realização das adaptações descolar para uma possível volta as aulas; a falta de informações por parte da mantenedora para as escolas. (MI-Diretora). O difícil acesso as tecnologias impactaram bastante e a precariedade das famílias que afetaram bastante os alunos. Também a falta de contato físico, abraço, carinho dos alunos. (AI-Vice diretora)**

Pode-se dizer que a pandemia gerou novas adversidades além das já existentes. Segundo relatório do Banco Mundial, “os impactos negativos causados pela pandemia de Covid-19 na educação brasileira podem ser graves e duradouros”<sup>3</sup>

A precariedade das famílias, fator que afeta bastante os alunos, volta-se novamente para a questão das desigualdades e diversidades sociais e econômicas que. nas palavras de Lima, Azevedo e Nascimento (2020, p. 04), “o processo de isolamento social ressaltou as diversidades sociais e econômicas existentes no nosso país, deixando ainda mais expostas as diferentes realidades das escolas e das crianças por elas atendidas” “É preciso considerar a situação de vulnerabilidade social em que muitas dessas crianças estão. Não há evidências de boas soluções nessa emergência para a ampla população de crianças vinculadas às escolas públicas. O atendimento daqueles que demandam atenção especial também ficou com precárias alternativas (Gatti, 2020). Para Lima, Azevedo e Nascimento (2020, p. 03), “[...] essa não é uma tarefa fácil, principalmente porque a comunidade escolar pública não tem acesso às condições básicas para enfrentamento à Covid-19, que dirá acesso às mídias para dar continuidade ao ensino”. “Um dos pontos cruciais para ocorrer a aprendizagem, no entanto, é o processo de interação com o meio que se vive e com o outro, havendo, como consequência desse isolamento, um abrupto rompimento da relação professor-aluno (Diniz *et. al.*, 2020).

Dourado (2007, p. 924), referenda esta questão ao afirmar que, neste processo, faz-se necessária “[...] uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais [...] bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias, balizados pelo resgate do direito social à educação e à escola [...]” Dessa forma, a escola e sua comunidade se retroalimentam continuamente. “Para construirmos um futuro mais

3 Esta matéria pode ser acessada através do link: <https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-naeducacao/>.



saudável, próspero e seguro, precisamos de políticas públicas que garantam um financiamento adequado para a Educação, fazer uso inteligente das tecnologias disponíveis, priorizar os mais vulneráveis e proteger educadores e alunos. O Estado precisa se fazer presente (Dias; Pinto, 2020, p. 04). Essa é ainda uma meta que não foi alcançada, até então, ainda temos escolas, professores, famílias e estudantes, sem acesso a internet e sem computadores, nem a aprendizagem com a Pandemia não propiciaram políticas públicas que alterassem o cenário.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia exacerbou as desigualdades no acesso à educação, com muitos estudantes de baixa renda e áreas menos favorecidas enfrentando barreiras para o aprendizado remoto, como falta de acesso à internet ou a dispositivos adequados. Além dos desafios acadêmicos, os gestores também tiveram que prover a si mesmos, e o suporte social e emocional para estudantes, famílias, professores e funcionários, que estavam lidando com o estresse e a incerteza causados pela pandemia.

Dessa forma, colocou-se uma pressão sem precedentes sobre os gestores escolares, exigindo uma resposta rápida e flexível para garantir a continuidade do aprendizado e a segurança de todos. Apesar dos desafios das demandas urgentes e emergenciais, a crise também catalisou a inovação e a adaptação, levando mudanças, nas quais os gestores escolares foram capazes de se adaptar e inovar, demonstrando a importância da liderança e da resiliência no sistema educacional. A comunicação clara e constante com as famílias, estudantes alunos e funcionários foi essencial. Gestores tiveram que manter todos informados sobre as mudanças nas políticas escolares, protocolos de saúde e recursos disponíveis para o aprendizado remoto.

Mesmo mediante esses desafios e dificuldades encontradas, nas suas estratégias buscaram alternativas em manter de certa forma as instituições escolares funcionando na dimensão administrativa e pedagógica. Assim, as três gestoras encontraram alternativas para seguir com o ensino e a aprendizagem de modo remoto, adotando o uso de tecnologias. Todavia, uma gestora teve que se adequar às condições dos alunos que não possuíam acesso à internet e nem recursos tecnológicos, necessitando-se, desta forma, da produção de materiais didáticos para serem entregues de modo físico.

Na perspectiva de um ensino remoto foi necessário o uso de meios tecnológicos, formação de professores, tecnologias disponíveis na escola e acessíveis aos alunos. Foi necessário também a construção e elaboração de materiais didáticos para serem entregues de forma física. Neste sentido, perspectivado um replanejamento curricular para alcançar a diversidade de situações encontradas. Vivenciaram-se

na educação problemáticas sociais e educativas na perspectiva que muitos dos alunos não tem acesso aos meios tecnológicos, problemas de acompanhamento e devolutivas das atividades propostas. Contudo, as alternativas encontradas em suas estratégias de gestoras em coletivo com os demais segmentos da comunidade escolar buscaram mobilizar seus saberes e desenvolver a capacidade de aprender a aprender para interagir com um novo ambiente de aprendizagem.

Além de vivenciar as consequências da pandemia em si, os problemas derivados da tecnologia, sua eficácia e, às vezes, escassez, somados a fatores preponderantes com relação ao âmbito familiar, é possível mensurar o quão difícil estava sendo a adaptação pelas famílias, pelos alunos, gestores e professores em virtude da emergência oriunda da situação pandêmica. O cenário de aulas remotas intensificou os desafios da educação que já estavam postos antes da Pandemia, como as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, a pandemia apenas intensificou a problemática.

O trabalho ora apresentado permitiu melhor compreensão da significância do trabalho integrado e articulado entre os diversos segmentos da instituição escolar e como acontece, no âmbito da escola, na ação gestora. Todavia, se considera como um trabalho que envolveram situações apenas em quatro escolas, o que não se configura como uma totalidade na educação onde ocorrem outros desafios e demandas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional** Lei nº 9.394/1996. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm).
- CARVALHO, Genyvana Criscya Garcia Carvalho Garcia; MORAIS, Ivonalda Brito; BRITO, Maria do Carmo Amaral. OS DESAFIOS DA GESTÃO EDUCACIONAL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19. **South American Development Society Journal**, v. 6, n. 18, p. 191, 2020.
- DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 545-554, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/mjDxhf8YGdk84VfPmRSxzc/?lang=pt>.
- DINIZ, Lara Thayná da Silva; PADILHA, Yasmim de Lima; SOUSA, Ana Edilza Aquino de. MEDEIROS, Joseane Maria Araújo de; SOUZA, Priscila Daniele Fernandes Bezerra. **Percepção de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem em tempos de pandemia** – Conedu VII Congresso Nacional de educação- Maceió AL. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69274>.

DOURADO, Luis Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007 921 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 06 maio 2021.

FUSARI, M. F. R. “Televisão e Vídeo na Formação de Professores de Crianças”. INTERCOM – **Rev. Bras. de Com.**, v. XVII, n. 1, 1994: 42-57.

GATTI, Bernardete A. **Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia**. Estud. av. vol.34 no.100 São Paulo. 2020. Epub Nov 11, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 5 ed. ver. ampl. – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011

LIMA, Michelle Castro; AZEVEDO, Sabrina David de; NASCIMENTO, Ana Lúcia Ribeiro do. Currículo e práticas docentes durante a pandemia de 2020. **Interarius reflexiones**- v. 16, n. 1, 2020.

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

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MORAES, Simone Becher Araújo. **Gestão da escola e planejamento educacional** recurso eletrônico- Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2019. 1 e-book elaborado pelo Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria para os cursos da UAB.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Declaração do Diretor-Geral da OMS sobre a reunião do Comitê de Emergência do Regulamento Sanitário Internacional sobre o novo coronavírus (2019-nCoV)**. OMS: 2020b. Disponível em: [https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihremergency-committee-on-novel-coronavirus-\(2019-ncov\)](https://www.who.int/es/dg/speeches/detail/who-director-general-s-statement-on-ihremergency-committee-on-novel-coronavirus-(2019-ncov)).

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista Administração Educacional**, Recife, v.11, n. 1, p. 20-31, jan./jun2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ADED/article/view/246089/36575>.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 10.576, de 14 de novembro de 1995**. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul: Diário Oficial do Estado, 1995.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea).

SILVA, Givanildo da; SILVA, A. V. da; GOMES, E. P. da S. **A gestão escolar em tempos de pandemia na capital alagoana**. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 15, n. 01. Janeiro de 2021.

SILVA, J. M. Educação em tempos de Covid-19: desafios e possibilidades. *In*: LACERDA, T. E.; TEDESCO, A. L. [Org.]. **A emergência da educação e do currículo na cultura digital em tempos de pandemia e distanciamento social**. Curitiba, 2020.

SILVA, Givanildo da; SANTOS, Inalda Maria dos. A autonomia na gestão escolar: um olhar sobre a realidade da escola pública em Maceió. **Administração Educacional**, v. 1. n. 1. 2016. p.40-54. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br>.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## SOBRE OS AUTORES

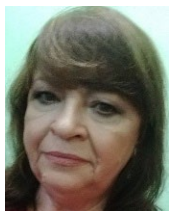
---

### **Andreia Cabral Colares Pereira**



Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS com estágio pós-doutoral em educação na Universidade de Passo Fundo (UPF). Licenciada em Pedagogia. Professora substituta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), no curso de Pedagogia, Licenciatura, na Unidade em Osório-2023/01.

### **Dolores Schussler**



Licenciada em Pedagogia- Licenciatura, Especialização em Gestão Escolar e é Mestre em Educação pela Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT). Professora concursada na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Atua no Curso de Graduação em Pedagogia-Licenciatura, Campus de Osório, do Litoral Norte Gaúcho, na área das Ciências Humanas, à formação de Formação de Professores para atuar na Educação Básica (Anos Iniciais do Ensino Fundamental). Pesquisadora de Políticas Educacionais, atualmente Doutoranda no Curso Doutorado Profissional em Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGed) da Uergs- Litoral Norte-/RS.

### **Helena Venites Sardagna**



Doutora e Mestre em Educação; Especialista em Educação Inclusiva; Licenciada em Pedagogia. Professora no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Processos Inclusivos (GPEPI)

**Jamaira Alves dos Santos**

Graduada em Pedagogia- Licenciatura, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs). Graduanda na especialização de Psicopedagogia pela Faculdade Dom Alberto (Ead).

**Odilon Antônio Stramare**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), professor da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na área de formação de professores, principalmente na EJA. É pesquisador do Grupo de Pesquisa do CNPq intitulado “Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA”.

**Rodrigo Pecker Farias Calderão**

Licenciado pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS - Litoral Norte. Possui Pós-graduado em Neuro psicopedagogia, Clínica e Institucional, e em Inspeção, Supervisão e Orientação Escolar. Atualmente é supervisor em duas instituições escolares da rede Estadual Gaúcha. Escolas: Abentulino Ramos e José Pereira da Rocha- Santo Antônio da Patrulha/RS.

**Sabrina da Silva Corrêa**

Licenciada em Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - Uergs, Educadora na E.M.E.I Mundo Encantado, Prefeitura municipal de Tramandaí.

**Sita Mara Lopes Sant’Anna**

Profa. Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), no curso de Pedagogia, Licenciatura, na Unidade em Osório e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-MP). Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Líder do Grupo de Pesquisa “Educação de Jovens e Adultos: docência, formação de professores e processos pedagógicos da EJA” (CNPq).

### **Taís da Silva Torres**



Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

### **Yasmin Queiroz do Evangelho**



Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Pós Graduada em Educação Especial, Educação Inclusiva e Múltiplas Deficiências pela Faculdade Iguazu e Pós Graduada em Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, pela Faculdade Iguazu.

# ÍNDICE REMISSIVO

---

## Símbolos

BNCC 24, 29, 82

EJA 9, 10, 19, 30, 34, 35, 42, 44, 71, 72, 89, 90, 103

LDBEN 54, 64, 77

## A

Acessibilidade 9, 43, 51, 52, 54, 58, 63, 64, 65, 66, 67

Alfabetização 3, 10, 13, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 33, 39, 40, 43, 48, 49, 74, 76, 78, 83, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104

Analfabetismo 74, 93, 94

Anos iniciais 3, 9, 13, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 39, 42, 43, 48, 49, 65, 66, 69, 89, 92, 93, 99, 101, 103, 109, 130

Arte 13, 14, 19, 39, 42, 47, 49, 50

Autismo 37, 38, 40, 49

Autonomia 57, 78, 104, 113, 114, 115, 118, 122, 125, 127, 128, 132, 135, 139

Avaliação 50, 72, 77, 85, 110, 117, 129

## B

Base Nacional Comum Curricular 23, 29, 36, 82

Brincar 38, 39, 40, 43, 47, 49, 110, 111, 114, 120

## C

Comunicação 43, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 116, 131, 136

Covid-19 23, 25, 31, 34, 35, 37, 110, 125, 126, 130, 131, 135, 137, 139

Cultura 37, 57, 58, 59, 61, 62, 70, 78, 93, 94, 101, 102, 118, 119, 120, 121, 139

Currículo 7, 13, 14, 35, 43, 46, 69, 70, 71, 72, 76, 78, 80, 81, 83, 84, 87, 89, 92, 95, 133, 139

Cursos de Licenciatura 45, 108

## D

Deficiência 19, 20, 22, 27, 30, 41, 46, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 60, 62, 66, 68

Desigualdade social 34, 49

Diversidade 7, 13, 23, 25, 28, 31, 49, 59, 71, 85, 86, 87, 95, 96, 108, 111, 113, 116, 136

Docência 14, 17, 21, 22, 36, 38, 40, 41, 47, 49, 51, 54, 90, 91, 92, 95, 96, 103, 106, 107, 108, 112, 119, 120, 121, 141

## E

Educação 1, 3, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 77, 82, 85, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 98, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 132, 136, 137, 139, 140, 141, 142



Educação ambiental 23, 24, 26, 46, 49  
Educação Básica 62, 92, 128, 140  
Educação bilíngue 9, 42, 43, 49, 51, 52, 54, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68  
Educação de Jovens e Adultos 3, 9, 10, 13, 19, 29, 30, 34, 35, 36, 42, 43, 44, 48, 49, 50, 69, 71, 72, 82, 89, 90, 91, 92, 97, 103, 104, 105, 141  
Educação de Surdos 51, 53, 56, 58, 59, 68  
Educação Especial 30, 55, 122, 142  
Educação Inclusiva 32, 140, 142  
Educação indígena 37, 49  
Educação Infantil 3, 10, 13, 15, 16, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 41, 44, 47, 48, 49, 59, 64, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 117, 118, 119, 121, 122, 123  
Educação Nacional 14, 54, 59, 64, 66, 77, 85, 89, 92, 127, 132  
EJA 9, 10, 19, 20, 27, 30, 34, 35, 36, 42, 43, 44, 46, 47, 49, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 141  
Ensino Fundamental 15, 17, 22, 27, 28, 29, 34, 36, 37, 39, 47, 76, 92, 140  
Ensino médio 15, 50, 58, 63, 66, 70, 76, 109, 130  
Ensino remoto 10, 20, 21, 22, 23, 25, 34, 47, 49, 129, 131, 133, 136  
Ensino Superior 36, 52, 61, 64  
Escrita 21, 27, 29, 33, 34, 35, 39, 49, 61, 89, 93, 98, 101, 102  
Estado da arte 13, 14, 19, 42  
Estágio 10, 22, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 121, 122, 123  
Estágio supervisionado 10, 106, 107, 108, 109, 122  
Étnico-racial 33, 44, 49  
Evasão 34, 35, 48, 49, 84, 89

## F

Formação 7, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 36, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 60, 66, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 98, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 119, 120, 121, 123, 129, 131, 132, 136, 140, 141  
Formação Docente 51, 105  
Formação humana 15, 16, 103

## G

Gestão escolar 8, 10, 25, 49, 66, 124, 125, 128, 130, 131, 132, 138, 139, 140

## I

Identidade 23, 35, 63, 71, 89, 97  
Inclusão 3, 8, 9, 13, 19, 20, 21, 22, 26, 27, 28, 30, 32, 35, 37, 38, 40, 41, 43, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 126  
Infância 43, 46, 65, 66, 107, 110, 113, 116, 118, 119, 120, 121

## L

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 14, 54, 59, 64, 66, 77, 85, 89, 92, 132  
Leitura 8, 21, 26, 29, 33, 35, 39, 46, 49, 53, 56, 61, 63, 64, 76, 79, 93, 95, 98, 100, 101, 102  
Leitura e escrita 21, 29, 33, 35, 39, 49, 101  
Letramento 20, 21, 42, 43, 48, 49, 93, 101

Libras 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67  
Licenciatura 9, 10, 13, 15, 31, 33, 42, 43, 45, 50, 52, 55, 57, 106, 108, 124, 140, 141  
Língua Brasileira de Sinais 51, 52, 54, 56, 57, 58, 61, 67  
Literatura 21, 26, 32, 33, 45, 46, 47, 51, 74, 75, 80

## M

Materiais pedagógicos 26, 37, 75

## O

Oralismo 53, 57

## P

Pandemia 10, 20, 22, 23, 25, 31, 33, 34, 35, 37, 43, 48, 49, 52, 89, 110, 124, 125, 126, 129, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 138, 139

Paulo Freire 9, 10, 79, 90, 93, 94, 95, 96, 101, 102, 103, 104, 107

Pedagogia 3, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 22, 23, 31, 33, 34, 35, 42, 43, 45, 46, 48, 50, 51, 52, 55, 63, 65, 91, 95, 98, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 121, 122, 123, 124, 140, 141, 142

Pedagogia da Autonomia 91, 95

Pertencimento 69, 88

Planejamento 9, 16, 17, 22, 38, 39, 42, 43, 44, 49, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 107, 110, 111, 114, 115, 118, 120, 121, 128, 129, 133, 134, 138, 139

Planejamento 39, 69, 72, 74, 81, 82, 87, 89, 110, 123

Plano Diretor 35, 37, 38, 49

Práticas 8, 10, 11, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 30, 31, 32, 37, 38, 40, 41, 45, 46, 48, 49, 50, 53, 54, 62, 63, 64, 69, 71, 72, 74, 76, 78, 79, 84, 88, 91, 94, 96, 101, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 115, 118, 119, 120, 121, 138

práticas pedagógicas 8, 10, 21, 23, 40, 45, 46, 54, 62, 64, 71, 72, 74, 94, 104

Professora Surda 61, 65

Projeto Político Pedagógico 32, 122, 127

## S

Supervisoras 44, 69, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88

## T

Tcc 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 104

TCCs 3, 8, 9, 13, 14, 15, 18, 45, 46, 48, 49, 50

Tecnologias 3, 13, 22, 25, 32, 35, 43, 44, 45, 48, 49, 131, 133, 134, 135, 136

## U

UERGS 1, 2, 3, 5, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 17, 20, 22, 38, 40, 42, 43, 45, 46, 49, 50, 106, 108, 109, 123, 124, 140, 141, 142

