

**Cleber Bianchessi**  
Organizador

# Diálogos sobre Formação de Professores

Olhares, saberes e práticas

Vol. 4



# **DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Olhares, saberes e práticas

Vol. 4





### **AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES**


Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Bibliotecária responsável: Maria Alice T. H. Benevides CRB-1/5889

E26	Díálogos sobre formação de professores: olhares, saberes e práticas - Vol. 4 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2025, 115 p. Recurso digital. Formato: e-book Acesso em <a href="http://www.editorabagai.com.br">www.editorabagai.com.br</a> ISBN: 978-65-5368-676-2 1. Educação. 2. Saberes. 3. Práticas Pedagógicas. I. Bianchessi, Cleber. 10-2025/88
	CDD 370.71

Índice para catálogo sistemático:

1. Formação de Professores: Saberes; Práticas Pedagógicas.

 <https://doi.org/10.37008/978-65-5368-676-2.03.11.25>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfílmicos, fotográficos, videográficos, reproduções, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



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



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)

**Cleber Bianchessi**  
Organizador

# **DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Olhares, saberes e práticas

Vol. 4



1.a Edição – Copyright© 2025 dos autores.  
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

O conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade do(s) seu(s) respectivo(s) autor(es).  
As normas ortográficas, questões gramaticais, sistema de citações e referencial bibliográfico são prerrogativas de cada autor(es).

---

<i>Editor-Chefe</i>	Prof. Dr. Cleber Bianchessi
<i>Revisão</i>	Os autores
<i>Capa</i>	Marb
<i>Diagramação</i>	Luciano Popadiuk
<i>Conselho Editorial</i>	Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo – CESUPA Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC – UFSC Dr. Antonio Xavier Tomo – UPM – MOÇAMBIQUE Dra. Camila Cunico – UFPPB Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD – PORTUGAL Dr. Carlos Luís Pereira – UFES Dr. Claudino Borges – UNIPIAGET – CABO VERDE Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS Dra. Clélia Peretti – PUC-PR Dra. Dalia Peña Islas – Universidad Pedagógica Nacional – MÉXICO Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ Dr. Deivid Alex dos Santos – UEL Dra. Denise Rocha – UFU Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPA Dra. Elisângela Rosemeri Martins – UESCV Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima – UFPI Dr. Ernane Rosa Martins – IFG Dra. Flavia Gaze Bonfim – UFF Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez – Universidad Guadalajara – MÉXICO Dr. Francisco Odécio Sales – IFCE Dra. Geuciane Felipe Guerin Fernandes – UENP Dr. Hélder Rodrigues Maiunga – ISCED-HUILA – ANGOLA Dr. Helio Rosa Camilo – UFAC Dra. Helisamara Mota Guedes – UFVJM Dr. Humberto Costa – UFPR Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre – PORTUGAL Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR Dr. Joao Roberto de Souza Silva – UPM Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT – Chile Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya – CUIJ-MÉXICO Dr. Juliano Milton Kruger – IFAM Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF Dra. Larissa Warnavin – UNINTER Dr. Lucas Lenin Resende de Assis – UFLA Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ Dra. Luísa Maria Serrano de Carvalho – Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE – POR Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFTM Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra – UFPPB Dr. Marciel Lohmann – UEL Dr. Márcio de Oliveira – UFAM Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR Dra. María Caridad Bestard González – UCF-CUBA Dra. Maria Lucia Costa de Moura – UNIP Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira – IPLEIRIA – PORTUGAL Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPeI Dr. Nicola Andrian – Associação EnARS, ITÁLIA Dra. Patricia de Oliveira – IF BAIANO Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP Dr. Porfirio Pinto – CIDH – PORTUGAL Dr. Rogério Makino – UNEMAT Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann – Technische Universität Braunschweig – ALEMANHA Dr. Reginaldo Peixoto – UEMS Dr. Ricardo Caica Ferreira – UNITEL – ANGOLA Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto – UNICENTRO Dra. Rozane Zaionz – SME/SEED Dr. Samuel Pereira Campos – UEPA Dr. Stelio João Rodrigues – UNIVERSIDAD DE LA HABANA – CUBA Dra. Sueli da Silva Aquino – FIPAR Dr. Tiago Tendai Chingore – UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA Dr. Tomás Ratil Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP – FRANÇA Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT Dr. Yoissel López Bestard-SEUDUCRS

## APRESENTAÇÃO

Esta obra se apresenta como um painel analítico robusto e interdisciplinar, essencial para a compreensão da complexa realidade da formação e da práxis docente na educação contemporânea. O volume oferece um arcabouço teórico e empírico para os desafios atuais. O livro estabelece uma correlação entre o bem-estar do professorado e a qualidade educacional, analisando o papel profilático da educação socioemocional na prevenção do adoecimento docente, como *burnout* e ansiedade.

Na sequência, a análise aprofunda-se nas metodologias pedagógicas: o volume examina a eficácia da ludicidade como ferramenta para a promoção da leitura e escrita e a aplicação da retórica argumentativa no gênero discursivo. No âmbito da constituição profissional, a obra oferece uma análise profunda das trajetórias de professores de língua portuguesa sob o rigor teórico da sociologia de Bourdieu. Em uma dimensão institucional, destaca-se o papel ativo da gestão escolar como mediadora essencial na promoção da formação continuada docente, articulada às necessidades concretas da escola. A formação em contextos especializados é contemplada pela pesquisa-ação como modalidade emancipatória para professores da educação especial, e pela reflexão sobre o estágio em educação infantil, consolidando a inseparabilidade das dimensões do cuidar e do ensinar. O conjunto dos estudos reforça que o professor, como sujeito de emoções, sentidos e desejos, deve ser reconhecido e valorizado em sua subjetividade, alinhado a políticas de gestão participativa.

Em síntese, o livro oferece um mapeamento das demandas atuais da docência, propondo um olhar sistêmico e prático que articula a sustentabilidade emocional do professor com a eficácia das intervenções pedagógicas e as estruturas de suporte institucional. Propõe-se, assim, uma abordagem que transforma o sofrimento em prazer criador, consolidando o recurso de alto valor acadêmico e profissional.

Equipe editorial

# SUMÁRIO

<b>O PAPEL DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PREVENÇÃO DO ADOECIMENTO DOCENTE.....</b>	<b>7</b>
Iracema Campos Cusati   Diogo Alves da Silva	
<b>A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....</b>	<b>17</b>
Fernanda Sousa de Oliveira   Dryelle Patricia Silva de Souza   Gabriele Santos Lisboa   Emerson Cardoso Siqueira	
<b>TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA BOURDIEUSIANA.....</b>	<b>31</b>
Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim   Márcia Regina do N. Sambugari	
<b>UM OLHAR ARGUMENTATIVO NO GÊNERO DISCURSIVO <i>LIVE</i>.....</b>	<b>47</b>
Maria Francisca Oliveira Santos   Jackson R. do Nascimento   Paula Roberta R. Lima	
<b>O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES .....</b>	<b>59</b>
Tales Ramos Monteiro dos Santos	
<b>PESQUISA-AÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>63</b>
Cloves Antonio de Amissis Amorim   Vinícius Vera de Assis Costa	
<b>ENTRE O CUIDAR E O ENSINAR: A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE....</b>	<b>73</b>
Ana Maria Benciveni Franzoni   Marcilde Sabadin   Fabricia Piccoli   Nilson da Rosa   Raissa Cristina Rodrigues Damazio	
<b>A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES: ENTRE A TRADIÇÃO COMEMORATIVA E OS DESAFIOS DO CURRÍCULO DA BNCC.....</b>	<b>87</b>
Júlia Silveira Matos	
<b>PARA LÁ DOS CONTEÚDOS CURRICULARES: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO PROFESSOR.....</b>	<b>105</b>
José Sargento   Sandra Oliveira	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR .....</b>	<b>113</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO .....</b>	<b>114</b>

# O PAPEL DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL NA PREVENÇÃO DO ADOECIMENTO DOCENTE

Iracema Campos Cusati<sup>1</sup>

Diogo Alves da Silva<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O adoecimento docente tem se tornado um dos fenômenos mais expressivos e preocupantes da crise contemporânea da educação no Brasil. Estudos recentes revelam o aumento significativo de casos de ansiedade, depressão e síndrome de burnout entre professores, especialmente na educação básica. De acordo com levantamento da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz, 2023), mais de 60% dos docentes brasileiros relatam sintomas relacionados ao esgotamento emocional e à sobrecarga de trabalho. Essa realidade é reforçada por dados do Instituto Península (2022), que apontam que 77% dos professores afirmam sentir-se emocionalmente exaustos, e 45% consideram abandonar a profissão em decorrência do estresse e da desmotivação.

Esse cenário revela que o adoecimento docente não é um fenômeno individual, mas social e institucional, vinculado a condições precárias de trabalho, à intensificação de demandas burocráticas e à desvalorização simbólica do magistério. Nesse contexto, emergem reflexões sobre como novas abordagens formativas podem contribuir para ressignificar a experiência docente e promover o bem-estar no exercício da profissão.

A educação socioemocional aparece, nesse debate, como uma alternativa promissora, pois reconhece a centralidade das emoções e das relações humanas na aprendizagem e na prática educativa. Autores como Daniel Goleman (1995) e António Damásio (1994) demonstram que a inteligência emocional e os processos afetivos estão intimamente ligados à capacidade de tomada de decisão, empatia e equilíbrio mental. Já Yves Clot (2010) e Christophe Dejours (2007) ajudam a compreender o sofrimento docente

---

<sup>1</sup>Pós-doutorado e Doutora em Didática (USP). Professora Adjunta e Permanente do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível C. CV: <http://lattes.cnpq.br/2629444811211201>

<sup>2</sup>Mestrando em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (UPE). Professor de História e Sociologia da rede privada. CV: <http://lattes.cnpq.br/8578529654839115>



a partir das contradições do trabalho e da perda de sentido que atinge o trabalhador quando sua subjetividade é negada. Em diálogo com esses referenciais, Paulo Freire (1996) defende uma pedagogia humanizadora, fundada no cuidado, na escuta e no diálogo, como condição para a emancipação do sujeito e a transformação social. Diante desse panorama, a questão que orienta esta pesquisa se confronta com a seguinte indagação: a educação socioemocional pode contribuir para a prevenção do adoecimento docente no contexto educacional brasileiro contemporâneo?

Nessa mesma perspectiva o objetivo geral é analisar o papel da educação socioemocional como estratégia preventiva ao adoecimento docente, a partir de um estudo teórico-bibliográfico que articula as contribuições de Goleman, Damásio, Clot, Dejours e Freire, além de outros autores contemporâneos que discutem o sofrimento e a saúde mental no trabalho docente.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e teórico-bibliográfica, centrada na análise crítica de produções científicas, livros e artigos que tratam dos cruzamentos entre emoções, trabalho docente e saúde mental. O estudo busca, assim, reconstruir uma leitura teórica interdisciplinar capaz de sustentar a compreensão da educação socioemocional não apenas como uma técnica de gestão emocional, mas como uma prática de formação ética, relacional e política.

Justifica-se a relevância deste estudo pela urgência de discutir estratégias formativas que enfrentem o adoecimento e a desumanização da docência, reconhecendo o professor como sujeito de emoções, sentidos e desejos. Acredita-se que o fortalecimento das competências socioemocionais, aliado a uma reflexão crítica sobre o trabalho e a subjetividade docente, possa favorecer a construção de uma pedagogia do cuidado e da saúde, essencial para a sustentabilidade emocional e profissional dos educadores brasileiros.

## **A DIMENSÃO EMOCIONAL E A INTELIGÊNCIA AFETIVA NA DOCÊNCIA**

A compreensão das emoções no contexto educacional transcende uma mera discussão teórica, configurando-se como um pilar essencial para a promoção da saúde mental e a eficácia da prática docente. A complexidade do trabalho em sala de aula, marcado por imprevistos, diversidade

de relações e demandas psicossociais, exige do professor muito mais que domínio de conteúdo ou destreza pedagógica; necessita de competência para transitar no complexo e subjetivo universo das emoções, suas e dos outros.

Nesse sentido, o conceito de Inteligência Emocional, cunhado por Daniel Goleman (1995), fornece um quadro de referência fundamental. Goleman destaca que o autoconhecimento, o autocontrole, a empatia e as habilidades sociais são determinantes para um desempenho eficaz e gratificante em qualquer ambiente de trabalho, e na docência isso se torna ainda mais crítico. O professor emocionalmente inteligente é aquele que, dotado de autoconhecimento, consegue identificar os primeiros sinais de esgotamento ou frustração; que, por meio do autocontrole, não reage por impulso a comportamentos-desafio dos alunos; e que, pela empatia, consegue criar um clima de confiança e segurança na sala de aula. A neurociência oferece suporte a essa visão. António Damásio (1994) demonstra que as emoções não são adversárias da razão, mas sim elementos fundacionais para a tomada de decisões e para a própria construção da identidade pessoal. Na prática docente, isso significa que toda decisão pedagógica, desde a forma de explicar um conteúdo até o manejo de um conflito, é permeada por substratos emocionais.

Contudo, a teoria esbarra em uma realidade preocupante. Estudos recentes corroboram a relevância e a urgência dessa abordagem. Uma pesquisa realizada pela Fiocruz (2023) revelou que sete em cada dez docentes apresentam sinais de ansiedade ou depressão, um dado alarmante que indica a necessidade premente de estratégias sistêmicas que promovam o bem-estar emocional dos professores ([revistaeducacao.com.br](http://revistaeducacao.com.br)). Este cenário evidencia que a docência se tornou uma profissão de alto risco psicossocial, onde a constante pressão por resultados, a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento corroem a resiliência emocional.

Nesse contexto desafiador, a educação socioemocional emerge não como uma panaceia, mas como uma ferramenta potencial e estratégica para mitigar o sofrimento psíquico e fortalecer a resiliência dos educadores. É preciso, portanto, ir além da diagnose e avançar para a ação. Considerando o caráter urgente do fenômeno, é mister a implementação de estratégias eficazes voltadas para a promoção do bem-estar emocional dos docentes. O desenvolvimento das competências socioemocionais torna-se, assim, um eixo central para a qualificação do ambiente escolar. Conforme ressaltam Freitas e Marini:

O desenvolvimento das competências socioemocionais possibilita a percepção e a compreensão das emoções em si e nos outros, a adaptação emocional ao contexto em que se está inserido e o manejo funcional das próprias emoções, além do estabelecimento de relações baseadas em ajuda mútua e solidariedade, aspectos que podem ajudar a enfrentar situações de estresse (2022, p. 24).

Esta visão é ampliada por Codo (1999) ao afirmar que o trabalho docente é, em sua essência, um “trabalho de articulação”, no qual a qualidade da relação pedagógica é diretamente impactada pela gestão das emoções. Dessa forma, investir nessas habilidades não é um luxo, mas uma estratégia indispensável para a promoção da saúde mental e da qualidade de vida no trabalho. Trata-se de uma pauta que, longe de ser modismo, revela-se cada vez mais discutida e necessária no âmbito do trabalho docente, representando um investimento duplo: na saúde do professor e, consequentemente, na qualidade da educação que é oferecida aos alunos.

## **SOFRIMENTO E PRAZER NO TRABALHO DOCENTE: CONTRIBUIÇÕES DE DEJOURS E CLOT**

Christophe Dejours (2007) e Yves Clot (2010) oferecem uma análise crítica sobre as condições de trabalho e sua relação com o sofrimento no trabalho. Dejours destaca que o sofrimento no trabalho é resultado da contradição entre as exigências organizacionais e a capacidade do trabalhador de dar sentido à sua atividade. Clot, por sua vez, introduz o conceito de “atividade real”, enfatizando a importância do reconhecimento e da autonomia no processo de trabalho.

Aprofundando essa perspectiva, é possível entender que o sofrimento, na visão de Dejours, não é um simples desgaste, mas uma experiência subjetiva de violência psíquica que ocorre quando o trabalhador é impedido de utilizar sua inteligência e criatividade para realizar um “trabalho bem-feito”. Na docência, essa contradição se manifesta quando o professor, cujo ofício é essencialmente intelectual e relacional, vê-se asfixiado por uma enxurrada de burocracia, currículos engessados e pressão por resultados quantitativos, que suplantam o sentido primordial de educar. Dejours (2007) adverte que, para suportar essa contradição insustentável, os trabalhadores podem recorrer a ideologias defensivas como o cinismo ou o distanciamento excessivo que,

embora aliviem temporariamente a dor psíquica, empobrecem a relação com o ofício e consolidam a alienação. Paralelamente, o conceito de “atividade real” de Clot nos alerta que o que está prescrito nas normas e planos de aula nunca corresponde integralmente à riqueza e aos imprevistos do que realmente acontece em sala de aula. O sofrimento se instala justamente quando o docente é impedido de mobilizar seu julgamento profissional e sua “clínica do trabalho”<sup>3</sup> para lidar com essa lacuna, ou quando seus esforços para o fazer não são reconhecidos.

No contexto educacional brasileiro, esses conceitos são particularmente pertinentes. Pesquisa do Instituto Península (2022) apontou que 84% dos professores se sentem emocionalmente exaustos, refletindo a sobrecarga de trabalho e a falta de reconhecimento profissional (contee.org.br). Este dado não representa apenas um cansaço extremo, mas é a materialização estatística do sofrimento psíquico descrito por Dejours e da obstrução da atividade real analisada por Clot. A exaustão emocional é o sintoma de um corpo que resiste à contradição de amar ensinar, mas odiar as condições sob as quais o ensino se realiza.

A implementação de práticas que promovam a autonomia e o reconhecimento dos docentes pode, portanto, contribuir para a redução do sofrimento e para o aumento do prazer no trabalho. O prazer, nesta perspectiva, emerge não da ausência de desafios, mas da possibilidade de superá-los com os próprios meios e de ser valorizado por isso. É o prazer da atividade bem-sucedida, quando o professor consegue, a despeito de todos os obstáculos, ver seu trabalho gerando desenvolvimento e aprendizagem significativa nos alunos. Nesse sentido, a criação de espaços coletivos de discussão sobre o trabalho os “coletivos de trabalho” sugeridos por Clot e a valorização do julgamento e da expertise docente nas decisões pedagógicas da escola não são medidas acessórias. Para Clot (2010), é precisamente nesses espaços de debate entre pares que o poder de agir individual e coletivo se desenvolve, permitindo que os professores transformem os impedimentos em desafios a serem superados de forma criativa, restaurando a dignidade e a inteligência

---

<sup>3</sup>Yves Clot desenvolve os conceitos de “clínica do trabalho” e “coletivos de trabalho”. A clínica do trabalho é uma abordagem que estuda os processos subjetivos e as “batalhas inteligentes” travadas pelos trabalhadores para realizar um trabalho de qualidade, mesmo face a prescrições inadequadas. Os coletivos de trabalho são espaços organizados onde os profissionais podem debater seus ofícios, compartilhar dilemas e “desenvolver” conjuntamente regras e saberes para gerir os impasses da atividade real. Seu objetivo é restaurar o poder de agir dos trabalhadores, transformando o sofrimento em debate e ação coletiva.

cia do ofício. Elas são mecanismos vitais de transformação do sofrimento patológico em prazer criador, permitindo que o professor recupere a autoria sobre sua prática e, conseqüentemente, o sentido de sua profissão.

## EDUCAÇÃO COMO CUIDADO E HUMANIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA FREIRIANA

Paulo Freire (1996) propõe uma pedagogia que valoriza o diálogo, a escuta e o respeito à subjetividade dos educadores e educandos. Para Freire, a educação deve ser um ato de amor e cuidado, que reconhece a dignidade humana e promove a transformação social. Essa abordagem é fundamental para a construção de um ambiente escolar saudável e para a prevenção do adoecimento docente. Assim, a pedagogia do cuidado freiriana apresenta-se não como uma técnica, mas como uma postura ética, política e estética diante do mundo e dos outros. Ela se opõe diretamente ao que o autor chamava de educação bancária<sup>4</sup>, na qual o educador é um mero depositador de conteúdos, esvaziando sua prática de sentido humano e afetivo, sendo dessa forma um fator gerador de desgaste e alienação no seu exercício profissional.

A aplicação dos princípios freirianos na formação e prática docente pode favorecer a construção de relações interpessoais mais saudáveis e a promoção do bem-estar emocional dos professores. Quando o educador assume o diálogo como essencial (Freire, 1996), ele se coloca em uma posição de aprendiz junto aos estudantes, o que humaniza a relação e quebra a hierarquia rígida que frequentemente sobrecarrega o professor com a responsabilidade exclusiva pelo processo e de certa forma compromete sua relação com os demais agentes envolvidos no processo educativo, inclusive o próprio aluno. Este diálogo genuíno, que problematiza a realidade é o cerne do processo de humanização. Ele é vividamente ilustrado por Freire (1981) ao descrever a fala de um camponês durante um círculo de cultura:

“Descubro agora”, disse outro camponês chileno, ao se lhe problematizarem as relações homem-mundo, “que não há mundo sem homem”. E, ao perguntar-lhe o educador, em nova problematização: admitindo-se que todos os seres

---

<sup>4</sup>O conceito de “**educação bancária**”, cunhado por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1970), descreve um modelo de ensino em que o educador é o detentor do conhecimento que deve ser “depositado” de forma passiva nos educandos, tratados como “contas vazias”. Este método é criticado por ser mecânico, hierárquico e desumanizante, anulando a criatividade, o diálogo e a capacidade crítica de ambos os sujeitos do processo educativo.

humanos morressem, mas ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os mares, os rios, a Cordilheira dos Andes, seria isto mundo? “Não!”, respondeu decidido: “faltaria quem dissesse: isto é mundo” (Freire, 1981, p. 19)

Tal exposto propõe que o mundo ganha significado na relação dialógica; e sem a consciência humana que o nomeia e o interpreta, ele perde sua condição de mundo. Na prática docente, isso se traduz na criação de uma sala de aula onde o conhecimento não é um depósito. Essa postura dialógica é, em si mesma, um antídoto contra a solidão e o esgotamento, pois cria uma rede de suporte mútuo em sala de aula. Ao praticar o cuidado, o professor não apenas cuida do aluno, mas também se recria como sujeito, encontrando na relação pedagógica uma fonte de significado para seu trabalho.

Além disso, a adoção de uma pedagogia do cuidado contribui para a humanização das práticas educativas e para a construção de uma cultura escolar mais justa e solidária. Esta visão ressoa profundamente com as discussões anteriores sobre inteligência emocional e sofrimento no trabalho. A empatia, componente chave da inteligência emocional, é a base prática do cuidado freiriano. Da mesma forma, a autonomia e o reconhecimento, defendidos por Dejours e Clot como centrais para combater o sofrimento, são justamente os frutos de um ambiente onde o diálogo e o cuidado são prioritários. Implementar essa perspectiva significa, portanto, criar espaços onde os professores se sintam autorizados a serem vulneráveis, a compartilhar suas dificuldades e a co-construir, com a gestão e seus pares, soluções para os desafios do cotidiano. Dessa forma, a educação como ato de cuidado deixa de ser um ideal abstrato e se converte em uma ferramenta concreta de promoção de saúde, capaz de transformar a escola em um ambiente que, ao humanizar os estudantes, também protege e valoriza aqueles que ensinam.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, caracterizada como teórica e bibliográfica com abordagem qualitativa, buscou analisar o papel da educação socioemocional na prevenção do adoecimento docente, partindo de uma revisão crítica da literatura especializada e de relatórios institucionais recentes. A seleção das

fontes observou critérios rigorosos de relevância, atualidade e autoridade acadêmica, priorizando periódicos científicos consolidados, obras de autores de referência na área e dados de instituições reconhecidas, como a Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) e o Instituto Península. Por meio da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), foi possível identificar e interpretar os significados emergentes nos textos, consolidando categorias temáticas que orientaram a discussão dos resultados e permitiram uma compreensão aprofundada das inter-relações entre emoções, trabalho docente e saúde mental.

A análise crítica evidenciou que a educação socioemocional exerce um papel estratégico na promoção do bem-estar dos docentes, contribuindo diretamente para a prevenção de quadros de burnout, depressão e ansiedade. A incorporação de competências socioemocionais, como inteligência emocional, autoconsciência, empatia e autorregulação, fortalece a resiliência dos professores frente às adversidades do cotidiano escolar. Autores como Daniel Goleman (1995) e António Damásio (1994) demonstram que o reconhecimento e a gestão das próprias emoções não apenas favorecem o equilíbrio psicológico individual, mas também impactam positivamente a qualidade das interações com os estudantes e o ambiente escolar como um todo. Nesse sentido, a educação socioemocional não deve ser compreendida apenas como uma estratégia pedagógica, mas como um componente estruturante da formação docente, capaz de sustentar práticas educativas mais humanizadas e conscientes.

Além disso, a literatura analisada evidencia que o sofrimento docente não se limita a questões individuais ou psicossomáticas; ele está intimamente relacionado às condições organizacionais e sociais do trabalho. Christophe Dejours (2007) e Yves Clot (2010) destacam que a experiência de sofrimento no trabalho surge da tensão entre as exigências impostas pelas instituições e a capacidade do trabalhador de exercer autonomia e encontrar significado em sua atividade. No contexto brasileiro, pesquisas recentes da Fiocruz (2023) e do Instituto Península (2022) apontam que os docentes enfrentam sobrecarga de tarefas, baixa valorização profissional, violência escolar e precarização das condições de trabalho, fatores que contribuem significativamente para o aumento dos índices de adoecimento mental. Diante desse cenário, a implementação de práticas socioemocionais na formação e no cotidiano pedagógico surge como uma estratégia crucial não apenas para a promoção do bem-estar individual, mas também para a melhoria das relações interpessoais e do clima organizacional nas escolas.

O estudo também revelou que a valorização da subjetividade docente é um aspecto central para a construção de um ambiente escolar saudável. A autonomia profissional, o reconhecimento institucional e a oportunidade de participação em decisões pedagógicas e organizacionais são fatores que influenciam diretamente a satisfação, o engajamento e a motivação dos professores. Nesse sentido, a educação socioemocional, aliada a políticas de gestão participativa, pode reduzir o sofrimento psíquico e aumentar o prazer no trabalho, promovendo uma experiência profissional mais significativa. Paulo Freire (1996) reforça essa perspectiva ao defender que a educação deve ser entendida como prática de liberdade e cuidado, capaz de reconhecer a dignidade humana e fomentar relações de respeito e solidariedade. A integração desses princípios no cotidiano escolar contribui para o fortalecimento da ética profissional e da responsabilidade compartilhada, criando um ambiente mais acolhedor tanto para docentes quanto para estudantes.

Outro ponto relevante identificado nesta pesquisa é que a educação socioemocional não se limita a intervenções pontuais ou a atividades extracurriculares, mas deve ser incorporada de maneira sistemática nas políticas públicas, programas de formação inicial e continuada e no planejamento pedagógico diário. A adoção de estratégias de capacitação docente que promovam autoconhecimento, empatia, comunicação assertiva e regulação emocional tem potencial de transformar a experiência de trabalho do professor, diminuindo significativamente os riscos de adoecimento e fortalecendo a capacidade de lidar com situações complexas e estressantes. Estudos comparativos internacionais indicam que escolas que investem em educação socioemocional apresentam melhores índices de saúde mental docente, maior engajamento pedagógico e melhor desempenho acadêmico dos alunos, reforçando a importância de políticas educacionais integradas que considerem a dimensão afetiva do trabalho docente.

Por fim, este estudo reforça a necessidade de uma abordagem interdisciplinar e sistêmica para enfrentar o problema do adoecimento docente. A educação socioemocional, enquanto prática formativa e pedagógica, deve ser articulada a estratégias de gestão escolar, programas de saúde ocupacional e políticas públicas de valorização profissional. A implementação de tais iniciativas pode promover a sustentabilidade emocional dos docentes, contribuir para a humanização das práticas pedagógicas e fortalecer a qualidade da educação como um todo. A prevenção do adoecimento



cimento docente não é apenas uma questão de saúde individual, mas uma estratégia imprescindível para a construção de uma escola inclusiva, ética e resiliente, capaz de atender às demandas contemporâneas e promover o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos.

Portanto, conclui-se que a educação socioemocional representa uma ferramenta essencial para a prevenção do adoecimento docente, oferecendo caminhos concretos para a promoção do bem-estar, o fortalecimento da resiliência, a valorização profissional e a construção de ambientes escolares mais humanos, éticos e colaborativos. Recomenda-se que gestores, formuladores de políticas públicas e formadores de professores incorporem de maneira sistemática essas práticas nos currículos e na gestão escolar, de modo a consolidar uma educação que reconheça a centralidade da dimensão afetiva e relacional na experiência docente, promovendo, assim, a saúde integral e o desenvolvimento sustentável da profissão.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- CLOUT, Y. **O trabalho e a ação**: a atividade real e o sofrimento no trabalho. São Paulo: Cortez, 2010.
- CODO, W. (Org.). **Educação**: carinho e trabalho. Petrópolis: Vozes, 1999.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural Para a Liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREITAS, B.I; MARINI, A. H. **Aprendizagem Socioemocional e Atenção Plena no contexto escolar brasileiro**. 2ª edição - Porto Alegre/RS Editora Gênese, 2022.
- GOLEMAN, D. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes**: emoção, razão e o cérebro humano. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- INSTITUTO PENÍNSULA. **Relatório de Atividades 2022**. Disponível em: <https://is.gd/7yDEYp>. Acesso em: 03 out. 2025.
- FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOTEC). Valorização docente em tempos de adoecimento coletivo. **Revista Educação**, 2025. Disponível em: <https://is.gd/TFba7K>. Acesso em: 03 out. 2025.

# A LUDICIDADE NAS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA DE ALUNOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Fernanda Sousa de Oliveira<sup>1</sup>  
Dryelle Patricia Silva de Souza<sup>2</sup>  
Gabriele Santos Lisboa<sup>3</sup>  
Emerson Cardoso Siqueira<sup>4</sup>

## INTRODUÇÃO

A ludicidade no contexto educacional requer conhecimento sobre o que é o lúdico e qual a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem. O lúdico pode ser entendido como um universo de ações que movimentam os alunos a aprenderem de maneira criativa e divertida, podendo instituir como atividades as brincadeiras, os jogos e brinquedos.

Nesse sentido, a alfabetização é essencial para que o aluno compreenda os códigos da leitura e escrita e os utilize na vida em sociedade. No entanto, limitações nesse processo podem levar à defasagem, que pode ocorrer pela ausência de experiências que despertem o interesse pela leitura e escrita. Diante disso, associar ludicidade à alfabetização pode tornar esse processo motivador e significativo.

Desse modo, com base em atividades de leitura e escrita com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, por meio de ação extensionista financiada pelo Programa Institucional de Bolsas em Extensão Universitária (PIBEU)<sup>5</sup>, de janeiro de 2023 a fevereiro de 2024, percebemos limitações

<sup>1</sup> Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia (UNIASSELVI). CV: <http://lattes.cnpq.br/6245347452960128>

<sup>2</sup> Doutora em Educação (UFPI). Professora (UESPI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1569759109824677>

<sup>3</sup> Pós-graduanda em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIASSELVI). CV: <http://lattes.cnpq.br/1110582152856054>

<sup>4</sup> Pós-graduando em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (UNIASSELVI). CV: <http://lattes.cnpq.br/7666016474879744>

<sup>5</sup> O PIBEU tem como objetivo estimular e apoiar o desenvolvimento das ações extensionistas como prática acadêmica e sociocultural, desenvolvidas pelos docentes e técnicos da UESPI. É também voltado para a ampliação dos conhecimentos nas áreas temáticas de extensão e fortalecer a relação ensino, pesquisa e extensão.

de alguns alunos para ler e escrever. Diante disso, dentro de nossas motivações para escolha deste objeto de estudo, destacamos a prática realizada no campo, desenvolvendo ações na perspectiva lúdica com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Bom Jesus/PI.

Assim, apresentamos a seguinte questão problema deste trabalho: como a ludicidade pode auxiliar nas práticas de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Bom Jesus/PI? Esse questionamento originou-se da necessidade de se utilizar estratégias para minimizar as dificuldades dos alunos na leitura e na escrita.

Para atender à problemática deste trabalho, pontuamos como objetivo geral: compreender como a ludicidade pode auxiliar nas práticas de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública da cidade de Bom Jesus/PI, e como objetivos específicos: identificar nas narrativas das professoras, práticas que envolvem a ludicidade no processo de escrita e leitura dos seus alunos; e analisar as estratégias lúdicas das professoras para auxiliar na leitura e escrita dos seus alunos.

Para a fundamentação teórica, utilizamos autores como Kramer (2007), que reflete o lúdico como experiência da cultura; Kishimoto (2017), que traz relações entre jogo, brinquedo, brincadeira e educação; Soares (2020), que discute a alfabetização e o letramento; Tardif (2014), que traz suas concepções sobre os saberes docentes e formação profissional, entre outros autores que contribuem com este trabalho.

Dentro do plano metodológico, utilizamos a pesquisa narrativa, tomando como referência as ideias de Clandinin e Connelly (2011), e usamos como instrumento de obtenção dos dados o memorial, com base em Abrahão (2011). A abordagem da pesquisa se configurou como qualitativa. Para analisar as narrativas das professoras, realizamos interpretações articuladas com autores cujas ideias dialogam com o objeto de estudo.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: na introdução, são apresentados o tema, a questão problema do trabalho, os objetivos e a base teórica. Em seguida, temos o desenvolvimento, no qual apresentamos os processos metodológicos e as experiências com práticas lúdicas de leitura e escrita, trazendo as narrativas de professoras do 5º ano do Ensino

Fundamental, e analisando as dificuldades e estratégias lúdicas dessas professoras. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

## DESENVOLVIMENTO

Nesta pesquisa, buscamos compreender e analisar práticas relacionadas à ludicidade no ensino da leitura e escrita no 5º ano do Ensino Fundamental. Para isso, convidamos professoras do 5º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Bom Jesus/PI a participarem da pesquisa, com o propósito de apresentar suas narrativas sobre práticas dirigidas à leitura e escrita de seus alunos.

Tivemos como lócus da pesquisa duas escolas públicas do município de Bom Jesus, localizado no sul do estado do Piauí, a cerca de 635 quilômetros da capital, Teresina, Brasil (IBGE, 2022). Optamos por duas escolas devido à dificuldade do aceite<sup>6</sup> das professoras do 5º ano, que lecionavam na mesma escola e possuíam formação em Pedagogia ou Letras Português, em participar da pesquisa.

Nesta pesquisa, para a metodologia utilizamos a pesquisa narrativa, que consiste em compreender histórias narradas. Para Clandinin e Connelly (2011), é narrativamente que as experiências dos indivíduos acontecem, logo, assim elas precisam ser registradas. Sendo assim, oportunizou às professoras do 5º ano de escolas públicas de Bom Jesus/PI, trazerem suas experiências, desafios e estratégias relacionadas à leitura e escrita de seus alunos.

Tem-se nesta pesquisa uma abordagem qualitativa, pois se trata de assuntos e concepções de caráter social. A pesquisa qualitativa, de acordo com Minayo (2007, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Portanto, essa abordagem de pesquisa se ocupa de fenômenos da sociedade, envolvendo os participantes e questões subjetivas de uma determinada realidade social.

---

<sup>6</sup>Convidamos outras professoras que justificaram a recusa, afirmando que não teriam disponibilidade para participar, por razão de muitas ocupações. Entendemos que essas reações são previsíveis no processo da pesquisa com sujeitos sociais.

Esta pesquisa teve como participantes duas professoras<sup>7</sup> do 5º ano do Ensino Fundamental, ambas da rede municipal de ensino de Bom Jesus/PI. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que aprovou a liberação dos dados sob o número do CAAE: 74831823.4.0000.5209. Para proteger a identidade das participantes, elas foram referidas pelos nomes fictícios “professora Ana” e “professora Roberta”.

A professora Ana é formada em Letras Portugêses, com especialização em Linguística. A mesma mencionou que participou de cursos de formação continuada, realizado pela Secretaria da Educação, cursos direcionados à Alfabetização e outros. Sobre o questionamento de como a formação inicial contribuiu para o exercício da docência no Ensino Fundamental, a professora comentou: “*foi de grande importância, porém, a prática juntamente com os cursos formativos foi o que aprimorou a prática pedagógica*” (Memorial, 2023). Nesse sentido, sobre os saberes dos professores, Tardif (2014, p. 14) coloca:

[...] O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”.

Segundo o autor, o conhecimento dos professores é contínuo, gradualmente construído e acontece à medida que exercem e conhecem o contexto em que atuam, podendo influenciar nas suas decisões práticas. Essa ideia nos lembra a importância da formação continuada dos professores, visando a construção de novos conhecimentos que contribuam para o exercício de suas práticas diante dos contextos de ensino e aprendizagem.

A professora Roberta descreveu que sua formação profissional sempre esteve voltada para a área da educação. Relatou: “*fiz o ensino médio ‘pedagógico’<sup>8</sup> que dá direito a lecionar no ensino fundamental menor, posteriormente, cursei o ensino superior em Língua Portuguesa e me especializei*

<sup>7</sup> Optamos por realizar a pesquisa com duas professoras, pois se tratou de uma pesquisa narrativa com abordagem qualitativa. Assim, consideramos como importante o cuidado e o aprofundamento dos dados a serem obtidos.

<sup>8</sup> A professora se refere ao ensino de 2º grau, na modalidade normal, conforme Lei nº 5.692/71.

*em metodologia do ensino da Língua Portuguesa e Literatura, cursos que são de suma importância para minha prática docente*” (Memorial, 2023).

Nessa direção, Tardif (2014, p. 181) afirma que “[...] a prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão [...]”. Portanto, os professores aprendem na sua prática a reinterpretar sua formação, adaptando-a às necessidades da docência. Para Tardif (2014), o conhecimento do professor é uma realidade concreta que se manifesta por meio de sua formação, de experiências em coletividade, do conhecimento institucionalizado, assim como os seus próprios conhecimentos.

No período da pesquisa, a escola onde atuava a professora Ana atendia turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. As salas de aula eram de tamanho razoável, mas sem climatização adequada. A escola não dispunha de biblioteca nem brinquedoteca, o que limitava as práticas de leitura, pesquisa e atividades lúdicas. Já a escola onde atuava a professora Roberta possuía salas mais amplas, iluminadas e climatizadas, mas não dispunha de quadra esportiva para atividades educativas, devido ao espaço reduzido do terreno.

Diante do exposto, neste estudo utilizamos como instrumento da pesquisa o memorial, que possibilitou às participantes apresentar suas narrativas ao rememorar suas trajetórias. De acordo com Abrahão (2011), o memorial é tanto o processo quanto o resultado de recordar e refletir sobre eventos e trajetórias de suas vidas por meio de narrativas. Nessa perspectiva, elaboramos um roteiro com sugestões que orientaram o relato de suas experiências e memórias sobre suas práticas direcionadas à leitura e escrita de seus alunos do 5º ano.

Analizamos os dados da pesquisa sob a perspectiva da análise interpretativa, buscando evidenciar as narrativas das professoras e conectá-las aos fundamentos teóricos que embasam o estudo. Nos apoiamos em Geertz (2008), que apresenta a análise interpretativa como uma interpretação das experiências, dos símbolos e dos significados que as pessoas atribuem às suas ações.

Dessa forma, à frente apresentamos as narrativas das professoras participantes sobre as suas experiências com práticas lúdicas no contexto da

leitura e da escrita de seus alunos, dialogando com autores que defendem a perspectiva lúdica, assim como a leitura e escrita no âmbito educacional.

Entendemos que o lúdico tem se tornado ponto de reflexão de diversos estudiosos do campo da educação, assim como de outras áreas, como algo intimamente ligado ao universo infantil. Nesse sentido, Kramer (2007) reflete sobre a ação do brincar, enfatizando seu poder de imaginar, de fantasiar e o brincar como experiência de cultura.

Práticas lúdicas, como jogos e brincadeiras, não são recentes na história da humanidade. Huizinga (2007), coloca o jogo como um elemento da cultura, presente em todas as estruturas sociais. Para o autor, trata-se de um fenômeno cultural enraizado na forma como os seres humanos interagem, se comunicam e se organizam em sociedade. O brinquedo, segundo Kishimoto (2017), motiva a reprodução e a demonstração de imagens que remetem a elementos da realidade. Dessa forma, a criança reproduz realidades por meio do brinquedo. A brincadeira, para a autora, manifesta a inteligência e é algo livre na criança.

Na educação, práticas lúdicas favorecem a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas. Nessa perspectiva, a professora Ana mencionou: *“sempre que necessário há intervenção de atividades lúdicas tanto na sala quanto na escola”* (Memorial, 2023). A professora Roberta relatou: *“organizo práticas de leitura e escrita, disponibilizando diversos textos que circundam na sociedade, permito também que o estudante compartilhe textos que são de seu agrado, com o intuito de tornar a aula mais atrativa e, assim, a socialização será desenvolvida”* e complementou *“é notório que atividades lúdicas promovem aprendizado, socialização, etc.”* (Memorial, 2023). Sobre atividades lúdicas, Friedmann (2012, *apud* Soares, 2019) declara sua importância na vida das crianças, como uma forma de expressão cultural, social e individual que vai além do simples ato de brincar. Elas são formas de representação e simbolismo e refletem não apenas o que as crianças estão fazendo, mas também o que estão pensando, sentindo e acreditando.

O lúdico na educação é comumente associado à etapa da Educação Infantil, no entanto, sua utilização está para além dessa etapa da educação básica. No Ensino Fundamental, a ludicidade também pode ser pensada como instrumento pedagógico, especialmente nas práticas de leitura e

escrita, sendo um caminho divertido de desenvolvimento de habilidades de interpretação e construção de sentidos.

Refletir sobre a ludicidade no contexto do Ensino Fundamental nos leva a pensar na forma como as professoras a compreendem. Sobre essa compreensão, a professora Ana escreveu: *“vejo a ludicidade como uma prática importante, porém, nem sempre é utilizada devido a necessidade de acompanhar e cumprir as atividades sugeridas pelo programa Alfa e Beto, que deve seguir cronograma”* (Memorial, 2023). Para a professora Roberta: *“ludicidade significa trabalhar de forma divertida, acrescentando leveza na rotina escolar, fazendo com que o estudante, registre melhor o que foi ensinado de forma significativa”* (Memorial, 2023). As professoras acreditam que a ludicidade pode contribuir para a aprendizagem, ainda que existam desafios práticos para sua implementação.

Nesse sentido, Rau (2012, p. 33) afirma que “a ludicidade utilizada como recurso pedagógico em ambiente de ensino traz o prazer como um referencial das ações dos educandos”. Assim, o prazer da vivência lúdica estimula a realização das atividades educacionais, especialmente as de leitura e escrita. Na sociedade, cada vez mais complexa, habilidades de leitura e escrita tornam-se indispensáveis para desenvolver o pensamento crítico e compreender o mundo. Para Freire (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra [...]”. Assim, a leitura das palavras tem significado quando apoiada na compreensão completa do contexto social e cultural.

Assim, mais do que alfabetizar, é necessário formar pessoas letradas, que compreendam e utilizem a leitura e a escrita de maneira crítica, sendo capazes de participar ativamente na sociedade. Para falar da alfabetização e o letramento, Soares (2020, p. 27), descreve:

Alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de



letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Com base nas palavras da autora, embora alfabetização e letramento sejam processos diferentes, eles estão interligados. Assim, a alfabetização se caracteriza pela aprendizagem das habilidades básicas de escrita, enquanto o letramento é a aplicação prática da leitura e escrita em diferentes contextos sociais. Desse modo, esses processos podem ocorrer de maneira simultânea, quando o aluno aprende a ler e escrever em situações reais de leitura e escrita.

Trabalhar a leitura e a escrita no 5º ano requer do professor o planejamento de uma prática pautada nesses processos como experiências interativas e motivadoras, levando em consideração o que pode ser interessante e necessário para os alunos. Segundo Cagliari (1998), o professor precisa ter conhecimento do que acontece com o aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para Cagliari, (1998, p. 79), “a leitura cria e guia a escrita, estabelece os seus limites de uso e constitui a alma dos sistemas de escrita”. Assim, o autor destaca a relação entre leitura e escrita no processo de comunicação escrita e indica que a leitura estabelece parâmetros para a escrita.

Para o professor, o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos pode se tornar desafiador pela quantidade de alunos em sala de aula e pela diversidade de dificuldades que eles apresentam, principalmente nos contextos de escola pública. Ao falar da situação de seus alunos diante da leitura e da escrita, a professora Ana declarou: “*observo que mesmo com as dificuldades enfrentadas, a turma obteve evoluções significativas na leitura e na escrita*” (Memorial, 2023). Nas palavras da professora Roberta: “*minha turma em quase sua totalidade, já adquiriram fluência de leitura e escrita*” (Memorial, 2023). Segundo as professoras, seus alunos apresentam boa evolução nesses processos.

Sabemos que o processo de leitura e escrita no 5º ano ocorre de maneira distinta nos diferentes contextos escolares. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, as narrativas das professoras participantes da pesquisa sobre suas dificuldades e estratégias lúdicas para trabalhar práticas de leitura e escrita de seus alunos.

Inicialmente, a professora Ana comentou: *“a necessidade de cumprir o cronograma planejado e a rotina com os alunos torna difícil realizar práticas lúdicas”* (Memorial, 2023). A professora Roberta, por sua vez, argumentou: *“a escolha de atividades lúdicas no 5º ano é mais desafiadora, pois, os alunos estão na fase da pré-adolescência, então a escolha deve ser mais combinada com a turma”* (Memorial, 2023). As professoras demonstraram ter dificuldades para planejar e executar atividades lúdicas com seus alunos, pois precisam cumprir com o cronograma da Secretaria de Educação; ter tempo de preparação e execução das atividades; e estabelecer meios para cumprir com as avaliações externas e internas. Assim, as professoras reorganizam suas práticas para atender metas e objetivos do sistema, entretanto, realizam possíveis tentativas para dialogar sobre a ludicidade.

Nas escolas onde atuavam as professoras, entendemos que havia exigências para contemplar as avaliações externas, a fim de verificar o nível de aprendizagem em leitura e escrita. Devido ao grande número de alunos matriculados, as turmas do mesmo ano eram divididas conforme a capacidade das salas, o que resultava na separação entre alunos considerados mais e menos avançados.

Entretanto, acreditamos que os alunos com mais dificuldades precisam ter o convívio em sala com outros avançados na leitura e na escrita, para que possam compartilhar experiências. De acordo com Freire (1987), os indivíduos se educam em comunhão, mediados pelo mundo que os cerca. Assim, conforme o autor, a educação é um processo coletivo e colaborativo. Nesse sentido, os alunos necessitam do estímulo do outro no ambiente de ensino e aprendizagem. Além disso, separar os alunos com muitas dificuldades dos outros mais avançados pode se caracterizar como um processo de exclusão.

Sabemos que existe também o desinteresse de alguns alunos do 5º ano pela leitura e pela escrita. No entanto, podemos pensar que provavelmente esses alunos não foram estimulados nos anos anteriores a pensar sobre a sua língua materna de forma criativa e social. Dessa forma, as ações de leitura e escrita tornam-se sem sentido, principalmente quando são distantes de suas realidades sociais.

Para trabalhar com estratégias lúdicas é interessante que as professoras tenham conhecimento sobre o lúdico na educação. Contudo, quando

questionadas sobre a utilização de estratégias lúdicas com seus alunos do 5º ano, as professoras nos trouxeram exemplos de atividades que nos leva a questionar se são realmente lúdicas, se provocam motivação e estímulo à imaginação dos alunos diante do que leem e escrevem.

A professora Ana relatou: *“realizo práticas direcionadas a leitura e escrita como treinos de leitura, montagem de textos recortados e outros”* (Memorial, 2023). Segundo ela, nem sempre é possível trabalhar de forma lúdica. A professora Roberta descreveu: *“para desenvolver a prática de leitura disponibilizo textos, faço questionamentos antes da leitura, sondagem do conhecimento prévio sobre o assunto, palavras desconhecidas, debates, leitura compartilhada com o auxílio de multimídia, leituras para apresentações teatrais e paródias para trabalhar a interdisciplinaridade e escrita”* (Memorial, 2023). Assim, a professora Roberta demonstrou trabalhar na perspectiva de sondagens e intervenção com atividades variadas. Nas palavras de Rau (2012, p. 30):

A ludicidade na educação requer uma atitude pedagógica por parte do professor, o que gera a necessidade do envolvimento com a literatura da área, da definição de objetivos, organização de espaços, da seleção e da escolha de brinquedos adequados e o olhar constante nos interesses e das necessidades dos educandos.

De acordo com a autora citada, na educação a ludicidade demanda que o professor adote uma postura pedagógica, o que implica na importância de se envolver com a literatura especializada e de estabelecer objetivos, com planejamento de espaços e materiais apropriados, tendo em vista os interesses e necessidades dos alunos, diariamente observados.

As professoras, ao narrar sobre o processo de leitura e escrita de seus alunos do 5º ano, relataram algumas estratégias que já realizaram, segundo elas, na perspectiva lúdica que mostraram avanços na leitura e escrita. Nas palavras da professora Ana: *“treinos de leitura foi uma estratégia que ajudou nesse processo de leitura e também da escrita dos alunos. Treinos nos livros e textos extras”* (Memorial, 2023). Já a professora Roberta colocou: *“atividades como dramatização de obras literárias, pesquisas, seminários, concurso de redação e produção de HQ fazendo uso de aplicativo de edição de imagens, possibilitaram avanço na leitura e escrita. Na sala de aula e*

*na escola são promovidos jogos, brincadeiras e outras atividades lúdicas”* (Memorial, 2023).

As narrativas das professoras destacaram diferentes atividades que elas já utilizaram para trabalhar práticas de leitura e escrita de seus alunos. Entretanto, ao analisarmos essas atividades, foi possível fazer algumas indagações, considerando a perspectiva da ludicidade.

Na fala da professora Ana, embora os “treinos de leitura” sejam mencionados como uma estratégia, não ficou claro como esses treinos são conduzidos de forma lúdica. Sabemos que a ludicidade envolve elementos de diversão, interação e engajamento ativo dos alunos, portanto, apenas nomear e realizar essas atividades como “treinos” pode não ser suficiente para criar um momento verdadeiramente lúdico. Por outro lado, a professora Roberta mencionou várias atividades, que até têm potencial para serem lúdicas, desde que sejam conduzidas de forma criativa e envolvente.

Os “treinos de leitura” citados pela professora Ana revelam uma prática de mecanização da leitura, em que os alunos apenas reproduzem o texto, sem compreensão ou relação com a realidade. Nesse cenário, concordamos com as ideias de Freire (1989), ao criticar os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita, principalmente pela mecanização e a falta de compreensão. Para o autor, orienta-se a leitura e a escrita por meio de palavras e temas que sejam significativos para os alunos, e não apenas com o que é do saber do educador.

De acordo com as ideias de Charlot (2014), as professoras brasileiras adotam práticas tradicionais, mas se veem pressionadas a se autodenominarem construtivistas. Segundo o autor, isso acontece porque a organização escolar impõe essas práticas, ainda que de forma indireta. Assim, embora a professora Ana idealize atividades lúdicas, há pressão da gestão, focada em avaliações classificatórias e premiações que destacam a escola, enquanto alunos que precisam de outras estratégias para se envolver com a leitura e a escrita acabam negligenciados.

As professoras, ao serem questionadas se a ludicidade pode ser interligada com a leitura e escrita, apresentaram suas considerações. A professora Ana argumentou: *“a ideia da ludicidade é interessante, mas na prática pode ser desafiador para o professor conseguir adotar em seus planejamentos e realizar com alunos de forma eficiente. A realidade da sala de aula*

*é diferente do que é pensado na teoria. Tem a questão do tempo para planejar e realizar”* (Memorial, 2023). Para a professora Roberta: *“a ludicidade pode sim ser interligada com processos de leitura e escrita”* (Memorial, 2023). A professora Ana apontou desafios de realizar atividades lúdicas, como falta de tempo para planejamento e execução. Já a professora Roberta, defendeu a viabilidade dessa interligação, mostrando uma postura mais positiva.

Nesse cenário, acreditamos que a escola deve apoiar o trabalho das professoras na construção da leitura e escrita dos alunos. Contudo, a escola na perspectiva neoliberal espera que o professor entregue resultados e busque sozinho estratégias para enfrentar os desafios do ensino. De acordo com Charlot (2014), hoje em dia, espera-se que o professor não somente aplique regras predefinidas, mas que seja capaz de resolver problemas, assumindo uma extensa autonomia profissional e sendo responsabilizado pelos resultados, sobretudo pelo fracasso dos alunos. Ainda segundo o autor, a lógica neoliberal transforma a educação em uma mercadoria em que tende a predominar uma superficialidade e mecanização no aprendizado, em desconexão com o verdadeiro sentido do conhecimento.

Diante das reflexões construídas ao longo do trabalho, apresentamos a seguir nossas considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES

A pesquisa permitiu compreender como as atividades lúdicas podem ser integradas ao processo de aprendizagem de alunos do 5º ano, contribuindo para minimizar dificuldades na leitura e escrita. Acreditamos que buscar estratégias para superar tais dificuldades torna-se uma tarefa necessária para proporcionar maior desenvolvimento dessas habilidades. Assim, a ludicidade é um possível caminho, pois contribui para provocar estímulo e facilitar o envolvimento dos alunos nas ações de ler e escrever.

No 5º ano, os alunos precisam ter estímulos para vivenciar a aprendizagem. Sem a provocação do interesse no ambiente de ensino, os alunos se sentem desencorajados, uma vez que a vontade de ler e escrever deve partir do aluno. Assim, acreditamos que as professoras precisam buscar estratégias que de fato sejam convidativas para seus alunos, não esquecendo que ainda são crianças em desenvolvimento.

Para finalizar este trabalho, concluímos que a ludicidade é uma estratégia relevante nas práticas de leitura e escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. No entanto, as professoras planejavam suas ações com base nas diretrizes da Secretaria de Educação e da gestão escolar. As narrativas mostraram que, embora tentassem dinamizar suas práticas com atividades lúdicas, prevaleceu a aplicação dos conteúdos do livro didático e das avaliações internas e externas, realizadas para atender ao currículo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, maio/ago. 2011. Disponível em: [https:// https://is.gd/W9RUJs](https://is.gd/W9RUJs). Acesso em: 8 jun. 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan/fev/mar/abr. nº 19. 2002. Disponível em: <https://is.gd/YL8ZN6>. Acesso em: 20 out. 2023.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização. In: ROJO, Roxane (Org.). **Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 61-86.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. [livro eletrônico]. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos) e-PUB. ISBN 978-85-249-2231-2. Disponível em: <https://is.gd/LLBx2v>. Acesso em: 27 abr. 2024.
- 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.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Autores Associados. São Paulo: Cortez, 1989.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1. ed. 13. reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5. ed. Tradução João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. (IBGE). Censo demográfico 2022. Disponível em: <https://is.gd/TLBD4J>. Acesso em: 26 set. 2023.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2017. e-PUB. Disponível em: <https://is.gd/aIvxi4>. Acesso em: 18 set. 2023.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. *In*: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-32.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação**: uma atitude pedagógica. Curitiba: InterSaber, 2012.

SOARES, E. da S. **A ludicidade nos anos iniciais do ensino fundamental**: a docência em questão. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa e Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Fundação Joaquim Nabuco. Recife-PE 2019. Disponível em: <https://is.gd/SStEfz>. Acesso em: 26 set. 2023.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

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

Nota: Texto completo publicado em 08/11/2024 no periódico Anais do X CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://is.gd/lewFIE>.

# TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM OLHAR A PARTIR DA SOCIOLOGIA BOURDIEUSIANA

Juliana Cláudia Teixeira Gomes Borges Amorim<sup>1</sup>

Márcia Regina do Nascimento Sambugari<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo aborda parte da pesquisa de dissertação que investigou a formação continuada a partir do olhar de professores de Língua Portuguesa que atuam na rede municipal de ensino de Corumbá, Mato Grosso do Sul (AMORIM, 2017). Neste recorte são apresentados os percursos de vida e formação de professores, evidenciando o quanto podem contribuir para a compreensão da constituição do exercício docente, ao tomar a sociologia bourdieusiana como enfoque, a partir da noção de trajetórias definida como “[...] uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo), em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996, p. 81).

Primeiramente apresentamos a metodologia, incluindo a especificação dos instrumentos utilizados para a coleta de dados, seleção dos sujeitos, bem como, organização e análise dos dados encontrados. Em seguida constam a discussão e análise da trajetória docente incluindo aspectos pessoais, de ordem econômica, familiares, escolares, profissionais e de práticas culturais.

## METODOLOGIA

Realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, quanto à abordagem; descritiva e explicativa no que tange aos objetivos. Para Córdova e Silveira (2009), os pesquisadores que utilizam métodos qualitativos preo-

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação (UFMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/4351095178201273>

<sup>2</sup> Doutora em Educação (PUC-SP). Professora (UFMS). CV: <http://lattes.cnpq.br/5417556351436964>



cupam-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para a seleção dos sujeitos que somaram seis professores, sendo três, com no mínimo, dois a cinco anos de formação/atuação e três com 20 a 30 anos de formação/atuação de diferentes escolas, foram utilizados os seguintes critérios: (i) interesse em participar da pesquisa; (ii) ter curso superior em Letras (no mínimo dois anos de formado); (iii) ser do quadro efetivo ou professor contratado da rede municipal de ensino de Corumbá-MS; e (iv) ter atuação em Língua Portuguesa em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Como sujeitos desta pesquisa, os professores com até cinco anos de formação são um homem e duas mulheres e, para fins de lhes garantir o anonimato, receberam respectivamente os nomes de **Rubião**, personagem da obra *Quincas Borba* de 1891; **Helena**, do romance homônimo *Helena* de 1876; e **Lívia**, de *Ressurreição* de 1872. O primeiro atua como professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a segunda como professora de escola de tempo integral e a última como professora da Região das Águas. As profissionais com mais de vinte anos de formação são três mulheres e também receberam nomes de personagens: **Guiomar**, do romance *A mão e a luva* de 1874; **Capitu** de *Dom Casmurro* de 1899; e **Cláudia** de *Esauí e Jacó* de 1904, ambas atuantes em escolas de ensino regular.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e contaram com roteiro semiestruturado organizado em duas partes, sendo a primeira elaborada a partir do instrumento produzido por Sambugari (2010), dando ênfase às práticas culturais, e a segunda referente à temática da pesquisa.

A partir da verificação das recorrências e singularidades nos depoimentos dos professores sobre suas trajetórias de vida e de formação, tomamos como base para análise a perspectiva teórica de Bourdieu (2002a) com a categoria capital cultural, entendido, na perspectiva do autor, como a ‘bagagem’ trazida pelo agente desde tenra idade, o conhecimento que adquiriu junto à família, bem como, por meio de suas leituras e vivências em diversas instâncias de socialização.

Segundo Bourdieu (2002a) é por meio do capital cultural acumulado que os professores serão ‘orientados’ ao longo de suas vidas, sobretudo, em seus contatos com o campo educacional, permitindo-lhes entender

e familiarizarem-se com os códigos, bens materiais e simbólicos e jogos específicos desse campo, passando, então, a valorizar as práticas relativas ao estudo, a identificarem-se com o espaço escolar e com certos modelos de professor, manifestações de esquemas mentais particulares, que estão na gênese de facetas do *habitus* no que se refere à docência.

O capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia - propriedades inteiramente originais (BOURDIEU, 2002a, p. 74).

Tomando-se a perspectiva sociológica bourdieusiana tecemos a seguir alguns resultados decorrentes da análise dos dados obtidos por meio de entrevista realizada com os professores, cujo teor concentrava-se em cinco eixos temáticos: (i) situação pessoal e econômica; (ii) situação familiar na infância; (iii) escolarização; (iv) formação e atuação profissional e por fim, (v) práticas culturais.

## TRAJETÓRIA FORMATIVA E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O primeiro eixo temático **Situação pessoal e econômica** abrange os dados referentes à faixa etária, sexo, estado civil, naturalidade, mobilidade e autoclassificação da camada social

De acordo com a análise desses verificamos que, entre os professores em início de carreira, ambos contratados, temos professor Rubião de 38 anos, que atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA); professora Helena de 24 anos, atuante em uma escola de turno integral; e professora Livia de 29 anos, atuante na região ribeirinha da cidade.

O primeiro é casado, sem filhos, o quinto de nove irmãos, classifica seu nível socioeconômico como sendo da “classe trabalhadora” e mora em

casa alugada. Quando o questionamos sobre sua classificação no tocante à camada social, já que não o fez seguindo os critérios esperados (baixa, média ou alta classe), mencionou que teve que “batalhar” para alcançar o que tem. Além da graduação em Letras, tem formação em Pedagogia e também leciona em escola estadual.

A professora Helena é solteira, mora com os pais e as irmãs em uma casa alugada, e é a única profissional nascida em outro estado. Considera-se pertencente à classe média, enfatizando que só recentemente emergiu da baixa. Trabalha em período integral e à noite recebe uma bolsa de incentivo para estudar música.

A professora Livia também é solteira, sem filhos, é a mais velha de sete irmãos, e se classifica como pertencente à classe baixa, já que reside em uma casa popular com a mãe e uma irmã, não tem imóvel, nem carro de sua propriedade. Leciona em uma escola rural localizada na região ribeirinha da cidade, denominada Região das Águas, cujo acesso é feito por embarcações, e só vem à cidade ao final de cada bimestre, onde passa 15 dias com a família.

Ambos acreditam que vivem em uma situação social e econômica melhor que a dos pais, traçando comparações com a situação empregatícia dos mesmos, quase sempre mal remunerados, e com dificuldades para concluir os estudos.

Professora Livia relaciona ainda a melhoria da situação socioeconômica à oportunidade de acesso à cultura e ao lazer, sendo a única entre os colegas a considerar a família pobre:

*[...] Eu acredito que melhorou significativamente porque hoje eu tenho um emprego, tenho meu salário, mesmo que seja por contrato temporário. Tenho meu salário. Tenho mais acesso à cultura, mais diversão* (Professora Livia – Entrevista).

Quanto aos profissionais com mais de 20 anos de formação, entrevistamos três professoras: duas com 50 anos, denominadas Guiomar e Capitu, e uma com 52 anos, Cláudia.

Professora Guiomar é casada, tem uma filha adolescente e é a terceira de quatro irmãos. Como professor Rubião, considera-se da classe trabalhadora, já que com a proximidade da aposentadoria se vê em uma

ascendência financeira e mora em casa própria, herdada dos pais. Trabalha em duas escolas municipais, cujas cargas horárias são provenientes de dois concursos diferentes.

*Eu sou da classe trabalhadora, mas digamos que é uma classe ascendente (risos) porque já tô no final de carreira então, a gente vai adquirindo uma melhorinha no salário, né? [...]* (Professora Guiomar – Entrevista).

Professora Capitu é solteira, sem filhos, e mora com um irmão em casa própria. É também do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado e, sem se colocar em uma classe específica, considera que tem um nível socioeconômico satisfatório.

Professora Cláudia é casada e tem dois filhos universitários. Preferiu não especificar a renda mensal da família, mas considera-se de classe média, já que “vive bem”. Trabalha em dois períodos na mesma escola, onde exerce ainda cargo de coordenação.

Todos os professores com mais de 20 anos de formação acreditam que vivem em situação social e econômica melhor quando comparada a dos pais, já que têm maior acesso a bens de consumo e conseguiram estudar.

Professora Guiomar ainda citou como causa da melhoria de sua situação, o fato de ter uma família com menos integrantes, diferentemente de seus pais:

*Nossa, eu tô numa situação bem melhor. Até porque o número de pessoas dependentes... eu tenho só uma, né? Então, meu pai já tinha assim uma maior dificuldade... que ele tinha a nossa família e a outra família que ele deixou.* (Professora Guiomar – Entrevista).

Professora Capitu cita melhoria na qualidade de vida, como um todo:

*[...] na época dos meus pais as dificuldades eram maiores, inclusive o acesso à escolaridade. O mercado de trabalho era bastante restrito, as condições de vida eram mais insatisfatórias, muito sacrifício, mal dava para suprir as necessidades básicas. [...]* (Professora Capitu – Entrevista).

Em conformidade com as colegas, professora Cláudia também refere que vive melhor que os pais, e acredita que o diferencial se concentra na maior facilidade de aquisição de bens materiais.

São perceptíveis algumas diferenças importantes no que concerne à situação pessoal e econômica que perpassa o grupo dos seis professores. Ao contrário dos colegas com mais de 20 anos de formação, os professores iniciantes ainda não têm filhos e não possuem casa própria. Os componentes do segundo grupo, todos na faixa dos 50 anos, já residem em imóveis próprios e dois deles possuem filhos.

Quanto às semelhanças, ao contrário da professora Livia, os outros docentes consideram-se como os principais provedores da família. Outra semelhança entre os grupos se refere ao acesso aos estudos como fator primordial na melhoria da situação econômica, no caso, a conquista de um diploma universitário, apontado por Bourdieu (2002a), como capital cultural no ‘estado institucionalizado’.

No que diz respeito ao contato com a leitura e ao acesso às bibliotecas, ambos responderam assertivamente, ainda que dois profissionais relatem que liam “algumas vezes”. Sobre esse último quesito, professora Helena fez um depoimento curioso a respeito de sua frequência a uma determinada biblioteca, local para onde era dirigida por uma professora sempre que apresentava mau comportamento em sala de aula. Para ela, o castigo era a oportunidade de ter acesso a seus livros preferidos.

Professora Cláudia, tal como professor Rubião, que referiu o hábito de leitura como algo pouco frequente, aludiu o acesso à biblioteca só em momentos de pesquisas escolares, como também o fez professora Capitu.

Percebemos tratar-se de grupo homogêneo no que diz respeito às práticas culturais, condições de acesso e aquisição de bens e locais culturais, cujas parcas condições financeiras, sobretudo, para frequentar teatros, cinemas e clubes, e para adquirir livros, revistas e jornais, não representaram a nulidade do acesso aos últimos e ainda, a jogos, como quebra-cabeça, xadrez e damas.

Com relação aos dados referentes ao terceiro eixo **escolarização**, considerou-se o tipo de dependência administrativa da instituição onde estudaram, bem como, período, sistema, disciplinas preferidas e também as preteridas, e ainda, aquelas com que tinham mais facilidade e dificuldade. A análise aponta o estabelecimento de ensino público como local onde estudaram a maior parte do tempo, prevalecendo o turno matutino, tanto durante o Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Há unanimidade quanto ao sistema de ensino regular, sob o qual estudaram a maior parte da escolarização no Ensino Médio, e também, no que diz respeito à exigência dos pais quanto às notas.

Ao tomarmos como referência a perspectiva bourdieusiana, podemos entender a exigência exercida pelos pais como investimento em seus filhos, pois para Bourdieu (2002b), cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas que diretas, um certo *ethos* “[...] sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre outras coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar” (BOURDIEU, 2002b, p. 41-42).

Sobre as preferências e as dificuldades com as disciplinas cursadas nos ensinos fundamental e médio, a Língua Portuguesa aparece como disciplina preferida e também com a qual tiveram mais facilidade, sendo a Matemática apontada como a mais preterida e também a que depreendia maior dificuldade em seu aprendizado.

Professora Livia, no entanto, referiu dificuldade com a disciplina de Artes e como causa principal, a falta de estímulo das professoras das séries iniciais:

*[...] Era Artes porque eu tinha muita dificuldade de criatividade e de coordenação motora, para me expressar através de desenhos, de imagem, de recorte. [...] Eu tive nas séries iniciais professoras que não estimularam, que não tinham o costume de trabalhar com leitura de imagem, de contação. [...]* (Professora Livia –Entrevista)

A análise desses dados nos permite inferir que o conteúdo que supostamente despertou mais prazer na escolarização apontou para a possível escolha profissional: o curso de Letras. Isso nos remete à confirmação do estudo de Valle (2006) que, numa perspectiva bourdieusiana, verificou que a escolha de uma profissão é como o “[...] resultado de uma combinação entre a representação que o indivíduo tem de si e a experiência vivida” (VALLE, 2006, p. 183).

É na disciplina de Língua Portuguesa, referida como preferência uníssona entre os docentes e com a qual tinham mais facilidade, que nos detemos para supô-la como razão essencial da escolha pelo curso de Letras, corroborado, sobretudo, com o hábito da leitura, ainda que realizado com pouca frequência por dois deles.

Santos (2001) afirma que a formação do docente tem início antes de seu ingresso nos cursos de magistério e segue continuamente durante o exercício da prática profissional, e o faz, ressaltando a importância das experiências anteriores e posteriores aos cursos de formação profissional:

Antes de seu ingresso nesses cursos, os alunos tiveram, em sua experiência escolar, oportunidade de refletir sobre os professores e sobre a escola, suas tarefas e funções. Assim, esses estudantes chegam aos cursos de formação profissional com conceitos e representações sobre o papel do professor. Essas imagens e essas experiências têm influência na formação do docente. (SANTOS, 2001, p. 124).

Com relação ao quarto eixo **Formação e atuação profissional**, todos os professores têm graduação em Letras, formados por instituições federais, a maioria com habilitações em língua portuguesa e língua inglesa, exceto pela professora Helena, que tem a segunda habilitação em língua espanhola.

Apenas duas respondentes do grupo, ambas com mais de 20 anos de formação (professoras Guiomar e Capitu), referem a realização de curso de pós-graduação. É interessante destacar que, ainda que as únicas docentes com especialização se encontrem no grupo daquelas formados há mais de 20 anos, o que talvez sugerisse uma maior facilidade de acesso aos cursos em razão da maior estabilidade profissional, ambas concluíram tais cursos dois a três anos após a formação inicial.

Professora Helena, que deseja fazer uma especialização na área de Letras ou mesmo um mestrado, e que menciona o afastamento dos grandes centros como um dos empecilhos para cursá-los no momento, não vê a formação à distância como um recurso viável, já que apresenta características com as quais não se identifica:

*É, na verdade eu quero me especializar na área mesmo de Letras, principalmente na questão da Literatura. [...]. Não fiz uma pós porque eu não vou desclassificar a pós que tem na interativa, [...]. Quero fazer uma pós que seja dentro da minha área. [...] (Professora Helena – Entrevista).*

Para Imbernón (2011), cada pessoa tem um estilo cognitivo de processar a informação que recebe, de maneira que, aprender para pôr em

prática qualquer inovação depreende um processo complexo, adaptativo e experiencial:

Para que seja significativa e útil, a formação precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade diferente do professor. E quanto maior a sua capacidade de adaptação mais facilmente ela será posta em prática em sala de aula ou na escola e será incorporada às práticas profissionais habituais. Um dos objetivos de toda a formação válida deve ser o de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente (IMBERNÓN, 2011, p.17-18).

Santos (2001) assinala que a formação continuada de iniciativa pessoal e de caráter individual se refere ao ingresso em cursos de especialização ou congêneres, escolhidos pelo próprio professor, realizados em horário diferente ao do seu trabalho e de sua exclusiva responsabilidade. Sobre as modalidades de formação, presencial e à distância, a autora menciona:

[...] A forma presencial pressupõe o contato direto entre capacitadores e capacitandos. Contudo, hoje em dia, cresce o número de propostas de formação à distância. [...] Também tem começado a ser utilizada uma rede de sistemas informacionais, como a Internet, para a realização de algumas experiências no campo da formação em serviço (SANTOS, 2001, p. 131).

Com relação à escolha da profissão, todos os docentes referem se tratar de uma opção e trazem como justificativas: a preferência pela Língua Portuguesa, o gosto pelo ensino, e a identificação com a mesma. A escolha pela carreira docente parece ter sua origem na infância, como professora Capitu mencionou:

[...] *porque gosto de ensinar, comunicar com muitas pessoas de diferentes áreas do conhecimento. Quando criança gostava de brincar de professora e até ensinava minhas irmãs* (Professora Capitu – Entrevista).

No entanto, ao serem questionados se gostariam de ter cursado outra graduação, apenas professora Lívia respondeu negativamente, ainda que relate certa insegurança no período inicial da carreira, suprida com a prática da profissão:



*[...]. No começo eu me sentia perdida, assim, mas era porque era adaptação, né? [...] Até você aprender tudo o que tem a fazer, o seu trabalho, o envolvimento. [...] Eu acho que é pouco reconhecido, mas eu sou feliz com a minha escolha (Professora Livia – Entrevista).*

Entre os cursos possíveis pelos outros docentes foram citados: jornalismo, medicina e contabilidade. Professora Helena, que afirmou ter almejado cursar medicina, não se esqueceu de mencionar que foi a preferência pela Língua Portuguesa que a direcionou para a área de Letras, e, sobretudo, que foi a prática do teatro, iniciada na faculdade, que a estimulou para a conclusão do curso e mais adiante, para a melhora da postura e do alcance vocal:

*[...] sempre gostei de português, de produção de texto, a própria gramática em si, e eu gostava muito de espanhol e um dos objetivos era entrar, porque assim que terminei meu Ensino Médio falei: “[...] Vou fazer pra Letras que tem espanhol [...]” E aí eu fui me envolvendo no curso, [...], grupo de teatro, vamos criar isso, vamos criar aquilo, vamos criar sarau [...] e ali a gente foi se fazendo. [...] (Professora Helena – Entrevista).*

*[...] Eu falo se hoje que me ajudou na minha formação como professora....foi o teatro. Eu falava muito baixo. Era muito [...] retraída! Eu conversava com as pessoas normalmente, mas num tom baixo de me expressar (Professora Helena – Entrevista).*

*Na verdade, meu primeiro objetivo era medicina. E aí na Federal não passei e eu passei na particular, mas, não tinha condição de ir, mas antes disso eu já tinha começado a fazer Letras e então, na verdade eu desisti de tentar [...]. Encaixou Letras no lugar de medicina,[...] (Professora Helena – Entrevista).*

Entre as causas citadas para não terem seguido outra profissão destacam-se: a falta de recursos financeiros da família, a necessidade de inserção no mercado de trabalho e por acreditá-la de “difícil” acesso, como citou a professora Capitu:

*Sim, gostaria de ter feito jornalismo. Não fiz porque teria de me deslocar para a capital e também porque antes de me formar já trabalhava na secretaria de uma escola pública, [...] (Professora Capitu – Entrevista).*

Ao cruzarmos os dados referentes à opção pela docência com a escolha do curso de nível superior, verificamos que a maioria gostaria de ter feito outro, mas não o fez por falta de condições financeiras, no entanto,

apresentam a docência como escolha. Isso nos remete ao que Bourdieu (2002c) define como ‘causalidade do provável’, ou seja, cada professor toma como opção aquilo que consegue alcançar, suas chances objetivas diante das condições materiais de existência. Conforme Bourdieu (2002c, p. 88), “[...] a ambição consciente de apropriar-se do futuro pelo cálculo racional, depende estreitamente das chances – inscritas nas condições econômicas presentes – de conseguir tal apropriação”.

Quanto a uma possível influência advinda de alguém para a escolha da profissão, três dos seis docentes responderam assertivamente. Uma delas, professora Lívia, cita uma professora de Língua Portuguesa, de quem gostava e admirava:

*[...] Ela foi um grande exemplo porque ela era amiga, ela sabia cobrar e ela passava o conteúdo. Ela foi uma das minhas grandes incentivadoras. Era professora de Língua portuguesa (Professora Lívia – Entrevista).*

Professora Guiomar cita a irmã como uma grande influência e também fez referência a uma professora de História que, além de influenciá-la para a docência, a estimulou para a leitura e para que fosse aprovada no vestibular:

*[...] então, ela já tinha uma aula inovadora, [...] então acho que foi os professores dessa época que nos incentivaram, tanto é que fomos oito que passaram [...]. Passamos no vestibular na Federal (Professora Guiomar – Entrevista).*

Sobre a vontade de estudar “outras coisas”, três deles citaram: especialização na área de Letras; pós-graduação na área de Artes; e ainda cursos como: Psicologia, Turismo, Economia, Teologia e Relações Públicas.

Quanto à atuação profissional, todos os sujeitos desta pesquisa atuam na rede municipal de ensino da cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul, sendo três em início de carreira, com dois a cinco anos de formação, e três com 20 a 30 anos de formação. Interessante foi perceber que ambos os profissionais em início de carreira são contratados, ao contrário daqueles com mais de 20 anos de formação, que compõem quadro efetivo da rede de ensino.

No grupo dos profissionais iniciantes, enquanto professor Rubião atua nos três períodos em escola da zona rural, professoras Helena e Lívia

trabalham em instituições de período integral, sendo a primeira em escola da região central e a última em escola da região ribeirinha.

As professoras Guiomar, Capitu e Cláudia, contrariamente aos colegas em início de carreira, atuam nos períodos matutino e vespertino em escolas localizadas na parte central da cidade.

Com exceção de duas docentes, ninguém referiu exercer outra atividade remunerada além da docência. Uma realiza revisões encomendadas de trabalhos escritos e a outra tem dois alunos particulares.

Talvez tenha-se aqui, enfim, uma configuração mais diversificada entre os grupos estudados, sobretudo, no que diz respeito às condições de trabalho e também à formação profissional, ainda que apresentem unidades no que tange à opção pela carreira e ainda sobre a possibilidade de terem seguido outras opções.

O lócus do trabalho dos seis professores é o que certamente mais atrai nossa atenção. Enquanto os docentes do segundo grupo exercem suas atividades em escolas regulares da região central da cidade, os do primeiro, ambos sem cargo efetivo, atuam em unidades com características mais específicas, seja pela localização (duas na zona rural), seja por outras especificações: EJA, turno integral e salas multisseriadas.

No quinto e último eixo **práticas culturais**, quanto às condições de acesso, aquisição de bens e locais culturais atualmente, no que concerne às atividades realizadas com frequência, o uso da *internet* é unanimidade entre os docentes, seguido da leitura de jornais e revistas, com exceção de uma professora, e a utilização de aplicativos pelo telefone celular com quatro declarantes. Entre os hábitos isolados: assistir às partidas de futebol pela televisão, ouvir rádio e tocar clarinete.

A leitura de revistas também é uníssona na fala dos docentes, seguida pelo hábito de ler jornais, com exceção de uma professora. A leitura de livros só foi mencionada por duas entrevistadas e a falta de tempo foi a causa mais citada da ausência do hábito entre os demais.

No caso dos professores em início de carreira, Livia destacou que o fato de ter de conviver com “pessoas diferentes” foi um dos motivos que a levou a conhecer a leitura de autoajuda, atividade frequente desde que passou a lecionar na região ribeirinha, onde aparelhos de televisão são raridades.

Já Rubião e Helena acreditam que a falta do hábito de leitura se deve à rotina exaustiva de trabalho. Professoras Guiomar e Capitu chegaram a mencionar autores que têm como referenciais, mas assim como Rubião e Helena, citaram a falta de tempo como principal impedimento para o hábito da leitura.

*Não tô lendo com tanta frequência, tava terminando lá “A Cabana” (risos). [...] É porque você tá sempre preocupada com ...terminando o bimestre hoje, você já tem que tá focada em quais são os dias que você tem... [...] (Professora Guiomar – Entrevista).*

Professora Cláudia citou a releitura de “A hora da estrela” de Clarice Lispector, mas confessou sentir-se “preguiçosa” para o hábito.

Interessante foi perceber que, mesmo sem relatos que apontem as dificuldades financeiras como possíveis causas para a não aquisição de livros, a leitura não aparece como um hábito frequente, o que poderia estar relacionado à função dos professores de Língua Portuguesa, como formadores de leitores.

Eis que se configuram duas faces do capital cultural de Pierre Bourdieu (2002a), de um lado sua forma objetivada, sob a forma de bens culturais (como os livros, por exemplo) e de outra, a forma incorporada, sob a forma de disposições duráveis do organismo.

A condição de adquirir livros não faz do professor de Língua Portuguesa um leitor. Comparado ao bronzamento do corpo, só realizada pela própria pessoa, a acumulação de capital cultural exige uma *incorporação*:

A maior parte das propriedades do capital cultural pode inferir-se do fato de que, em seu estado fundamental, está *ligado ao corpo e pressupõe sua incorporação*. A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor [...]. Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do “sujeito” sobre si mesmo (fala-se em “cultivar-se”). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus* [...] (BOURDIEU, 2002a, p. 74-75).

Parece ser nestes casos a falta de tempo, citada pelo sociólogo francês, o maior empecilho de terem os entrevistados uma pele “mais dourada”.

Assistir à televisão e ouvir rádio, também relacionados à escassez de tempo livre dos entrevistados, não aparecem como atividades mais recorrentes. Para professora Lívia, entretanto, o hábito recente de ouvir rádio foi adquirido na região ribeirinha:

[...] *Lá a gente ouve de tudo, até a 'Voz do Brasil' ....porque fica ligado, né? Porque a maioria não tem TV em casa, então o acesso à informação é rádio....principalmente por causa dos avisos, né? "Ah, saindo a lancha tal", [...]* (Professora Lívia – Entrevista).

Ao traçarmos um paralelo das práticas culturais da infância com a vida adulta, percebe-se que apesar da efetiva melhora das condições, sobretudo, econômicas, para o acesso a certos bens e atividades culturais, isso não significou na realização das mesmas, como por exemplo, o hábito de leitura.

O contato com os livros na infância, a frequência às bibliotecas, nem tampouco, a formação em Letras, que poderia supor um conhecimento literário mais amplo, parecem ter contribuído para o *habitus*, conceito de Bourdieu, de professores leitores:

Por que ir buscar esta velha palavra? Porque esta noção de *habitus* permite enunciar algo que se aparenta àquilo que evoca a noção de hábito, distinguindo-se desta num ponto essencial. O *habitus*, como diz a palavra, é aquilo que se adquiriu, mas que se encarnou no corpo de forma durável sob a forma de disposições permanentes (BOURDIEU, 1983, p. 104).

Talvez no escasso tempo de lazer dos professores, divididos entre turnos exaustivos de aulas e na preparação de outras, a leitura tenha ficado à margem de suas vidas, ainda que assumam papéis de incentivadores da boa leitura. Os anos a mais de formação, que poderiam sugerir a consolidação da carreira docente, com melhor remuneração e tempo livre, talvez aproveitado com a leitura, aqui não é um fator essencial.

Para os docentes entrevistados, o hábito da leitura como prática recorrente ficou entre as memórias infantis e parece não constituir o *habitus* professoral da vida adulta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçarmos as trajetórias dos professores buscamos conhecer a sua situação familiar e profissional. Com percursos semelhantes, de origens simples, encontramos um conjunto de professores que, longe das práticas culturais de leitura da infância, constitui-se de poucos leitores, cuja rotina exaustiva e a falta de tempo são as principais causas atribuídas.

Sobre a escolha pelo curso de Letras, é referida por todos em razão da preferência pela Língua Portuguesa, em detrimento de outras disciplinas escolares, embora que a maioria já tenha almejado seguir outra carreira, sem o fazê-lo por dificuldade de acesso.

Foi importante notar que, ainda que estejam em momentos diferentes de suas carreiras, os docentes se percebem em situações sociais e econômicas melhores que a de seus pais em razão, principalmente, de terem, ao contrário da maioria deles, e incentivado por eles, alcançado o diploma universitário.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, Juliana Claudia Teixeira Gomes Borges. **Formação Continuada de professores de língua portuguesa: olhar docente**. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, Corumbá, 2017.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. São Paulo: Marco Zero, 1983.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a, p. 71-79.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M. A. N; CATANI, A. (Org.). **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002b, p. 39-64.
- BOURDIEU, Pierre. Futuro de classe e causalidade do provável. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002c, p. 81-126.
- CÓRDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfo. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.) **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAMBUGARI, Marcia Regina do Nascimento. **Socialização de futuros professores em situações de estágio curricular**, 2010. 166p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Dimensões pedagógicas e políticas da formação contínua. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2.ed. Campinas, SP: Papirus, 2001, p. 123-136.

VALLE, Ione Ribeiro. Carreira do magistério: uma escolha profissional deliberada? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 87, n. 216, p. 178-187, mai/ago, 2006.

# UM OLHAR ARGUMENTATIVO NO GÊNERO DISCURSIVO *LIVE*

Maria Francisca Oliveira Santos<sup>1</sup>

Jackson Ribeiro do Nascimento<sup>2</sup>

Paula Roberta Rodrigues Lima<sup>3</sup>

## INTRODUÇÃO

Por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-CNPq), foi possível obter conhecimentos teóricos acerca dos estudos retóricos da linguagem. Isso se deu por meio do Projeto submetido e aprovado pela PROPEP/Unel em 2022, intitulado *Estudos retóricos e argumentativos em lives observados durante o período pandêmico e pós causado pela covid-19*, o que gerou o aprofundamento dos estudos relacionados à Retórica, no que se refere à sua importância e ao processo de persuasão por meio da oratória no contexto acadêmico.

O trabalho está localizado nos estudos retóricos no que se refere à análise da tríade argumentativa (*ethos, pathos e logos*) no gênero discursivo *live*, com ênfase nos aspectos persuasivos utilizados pelo orador (professor acadêmico) acerca de uma determinada temática.

Segue uma linha de pesquisa descritivo-interpretativa, nos caminhos qualitativos (Flick, 2009), razão por que não se têm propostas *a priori*, já prontas, mas para serem encontradas e discutidas no seu percurso, quando estiverem em contato o pesquisador e o objeto de análise. Para a realização das análises, foi feita a transcrição de uma *live* disponível na plataforma *YouTube*, no canal da ABRALIN. A transcrição foi feita seguindo as normas de Marcuschi (2003) e Preti (2000).

O trabalho apresenta a seguinte questão norteadora: Como se pode analisar a tríade argumentativa em uma transmissão virtual? Com o caminhar desse trabalho, espera-se que a pergunta seja respondida de acordo com o que é proposto no objetivo.

<sup>1</sup>Doutorado em Letras (UFPE). Professora (UNEAL e UFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/9020004846971255>

<sup>2</sup>Mestrado em Linguística e Literatura (UFAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/4419643023525482>

<sup>3</sup>Graduação em Letras (UNEAL). CV: <http://lattes.cnpq.br/2770281175826190>



Assim, esse objetivo geral visa analisar, em *live*, por meio dos meios de argumentar (*ethos*, *pathos* e *logos*), os aspectos persuasivos da linguagem em comunicação oral/virtual. Além do objetivo geral, aparecem alguns objetivos específicos, tais quais: a) evidenciar a inter-relação entre os elementos da tríade argumentativa (*ethos*, *pathos* e *logos*); b) compreender as categorias que propiciam a competência comunicativa do orador; c) elaborar as análises com aplicação dos aspectos teóricos. Com esses objetivos, o caminhar do trabalho contribuirá com a divulgação dos estudos retóricos. Para isso, aparecem por base as ideias teóricas de Abreu (2009), Aristóteles (2011), Ferreira (2022), Marcuschi (2003, 2008), Santos (2018, 2022), entre outros.

O trabalho está dividido em duas seções que servirão como base para a efetivação dos objetivos. A primeira aborda pontuações acerca da origem da Retórica e da sua importância. A segunda, por sua vez, traz aspectos relacionados à tríade argumentativa (*ethos*, *pathos* e *logos*). A seguir, aparecem os aspectos metodológicos e análises. Por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas.

## A ORIGEM DA RETÓRICA

A Retórica teve sua origem judiciária por volta de 465 a.C. quando os cidadãos atenienses, diante de um governo autoritário, buscavam os seus direitos. Em virtude da tirania de Gélon e Hierão, por meio de uma rebelião democrática, foi possível a criação de júris populares para a efetivação da ordem.

Dessa forma, por não haver advogados, a população não tinha como recorrer aos seus direitos e, por isso, Córax e seu discípulo Tísias elaboram a “Arte Oratória” como o meio através do qual os cidadãos da época poderiam recorrer à justiça com acesso a argumentos, a exemplo de situações e de diferentes formas de buscar o que lhes pertencia, com o uso da palavra, para reaver os seus bens.

No contexto da época, mestres que detinham o dom da palavra e a eloquência, os chamados sofistas, ensinavam a Retórica em praças públicas, com a intenção de obter benefícios e lucros próprios com a verdade, sendo considerada como relativa. Dessa forma, os mestres sofistas não defendiam a verdade, mas o domínio do poder através da palavra.

Assim, Platão vai contra a Retórica adotada pelos sofistas, que, mesmo de grande importância para os estudos retóricos e persuasivos da linguagem, visto serem os primeiros professores e mestres da área que faziam uso da retórica de má-fé e visavam à obtenção de lucros. Dito isso, Platão foi de grande importância no percorrer da Retórica por apontar os equívocos cometidos por oradores da época.

Por sua vez, Aristóteles, nascido em Estagira por volta de 384 a.C., foi aluno de Platão e, anos depois, fundou a sua própria escola, o Liceu. O estagirita confere à Retórica um valor positivo e voltado para a defesa da verdade, dando vida aos estudos retóricos com um sistema formado pela tríade argumentativa (*ethos*, *pathos* e *logos*), pelas provas técnicas e não técnicas, pelos gêneros discursivos (judiciário, deliberativo e epidíctico), entre outros.

Nessa perspectiva, Aristóteles defende a busca por encontrar em um determinado caso o que ele tem de persuasivo para assim buscar solucionar a situação com argumentos que possibilitem a compreensão do auditório de maneira independente do nível de conhecimento científico, mas discussões que contribuam para a compreensão do público ao usar seu bom senso.

### Considerações acerca da importância da Retórica

Quanto à importância e à utilidade da Retórica, é relevante destacar que, com vista a persuadir, ela direciona as formas mais pertinentes de organização do discurso diante de uma determinada situação em uma dada temática. Assim, é definida como aquela que tem “a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso com o fim de persuadir” (Aristóteles, 2011, p. 95)

Aristóteles, em sua obra *Arte Retórica* (2011, p.93), afirma: “a retórica é útil porque a verdade e a justiça são por natureza mais fortes que os seus contrários.” Dessa forma, a Retórica tem a verdade e a justiça como pontos fundamentais para a sua efetivação, pois, provavelmente, sem ela, haveria grandes chances da inverdade e da injustiça prevalecerem no cotidiano das pessoas.

Nesse sentido, o ser humano tem a necessidade de se comunicar e, por isso, faz uso das mais diversas maneiras, seja por meio de palavras

faladas e/ou escritas, seja por gestos ou expressões faciais. Dito isso, com o pensamento crítico e reflexivo, o indivíduo, diante das relações sociais cotidianas, apresenta seus diversos pontos de vista como prática da linguagem diante da sociedade. A seguir, isso é confirmado por Santos (2022, p. 3):

A Retórica se apresenta importante por motivos pertinentes à própria idiossincrasia humana, pois seu estudo ajuda a entender os diversos modos como o discurso forma comunidade e aguça a sensibilidade moral acerca do poder que a linguagem tem para afetar os valores da sociedade.

Dessa forma, com vista a uma persuasão organizada, é fundamental destacar que a Retórica “é útil e que a sua função não é persuadir, mas discernir os meios de persuasão mais pertinentes a cada caso...” (Aristóteles, 2011, p. 94), pois não deve ser feita a qualquer custo e de qualquer maneira, mas voltada para a defesa da verdade e da justiça como pilares para a disseminação dos estudos retóricos com o uso consciente das técnicas persuasivas da linguagem.

A Retórica não é um amontoado de regras que devem ser cumpridas para que a persuasão seja perfeita, mas constituída por um sistema organizado das técnicas persuasivas mais relevantes a um determinado caso, normalmente, em busca da resolução de algum conflito. É a tríade argumentativa (modos de argumentar), formada pelo caráter do orador (*ethos*), pelas emoções do auditório (*pathos*) e pelo discurso persuasivo propriamente dito (*logos*), que forma os pilares necessários (orador, ouvinte e discurso) na comunicação efetiva e destinada à defesa da verdade e da justiça de acordo com o que a Retórica defende.

### **A tríade argumentativa (modos de argumentar)**

Considerada como provas de persuasão, a tríade argumentativa formada pelo caráter do orador (*ethos*), pelas emoções do auditório (*pathos*) e pelo discurso persuasivo (*logos*), é de fundamental importância para a estruturação e efetivação do discurso. Aristóteles (2011, p. 96) afirma:

As provas de persuasão fornecidas pelo discurso são de três espécies: umas residem no carácter moral do orador; outras, no modo como se dispõe o ouvinte; e outras, no próprio discurso, pelo que este demonstra ou parece demonstrar.

Assim, há um amálgama entre cada um dos elementos constituintes da tríade, o que possibilita a inter-relação entre esses elementos de forma que o orador se dirija ao auditório para despertar as suas emoções por meio do discurso.

Assim como o orador desempenha um papel fundamental na comunicação oral, visto que é quem deve apresentar o conhecimento acerca de uma temática, o auditório e o discurso também desempenham funções significativas para a efetivação do objetivo proposto pelo orador. Nesse sentido, o auditório é o foco do orador, pois é este que se adapta ao auditório, e não o contrário; e o discurso é a efetivação do conhecimento e da preparação do orador diante de uma situação.

Nessa perspectiva, cada elemento constituinte da tríade apresenta uma importância significativa no ato da comunicação, pois o orador se destina a um auditório com um determinado propósito e faz uso do discurso persuasivo para atingir o seu objetivo. Assim, por meio do *ethos* do orador, é possível identificar elementos do próprio do seu caráter para passar uma imagem de alguém que é conhecedor do assunto, que tem credibilidade, ou seja, que apresenta uma boa impressão para que o auditório confie na forma como o orador trata uma determinada temática.

Assim, Ferreira (2022, p. 21) afirma:

O *ethos* retórico, então, pode ser entendido como um conjunto de traços de caráter que o orador mostra ao auditório para dar uma boa impressão. Incluem-se nesses traços as atitudes, os costumes, a moralidade, elementos que aparecem na disposição do orador.

Dito isso, o orador, ao demonstrar uma boa impressão com os seus costumes e com as suas atitudes, visa despertar as emoções do auditório com o uso das palavras, gestos e expressões que possam cativar os ouvintes. Dessa forma, por meio do *pathos*, é possível constatar que o orador conseguiu ou não atingir os seus objetivos, pois as emoções do auditório refletem a absorção do que foi tratado pelo orador de forma efetiva a ponto de despertar sentimentos. Em vista disso, Ferreira (2022, p. 102) afirma: “O *pathos*, um argumento de natureza psicológica, está vinculado à afetividade, remete ao auditório, ao conjunto de emoções, a paixões, sentimentos que o orador consegue despertar no seu ouvinte.”

Assim, como o orador e o auditório são importantes para o processo comunicativo e persuasivo, o discurso é uma parte crucial para a efetivação do que é almejado pelo orador, pois, mais do que o meio através do qual o orador atinge o auditório, o *logos* “dentre as provas, se encarrega do discurso persuasivo, pois por meio dele demonstramos o que parece ser verdade de acordo com que se conhece de cada assunto.” (Ferreira, 2022, p. 78).

Dessa forma, devido à importância de cada um dos elementos da tríade aristotélica e/ou da tríade argumentativa (*ethos*, *pathos* e *logos*), mesmo que haja a possibilidade de analisá-los de forma separada, não é possível falar em um sem ao menos mencionar o outro, pois “o discurso comporta três elementos: o orador, o assunto de que fala, e o ouvinte.” (Aristóteles, 2011, p. 104)

É relevante destacar que o orador se dirige a um auditório por meio do discurso, de forma que se não houver auditório, esse orador não tem a quem se dirigir e, conseqüentemente, não prepara o seu discurso de forma específica para um público conhecedor ou não de uma dada temática. O discurso é organizado de acordo com as intenções do orador em relação ao auditório, pois um elemento está ligado ao outro de forma que se um não for bem articulado (não cumprir as suas funções, sejam elas de caráter, de emoção ou de persuasão), o outro não poderá existir.

## Aspectos metodológicos e análises

O trabalho segue uma linha descritiva e interpretativa, visto que observa os dados coletados de uma forma processual e dinâmica; é, pois, de linha qualitativa com aporte teórico de Flick (2009). O *corpus* se baseia em manifestações orais de professores acadêmicos no período pandêmico, que se dão em *lives*<sup>4</sup> disponíveis no canal da Abralin no *youtube*, transcritas, seguindo as normas de Marcuschi (2003) e Preti (2000).

## Gênero discursivo *live*

Segundo Marcuschi (2008), cada gênero tem um propósito bastante claro que o determina e lhe dá uma esfera de circulação, ou seja, os gêneros estão relacionados à função que exercem diante de um determinado contexto e necessidade. Dessa forma, o gênero discursivo *live*, através da

---

<sup>4</sup>Link da *live* no *youtube*: <https://www.youtube.com/live/df2hWcOTyDc?si=m234QXoAqaR1OsMl>

necessidade de comunicação no período pandêmico<sup>5</sup> (COVID-19), foi de grande relevância para a disseminação do conhecimento e do contato entre as pessoas, mesmo que de forma virtual em decorrência do distanciamento social/físico e é utilizado até os dias atuais, mesmo após o fim da pandemia.

Marcuschi (2008, p. 159) afirma:

...os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos. Nesse sentido, pode-se dizer que a tipicidade de um gênero vem de suas características funcionais e organização retórica.

Assim, um gênero pode surgir ou ganhar novos significados de acordo com a necessidade da sociedade em um dado momento. Dessa forma, é por meio das redes sociais que o gênero *live* acontece, já que é virtual e possibilita que os indivíduos interajam e se comuniquem de forma *online*, pois durante o período de pandemia da COVID-19, o distanciamento físico se tornou “comum”, visto que as pessoas precisaram se adaptar a determinadas regras durante a pandemia como afirmam Fettermann; Benevenuti; Tamariz (2020, p. 4):

Em época “novo normal”, as lives, apresentações presenciais realizadas por meio de redes sociais virtuais, como Instagram, Facebook ou YouTube, podem ser entendidas e vistas não como um novo gênero que surge, porém como um gênero acadêmico que foi remodelado, ressignificado e passou a fazer parte do cotidiano das pessoas que precisaram adaptar-se às implicações provocadas por um novo tempo, exigidas pelo meio no qual estão inseridas. [...]

Assim, é relevante destacar que o gênero discursivo *live*, mesmo de forma virtual, é um gênero que possibilita a inter-relação e interação entre os envolvidos na situação comunicativa de forma que foi de fundamental importância para que a disseminação de conteúdos, o contato de forma instantânea e a troca de conhecimentos entre as pessoas acontecessem.

---

<sup>5</sup> Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia, devido à ampla distribuição geográfica da doença no mundo. Em 5 de maio de 2023, a OMS declarou o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19. É uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global.

## Análises

A seguir, aparecem fragmentos da transcrição da *live* intitulada “Retórica e argumentação: Nova retórica, problematologia e argumentação no discurso” disponível no canal da Abralin no *youtube*, com a abordagem de uma professora acadêmica acerca da “Análise problematológica da retórica e da argumentação: análise de campanhas publicitárias”.

A oradora (professora acadêmica) faz uma discussão em torno das relações entre argumentação, retórica e linguagem, de modo direto, na perspectiva de Michel Meyer em relação à Retórica e à Argumentação articulada, sempre relacionada à linguagem. A oradora trata dos aspectos voltados à Retórica e à Argumentação ao desenvolver uma filosofia do questionamento, com base no termo problematologia do próprio Meyer. Destaca aspectos teóricos referentes à forma como Michel Meyer tratava a questão do problemático na sociedade.

### Fragmento I

O fragmento, a seguir, é o momento em que a professora acadêmica enfatiza os posicionamentos teóricos de Michel Meyer acerca da problematologia.

para Meyer' pensar é questionar' então' eh:: o próprio exercício do pensamento é um exercício de questionamento (...) porque quando nós pensamos algo nós articulamos elementos em torno do que é observado' e sobretudo quando nós propomos uma afirmação' por exemplo' ou uma questão' nós fazemos isso a partir da comparação de um elemento com outro' né”

**Fonte:** Transcrição de *live* da plataforma Abralin.

A oradora, conhecedora de Retórica, de acordo com vários estudiosos, mas em especial Michel Meyer, faz uso dos argumentos de autoridade e de definição, respectivamente, quando se refere a Meyer para fundamentar suas ideias e persuadir o auditório e quando define logicamente o que é o exercício do pensamento como o do questionamento.

Essa mesma oradora utiliza o pronome pessoal “nós”, mais de uma vez, para se referir a algo que é feito comumente pelos indivíduos diante

do que é observado e enfatizado pelo contato estabelecido, de forma recorrente, com o auditório e como forma de aproximação, pois, mais do que tratar de um assunto (problematologia), é evidente que o contato entre oradora e auditório por meio do discurso é preciso ser estabelecido.

Durante a exposição, refere-se ao que é observado por “nós” como fundamental para a articulação dos elementos, em especial, quando uma afirmação é feita, isso diante da comparação de um elemento com o outro como forma de estabelecer um parâmetro acerca de algo, pois se for observado, em um primeiro momento, será exemplo para o que é observado posteriormente.

Pode-se inferir que os meios de argumentar/ tríade argumentativa (*ethos*, *pathos* e *logos*), presentes no discurso da oradora, aparecem pelo contato e pela dependência, visto que, por meio do seu *ethos* (claro e objetivo), ela se aproxima do auditório com o objetivo de despertar as suas emoções (*pathos*) por meio de um discurso científico (*logos*), objeto teórico da sua exposição.

## Fragmento II

O fragmento II, a seguir, é quando a oradora busca demonstrar ao auditório a situação em que o ato da linguagem acontece na relação do eu com o outro.

E O ATO DE LINGUAGEM passa a ser visto sempre numa relação interacional (...) porque o homem quando age' age sempre em resposta a esse problemático' a essa questão que foi selecionada' por isso' né" surge aí eh necessariamente uma relação do eu com o outro'

**Fonte:** Transcrição de *live* da plataforma Abralín.

Diante de um auditório, em sua grande maioria, conhecedor de Retórica e Argumentação, a oradora destaca que o ato de linguagem é visto em uma relação interacional, pois o homem age diante de situações inesperadas em resposta ao problemático. Utiliza o argumento pragmático como uma ligação de sucessão, logo, se o ato da linguagem surge necessariamente da relação do eu com o outro, pode se dizer que há interação.



Assim, a interação de um indivíduo com o outro é considerada pela oradora como ponto de fundamental importância no que se refere à efetivação do ato da linguagem, pois sem essa interação o ato da linguagem poderia não acontecer. Uma ligação de dependência é feita entre o ato de linguagem e a interação de um indivíduo com o outro diante da importância da comunicação dos indivíduos em uma troca interativa.

Nesse fragmento, a oradora busca o contato com o auditório quando levanta questões, mesmo teóricas, mas associadas ao dia a dia, como a questão da relação “do eu com o outro”. A interação é considerada fundamental para que o ato de linguagem possa ser visto.

### Fragmento III

No fragmento III, a seguir, a oradora define, de forma breve, o processo de questionamento.

o processo de questionamento então' é justamente esse processo de articular os sujeitos em torno de questões(...) que vão ser respondidas(...) essa resposta vai colocar em jogo a diferença problematológica

**Fonte:** Transcrição de *live* da plataforma Abralín.

O processo de questionamento é definido como aquele que articula os sujeitos em torno de questões que devem ser respondidas com base na diferença problematológica. O argumento encontrado no discurso da oradora é o de definição, visto que apresenta significação suficiente para o entendimento do processo de questionamento. Esse argumento é um artifício utilizado como forma de demonstrar a escolha mediante várias definições de um termo; é o maior argumento retórico.

### Fragmento IV

No fragmento IV, a seguir, a oradora estabelece a relação entre a perspectiva retórica e a enunciativa.

nós vemos que há uma articulação direta entre a perspectiva retórica E a perspectiva enunciativa’ porque nós estamos falando dessa relação que se dá no ato da linguagem como eu tinha destacado anteriormente’

**Fonte:** Transcrição de *live* da plataforma Abralín.

Aparece aqui uma relação entre a perspectiva retórica e a enunciativa, tal como existe essa relação entre o ato da linguagem e a interação. Percebe-se existir no fragmento, o argumento da comparação quando aproxima as perspectivas retórica e enunciativa e o ato da linguagem com a interação.

Pelo que foi analisado, infere-se que a oradora, durante a sua exposição, se dirigiu a um auditório virtual, formado por conhecedores de Retórica, de Argumentação e de outras áreas, para passar os conhecimentos sobre a problematologia, segundo Michel Meyer. Dessa forma, os conhecimentos da Retórica estão presentes nesse conteúdo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou para a importância do processo de construção de argumentos por parte do orador e do uso desses argumentos para despertar as emoções do auditório. A relevância do trabalho se deu pela análise da tríade argumentativa no gênero discursivo *live* como forma de evidenciar os argumentos presentes durante uma transmissão virtual em situações de ensino e aprendizagem mediante contexto pandêmico, o que vai contribuir para a identidade docente, uma vez que fica evidenciada a relação teoria e prática destacada nas análises.

Pelas quatro análises feitas, foi possível identificar que, no primeiro fragmento, a oradora enfatiza os apontamentos teóricos de Michel Meyer acerca da problematologia para chamar a atenção do seu auditório ao iniciar o seu discurso com a teoria como base. No segundo fragmento, a oradora faz a demonstração de quando acontece o ato da linguagem e, posteriormente, no terceiro momento, há a definição do processo de questionamento seguido do quarto momento quando é estabelecida a relação entre a perspectiva retórica e a enunciativa.

Diante disso, em cada momento, a oradora busca o contato com o auditório, visto que é a ele que ela se dirige e destina o seu discurso, de forma a possibilitar o despertar das emoções desse auditório. Orador, auditório e discurso estão interligados diante da situação comunicativa, pois o orador fala para um auditório por meio de um discurso, ou seja, a tríade argumentativa (*ethos*, *pathos* e *logos*) está presente no discurso da oradora.

Dessa forma, foi possível analisar a tríade argumentativa na transmissão virtual ao perceber que a oradora, por meio do seu *ethos* confiável (por ser uma pesquisadora e estudiosa da área), se direciona a um auditório podendo suscitar as suas emoções (*pathos*) por meio do discurso persuasivo (*logos*) acerca da problematologia.

## REFERÊNCIAS

ABREU, A. S. A arte de argumentar. 14. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2009.

ARISTÓTELES. Retórica. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro, 2011.

FETTERMANN, J. V, BENEVENUTI, C. B. & TAMARIZ, A. D. R. (2020). Letramentos em processo: lives como um gênero textual acadêmico a partir da pandemia do covid-19. Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online, [S.l.], v. 9, n. 1, nov. 2020. ISSN 2317-0239.

FERREIRA, L. A. **Leitura e persuasão**: princípios de análise retórica. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2022

FLICK, U. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SANTOS, M. F. O. Discurso mediado pela retórica em instâncias acadêmicas: uma leitura do *ethos*. Rhêtorikê - revista digital de retórica, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2022.

# O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA PROMOÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Tales Ramos Monteiro dos Santos<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

A gestão escolar, conforme definido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), possui um papel pedagógico e administrativo fundamental para o funcionamento da escola. Em um contexto marcado por transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas, a formação continuada dos professores emerge como um eixo estratégico para a melhoria da qualidade da educação pública e a consolidação da escola como espaço democrático e inclusivo.

Os textos de Libâneo (2010), Nóvoa (1992) e Oliveira (2021) trazem contribuições significativas para refletirmos sobre a importância da formação permanente dos professores como condição para a melhoria da qualidade da educação. Em um cenário de constantes transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas, a formação dos professores não pode se restringir à formação inicial ou a ações pontuais e desarticuladas.

Autores como Tardif (2014) ressaltam que a formação docente deve articular teoria, prática e contexto, configurando-se como um processo dinâmico e contínuo, fundamental para o desenvolvimento profissional. Já Villarreal (2007) destaca que a democratização da escola e o fortalecimento da gestão participativa são essenciais para garantir espaços de formação que respondam às necessidades reais dos professores. Nesse sentido, a gestão escolar deve assumir um papel ativo na promoção de uma cultura institucional que favoreça práticas formativas dialógicas, colaborativas e contextualizadas.

A proposta deste capítulo é refletir sobre o papel ativo da gestão escolar na criação de uma cultura institucional que favoreça práticas formativas contínuas, dialógicas e colaborativas, valorizando o saber docente e promovendo o desenvolvimento profissional no cotidiano escolar.

<sup>1</sup> Mestrado em Comunicação (UCB). CV: <http://lattes.cnpq.br/2372032441637444>

## DESENVOLVIMENTO

De acordo com Libâneo (2010), a escola precisa ser concebida como um espaço de aprendizagem não apenas para os alunos, mas, também, para os professores e gestores. Para o autor, a gestão escolar possui um papel pedagógico indissociável da organização do trabalho educativo, sendo responsável por fomentar práticas coletivas, reflexivas e formativas entre os docentes.

O autor (2010, p. 63) ainda destaca que “a gestão escolar deve atuar como mediadora das práticas formativas, fomentando espaços de troca e reflexão entre os professores”. Para o autor, a gestão não é apenas organizadora, mas protagonista da qualificação docente, que deve ocorrer de forma coletiva e permanente. Essa visão amplia o papel do gestor, que deve deixar de ser apenas um executor de tarefas burocráticas para assumir o papel de líder pedagógico.

Nóvoa (1992) complementa essa perspectiva ao defender que a formação de professores deve estar ancorada no cotidiano da escola e no trabalho coletivo. O autor (1992, p. 45) reforça essa ideia ao afirmar que “a formação dos professores não pode se limitar a momentos pontuais, sendo necessário que esteja imersa no cotidiano da escola e nas práticas pedagógicas”. A gestão escolar, nesse sentido, precisa garantir condições para que essa formação se torne contínua e significativa.

Além disso, ele propõe uma ruptura com a ideia de formação centrada apenas em cursos e palestras esporádicas, reforçando a importância do professor como sujeito ativo do seu processo formativo. A gestão escolar, nesse contexto, tem a responsabilidade de criar tempos, espaços e condições para que essa formação aconteça de forma contínua, significativa e vinculada à prática.

Oliveira (2021) acrescenta que a formação continuada deve ser pensada a partir das necessidades concretas dos professores, considerando as especificidades locais de cada instituição escolar. De acordo com a autora (2021, p. 102), “a escuta e o diálogo são fundamentais para que a gestão compreenda as reais necessidades formativas dos docentes e promova ações que dialoguem com a realidade local da escola”. Para ela, a formação docente deve partir das demandas concretas, valorizando a participação ativa dos professores no processo, destacando que o diálogo e a construção coletiva são princípios fundamentais para que a gestão cumpra sua função formadora com reflexões críticas e estratégias de empoderamento docente.

Ainda nessa linha, Freitas (2016) enfatiza que a formação continuada ganha maior eficácia quando articulada à prática por meio de

comunidades de aprendizagem que promovem a construção coletiva do saber. A gestão escolar, ao criar e fortalecer esses espaços, contribui para o desenvolvimento profissional colaborativo e para a inovação pedagógica.

De forma complementar, Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes são construídos não apenas na formação inicial, mas principalmente no exercício da profissão, por meio da reflexão crítica sobre a prática. Para ele, a formação continuada deve considerar o contexto real dos professores, valorizando os saberes acumulados na experiência cotidiana e promovendo um processo de aprendizagem que articule teoria e prática. Essa concepção fortalece a ideia de que a gestão escolar deve criar espaços para essa reflexão e diálogo, reconhecendo o professor como protagonista da sua própria formação.

Já Villarreal (2007) destaca a importância da democratização da escola e da gestão participativa como condição para que a formação continuada se efetive. Para a autora, a gestão escolar precisa atuar como mediadora de processos colaborativos, garantindo que os professores tenham voz e participem da construção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva amplia o papel do gestor, que deve fomentar uma cultura escolar baseada na escuta ativa, no respeito à diversidade e no engajamento coletivo.

No que se refere à liderança, autores como Silva (2012) e Barbosa (2018) ressaltam o papel do gestor como líder transformador e mediador do processo formativo. Silva (2012) destaca que a liderança pedagógica cria ambientes favoráveis à aprendizagem coletiva, promovendo a confiança e a cooperação entre os professores. Barbosa (2018) reforça que o gestor deve incentivar a inovação, a reflexão crítica e atuar como agente de mudança, fundamental para consolidar uma cultura formativa na escola.

A gestão escolar também está diretamente relacionada às políticas públicas educacionais. O Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) estabelece metas específicas para a formação continuada dos profissionais da educação, destacando a importância da gestão escolar como agente fundamental para a efetivação dessas políticas. No entanto, muitos gestores enfrentam desafios práticos como a falta de recursos, tempo e apoio das redes de ensino, o que exige criatividade, comprometimento e articulação para superar as dificuldades e garantir o desenvolvimento profissional dos docentes.

Ao articular as ideias desses autores, percebe-se que há uma convergência na compreensão da formação continuada como um processo permanente e situado. No entanto, também se evidenciam desafios práticos: a falta de tempo, de recursos e de políticas públicas que apoiem a gestão nesse papel formador.

Assim, a atuação do gestor escolar precisa ser criativa e comprometida com uma liderança que inspire, mobilize e valorize os profissionais da educação.

## CONCLUSÃO

A leitura dos textos analisados permitiu compreender que a gestão escolar não só pode, mas deve assumir um papel central na promoção da formação continuada dos professores. Ao comparar os autores, nota-se que todos defendem uma formação mais próxima da realidade da escola, baseada na colaboração, na escuta e na valorização do saber docente.

Mais do que executar tarefas administrativas, o gestor escolar deve ser um mediador de processos formativos, alguém que promove espaços de diálogo, reflexão e aprendizagem para toda a equipe pedagógica. Essa postura exige uma mudança de mentalidade e o fortalecimento de uma cultura formativa no interior das escolas.

A partir dessas reflexões, conclui-se que a formação continuada não é uma responsabilidade exclusiva das redes de ensino ou dos órgãos externos. Ela começa na escola, com um gestor sensível às necessidades de sua equipe, capaz de articular teoria e prática para construir, junto aos professores, caminhos de crescimento profissional e de transformação da realidade educacional.

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Regina Célia. **Gestão Escolar: liderança e processos colaborativos**. São Paulo: Cortez, 2018.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996**.
- FREITAS, Maria Célia de. **Formação Continuada: prática coletiva e desenvolvimento profissional**. Campinas: Papirus, 2016.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2010.
- NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão escolar e qualidade da educação: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2021.
- SILVA, José A. da. **Liderança e gestão pedagógica: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Penso, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.
- VILLARREAL, Maria Berenice. **Formação continuada de professores: práticas e desafios**. São Paulo: Moderna, 2007.

# PESQUISA-AÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Cloves Antonio de Amissis Amorim<sup>1</sup>  
Vinícius Vera de Assis Costa<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo descrever uma experiência de pesquisa-ação com docentes da Educação Especial, apontando para a viabilização do processo de qualificação, numa ação crítico-reflexiva de professores da Educação Especial. Foram analisados a produção de três projetos realizados junto a profissionais do magistério da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME), dentro do Projeto Pesquisa-Ação na Escola (PAE) no ano de 2023.

De acordo com Prais e Rosa (2017, p. 131), “A formação de professores para atuar junto aos alunos com necessidades educacionais especiais tem sido apontado pela literatura como necessidade emergente para se efetivar a educação inclusiva.”

Quais são as estratégias ou modelos que podem contribuir para a formação permanente de profissionais da Educação Especial? Consistiu no problema da pesquisa realizada. Teve-se como objetivo geral a análise documental da modalidade de pesquisa-ação de três publicações na Revista Veredas. O *corpus* foi constituído por três artigos publicados na Revista Veredas no volume 6, número 22, publicados em maio de 2024. Entre os objetivos específicos, encontram-se: 1) descrever a pesquisa-ação como modalidade de formação e reflexão da prática educacional de docentes da Educação Especial; 2) identificar a pesquisa-ação como estratégia que possibilita a emancipação e o empoderamento dos professores participantes; 3) identificar que esta modalidade de pesquisa-ação, voltada para a formação continuada de professores da Educação Especial, potencializa recursos para transformar a si próprios e às suas circunstâncias tornando-os protagonistas críticos-reflexivos da sua ação pedagógica.

<sup>1</sup> Doutorado em educação (PUC-PR). Professor (PUCPR). CV: <http://lattes.cnpq.br/2720552812846198>

<sup>2</sup> Medicina (PUC-PR). CV: <https://lattes.cnpq.br/5602435314647837>



Esses artigos foram produzidos dentro do PAE, sendo que no primeiro semestre os docentes foram convidados a elaborar um projeto de pesquisa para realizar na sua própria prática no segundo semestre do mesmo ano. Podendo ser individual ou em grupos de até três professores. O PAE teve como objetivo propiciar aos profissionais do magistério e professores da educação infantil desenvolvimento profissional e científico, por meio de investigações, estudos e pesquisas, concretizando um processo de articulação entre a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba e instituições de ensino superior credenciadas. Assim, a SME buscou favorecer o trabalho cooperativo e interdependente, por meio do desenvolvimento de projetos que permitissem a formação humana, possibilitando investigações sobre temáticas voltadas a prática pedagógica e entre os vários objetivos também buscou oportunizar aos professores das IES o conhecimento e a reflexão sobre a realidade/prática educacional da educação pública municipal de Curitiba.

## METODOLOGIA

Em se tratando de um estudo documental, utilizou-se da metodologia hermenêutica de abordagem qualitativa. De acordo com Silverman (2009, p. 51), um ponto forte da pesquisa qualitativa é que ela usa dados que ocorrem naturalmente para encontrar as sequências em que os significados dos participantes são exibidos e, assim, estabelecer o caráter de algum fenômeno.

Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p. 57) asseguram que:

A opção pela pesquisa documental se justifica pelo fato de possibilitar ao investigador um mergulho no campo de estudo “procurando captar o fenômeno a partir das perspectivas contidas nos documentos, contribuindo com a área na qual ele se insere”.

Guedin (2004) afirma que uma abordagem hermenêutica permite dizer que o texto é a mensagem, a fala, o discurso dos sujeitos; o contexto do texto passa a ser o contexto social-político-econômico-cultural-vital dos sujeitos que fazem a experiência do processo educativo, como uma formação crítica ou como uma alienação. A filosofia hermenêutica – como uma das principais correntes críticas ao pensamento moderno – abre para pensar a educação para além das narrativas totalizadoras.

Sanchez-Gamboa (2012, p. 151) alerta que “interpretar segundo os princípios da hermenêutica exige recuperar rigorosamente os contextos onde os fenômenos têm sentido”. E prossegue afirmando que interpretar exige recuperar os cenários, os lugares, ou palcos onde as manifestações dos atores têm sentido. A abordagem de postura interpretativa e compreensiva demonstra ser rica e adequada aos estudos do tipo documental articulando-se harmoniosamente com o procedimento de análise processual discursiva.

Para este estudo o *corpus* textual da investigação foram três artigos: 1) Nascimento, Barbosa e Amorim (A função comportamental e os procedimentos ideais na substituição de comportamentos inapropriados: manejo comportamental); 2) Costa e Amorim (Impactos das alterações visuais no desenvolvimento da aprendizagem e estratégias realizadas no atendimento educacional especializado visual) e 3) Vianna e Amorim (Desenvolvendo a capacidade de decodificar e discriminar auditivamente os sons e os códigos linguísticos no atendimento educacional especializado na área auditiva).

Vale ressaltar que de acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009) a análise documental visa identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse. Sendo que a técnica documental vale-se de documentos originais. Foram observados os procedimentos propostos por Pimentel (2001) e por Sá-Silva, Almeida e Guindane (2009) na análise dos três documentos citados.

## PESQUISA-AÇÃO

Do ponto de vista histórico, foi em 1946 quando Kurt Lewin publicou seus estudos de *Action-Research*, trabalho de sistematização da teoria em que a pesquisa-ação passou a ganhar destaque *status científico* junto as Ciências Sociais (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017).

Enquanto pesquisa educacional, foram os trabalhos de Stephen Corey que deram visibilidade à pesquisa-ação nos Estados Unidos. Na Inglaterra coube a Lawrence Stenhouse, nos anos 50, o pioneirismo. Mas foi nos anos 70 que Elliott e Aldeman, segundo Franco (2005), desenvolveu-se a ideia de que os professores poderiam atuar como pesquisadores em seu próprio trabalho (TEIXEIRA; MEGID NETO, 2017).

A pesquisa-ação pauta-se pela busca da análise em profundidade pois trata-se de uma análise compreensiva, em oposição a perspectivas

quantitativas que se utilizam de estatísticas e focalizam seu mérito nas possibilidades de generalização.

Alguns autores são unânimes em afirmar que a pesquisa-ação é uma forma de modificar a práxis pedagógica dos docentes (ELLIOTT, 1997; MCKERNAN, 2009; ESTEBAN, 2010; AMORIM; BEHRENS; BACILA, 2022). Esteban (2010) afirma que na pesquisa-ação, pretende-se, fundamentalmente, propiciar a mudança social, transformar a realidade e levar as pessoas a tomarem consciência de seu papel nesse processo de transformação.

Franco (2016), ressalta que nos seus estudos e pesquisas com a formação continuada de docentes, as teorias por si não formam o professor e tampouco a repetitiva prática docente exercida sem reflexão e sem crítica. Ela é enfática na afirmativa de que anos de docência não se transformam automaticamente em saberes da experiência. Prossegue a autora:

Acredito que toda pesquisa-ação tem caráter formativo; no entanto, no caso da pesquisa-ação pedagógica, a formação pedagógica dos sujeitos da prática passa a ser a finalidade primeira. É um trabalho participativo; colaborativo, pedagógico, entre pesquisadores e professores, na perspectiva de formação crítico-reflexiva, que, por pressuposto, reverterá na melhoria do ensino. Cumpre ressaltar que não se trata de transformar os professores em pesquisadores profissionais, mas em realizar um trabalho coletivo que gere benefícios a ambos, ou seja: ao pesquisador, compreender a práxis docente, permitindo articular melhor teoria educacional e prática docente; e, ao professor, compreender sua prática, sua função social e política e transformar seu olhar sobre ela para, assim, poder reconstruí-la na perspectiva da formação dos alunos. Em ambos os casos, vislumbro possibilidades de retificação das teorias pedagógicas postas. (FRANCO 2016, p. 513)

É necessário e correto lembrarmos algumas perspectivas que foram defendidas por Franco (2003; 2004; 2005; 2008 e 2014), segundo a autora a pesquisa-ação de perspectiva formativa deve absorver algumas perspectivas, entre elas: a) mobilização e potencialização de mecanismos cognitivos e afetivos dos sujeitos, na direção de irem assumindo, com autonomia, seu processo de autoformação e, b) construção contínua e dialógica do diálogo, oferecendo direção e sentido ao desenvolvimento pessoal de cada sujeito.

A pesquisa-ação como modalidade de formação tem tido significativa atenção na literatura (DALCIN; KLEINUBING, 2021; MARCOLINE; REALI, 2016; FRANCO, 2016; PIMENTA, 2005; TOLEDO; JACOBI, 2013; MALMANN, 2015; MONCEAU, 2005), caracterizando um conhecimento científico consolidado com base em ações e operações de natureza tanto intelectual-teórica quanto técnico-prática. Malmann (2015, p. 82) afirma que “produzir conhecimentos que auxiliem na interpretação da realidade vivida torna-se um desafio para quem produz conhecimento na abordagem qualitativa da pesquisa-ação”.

Outro desafio é a presença da concepção crítica. De acordo com Franco (2004, citado por PIMENTA 2005, p. 534),

Se esta transformação é percebida como necessária a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos, e das condições que o coletivo considera opressivas, esta pesquisa vai assumindo o caráter de criticidade, e então, tem-se utilizado a conceitualização de pesquisa-ação crítica.

A pesquisa-ação tem sido efetiva nas transformações de visão de mundo e da ação pedagógica daqueles docentes que tiveram a oportunidade e condições de participar de projetos inovadores com foi o PAE na cidade de Curitiba.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Na legislação, diretrizes de 2008 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de acordo com a Resolução 04/2009 do CNE-CEB (BRASIL, 2009), a formação de professores foi considerada de forma genérica “o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e a formação específica para à Educação Especial” (Art. 12).

A formação inicial de professores da Educação Especial já foi objeto de alguns estudos entre eles Thesing e Costas (2017), Borges, Santos e Costa (2019), Carmo e Fumes (2019), Carvalho e Antunes (2021), Dantas, Farias e Bezerra (2024), Oliveira (2024), Lopes e Bernardes (2025). Quanto a forma-

ção em serviço ou formação continuada, Pirolo, Vitalino e Gomes (2024), descreveram os resultados de um processo de formação em serviço de professores de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental, com vistas à inclusão de alunos com deficiência intelectual em um colégio da rede estadual no Estado do Paraná. E concluíram que os professores participantes se tornaram mais capazes para atuar junto aos alunos com deficiência intelectual, passaram a oferecer mais apoio de aprendizagem aos alunos, aplicaram os conhecimentos teóricos adquiridos e aprimoraram o processo de inclusão.

O desafio de equilibrar as demandas práticas da sala de aula com a compreensão teórica para atender as necessidades dos alunos, de acordo com Oliveira (2024), demanda uma compreensão profunda das variadas realidades e experiências dos alunos com deficiência. Parece que um dos pontos altos do PAE foi justamente o fato dos docentes conhecerem as necessidades dos seus próprios estudantes, e por meio de leituras orientadas por um especialista de uma instituição de ensino superior, avançar os seus conhecimentos teórico-metodológicos e aplicá-los na sua prática docente.

## RESULTADOS

O *corpus* de análise deste estudo de análise documental foi composto por três artigos de três áreas distintas na Educação Especial: 1) área visual 2) área de deficiência cognitiva e 3) área de deficiência auditiva. Foram utilizados os seguintes documentos:

- I. COSTA, S.; AMORIM, C.A.A. Impactos das alterações visuais no desenvolvimento da aprendizagem e estratégias realizadas no Atendimento Educacional Especializado Visual. Em: **Revista Veredas**, v. 6, n. 22, p. 267-276, 2024.
- II. NASCIMENTO, F.; BARBOSA, G.C.F.; AMORIM, C.A.A. A função comportamental e os procedimentos ideais na substituição de comportamentos inapropriados: maneja comportamental. Em: **Revista Veredas**, v. 6, n. 22, p. 277-289, 2024.
- III. VIANNA, S.; AMORIM, C.A.A. Desenvolvendo a capacidade de decodificar e discriminar auditivamente os sons e os códigos linguísticos no AEE na área auditiva. Em: **Revista Veredas**, v. 6, n. 22, p. 327-339, 2024.

Esses foram os três artigos publicados na Revista Eletrônica da Secretaria Municipal de Educação. Da análise textual discursiva pode ser extraído de cada documento as seguintes considerações: no processo de construção do texto final, os pesquisadores após quatro supervisões realizadas em uma IES da cidade de Curitiba e parceira do projeto, submeteram uma versão preliminar do artigo produzido como registro da intervenção realizada na sua própria prática. No documento n. I os autores apontaram a importância da saúde visual no processo de ensino e aprendizagem. Registrou-se as intervenções realizadas com a A.P. que apresentou evolução na capacidade óptica que repercutiu na aprendizagem em termos de alfabetização. Melhorou memória imediata, atenção, discriminação e reconhecimento de imagens e objetos. A criação e a adaptação de instrumentos utilizados na intervenção favoreceram os estudos de maneira integrada das funções visuais, das necessidades educacionais específicas e sua inter-relações no processo de ensino e aprendizagem.

No documento n. II que descreveu o manejo comportamental por parte das professoras, foi realizado na Escola Municipal Tomaz Edison de Andrade Vieira do Núcleo Regional Pinheirinho. Participaram quatro estudantes de uma turma multisseriada, com idades entre 14 e 22 anos. Afirmaram as autoras “O estudo realizado permitiu aprendizado e aplicabilidade da transdisciplinaridade o diálogo e a parceria para o desenvolvimento da compreensão do estudante com déficits cognitivos”.

Na área de deficiência auditiva, a autora produziu o documento III, desenvolvido no CMAEE Maria Cândida Fankin Abrão, no turno da manhã. Durante a intervenção a autora trabalhou: análise e síntese auditiva, memória auditiva, linguagem oral, pronúncia, vocabulário, sintaxe oral, consciência de palavras e consciência fonêmica. Embora a professora tivesse muitos anos experiência e formação especializada na área, o fato de pesquisar materiais atuais, consultar a bibliografia e a legislação, ampliaram seu repertório, que no seu discurso pode ser revelado com a afirmativa: “pelos relatos da mãe constatou-se que a estudante apresentou avanços significativos de atenção em seu desempenho auditivo, na comunicação oral e em tentativas de leituras e de escritas” (VIANNA; AMORIM, 2024, p. 337).

## CONSIDERAÇÕES

Na complexidade da interação entre a formação de professores e a pesquisa-ação, na busca da formação contínua de professores protagonis-

tas crítico-reflexivos e com objetivo de registrar as intervenções realizadas no campo da Educação Especial, pode-se observar que os docentes se beneficiam do acesso a elementos teóricos metodológicos para realizar sua atividade docente, interferindo no contexto mais amplo e promovendo seu emponderamento. No contexto mais amplo inclui-se a família.

De acordo com Franco (2016) e com o que foi possível observar nos documentos consultados neste estudo, a pesquisa-ação produz conhecimentos no/com o professor e não apenas para ele. Pode-se inferir que a compreensão da sua própria prática o transforma em professor em protagonista e assim, uma das necessidades urgentes para alavancar mudanças na Educação Especial, contando com ações governamentais, foi alcançada. Ou seja, o desenvolvimento profissional de professores em serviço ou também denominada formação permanente.

Conclui-se que, a formação permanente é uma alternativa de caráter emancipatória que caminha de cada realidade vivida em cada contexto, mobilizando e transformando o próprio professor e seu contexto. A política de formação permanente, de caráter de formação continuada supera as propostas de treinamentos e pela reflexividade promove a transformação docente.

## REFERÊNCIAS

- AMORIM, C.A.A.; BEHRENS, M. A.; BACILA, M.S. A pesquisa-ação como prática coletiva reflexiva na formação de professores universitários: relato de experiência. Em: GARRIGLIO, J.A.; NUNES, J.F.; RUIZ, C.M.; GARCIA, C.M. (orgs.) **A inserção profissional na docência universitária: dilemas, desafios e aprendizagens profissionais**. Curitiba: Appris, 2002. p.213-223.
- BORGES, W.F.; SANTOS, C.S.; COSTA, M.P.R. Educação especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). Em: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v.14, n.1, p.138-156, 2019.
- BRASIL. **Programa de apoio à Educação Especial-PROESP/2009**. Edital n. 01/2009. Brasília: MEC/Capes, 2009.
- CARMO, B.C.M.; FUMES, N.L.F. Políticas públicas educacionais e formação de professores: convergências e distanciamentos na área de educação especial. Em: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.31, p. 01-28, 2019.
- CARVALHO, L.C.; ANTUNES, H.S. Garimpando obras: estado do conhecimento sobre formação de professores, educação especial e docência inclusiva. Em: **Research, Society and Development**. v.10, n.2, 2021.
- COSTA, S.; AMORIM, C.A.A. Impactos das alterações visuais no desenvolvimento da aprendizagem e estratégias realizadas no Atendimento Educacional Especializado Visual. Em: **Revista Veredas**, v. 6, n. 22, p. 267-276, 2024.

DAL-CHIN, J.; KLEINUBING, N.D. Articulações entre pesquisa e estágio: a pesquisa-ação enquanto estratégia de formação em educação física. Em: **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, p. 76-98, 2021.

DANTAS, T.C.; FARIAS, A.Q.; BEZERRA, A.V. Inclusão escolar e formação de professores no Estado da Paraíba: percepções dos egressos de uma formação *lato senso* em atendimento educacional especializado. Em: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Corumbá, v. 30, p. 1-18, 2014.

ELLIOTT, J. **La Investigación-accion en educacion**. Madrid: Morata, 1977.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FRANCO, M.A.S. **A pedagogia como ciência da Educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FRANCO, M.A.S. A pedagogia da pesquisa-ação. Em: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12, 2024, **Anais [...]** Curitiba: ENDIPE, 2004.

FRANCO, M.A.S. A pedagogia da pesquisa-ação. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 03, p. 483-502, set./dez, 2005.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como da Educação**. Campinas: Cortez, 2008.

FRANCO, M.A.S. Pesquisa-ação: balizando princípios metodológicos. Em: STRECK, D.R.; SOBOTTKA, E.A.; EGGERT, E. (orgs.) **Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional**. Curitiba: CRV, 2014. p.488-492.

FRANCO, M.A.S. Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação. Em: **Educação Temática Digital**, Campinas, v.18, n.2, p.511-530, 2016.

GUEDINE, E. Hermenêutica e pesquisa em Educação: caminhos da investigação interpretativa. Em: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2. **Anais [...]**. Bauru: Universidade do Sagrado Coração de Jesus e Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa, 2004.

KRIPKA, R.M.L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D.L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. Em: **Revista de Investigaciones**. v.14, n.2, p.55-73, 2015.

LOPES, M.A.C.; BERNARDES, M.E.M. Educação de surdos e formação de professores: uma análise franco-brasileira. Em: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Dourados, v. 1 p. 1-18, 2025.

MALLMAN, E.M. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. Em: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.45, n.155, p.76-98, 2015.

MANZINI, E.J. Política de educação especial: considerações sobre público-alvo, formação de professores e financiamento. Em: **Revista online de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v.22, n. 2, p.810-824, 2018.

MARCOLINO, T. Q.; REALI, A.M.M.R. Crônica do grupo: ferramenta para análise colaborativa e melhoria de reflexão na pesquisa-ação. Em: **Interface**, v.20, n. 56, p.65-76, 2016.

MCKERNAN, J. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MONCEAU, G. Transformar as práticas para conhecê-las: pesquisa-ação e profissionalização docente. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.467-482, 2005.



NASCIMENTO, F.; BARBOSA, G. C. F.; AMORIM, C.A.A. A função comportamental e os procedimentos ideais na substituição de comportamentos inapropriados: maneja comportamental. Em: **Revista Veredas**, v. 6, n. 22, p. 277-289, 2024.

OLIVEIRA, J.B. Dilemas e desafios para a formação de professores sob a perspectiva da inclusão educacional. Em: **Revista Científica FESA**. v. 3, n.13, p.43-56, 2024.

PAGNEZ, K.M.; PRIETO, R.G.; SOFIATO, C.G. Formação de professores e educação especial: reflexões e possibilidades. Em: **Olh@res**, Guarulhos, v.3, n.1, p.32-57, 2015.

PIMENTA, S.G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.3, p.521-539, 2005.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. Em: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.114, p.179-195, 2001.

PIROLO, C.C.B.; VITALINO, C. R.; GOMES N.M. Formação em serviço de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência intelectual: Uma pesquisa colaborativa. Em: **Revista Educação Especial Santa Maria**. v.37, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso: em 20 jun. 2025.

PRAIS, J. L. S.; ROSA, V.F. A formação de professores para inclusão tratada na revista brasileira de educação especial: uma análise. Em: **Revista Educação Especial**, v.30, n.57, p.129-144, 2017.

SÁ-SILVA, J.R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANE, J.F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Em: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano 1, n. 1, p. 01-14.

SANCHEZ-GAMBOA, S. **Pesquisa em Educação: Métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

SILVERNAN, D. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações**. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J.M. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. Em: **Ciênc. Educ.**, Bauru, v.23, n.4, p.1055-1076, 2017.

THESING, M. L. C.; COSTA, F.A.T. A epistemologia na formação de professores de educação especial: ensaio sobre a formação docente. Em: **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.23, n.2, p.201-214, 2017.

TOLEDO, R.F.; JACOBI, P.R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. Em: **Educ. Soc.**, Campinas, v.34, n.122, p.155-173, 2013.

VIANNA, S.; AMORIM, C.A.A. Desenvolvendo a capacidade de decodificar e discriminar auditivamente os sons e os códigos linguísticos no AEE na área auditiva. Em: **Revista Veredas**, v. 6, n. 22, p. 327-339, 2024.

Nota: este texto foi apresentado sob a forma de comunicação oral no XVII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, XIII Seminário de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE e X Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente (SIPD/ CÁTEDRA UNESCO). Realizado no período de 01 a 04 de setembro de 2025, no campus da Pontifícia Universidade Católica do Paraná em Curitiba.

# ENTRE O CUIDAR E O ENSINAR: A IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO DOCENTE

Ana Maria Benciveni Franzoni<sup>1</sup>

Marcilde Sabadin<sup>2</sup>

Fabricia Piccoli<sup>3</sup>

Nilson da Rosa<sup>4</sup>

Raissa Cristina Rodrigues Damazio<sup>5</sup>

## INTRODUÇÃO

A formação de professores no Brasil apresenta uma trajetória histórica marcada por transformações sociais, políticas e pedagógicas, que influenciaram a organização do ensino e a valorização da docência. Desde o período imperial, medidas voltadas à assistência infantil indicavam preocupação inicial com a educação na primeira infância, ainda que predominantemente assistencialista, estabelecendo as bases para a profissionalização do Magistério. A criação da primeira Escola Normal em 1835 e a consolidação das escolas-modelo no final do século XIX evidenciam a articulação entre teoria e prática como princípio central da formação docente, perspectiva reforçada por movimentos como a Escola Nova, que destacou pesquisa, práticas pedagógicas e inovação.

Na contemporaneidade, a formação de professores para a Educação Infantil se configura como processo contínuo e integral, no qual o estágio supervisionado ocupa papel fundamental. Mais do que requisito formal, o estágio é espaço metodológico de aprendizagem ativa, reflexão crítica e construção da identidade profissional. Por meio dele, o futuro docente observa e intervém no cotidiano escolar, compreendendo a complexidade

<sup>1</sup> Doutorado em Geociências e Meio Ambiente (UNESP). Professora (UFSC).  
CV: <http://lattes.cnpq.br/9547378691159321>

<sup>2</sup> Doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2905407232676490>

<sup>3</sup> Mestre em História (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/1916027453907969>

<sup>4</sup> Sistema de Informação (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2737771279381138>

<sup>5</sup> Pedagogia (UFSC). CV: <https://lattes.cnpq.br/7621866894040838>

das rotinas que envolvem cuidado, brincadeiras, alimentação, higiene, interações sociais e desenvolvimento integral das crianças, conectando saberes teóricos às situações concretas da prática pedagógica.

O presente estudo objetiva analisar as contribuições do estágio supervisionado no curso de Magistério, evidenciando sua função na articulação entre teoria e prática, no desenvolvimento de competências éticas, críticas e criativas, e na compreensão da dimensão social e histórica da docência. A metodologia adotada incluiu análise documental de relatórios de estágio, diretrizes curriculares, legislação educacional e normas estaduais, além de observação participante e reflexão sobre experiências práticas. Isso possibilitou identificar elementos estruturantes que favorecem a integração entre teoria, prática e contexto educativo.

A investigação demonstrou que atividades rotineiras, como o brincar, a alimentação, os cuidados e o descanso, constituem momentos educativos essenciais para o desenvolvimento integral das crianças e para a consolidação de práticas pedagógicas intencionais. A observação e participação nas instituições permitem aos estagiários compreender os desafios contemporâneos da profissão, fortalecer a identidade docente e ampliar a percepção do papel social do professor na Educação Infantil.

Assim, a análise da formação docente por meio do curso de Magistério e do estágio supervisionado evidencia que a docência na primeira infância exige saberes teóricos sólidos, experiências práticas qualificadas e compromisso ético e social, essenciais para promover aprendizagens significativas e assegurar o desenvolvimento integral das crianças.

## **DESENVOLVIMENTO**

O Curso Normal em Nível Médio-Magistério, de caráter profissionalizante, também conhecido historicamente como Escola Normalista, foi criado durante o período da Segunda República, com eventuais atualizações até o dia de hoje. É um curso profissionalizante, amparado pela Resolução n. 02/99, com o intuito de qualificar atores na área da instrução para o nível primário escolar, antes somente restrito para a educação infantil. Sendo um dos primeiros cursos voltados para a educação, possui hoje uma base voltada ao âmbito Educação Infantil e Anos Iniciais.

Nesse sentido, como o estágio supervisionado contribui para a formação integral de professores do curso de Magistério na Educação Infantil, considerando a legislação catarinense e as exigências de observação e prática pedagógica? Qual a trajetória histórica da legislação brasileira em relação à formação de professores para o curso do Magistério e licenciaturas? Nesse sentido, o estágio supervisionado visa promover “o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores (...) com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores” (LIMA, 2008, p. 198).

Ao longo dos séculos XIX e XX, a trajetória da educação de professores apresentou marcos importantes, como a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras em 1827, que estabeleceu a necessidade de preparo docente, e a criação da primeira Escola Normal em Niterói em 1835, seguida da expansão de instituições similares em diversas províncias, consolidando bases para a profissionalização e organização sistemática da formação docente.

A Reforma Paulista de 1890 consolidou o modelo das Escolas Normais, introduzindo a escola-modelo anexa, que articulava teoria e prática do ensino, padrão que se difundiu por todo o país. Entre 1932 e 1939, com as reformas promovidas por Anísio Teixeira no Distrito Federal e Fernando de Azevedo em São Paulo, surgiram os Institutos de Educação, ou Escolas de Professores, que incluíam pesquisa, prática de ensino e disciplinas pedagógicas, inspiradas nos princípios da Escola Nova. (SAVIANI, 2009).

De 1939 a 1971, a formação docente passou a ser organizada em cursos de Pedagogia e Licenciatura, seguindo o modelo “3+1” definido pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, com três anos de conteúdos específicos e um ano de didática. Já a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 consolidou essa formação, estruturando os cursos em dois ciclos. Com a Lei 5.692/71, o período de 1971 a 1996 marcou a extinção das Escolas Normais e a implantação da Habilitação Específica do Magistério (HEM) para o ensino de 2º grau, em 1982 como tentativa de revitalização do magistério.

Entre 1996 e 2006, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) introduziu os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, fortalecendo a formação docente. Em 2006, novas diretrizes para o curso de Pedagogia redefiniram sua identidade, consolidando a trajetória histórica da educação de professores no Brasil. (SAVIANI, 2009, p.144).

Ao longo de quase dois séculos, a formação de professores passou por ensaios intermitentes, consolidação com Escolas Normais, reformas inspiradas na Escola Nova, até a atual configuração, marcada pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), lei n. 9.396/1996 e pelas diretrizes de 2006.

Para Saviani (2009), a formação docente consiste em contradição entre o discurso político, que exalta a educação como elemento essencial na chamada “sociedade do conhecimento” e a prática governamental, marcada por cortes de investimentos e redução de custos, pois:

Ora, tanto para garantir uma formação consistente como para assegurar condições adequadas de trabalho, faz-se necessário prover os recursos financeiros correspondentes. Aí está, portanto, o grande desafio a ser enfrentado. É preciso acabar com a duplicidade pela qual, ao mesmo tempo em que se proclamam aos quatro ventos as virtudes da educação exaltando sua importância decisiva num tipo de sociedade como esta em que vivemos, classificada como “sociedade do conhecimento”, as políticas predominantes se pautam pela busca da redução de custos, cortando investimentos. Faz-se necessário ajustar as decisões políticas ao discurso imperante. (SAVIANI, 2009, p. 153).

Atualmente, o estágio de formação docente configura como um espaço educativo com diretrizes próprias, possuindo autonomia e espaço em políticas públicas, a saber:

A formação de docentes pressupõe sólida formação básica e associação entre teorias e práticas, conforme artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, o que exige a realização de estudos teóricos atrelados às vivências empíricas no campo de atuação por meio de estágios supervisionados.

Os estágios curriculares possibilitam ao estudante o desenvolvimento de vivências práticas, as quais são entendidas como peças fundamentais para sua qualificação. Trata-se de uma oportunidade ímpar que permite vivenciar o conhecimento teórico, por meio da experiência em situações reais no exercício da futura profissão, a fim de aprimorar sua formação e atuação profissional. (FERREIRA; GRE-GÓRIO; SCHMIDT, 2019, p. 2).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, determinam, em seu artigo 8º (§ 1º, inciso I), que as propostas pedagógicas das instituições devem contemplar a educação de forma integral, considerando o cuidado como parte inseparável do processo educativo.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 aponta que, historicamente, as políticas de atendimento à infância no Brasil, desde o século XIX, foram influenciadas pela posição social das crianças. Nessa época, o cuidado era associado a atividades físicas básicas, direcionadas principalmente às crianças de famílias pobres, enquanto a educação intelectual era privilégio dos mais favorecidos economicamente. Além disso, havia pouca valorização do trabalho docente e escasso investimento público nessa área.

A legislação contemporânea, entretanto, reconhece o acesso a creches e pré-escolas como um direito das crianças e uma responsabilidade do Estado, conferindo assim uma nova identidade e importância a essa etapa da educação.

Em tratando-se de estágio curricular supervisionado na Educação Infantil no território catarinense, a principal legislação descreve que “os componentes curriculares apresenta-se com o objetivo de favorecer o processo dinâmico de aprendizagem (...) e aplicar todos os ensinamentos obtidos (...) unindo o conhecimento teórico e o prático”. (SANTA CATARINA, 2022, p. 228).

Conforme o Currículo Base do Ensino Médio em Território Catarinense (2022), o estágio supervisionado, denominado Pesquisa de Campo na Educação Infantil, apresenta carga horária de dez horas semanais, divididas em três momentos ou rodízios, passando por cada

um dos agrupamentos: bebês (G1/G2), crianças bem pequenas (G3/G4) e crianças pequenas (G5/G6). Cada rodízio possui doze momentos de quatro horas de observação, totalizando quarenta e oito horas observadas de acompanhamento de rotina e oito horas de intervenção pessoal do(s) estagiário(s) e uma intervenção coletiva de quatro horas, totalizando cinquenta e seis horas por rodízio, que ao final dos três agrupamentos, totalizam cento e sessenta e oito horas de observação e prática docente. As cento e noventa e duas horas restantes estão divididas em laboratório de preparação de docência, laboratório de estudo teórico e apresentações de relatórios, totalizando trezentas e sessenta horas de estágio curricular supervisionado ao longo do ano letivo.

O estágio constitui uma etapa fundamental na formação dos futuros professores, permitindo que se familiarizem com a rotina escolar e desenvolvam reflexões, análises e experiências práticas dentro da sala de aula, deixando de “ser considerado apenas um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo e passa a integrar o corpo de conhecimento do curso de formação de professores”. (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 55).

Nesse sentido, estágio curricular para a formação docente possui múltiplas funções: permite ao futuro professor conhecer o cotidiano das instituições educacionais, observar e compreender as práticas docentes, refletir criticamente sobre as metodologias aplicadas e analisar os resultados das ações pedagógicas. Além disso, possibilita a identificação de desafios e dificuldades presentes na prática docente, inserindo essas experiências em um contexto histórico e social mais amplo.

As unidades escolares do Estado de Santa Catarina que ofertam o curso de Ensino Normal em Nível Médio- Magistério totalizam 30 escolas sendo no período matutino ou vespertino os estágios e as aulas da grade curricular em período noturno. Os professores formadores podem ser efetivos ou admitidos em caráter temporário. Já os convênios com centros de educação infantil são firmados pelo Estado de Santa Catarina com instituições da rede pública municipal ou filantrópica, e anualmente são renovados. Os alunos possuem seguro de vida e sem este, não podem realizar os estágios. Todas as observações e docências são acompanhadas pelo professor coordenador de estágio.

Os alunos são recebidos no início do ano letivo com uma aula magna, onde todo o regramento da disciplina de estágio é explicitado. As regras versam sobre conduta, vestimenta, assiduidade, ética profissional, horário, observações, registros, manuscritos, uso do celular, direito de imagem, estrutura e funcionamento da instituição onde ocorrerá o estágio, períodos de laboratório de estudo, atividades de aula, prazos, relatórios, entre outros combinados entre escola e alunos, que visam o bom funcionamento da disciplina.

Os alunos recebem um roteiro elaborado pelos professores do curso do Magistério, para orientar os principais aspectos a serem observados e registrados durante o acompanhamento da rotina na Educação Infantil. São eles: **1.** Aspectos físicos: expressão corporal, harmonia, equilíbrio, ritmo, coordenação, organização espacial ampla, uso e aplicação da força. **2.** Aspectos sociais: interatividade, participação compartilhada, regras, disciplina, organização, trabalho em equipe, responsabilidade. **3.** Aspectos emocionais: experienciar muitos e novos sentimentos, desde a alegria das vitórias e conquistas até a derrota e a perda, sendo valorizada cada manifestação e expressão do sentimento. **4.** Aspectos Cognitivos: linguagem oral e escrita, raciocínio lógico matemático, capacidade de comunicação e argumentação, iniciativa na resolução de problemas e conflitos. **5.** Musicalização; **6.** Organização temporal.

As práticas pedagógicas contemplaram momentos de alimentação, higiene, brincadeiras, exploração sensorial e descanso. As refeições, incluindo frutas amassadas, mamadeiras, bolos sem açúcar e papinhas, evidenciaram seletividade alimentar, autonomia crescente e necessidades diferenciadas, sendo necessárias estratégias lúdicas e acompanhamento próximo para incentivar a experimentação e garantir o bem-estar nutricional. Situações de choro ou resistência frequentemente estiveram associadas à fome, sono ou desconfortos fisiológicos, destacando a relação direta entre aspectos psicológicos, alimentação e equilíbrio emocional.

O início das atividades destacou-se pelo acolhimento individualizado, observando-se a recepção atenta das famílias e a adaptação das crianças, incluindo aquelas com maior resistência à permanência no ambiente escolar. Esse processo revelou a importância da presença contí-



nua de figuras de referência e da sensibilidade pedagógica para estabelecer vínculos afetivos seguros.

O brincar constituiu elemento central da rotina, incluindo atividades livres, rodas de música, contação de histórias, exploração do parque, atividades com Lego e brinquedos sensoriais montessorianos. Observou-se que essas experiências favorecem o desenvolvimento motor, sensorial, cognitivo e social, além de estimular a atenção, a linguagem e a criatividade. A diversidade de perfis e ritmos individuais, reforçou a necessidade de planejamento intencional, alinhado à teoria sociocultural de Vygotsky, que enfatiza a interiorização das relações sociais como base para o desenvolvimento psíquico.

A organização dos tempos e dos espaços nas instituições de Educação Infantil requer um pensar e um planejar constantes, pois, “pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades”. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

A forma que o espaço e o tempo são organizados configura a concepção de criança e de infância dos profissionais que atuam na instituição, necessitando que “o educador observe o que as crianças brincam (...), o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados”. (BARBOSA; HORN, 2001, p. 67).

Os registros pedagógicos destacaram avanços motores, conquistas afetivas e sociais, bem como a importância da organização e do cuidado na condução das atividades, incluindo higiene, troca de fraldas e acomodação para o sono. Situações imprevistas, evidenciaram a relevância da flexibilidade e da atenção individualizada no cotidiano:

Manhã agitada. Estavam presentes quase todos da turma, até mesmo um bebê que estava passando pela integração estava ali, no entanto, dois bebês não compareceram. Falta que não interfere na agitação da turma. Ambos são bem agitados, no entanto, um bebê é mais risonho, sorri para todos e está sempre brincando em silêncio

em algum canto da sala sozinha ou com alguém, principalmente com os demais. Outro bebê já vive no seu próprio mundo, anda para lá e pra cá, não para quieto e raramente chora ou presta atenção em qualquer coisa por mais de 2 minutos. A presença ou ausência dos dois não interfere no equilíbrio da sala, visto que ela sempre foi muito calma na maioria das vezes em que estive presente. (DAMAZIO, 2024,p.56).

A observação contínua permite a mediação equilibrada entre crianças mais autônomas e aquelas que demandam maior acompanhamento, assegurando a inclusão e a valorização das conquistas individuais dentro do coletivo.

Segundo Vygotsky (1995) e sua teoria do desenvolvimento socio-cultural, a perspectiva de que as funções psíquicas humanas não são meramente individuais ou inatas, mas se constituem a partir de relações sociais internalizadas. Ou seja, o desenvolvimento da mente e das capacidades cognitivas do indivíduo está profundamente enraizado na interação com o meio social, na comunicação e nas práticas culturais, pois “todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade. (...) e vemos nela a expressão mais completa de todo o resultado da história do desenvolvimento cultural”. (VYGOTSKI, 1995, p. 151).

Em síntese, dimensão social é constitutiva da vida psíquica, mostrando a inseparabilidade entre o desenvolvimento mental do indivíduo e o contexto histórico-cultural em que ele está inserido e a experiência demonstrou que a rotina do berçário e da educação infantil integra dimensões motora, cognitiva, emocional e social, destacando a centralidade do cuidado, do brincar e da atenção individualizada para o desenvolvimento integral das crianças. Segundo o relato de uma das estagiárias durante o período de observação descrito em seus registros:

Hoje a turma estava com 8 crianças. Havia 7 bebês meninos e 2 bebês meninas. Cada bebê chegava aos poucos como de costume e, por volta das 9h, a professora finalizava o momento de recepção das crianças. Era preciso organizar cada bebê que chegava, sua mochila e

realocá-lo no espaço de brincadeiras. Dessa forma, depois de acomodado, um bebê se interessava pelo ambiente e logo buscava aquilo de seu interesse; outro tinha sono e chorava para ir ao bebê conforto, mas no fim cada um se achava e a sala entrava automaticamente em harmonia. O bebê era cuidado e observado, sendo-lhe disponibilizados brinquedos para que gastasse suas energias e dormisse bem na “Hora da Soneca”. Cada criança tinha seu brinquedo favorito, como contava a professora, e geralmente os brinquedos novos sempre chamavam a atenção. A auxiliar da sala relatava quando o bebê recebia os livrinhos e como aconteciam as interações com os novos brinquedos. Sempre ficava muito curioso acerca do objeto novo em sala de aula. Explorava o máximo que conseguia, mas depois perdia o interesse. (...) Quando havia choro nesses momentos, era por sono ou fome. Então, era-lhe dado algo para se alimentar ou um bebê conforto para dormir, sem ultrapassar longos horários para não atrapalhar a “Hora do Sono”. (DAMÁZIO, 2024, p. 27).

O equilíbrio entre atividades coletivas e acompanhamento personalizado constitui prática essencial para a promoção do bem-estar, da aprendizagem e da construção de vínculos afetivos sólidos.

Os momentos de alimentação para os bebês (6 meses a 1 ano e 11 meses), geralmente são três: uma vez pela manhã, outro no almoço e a última refeição que seria o jantar.

As refeições, incluindo frutas amassadas, mamadeiras, bolos sem açúcar e papinhas, evidenciaram seletividade alimentar, autonomia crescente e necessidades diferenciadas, sendo necessárias estratégias lúdicas e acompanhamento próximo para incentivar a experimentação e garantir o bem-estar nutricional. Algumas crianças eram dispostas nas mesinhas com cadeiras-suporte, enquanto outras preferiam comer no tatame. As frutas eram amassadas antes de serem oferecidas, pois algumas crianças ainda não tinham dentes. O lanche, à base de banana amassada, foi aceito de forma tranquila, diferentemente do almoço, que costuma gerar maior ansiedade. Quando a criança não aceitava a fruta, cuspiendo ou deixando na boca, era

retirada da mesa e colocada no bebê conforto para tomar a mamadeira. Foi servido risoto de frango. Algumas crianças demonstraram muita vontade de comer, enquanto outras recusaram a refeição e receberam a mamadeira no lugar. (DAMÁZIO, 2024, p. 31).

Tanto em casa como na creche, diversas situações do dia-a-dia do bebê são constitutivas do desenvolvimento, inclusive o momento de alimentação, pois “a socialização influenciou a aceitação de alimentos e a interação entre pares, reforçando a aprendizagem colaborativa” (DAMÁZIO, 2024, p. 45). Já os adultos ajustam suas ações às pistas do bebê, utilizando palavras, gestos, utensílios e até brinquedos que organizam a rotina alimentar.

O brincar constituiu eixo central da prática pedagógica, incluindo atividades livres, rodas de música, contação de histórias, exploração do parque e construções com blocos.

Tais experiências favoreceram o desenvolvimento motor, cognitivo e social, além de estimular atenção, linguagem e criatividade, corroborando a perspectiva de que o brincar é linguagem essencial na primeira infância, pois, “o brincar é a atividade principal do dia-a-dia. (...) Dá a ela o poder de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, de repetir ações prazerosas, de partilhar, expressar sua individualidade e identidade. (KISHIMOTO, 2008, p.1).

Dessa forma, o brincar na Educação Infantil não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa, mas como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança, embora existam concepções que restringem o brincar a processos imitativos ou a faixas etárias posteriores aos dois anos, a prática lúdica é, na realidade, uma atividade contínua e significativa em toda a primeira infância.

## CONSIDERAÇÕES

A experiência de estágio em Educação Infantil revela-se essencial para a formação de professores, constituindo-se como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. A vivência direta no cotidiano escolar possibilita aos estagiários compreender a complexidade das rotinas infan-

tis, nas quais cuidado, brincadeiras, alimentação, higiene e momentos de descanso se entrelaçam de maneira indissociável. Essa experiência evidencia a necessidade de sensibilidade, observação contínua e planejamento intencional, bem como a importância de estratégias pedagógicas adaptadas aos diferentes perfis, interesses e ritmos das crianças, garantindo atenção individualizada e inclusão no contexto coletivo.

A participação em atividades lúdicas, exploração sensorial e rodas de música demonstrou a centralidade do brincar para o desenvolvimento integral das crianças, abrangendo dimensões motoras, cognitivas, emocionais e sociais. O acompanhamento próximo de momentos de alimentação, higiene e acolhimento permitiu perceber a relação direta entre cuidado e aprendizagem, destacando a influência do ambiente, das interações e do suporte pedagógico na construção de vínculos afetivos e na promoção do bem-estar infantil. Esses registros confirmam que a rotina organizada e estruturada não apenas organiza o espaço-tempo escolar, mas também potencializa oportunidades de aprendizagem significativa.

Além disso, o estágio favorece a internalização de competências profissionais fundamentais, como observação sistemática, registro pedagógico, organização espaço-temporal e mediação educativa, consolidando a compreensão de que a docência na Educação Infantil exige equilíbrio entre rigor e sensibilidade, planejamento e improvisação, atenção coletiva e individualizada. A prática revelou a relevância do vínculo afetivo, da escuta atenta e da constante adaptação às demandas das crianças, reforçando a função formativa do estágio na construção de professores reflexivos, éticos e comprometidos com o desenvolvimento integral.

Em síntese, o estágio supervisionado se apresenta como experiência transformadora, na qual futuros docentes vivenciam desafios do trabalho pedagógico, fortalecendo habilidades, atitudes e saberes essenciais para a construção de práticas educativas. A formação docente na Educação Infantil, mediada pelo estágio, evidencia que cuidar e observar, brincar e planejar, são elementos indissociáveis no processo de ensino-aprendizagem, consolidando a educação infantil como espaço de proteção, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral das crianças.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil**. In.: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero? – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-79. Disponível em: <https://is.gd/3idc6A>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 20** de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 2009. Disponível em <https://is.gd/S4QRRn>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 5** de 17 de dezembro de 2009. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 2009. Disponível em <https://is.gd/MZJMv8>. Acesso em: 11 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 19 de abril de 1999. Brasília, Diário Oficial da União, 23 de abr. 1999. Seção 1, p. 75. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, De 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://is.gd/uJFOv3>. Acesso em: 11 set. 2025.

DAMAZIO, Raissa Cristina Rodrigues. **Portifólio de Estágio Curricular em Educação Infantil**. Relatório de Conclusão do Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Magistério. Florianópolis, Instituto Estadual de Educação. 2024.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski.; GREGORIO, Claudia Alessandra.; SCHMIDT, Kátia Cristina Sommer. O Estágio supervisionado na Educação Infantil: uma relação dialética entre teoria e prática. **Revista Olhar de Professor**, vol. 22, 2019, Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://is.gd/Ui9oum>. Acesso: 11 set. 2025.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Curriculo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**: caderno 6- Trilhas de Aprofundamento Formação Docente – Curso Normal em Nível Médio. Florianópolis- Secretaria de Estado da Educação, 2022. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/0069133836e3ee79a1713>. Acesso em: 11 set. 2025.

KISHIMOTO, T. M. **Brincar e desenvolvimento humano**. Campinas: Papirus, 2008. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento. Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <https://is.gd/ZWVQVV>. Acesso em 21 set 2025.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 08, n. 23, p. 195-205, 2008. Disponível em: <https://is.gd/7xmzNU>. Acesso em: 11 set. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. Disponível em: <https://is.gd/Nw1FC4>. Acesso em: 11 set. 2025.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense: caderno 6** – Trilhas de Aprofundamento Formação Docente - Curso Normal em Nível Médio - Magistério / Secretaria de Estado de Educação. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <https://is.gd/NibdSm>. Acesso em: 14 set. 2025.

SEABRA, Karla da Costa Seabra.; MOURA, Maria Lucia Seidl de. **Alimentação no ambiente da creche com contexto de interação nos primeiros anos de um bebê. Psicologia em estudo**. N.10, vol.1. Maringá, jan/abr-2005. Disponível em: <https://is.gd/ej9ZN7>. Acesso: 11 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

# A CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES: ENTRE A TRADIÇÃO COMEMORATIVA E OS DESAFIOS DO CURRÍCULO DA BNCC

Júlia Silveira Matos<sup>1</sup>

O presente capítulo busca investigar as permanências e as possibilidades do ensino de História nos anos iniciais, tomando como foco analítico o currículo prescrito pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Parte-se da constatação de que, apesar dos avanços propostos pela BNCC em relação à formação da identidade e da consciência histórica das crianças, ainda predominam práticas pedagógicas ancoradas na tradição comemorativa descrita por Kátia Abud (2012), centrada na memorização de datas cívicas e personagens heroicizados, desvinculados de um raciocínio histórico crítico. Diante desse quadro, a questão que orienta a pesquisa é: de que forma o currículo da BNCC e os livros didáticos de História dos anos iniciais contribuem ou limitam o desenvolvimento da consciência histórica e da aprendizagem histórica das crianças?

Com base nesse problema, o estudo tem como objetivo geral analisar como o ensino de História nos anos iniciais, a partir das orientações da BNCC e dos materiais didáticos, favorece ou restringe a formação da consciência histórica infantil. De maneira mais específica, propõe-se: (a) examinar a presença — ou ausência — de conceitos estruturantes da aprendizagem histórica, como tempo, narrativa, mudança, evidência e identidade, nas orientações curriculares da BNCC; (b) identificar de que modo os livros didáticos de História destinados ao 2º e 3º anos do Ensino Fundamental apresentam as dimensões de temporalidade e de diversidade de sujeitos históricos; (c) verificar se tais materiais reproduzem práticas baseadas em datas comemorativas e heróis nacionais, conforme problematizado por Abud (2012); e (d) discutir o papel da Didática da História

<sup>1</sup> Doutora em História (PUC-RS). Professora (FURG). Coordenadora do Laboratório de Pesquisa e Ensino em Didática da História – LAPEDHI. CV: <http://lattes.cnpq.br/9702327766711105>



e da Educação Histórica como referenciais teóricos para a reconfiguração do ensino de História na infância.

As fontes que compõem o corpus analítico incluem o texto integral da BNCC (2017) referente à área de História nos anos iniciais, livros didáticos aprovados pelo PNLD 2023–2026, bem como guias e relatórios técnicos do MEC. Além dos documentos curriculares e pedagógicos, serão consideradas produções teóricas de referência, como as de Jörn Rüsen (2001, 2012), Maria Auxiliadora Schmidt (2017), Isabel Barca (2004), Hilary Cooper (2004), Ana Cláudia Urban e Tiago Sanches (2024) e Kátia Abud (2012).

A metodologia adotada é de natureza qualitativa e analítico-interpretativa, articulando duas dimensões principais. A primeira é a análise documental e de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2005), empregada para examinar os discursos curriculares e didáticos, suas intencionalidades e representações sobre o ensino de História. A segunda dimensão é a interpretação teórico-conceitual, baseada nas categorias da Educação Histórica, como consciência histórica, tempo, narrativa e evidência, que orientam a leitura dos textos e imagens presentes nos materiais analisados.

O marco teórico estrutura-se em três eixos complementares. O primeiro corresponde à Educação Histórica e à Didática da História (RÜSEN, 2007; SCHMIDT, 2017), compreendidas como campos científicos voltados à aprendizagem histórica e à formação de sujeitos capazes de atribuir sentido à experiência temporal. O segundo eixo refere-se à crítica ao modelo comemorativo de ensino, delineado por Abud (2012), segundo a qual o ensino tradicional baseia-se em narrativas patrióticas e moralizadoras que não promovem a reflexão histórica. O terceiro eixo situa-se na relação entre currículo, consciência histórica e formação cidadã, destacando, com Urban e Sanches (2024), que a Didática da História deve ser entendida como ciência da aprendizagem de significados sobre o tempo e o lugar do sujeito no mundo.

O artigo organiza-se em cinco seções principais. Após esta introdução, o primeiro tópico aborda “A tradição comemorativa no ensino de História: a crítica de Kátia Abud”, apresentando as raízes históricas da abordagem factual e cívica da disciplina. O segundo discute “A BNCC e o ensino de História nos anos iniciais: avanços e contradições”, examinando

a presença — ainda incipiente — de referenciais da Educação Histórica no documento. O terceiro tópico, “Livros didáticos e a aprendizagem histórica das crianças”, analisa como o PNLD 2023–2026 materializa a proposta curricular e em que medida reproduz ou supera a tradição comemorativa. O quarto tópico, “A Didática da História e a Educação Histórica como caminhos para a renovação”, propõe a articulação entre as teorias de Rüsen, Schmidt e Cooper para repensar o ensino de História na infância. Por fim, nas considerações finais, são discutidos os resultados e encaminhamentos para um currículo de História comprometido com a formação da consciência histórica, o reconhecimento da diversidade e a transformação social.

O ensino de História nos anos iniciais da escolarização no Brasil tem sido historicamente marcado por práticas pedagógicas centradas em narrativas comemorativas, personagens heroicos e episódios factuais desconectados de um raciocínio histórico crítico. Como demonstra Kátia Maria Abud (2012, p. 558), “mantém-se incólume a concepção de História que vem sendo construída pelo ensino, desde as séries iniciais: uma disciplina baseada num conhecimento imutável que pouco desenvolve as capacidades cognitivas das crianças”. Essa tradição pedagógica consolidou-se a partir de currículos que, em vez de promoverem a construção da consciência histórica, reforçaram uma visão simplificada do passado nacional, frequentemente associada ao civismo e à moralização do ensino.

De acordo com Abud, a estrutura curricular dos anos iniciais privilegiou por décadas o ensino de datas cívicas e biografias heroificadas, limitando-se a celebrar marcos como o “Descobrimento do Brasil”, a “Independência” e a “Proclamação da República”, sem problematizar suas contradições ou as diferentes experiências históricas envolvidas nesses processos. “Essa forma de organização dos conteúdos forjou uma concepção de História marcada pela memorização de nomes e datas, especialmente das chamadas datas cívicas, comemoradas nas escolas, mas pouco pensadas como apoio ao desenvolvimento do pensamento histórico dos alunos” (ABUD, 2012, p. 559).

Além da superficialidade temática, Abud observa que o ensino de História nos primeiros anos muitas vezes é diluído em outras áreas do conhecimento, como os Estudos Sociais, perdendo sua especificidade

epistemológica e metodológica. Essa diluição gera uma compreensão equivocada de que todo saber sobre a vida em sociedade é automaticamente histórico, apagando o papel fundamental dos conceitos de tempo histórico, sujeito histórico e narrativa na formação da identidade das crianças. Como afirma a autora, “o ensino de História incorpora temas herdados da disciplina chamada Estudos Sociais, mas que não são conceitualmente temas históricos” (ABUD, 2012, p. 560). Assim, o que deveria contribuir para o desenvolvimento de uma leitura temporal e crítica do mundo transforma-se em um repertório descontextualizado de informações e rituais escolares.

Essas constatações revelam um problema estrutural na cultura escolar: a ausência de uma compreensão conceitual do ensino de História como campo formativo, essencial para a construção da identidade histórica das crianças. Ao reduzir a História a uma narrativa linear, factual e celebrativa, o currículo negligencia sua função social e cognitiva, que é a de possibilitar que os sujeitos compreendam a si mesmos e ao mundo como produtos de processos temporais e culturais. Como destaca Rüsen (2012, p. 145), “as crianças, desde o início da escolarização, reconhecem a dimensão histórico-temporal dos acontecimentos que lhes são apresentados”, o que implica reconhecer nelas uma capacidade interpretativa que deve ser intencionalmente desenvolvida no espaço escolar.

Portanto, refletir sobre a construção da consciência histórica nos primeiros anos escolares requer questionar a permanência dessas práticas tradicionais e propor uma virada didática pautada nos conceitos estruturantes da aprendizagem histórica — tempo, mudança, narrativa, evidência e identidade. É a partir dessa perspectiva que se pretende repensar o lugar da História na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, compreendendo-a como campo de formação da sensibilidade temporal, da memória coletiva e do pensamento crítico.

## **A BNCC E O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS INICIAIS: AVANÇOS E CONTRADIÇÕES**

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) introduz o ensino de História nos anos iniciais com a proposta de desenvolver, desde cedo, a compreensão de múltiplas temporalidades e identidades, valorizando a

diversidade cultural brasileira. No entanto, ao aplicar a análise de conteúdo segundo o método de Laurence Bardin (2011), verificou-se que os conceitos estruturantes da aprendizagem histórica — *tempo, mudança, narrativa, evidência e identidade* — aparecem de modo quantitativamente desigual e qualitativamente fragmentado no documento (BRASIL, 2017, p. 397-415).

**Tabela** – Frequência dos conceitos estruturantes da aprendizagem histórica na BNCC (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Conceito estruturante	Ocorrências explícitas	Ocorrências implícitas	Páginas em que aparece	Exemplos de referência textual
<b>Tempo</b>	18	11	398, 400, 405–410, 412–414	“Reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas” (BRASIL, 2017, p. 400).
<b>Mudança</b>	9	8	399, 402, 406–409, 412	“Identificar mudanças e permanências nas formas de viver, nas tecnologias e nas relações de trabalho” (BRASIL, 2017, p. 408).
<b>Narrativa</b>	5	7	401, 403, 409–410	“Compilar histórias da família e/ou da comunidade registradas em diferentes fontes” (BRASIL, 2017, p. 409).
<b>Evidência (fonte histórica)</b>	4	6	398, 404, 409	“Selecionar e compreender o significado de objetos e documentos pessoais como fontes de memórias e histórias” (BRASIL, 2017, p. 404).

Conceito estruturante	Ocorrências explícitas	Ocorrências implícitas	Páginas em que aparece	Exemplos de referência textual
<b>Identidade</b>	7	10	397–398, 401, 407, 410	“Identificar relações entre a sua história e a de outras pessoas e grupos, reconhecendo-se como parte de coletividades” (BRASIL, 2017, p. 398).

*Fonte: Elaboração própria a partir da BNCC (BRASIL, 2017), com base na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011).*

A partir dos dados quantitativos, observa-se que o tempo histórico é o conceito mais presente e reiterado, tanto em menções diretas (“organizar fatos em ordem temporal”) quanto na estrutura de habilidades voltadas à comparação entre passado e presente. Esse predomínio revela uma tentativa de deslocar o ensino de História de um enfoque meramente cronológico para um campo de compreensão de transformações humanas ao longo do tempo. No entanto, a presença recorrente de termos como “antes”, “hoje”, “antigamente” e “no tempo dos avós” sugere uma abordagem ainda descritiva, sem aprofundar a noção de temporalidade como construção interpretativa (BRASIL, 2017, p. 405-410).

Já o conceito de mudança, embora apareça nove vezes de modo explícito, está frequentemente associado à ideia de “evolução” e “progresso”, o que pode reforçar concepções lineares de tempo. Em diversas habilidades, como a EF04HI01, lê-se: “Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo, identificando mudanças e permanências ao longo do tempo” (BRASIL, 2017, p. 408). Essa formulação denota uma preocupação com a noção de transformação, mas carece de problematização sobre os conflitos e rupturas que caracterizam o processo histórico.

Os conceitos de narrativa e evidência — centrais para o desenvolvimento do pensamento histórico (BARCA, 2004) — são menos frequentes, aparecendo, respectivamente, em 5 e 4 ocorrências explícitas. A BNCC recomenda que o estudante “compartilhe e compare narrativas sobre sua vida, de seus familiares e de outras pessoas, considerando diferentes pontos de vista” (BRASIL, 2017, p. 410). Contudo, não explicita o papel da

narrativa como forma de construção do conhecimento histórico (RÜSEN, 2001), tratando-a mais como relato de experiências pessoais do que como interpretação fundamentada em evidências.

O conceito de evidência, vinculado à análise de fontes, surge de forma tímida, restrita ao reconhecimento de objetos, documentos e imagens como “fontes de memória e história” (BRASIL, 2017, p. 404). Não há menção explícita à necessidade de confrontar, comparar ou contextualizar essas fontes — aspectos essenciais da cognição histórica (SCHMIDT, 2017). Em termos de frequência implícita, contudo, observa-se que o uso de “documentos”, “registros” e “vestígios” aparece em dez trechos, indicando uma abertura potencial para a ampliação do trabalho com evidências.

Por fim, o conceito de identidade ocupa posição relevante no documento, com 17 ocorrências totais (7 explícitas e 10 implícitas). A BNCC afirma que o ensino de História deve “favorecer a construção de identidades individuais e coletivas, permitindo o reconhecimento das crianças como sujeitos históricos e culturais” (BRASIL, 2017, p. 397). Essa perspectiva se aproxima das formulações de Hilary Cooper (2004, p. 65), que entende o aprendizado histórico como um meio pelo qual as crianças “aprendem a se colocar no lugar do outro, compreender sentimentos e ações em tempos diferentes”. Assim, ainda que o conceito de identidade apareça com maior ênfase, sua aplicação metodológica continua difusa e pouco conectada à problematização das diferenças culturais e das relações de poder.

**Tabela – Avaliação qualitativa dos conceitos estruturantes na BNCC (Anos Iniciais)**

Conceito	Ocorrência total	Predominância	Grau de complexidade	Avaliação qualitativa
<b>Tempo</b>	29	Alta	Básico-intermediário	Presença expressiva, mas restrita à dimensão cronológica e descritiva.
<b>Mudança</b>	17	Média	Intermediário	Indica evolução e transformação, porém sem crítica histórica.
<b>Narrativa</b>	12	Baixa	Básico	Predomina o relato pessoal, com pouca ênfase na narrativa interpretativa.

Conceito	Ocorrência total	Predominância	Grau de complexidade	Avaliação qualitativa
<b>Evidência</b>	10	Baixa	Básico	Reconhecida em fontes e objetos, mas sem metodologia analítica.
<b>Identidade</b>	17	Média	Intermediário	Central no discurso da BNCC, embora sem articulação com alteridade e historicidade.

Fonte: Elaboração própria com base em BNCC (BRASIL, 2017) e Bardin (2011).

A análise permite inferir que a BNCC representa um avanço discursivo no reconhecimento da História como campo formativo voltado à cidadania e à diversidade cultural, mas ainda não explicita plenamente os conceitos cognitivos da Educação Histórica (RÜSEN, 2001; SCHMIDT, 2017). Como observam Urban e Sanches (2024, p. 3), “a BNCC adota a linguagem da cognição histórica, mas mantém uma lógica descritiva e linear na formulação das habilidades”, o que limita o potencial crítico do ensino de História.

Em síntese, a BNCC constitui um documento de transição paradigmática: reconhece a importância da consciência histórica e da identidade, mas carece de sistematização dos conceitos de narrativa e evidência, fundamentais à autonomia interpretativa do aluno. Essa constatação evidencia a necessidade de uma Didática da História que vá além da descrição factual, articulando o uso de fontes, a análise temporal e a construção narrativa como práticas centrais para o desenvolvimento da consciência histórica desde os primeiros anos escolares.

Após a análise das possibilidades curriculares para o desenvolvimento de práticas de Educação Histórica nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passamos ao estudo de duas coleções voltadas para o Ensino de História nos cinco primeiros de escolarização. Sendo assim, com base na leitura integral dos volumes “Ápis Mais História” (1º ao 4º ano) e “A Conquista da História” (2º ao 4º ano), apresentamos a análise dessas coleções fundamenta metodologicamente na análise de conteúdo de Bardin e estruturada em três partes: (1) tabelas individuais de frequência e exemplos de citações; (2) tabela comparativa; (3) análise interpretativa à luz de Kátia Abud.

**Tabela** – Coleção “Ápis Mais História” (Ática, 2021, PNLD 2023)

<b>Conceito Estruturante</b>	<b>Ocorrências explícitas</b>	<b>Ocorrências implícitas</b>	<b>Páginas principais</b>	<b>Citação direta (exemplo)</b>
<b>Tempo histórico</b>	22	11	5–9, 42, 76, 128	“As mudanças e permanências dos costumes e os elementos que foram herdados ou transformados nos permitem compreender melhor o tempo e o espaço em que vivemos” (CHARLIER; SIMIELLI, 2021, p. 5)
<b>Mudança e permanência</b>	12	8	5, 7, 82, 115, 170	“As investigações conduzem o estudante a reconhecer o papel de indivíduos e movimentos sociais na conquista de direitos” (CHARLIER; SIMIELLI, 2021, p. 468)
<b>Narrativa</b>	7	5	7–8, 42, 128	“O entendimento do passado é fruto de indagações, investigações, análises e interpretações feitas por diferentes sujeitos, que assim criam narrativas e marcos de memória” (CHARLIER; SIMIELLI, 2021, p. 7)
<b>Evidência / Fonte histórica</b>	10	9	8, 9, 404	“Diferentes tipos de fontes e documentos históricos devem ser utilizados para promover a compreensão da relação entre tempo, espaço e sociedade” (CHARLIER; SIMIELLI, 2021, p. 470)



Conceito Estruturante	Ocorrências explícitas	Ocorrências implícitas	Páginas principais	Citação direta (exemplo)
<b>Identidade / Pertencimento</b>	14	9	5–7, 442–448	“A relação passado-presente auxilia os estudantes a adquirir a ideia de pertencimento a uma sociedade e a se conscientizar como sujeito responsável pelo seu futuro” (CHARLIER; SIMIELLI, 2021, p. 442)

*Fonte: Elaboração própria*

Os resultados da análise da coleção *Ápis Mais História* evidenciam um esforço consistente de alinhamento com os princípios da Educação Histórica, ao apresentar um total de 107 ocorrências dos conceitos estruturantes — 64 explícitas e 43 implícitas — com ênfase nas categorias de temporalidade e identidade. A forte presença do conceito de tempo histórico (33 ocorrências totais) revela a tentativa de promover, desde os primeiros anos escolares, a compreensão de múltiplas temporalidades e a articulação entre passado, presente e futuro, conforme orienta Rüsen (2001). Já o destaque para identidade e pertencimento (23 ocorrências) indica uma preocupação em vincular o ensino de História à formação do sujeito histórico, capaz de reconhecer-se como parte de coletividades, conforme propõe Cooper (2004). Essa abordagem demonstra um avanço em relação ao modelo tradicional criticado por Abud (2012, p. 559), em que o ensino se limitava à repetição de datas cívicas e à exaltação de heróis nacionais. Ao propor atividades baseadas em investigação de fontes, narrativas familiares e experiências cotidianas, a coleção busca consolidar um processo de aprendizagem histórica que favorece a construção da consciência histórica infantil (SCHMIDT, 2017). Ainda que nem todos os conceitos apareçam de forma equilibrada — sendo narrativa e evidência menos recorrentes —, a predominância de temporalidade e identidade aponta para uma mudança significativa na direção de um ensino de História interpretativo e formativo, mais atento à experiência das crianças e à diversidade das memórias sociais.

**Tabela** – Coleção “A Conquista da História” (FTD, Alfredo Boulos Jr., 2021, PNLD 2023)

<b>Conceito Estruturante</b>	<b>Ocorrências explícitas</b>	<b>Ocorrências implícitas</b>	<b>Páginas principais</b>	<b>Citação direta (exemplo)</b>
<b>Tempo histórico</b>	18	10	6–9, 45, 122	“A compreensão do tempo histórico é essencial para reconhecer as transformações na vida das pessoas e das comunidades” (BOULOS JR., 2021, p. 6) .
<b>Mudança e permanência</b>	10	8	7–10, 83, 150	“O estudo das mudanças e permanências na vida cotidiana permite ao aluno compreender que o mundo está em constante transformação” (BOULOS JR., 2021, p. 8) .
<b>Narrativa</b>	5	4	9, 54, 90	“Os estudantes são convidados a construir narrativas sobre o passado com base nas fontes apresentadas” (BOULOS JR., 2021, p. 9) .
<b>Evidência / Fonte histórica</b>	8	7	8–10, 112, 140	“O professor deve incentivar a análise de documentos, fotografias e objetos como fontes históricas” (BOULOS JR., 2021, p. 9) .
<b>Identidade / Pertencimento</b>	9	8	5–7, 124, 168	“A história pessoal e familiar é o ponto de partida para a construção da identidade do estudante” (BOULOS JR., 2021, p. 7) .

Fonte: Elaboração própria

Os resultados obtidos na análise da coleção A Conquista da História revelam um total de 87 ocorrências dos conceitos estruturantes da aprendizagem histórica — 50 explícitas e 37 implícitas — com ênfase predominante nos eixos de tempo histórico e mudança. Essa configuração indica uma valorização da dimensão cronológica e do reconhecimento das transformações ao longo do tempo, coerente com a proposta da BNCC de articular passado e presente na compreensão das experiências humanas. No entanto, observa-se uma menor exploração das categorias de narrativa e identidade, que aparecem de forma esparsa e pouco aprofundada nas atividades dirigidas aos estudantes. O discurso didático privilegia o domínio da sequência temporal e o reconhecimento das permanências, mas ainda carece de situações pedagógicas que estimulem a interpretação de fontes, a elaboração de narrativas próprias e a compreensão do sujeito como agente histórico (RÜSEN, 2001; SCHMIDT, 2017). Essa tendência aproxima a coleção de uma concepção de ensino de História que, embora avance em relação à tradição descritiva, mantém traços do modelo comemorativo apontado por Kátia Abud (2012, p. 559), ao enfatizar o registro de feitos e eventos em detrimento da problematização crítica e da diversidade de vozes. Assim, “A Conquista da História” representa um esforço de transição entre o ensino factual e o ensino conceitual, mas ainda limitado pela ênfase excessiva em marcos cronológicos e narrativas lineares, o que restringe a formação de uma consciência histórica reflexiva e plural entre as crianças.

**Tabela Comparativa entre as coleções**

Conceito Estruturante	Ápis Mais História	A Conquista da História	Diferença (%)
<b>Tempo histórico</b>	33	28	+18%
<b>Mudança e permanência</b>	20	18	+10%
<b>Narrativa</b>	12	9	+25%
<b>Evidência / Fonte histórica</b>	19	15	+27%
<b>Identidade / Pertencimento</b>	23	17	+35%
<b>Total geral</b>	<b>107</b>	<b>87</b>	<b>+23%</b>

Fonte: Elaboração própria

A partir dessas três tabelas que apresentamos, podemos destacar que a leitura comparada revela avanços expressivos em ambas as coleções na direção de uma História conceitual e formativa, mas ainda não plenamente consolidada como campo de reflexão crítica. Na coleção *Ápis Mais História*, os manuais enfatizam a ideia de “mudança e permanência” e a “identidade”, alinhando-se a princípios da Educação Histórica ao propor investigações baseadas em fontes, histórias familiares e construção narrativa (CHARLIER; SIMIELLI, 2021, p. 470). Essa perspectiva sugere superação parcial do modelo descrito por Kátia Abud (2003), para quem “o ensino de História nas séries iniciais esteve historicamente atrelado ao culto de datas cívicas e à repetição de feitos de heróis nacionais” (ABUD, 2003, p. 21).

Já *A Conquista da História* mantém uma estrutura mais tradicional, embora reconheça a importância de conceitos estruturantes e fontes, reproduzindo, contudo, atividades comemorativas e narrativas nacionalistas sutis, como a valorização de “personagens que construíram o país”. Isso confirma o diagnóstico de Abud (2003, p. 25): “As comemorações são o recurso mais duradouro do ensino histórico escolar, pois simplificam a narrativa e oferecem ao aluno uma história de adesão emocional, não de problematização”.

Metodologicamente, ambas as coleções demonstram intenção de formar o “pensar histórico” (RÜSEN, 2001), mas só a *Ápis Mais História* se apresenta tarefas e conteúdo de forma que articule e mobilize saberes para o desenvolvimento da competência narrativa e identitária da consciência histórica, como descritas por Rüsen (2001) e Barca (2004). *A Conquista da História* ainda privilegia conteúdos cronológicos e descritivos, configurando uma abordagem de transição entre o ensino factual e o conceitual. Em síntese, a superação da história comemorativa é parcial, pois na coleção da *Ápis “Mais História”* rompe em parte com o modelo comemorativo ao enfatizar investigação, fontes e narrativas plurais. Enquanto a coleção da FTD *A Conquista da História* mantém traços tradicionais, com ênfase em marcos cronológicos e heróis, mesmo inserida no contexto da BNCC. Portanto, as coleções representam diferentes estágios de transição entre o ensino factual e o ensino conceitual de História nos anos iniciais.

Como vemos, tanto a BNCC quanto as coleções aprovadas no último PNLD 2023-2026, apresentam seus limites dentro da perspectiva da Educação Histórica, pois precisamos atentar que para a promoção de

aprendizagens históricas significativas e situadas precisamos seguir alguns passos importantes, como o desenvolvimento de práticas centradas na experiência histórica a partir do uso de fontes e trabalho a partir de conceitos estruturantes como discutiremos nessa quarta parte de nosso texto.

## **A DIDÁTICA DA HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO HISTÓRICA COMO CAMINHOS PARA A RENOVAÇÃO DO ENSINO DE HISTÓRIA NOS PRIMEIROS ANOS ESCOLARES**

A Didática da História e a Educação Histórica representam campos teóricos e práticos essenciais para a renovação do ensino de História na infância. Ambas partem do pressuposto de que o conhecimento histórico não se reduz à transmissão de fatos, mas constitui um processo de construção de significados, no qual o aluno interpreta o mundo em sua dimensão temporal, relacional e ética. Nessa perspectiva, a formação da consciência histórica é o eixo articulador entre experiência, interpretação e orientação para a ação. Para Rüsen (2001, p. 57), “a consciência histórica é a operação mental através da qual a experiência do tempo é interpretada, narrativamente, de modo a orientar a ação humana”. Ou seja, compreender o passado significa, simultaneamente, atribuir sentido ao presente e projetar possibilidades de futuro. Essa concepção implica reconhecer que o desenvolvimento do pensamento histórico desde a infância não é apenas uma capacidade cognitiva, mas uma dimensão formativa da subjetividade, da identidade e da vida em sociedade.

Nos primeiros anos escolares, a consciência histórica emerge de modo sensível, quando as crianças começam a articular suas experiências pessoais com narrativas coletivas. Hilary Cooper (2004, p. 59) destaca que “ao aprender a interpretar a evidência, as crianças aprendem a fazer uma série de sugestões válidas acerca de como as coisas foram feitas ou utilizadas e, assim, concluir o que significavam para as pessoas que fizeram e usaram estes objetos”. Essa prática investigativa, centrada na análise de fontes e evidências, permite que a criança desenvolva o pensamento histórico a partir da observação, da inferência e da imaginação — conceitos que, segundo Barca (2004, p. 22), constituem “as bases da cognição histórica, pois envolvem a capacidade de formular hipóteses, compreender mudanças e organizar narrativas sobre o tempo humano”. Assim, trabalhar com

fontes, narrativas e mudanças não é uma tarefa acessória, mas o núcleo epistemológico da Educação Histórica, pois possibilita às crianças construir um olhar crítico sobre a realidade.

As investigações de Andressa Garcia Pinheiro de Oliveira (2013, p. 154) reforçam essa compreensão ao demonstrar que “crianças entre quatro e seis anos possuem capacidade de pensar historicamente, apresentando, ainda que de forma embrionária, processos do pensamento histórico relacionados a conceitos de segunda ordem, como evidência, inferência, mudança, narrativa e imaginação histórica”. A autora argumenta que a Educação Infantil é um espaço legítimo para o início da aprendizagem histórica, e que o contato com narrativas diversas, memórias familiares e vestígios materiais contribui para o desenvolvimento das categorias estruturantes da cognição histórica. Essas categorias — tempo, mudança, evidência, narrativa e identidade — são fundamentais para compreender que a história não é apenas uma sequência de fatos, mas uma forma de pensar e atribuir sentido às transformações humanas.

A relação entre narrativa e identidade ocupa lugar central nesse processo. Marlene Cainelli (2005, p. 7) ressalta que “as crianças demonstram um entendimento da História a partir do nascimento e da existência de suas vidas”, e que, ao narrar, “aparecem valores e opiniões sobre a sociedade, revelando a capacidade de organizar narrativas e discernir papéis sociais”. Nesse sentido, a narrativa histórica é o espaço em que se materializa a consciência histórica infantil, pois por meio dela a criança organiza o tempo, seleciona evidências, interpreta experiências e constrói identidades. Essa compreensão aproxima-se da formulação de Rüsen (2010, p. 45), para quem “a narrativa histórica é o meio pelo qual a consciência histórica torna o passado compreensível e o integra à experiência atual da vida”. Assim, a formação narrativa é também uma formação ética, pois estimula a empatia, o diálogo e o reconhecimento da alteridade.

O trabalho pedagógico com crianças pequenas deve, portanto, ser orientado pela integração dos conceitos estruturantes da aprendizagem histórica. A temporalidade precisa ser explorada por meio de situações concretas — comparando tempos de vida, mudanças em espaços e objetos, histórias familiares e acontecimentos comunitários. O conceito de mudança e permanência, por exemplo, ajuda as crianças a compreenderem

que o mundo se transforma, mas também conserva elementos do passado. A noção de evidência estimula a curiosidade e o raciocínio inferencial, possibilitando que as crianças questionem e construam hipóteses sobre as fontes. A narrativa mobiliza o pensamento e a linguagem para dar sentido às experiências, e a identidade histórica reforça a dimensão ética e social do ensino, permitindo que as crianças reconheçam-se como parte de uma coletividade. Como observa Schmidt (2017, p. 51), “a aprendizagem histórica ocorre quando o aluno compreende que o conhecimento histórico é uma forma de interpretação do mundo social e cultural, construída a partir de evidências e narrativas, e que serve para orientar ações no presente”.

Nesse processo, a mediação docente é indispensável. A prática pedagógica deve criar situações significativas de aprendizagem, nas quais a observação, a imaginação e o diálogo se entrelacem. Oliveira (2013, p. 189) adverte que “para contribuir com o desenvolvimento do pensamento histórico, é preciso trilhar um caminho contrário ao cenário educacional atual, superando políticas curriculares que excluem as especificidades do conhecimento histórico e a natureza de sua aprendizagem”. A autora destaca que atividades como contação de histórias com base em fontes, visitas a museus e espaços de memória, entrevistas com familiares e elaboração de linhas do tempo afetivas favorecem o exercício da imaginação histórica e o desenvolvimento da consciência temporal.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Histórica, portanto, articulada à Didática da História, amplia a compreensão de que ensinar História é formar modos de pensar historicamente. Urban e Sanches (2024, p. 3) afirmam que “a Didática da História, na perspectiva da cognição histórica, compreende a aprendizagem como um processo de construção de significados sobre o tempo e sobre o lugar do sujeito no mundo”. Essa concepção dialoga com a teoria de Rüsen (2010, p. 110), segundo a qual a educação histórica “amplia o olhar para outras histórias, relativizando a particularidade da própria e abrindo espaço para a alteridade”. Assim, os conceitos estruturantes — especialmente tempo, narrativa e identidade — tornam-se ferramentas de formação crítica e ética, permitindo que as crianças compreendam que o mundo é resultado de múltiplas experiências históricas e culturais.

Por fim, Cooper (2004, p. 65) sintetiza essa perspectiva ao afirmar que “aprender História é uma dimensão essencial da educação nos primeiros anos, pois permite às crianças formular hipóteses, sustentar ideias com argumentos, ouvir os outros e reconhecer que às vezes não há respostas certas”. Essa aprendizagem, além de cognitiva, é profundamente humana, pois convida à escuta, à sensibilidade e à valorização da diversidade. Fomentar a consciência histórica desde a infância é, portanto, um ato político e pedagógico de resistência, que combate o silenciamento de memórias e sujeitos historicamente marginalizados e propõe uma educação comprometida com a justiça social, a sustentabilidade e a pluralidade das experiências humanas.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia Maria. *O ensino de História nos anos iniciais: como se pensa e como se faz*. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 32, n. 63, p. 557–572, 2012.

BARCA, Isabel. *Educação histórica: aprendizagem e consciência histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2004.

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

CAINELLI, Marlene. Educação histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 25, p. 35–52, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/>. Acesso em: 28 out. 2025.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado: crianças de três a oito anos. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 25, p. 53–79, 2005.

OLIVEIRA, Andressa Garcia Pinheiro de. *Aprendizagem histórica na educação infantil: possibilidades e perspectivas da educação histórica*. 2013. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

RÜSEN, J. *História Viva: Teoria da História III – formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora da UnB, 2010.

RÜSEN, J. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora da UnB, 2001.

RÜSEN, J. Teoria da história: uma teoria da história como ciência / Rüsen, Jörn; tradução de Estevão C. de Rezende Martins. -- Curitiba: Editora UFPR, 2015.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35–53, mar./abr. 2019. DOI: 10.1590/0104-4060.45981.



SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Investigando para ensinar História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Educação Histórica: investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 29-47.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria Braga. Investigando para ensinar História: contribuições de uma pesquisa em colaboração. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs.). *Educação Histórica: investigação em Portugal e no Brasil*. Braga: Universidade do Minho, 2009. p. 29-47.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores no cotidiano em aulas de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 67, p. 297-308, set./dez. 2005.

URBAN, Ana Cláudia; SANCHES, Tiago Costa. *A Base Nacional Comum Curricular: um olhar para o ensino de História nos anos iniciais*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, e91090, 2024.

## Documentos oficiais

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

## Coleções didáticas do PNLD 2023

### Coleção Ápis Mais História (Editora Ática):

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena Ramos. *Ápis Mais História – 1º ano: manual do professor*. São Paulo: Editora Ática, 2021.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena Ramos. *Ápis Mais História – 2º ano: manual do professor*. São Paulo: Editora Ática, 2021.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena Ramos. *Ápis Mais História – 3º ano: manual do professor*. São Paulo: Editora Ática, 2021.

CHARLIER, Anna Maria; SIMIELLI, Maria Elena Ramos. *Ápis Mais História – 4º ano: manual do professor*. São Paulo: Editora Ática, 2021.

### Coleção A Conquista da História (Editora FTD):

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *A Conquista da História – 2º ano: manual do professor*. São Paulo: FTD, 2021.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *A Conquista da História – 3º ano: manual do professor*. São Paulo: FTD, 2021.

BOULOS JUNIOR, Alfredo. *A Conquista da História – 4º ano: manual do professor*. São Paulo: FTD, 2021.

# PARA LÁ DOS CONTEÚDOS CURRICULARES: AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DO PROFESSOR

José Sargento<sup>1</sup>  
Sandra Oliveira<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à Escola é um marco civilizacional muito significativo, contribuindo, decisivamente, para o desenho e proteção dos direitos de todas as crianças (ARIÈS, 1973). Ao abrir o conhecimento a todos, num rasgo de humanidade, inclusão e progresso, a democratização da Escola veio complexificar, ainda mais, a função do professor.

Com a complexidade da realidade escolar do século XXI, espera-se, de um professor, não apenas que seja competente a ensinar os conteúdos escolares, mas que consiga gerir as situações difíceis dos seus alunos. Os desafios podem incluir a gestão dos desafios desenvolvimentais normativos de crianças e adolescentes, mas também problemáticas de saúde mental, de pobreza a exclusão social, de desmotivação e insucesso escolar ou de indisciplina e violência.

Nunca, como hoje, a função do Professor terá sido tão exigente e complexa. Nunca, como hoje, a função do Professor terá convocado, com tanta premência e relevância, as suas próprias competências relacionais, sociais e emocionais. Mas, ao mesmo tempo que se espera tanto da Escola e dos Professores, continuam a faltar-lhes, muitas vezes, as condições – de valorização profissional, de suporte institucional e de formação especializada em competências relacionais, sociais e emocionais – para poderem fazer um trabalho ainda mais transformador (AGYAPONG et al., 2022).

Não serão alheias a esta realidade, as elevadas taxas de stresse relativo à profissão, de depressão, ansiedade e burnout que os professores tendem a

---

<sup>1</sup>Phd (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra - Portugal). Psicólogo Clínico, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DEI, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3498-1735>

<sup>2</sup>Lic., Psicóloga Clínica, Agrupamento de Escolas de Sever do Vouga, Portugal.  
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-9588-6142>

apresentar (AGYAPONG et al., 2022; BRAUN & HOOPER, 2024), com um enorme impacto no seu bem-estar e saúde ocupacional (BRAUN & HOOPER, 2024) e, por essa via, no desenvolvimento, bem-estar e aprendizagem dos seus alunos. Os professores com sintomatologia depressiva tendem a considerar ter ambientes mais tensos e desadequados em aula (SANDILOS ET AL., 2015) e alunos com mais problemas emocionais e de comportamento (HARDING ET AL., 2019; MCLEAN & CONNOR, 2015). Do mesmo modo, professores com elevados níveis de *burnout* tendem a ter interações menos acolhedoras com os seus estudantes, que se apresentam, por sua vez, mais disruptivos, menos envolvidos e com piores resultados escolares (KLUSMANN ET AL., 2022). Já a expressão emocional positiva e a capacidade do professor para conter e acolher emoções da criança está associada a uma melhor relação professor-aluno, a melhores competências emocionais por parte das crianças, e a melhores desempenhos escolares (BOEKAERTS & PEKRUN, 2016; POULOU & DENHAM, 2022).

A promoção do bem-estar dos professores é, neste contexto, uma necessidade premente, quer pelo impacto que as vivências profissionais têm nas suas vidas, quer pela enorme influência que terá no desenvolvimento, aprendizagem e bem-estar dos estudantes (BASSALETTI-CONTRERAS & SABATÉS, 2025).

Procura-se, assim, neste trabalho, pensar as competências emocionais, sociais e relacionais dos professores, enquanto fator determinante na educação das crianças e adolescentes, e no próprio bem-estar e saúde dos professores (BASSALETTI-CONTRERAS & SABATÉS, 2025).

## AS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

As competências socioemocionais incluem a consciência de si – capacidade de tomar consciência e refletir sobre o que se sente e pensa; a autorregulação emocional; a capacidade de refletir e legendar as próprias emoções e as do outro; a expressão emocional adequada; o desenvolvimento da empatia; a capacidade de estabelecer e manter relações saudáveis e significativas e a capacidade de tomar decisões ponderadas em ambientes social e emocionalmente intensos (BOLSTAD ET AL., 2023; BRAUN & HOOPER, 2024; UNESCO, 2024).

A UNESCO (2024) sublinha a necessidade de se promover a Aprendizagem Social e Emocional, enquanto motor de inclusão e desenvolvimento integral das crianças. Sublinha, neste contexto, a importância do professor desenvolver competências para compreender os agentes stressores a que estão sujeitas crianças e adolescentes, bem como as respostas de stress e o modo como elas intervêm nos processos de ensino-aprendizagem. Neste contexto, se o Professor compreender que, para além de todos os agentes de stress extra-escolares (que podem ir dos desafios desenvolvimentais normativos, à exposição à violência ou à exclusão social), a criança pode sentir os desafios escolares como fonte de ameaça (por não estar a conseguir acompanhar os conteúdos ou realizar uma tarefa, ou por se sentir excluída na turma, por exemplo), estará em melhores condições de acolher e serenar a criança. Se compreender que a resposta neurofisiológica de stress prepara a criança para lutar, fugir ou imobilizar-se e que, nessas circunstâncias, estará indisponível para se focar em tarefas que requeiram competências cognitivas complexas (como acontece com a generalidade das atividades escolares), terá mais ferramentas para compreender, acolher e legendar o que a criança está a sentir, devolvendo-lhe a segurança de que precisa para investir o conhecimento (UNESCO, 2024). Quando os pais e os professores reconhecem, acolhem e legendam as emoções das crianças, elas tendem a desenvolver mais competências de regulação e ajustamento emocional. Pelo contrário, quando os pais e os professores tendem a evitar, punir ou mostra indiferença perante a intensidade emocional do que as crianças sentem, elas tendem a apresentar uma regulação emocional mais pobre (BOLSTAD ET AL. 2023).

O conhecimento e a posição do professor sobre o desenvolvimento socioemocional da criança e a sua capacidade inclusiva e relacional serão fatores críticos para a concretização da aprendizagem Emocional e Social dos estudantes (STARKEY ET AL., 2019). Será, neste contexto, impossível imaginar a capacidade dos professores acolherem e validarem as emoções das crianças, e de promoverem a aprendizagem social e emocional à margem das suas próprias competências socioemocionais (BOLSTAD ET AL, 2023; UNESCO, 2024).

Neste contexto, em que espera dos professores que girem situações complexas (de disrupção, indisciplina, problemas comportamentais e de saúde mental das crianças) e sejam promotores de competências académicas, sociais e emocionais nos seus alunos, é essencial que o desenvolvimento

de competências socioemocionais assuma um lugar de destaque na formação inicial e contínua dos professores (AGYAPONG ET AL., 2022; BOLSTAD ET AL., 2023; JENNINGS, 2015; JENNINGS ET AL., 2017; JENNINGS ET AL., 2019; STARKEY ET AL., 2019; UNESCO, 2024).

Diversos programas de formação e/ou intervenção junto de professores ou estudantes, que se preparam para ser professores, revelaram resultados muito positivos. Um programa de promoção de competências socioemocionais levado a cabo com 56 estudantes de Mestrados de formação de professores, de apenas 6 sessões, aumentou a literacia emocional, a compreensão e a expressão emocional, a empatia e o sentimento de conexão (CAIRES ET AL., 2023). No mesmo sentido, o programa CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*), que combina práticas de mindfulness e compaixão com competências de gestão emocional, revelou resultados positivos em professores, no que concerne à regulação emocional, à sensibilidade às necessidades dos estudantes e à gestão do stress. As suas turmas revelaram-se mais acolhedoras e competentes no suporte emocional, mais motivadas e envolvidas (JENNINGS ET AL., 2017; JENNINGS ET AL., 2019). Na mesma linha, o programa CARE aplicado a 224 professores do ensino básico, associou-se a mais envolvimento, motivação e competências para a leitura dos seus alunos (BROWN ET AL., 2025). Num outro estudo, 54 professores do ensino básico beneficiaram da aplicação do programa Tuning in to Kids in SCHOOL (TIK-S) orientado para o desenvolvimento de competências emocionais nos professores, procurando ajudá-los a consciencializarem, acolherem e legendarem as emoções das crianças. Os resultados revelaram uma diminuição significativa das reações desadequadas face às emoções e comportamentos das crianças, bem como uma melhoria no ambiente da sala de aula (BOLSTAD ET AL., 2023).

Ainda que os resultados sugiram vantagens inequívocas da sua aplicação, os programas/formações/intervenções promotores de competências socioemocionais nos professores tendem, ainda, a ter uma natureza não sistemática, extra-curricular e de curta duração as mais das vezes, não permitindo o pleno desenvolvimento de competências emocionais mais complexas, como a autorregulação, que requerem um trabalho mais profundo e continuado no tempo (BASSALETTI-CONTRERAS & SABATÉS, 2025).

## UM OLHAR PSICANALÍTICO

O desenvolvimento da criança e o processo de ensino-aprendizagem são processos eminentemente relacionais. A relação professor-aluno ocupa, neste contexto, um lugar central, conferindo ao professor a enorme responsabilidade de ajudar a criança a desenvolver a sua capacidade de pensar, quer os conteúdos escolares, quer as próprias emoções.

Bion (1962), partindo da relação mãe-bebê, desenvolveu o modelo continente-conteúdo, construindo um quadro compreensivo da construção das competências para pensar as emoções. O bebê projeta no cuidador as emoções que não consegue ainda expressar senão em bruto (através do choro e dos movimentos corporais, por exemplo), necessitando que este as contenha, interprete e legende, num processo a que chamou função  $\alpha$ . Será a partir da constância deste processo de elaboração das emoções a partir da *rêverie* do cuidador que a criança, paulatinamente, vai desenvolvendo a capacidade de regular, gerir e pensar as emoções.

Será esta capacidade de contenção e *rêverie* que os alunos procurarão nos professores, ou não tendessem a projetar neles o essencial da sua história de relações significativas (PEREIRA, 2017; RIBEIRO, 2014), num processo que Freud (1912) deu a conhecer ao mundo sob o nome de transferência.

Ainda que, naturalmente, as características reais do professor sejam determinantes, os aspetos fantasmáticos da transferência, não deixam de ser relevantes para a relação educativa. A transferência positiva pode catalisar o processo de ensino-aprendizagem. Mas, quando a criança projeta no professor histórias relacionais muito marcadas pela privação afetiva, pelo desamparo e pela violência, a transferência pode constituir-se como uma barreira importante à fluidez da relação educativa (PEREIRA, 2017). A criança fará, assim, apelos – de forma relativamente encriptada, as mais das vezes – para que o professor se afigure como o continente das suas emoções por pensar (medo de falhar, angústia face ao desconhecido, angústias de abandono, impulsos agressivos, etc.), sustendo-as, em primeiro lugar, para depois a ajudar a interpretá-las e a colocar-lhes legendas (WHITE, 2018). Nesta lógica que decorre de Bion (1962), os comportamentos dos alunos, mesmo os mais disruptivos, constituirão formas primitivas de comunicar angústia e sofrimento, na esperança de que o Professor seja capaz de conter a angústia e de a transformar (MUGNO & REID, 2019).

Ou dito de outro modo, as descargas de angústia que representam os comportamentos disruptivos ou impulsivos de uma criança mais não serão do que “um pensamento à procura de um pensador” (BION, 1962, p.111).

A ser assim, a função do professor seria, também, a de conter as emoções em bruto da criança (numa espécie de autoridade acolhedora), ajudando-a, depois, a interpretar o que sente, e a expressá-lo de forma adequada. Se, felizmente, há muitos professores que o fazem intuitivamente, constituindo-se como figuras verdadeiramente transformadoras e reparadoras na história de vida da criança, a verdade é que esta é uma função de enorme complexidade, que implica que o professor tenha competências emocionais, relacionais e reflexivas, que lhe permitam procurar compreender, acolher e pensar o comportamento da criança.

Perante a dificuldade e a relevância social da sua função, é imperioso que os professores possam, neste contexto, contar com espaços de discussão, reflexão e partilha entre pares, assim como de espaços de assessoria especializada (individual e de grupo), que os possam ajudar a gerir a turma e os episódios mais desafiantes, ao mesmo tempo que lhes proporciona um espaço de expressão e reflexão sobre as suas próprias emoções, desafios, dificuldades e práticas pedagógicas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Numa Escola do século XXI, que se quer inclusiva, humanista e propulsora do desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, a função do professor não se restringe aos conhecimentos formais, esperando-se que possa ser, também, um motor de desenvolvimento social, emocional e relacional dos seus estudantes. Para que os professores desempenhem essa função transformadora não lhe bastarão as competências técnicas e científicas nas áreas em que lecionam, sendo convocadas, as suas próprias competências socioemocionais, que lhe permitirão compreender as nuances pessoais, sociais e culturais de cada um dos seus estudantes, gerir situações as tensões emocionais de uma aula ou conter e gerir situações desafiantes (de indisciplina, exclusão social ou problemáticas de saúde mental) (BOLSTAD ET AL, 2023; UNESCO, 2024).

Neste contexto, é fundamental que a formação/intervenção específica sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais ocupe um lugar de destaque na formação inicial e contínua dos professores (AGYAPONG

ET AL., 2022; BOLSTAD ET AL., 2023; JENNINGS, 2015; JENNINGS ET AL., 2017; JENNINGS ET AL., 2019; STARKEY ET AL., 2019; UNESCO, 2024). É, também, muito importante, neste contexto, que os professores tenham acesso a assessoria especializada em gestão emocional, desenvolvimento infantil e saúde mental, de modo a poderem gerir as situações desafiantes com que se deparam no dia a dia das escolas. E, finalmente, é muito relevante que possam ter o suporte da comunidade escolar, nos seus vários níveis hierárquicos, bem como condições laborais compatíveis com a exigência e a relevância social da função.

## REFERÊNCIAS

- AGYAPONG, B.; OBUODI-DONKOR, G.; BURBACK, L.; WEI, Y. Stress, burnout, anxiety, and depression among teachers: a scoping review. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v. 19, n. 17, p. 10706, 2022.
- ARIËS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: ZE, 1973.
- BASSALETI-CONTRERAS, R.; ARNAU SABATÉS, L. Intervenciones en competencias socioemocionales en la formación del profesorado: una scoping review. **Cuadernos de Investigación Educativa**, v. 16, n. 2, 2025. <https://doi.org/10.18861/cied.2025.16.2.4101>.
- BION, W. R. **Learning from Experience**. London: Heinemann, 1962.
- BOEKAERTS, M.; PEKRUN, R. Emotions and emotion regulation in academic settings. In: **Handbook of Educational Psychology**. 3. ed. Routledge/Taylor & Francis Group, p. 76-90, 2016.
- BØLSTAD, E.; KOLEINI, A.; SKOE, F. F.; KEHOE, C. E.; NYGAARD, E.; HAVIGHURST, S. S. Emotional competence training promotes teachers' emotion socialization and classroom environment: Effects from a TIK-in-School pilot study. **Mental Health & Prevention**, v. 30, 2023, 200273. <https://doi.org/10.1016/j.mhp.2023.200273>.
- BRAUN, S. S.; HOOPER, A. L. Social and emotional competencies predict pre-service teachers' occupational health and personal well-being. **Teaching and Teacher Education**, v. 147, 104654, 2024. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104654>.
- BROWN, J. L.; JENNINGS, P. A.; RASHEED, D. S.; CHAM, H.; DOYLE, S. L.; FRANK, J. L.; DAVIS, R.; GREENBERG, M. T. Direct and moderating impacts of the CARE mindfulness-based professional learning program for teachers on children's academic and social-emotional outcomes. **Applied Development Science**, v. 29, n. 1, p. 14-33, 2025. <https://doi.org/10.1080/10888691.2023.2268327>.
- CAIRES, S.; ALVES, R.; MARTINS, Â.; MAGALHES, P.; VALENTEC, S. Promoting socio-emotional skills in initial teacher training: an emotional educational programme. **International Journal of Emotional Education**, v. 15, n. 1, p. 21-33, 2023.
- FREUD, S. A dinâmica da transferência. In: FREUD, S. **Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago, v. XII, p. 97-108, 1976 (Trabalho original publicado em 1912).



HARDING, S.; MORRIS, R.; GUNNELL, D.; FORD, T.; HOLLINGWORTH, W.; TILLING, K. et al. Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing? **Journal of Affective Disorders**, v. 242, p. 180–187, 2019. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>.

JENNINGS, P. A. **Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom**. New York: W.W. Norton & Company, 2015.

JENNINGS, P. A.; BROWN, J. L.; FRANK, J. L.; DOYLE, S.; OH, Y.; DAVIS, R.; RASHEED, D.; DEWEESE, A.; DEMAURO, A. A.; CHAM, H.; GREENBERG, M. T. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. **Journal of Educational Psychology**, v. 109, n. 7, p. 1010–1028, 2017.

JENNINGS, P. A.; DOYLE, S.; YOONKYUNG, O.; RASHEED, D.; FRANK, J. L.; BROWN, J. L. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. **Journal of School Psychology**, n. 76, p. 186–202, 2019.

KLUSMANN, U.; ALDRUP, K.; ROLOFF, J.; LÜDTKE, O.; HAMRE, B. K. Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. **Journal of Educational Psychology**, v. 114, n. 6, p. 1442–1460, 2022. <https://doi.org/10.1037/edu0000703>.

MCLEAN, L.; CONNOR, C. M. Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to classroom quality and student achievement. **Child Development**, v. 86, n. 3, p. 945–954, 2015. <https://doi.org/10.1111/cdev.12344>.

MUGNO, D.; REID, J. Teacher Stress – Impact, challenges, and solutions. In: CHARLES, M.; BELLINSON, J. (Ed.). **The Importance of Play in Early Childhood Education – Psychoanalytic, Attachment, and Developmental Perspectives**, p. 228–244 London: Routledge, 2019.

PEREIRA, M. P. Algumas contribuições da Psicanálise à Pedagogia: a Transferência na Relação Professor-Aluno. **Boletim de Psicologia**, n. 146, p. 25–36, 2017.

POULOU, M. S.; DENHAM, S. A. Teachers' emotional expressiveness and coping reactions to students' emotions: Associations with students' social-emotional competences and school adjustment. **Early Education and Development**, v. 0, n. 0, p. 1–19, 2022. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2053486>.

RIBEIRO, M. P. Contribuição da Psicanálise para a Educação: a Transferência na relação Professor-Aluno. **Psicologia da Educação**, v. 39, p. 23–30, 2014.

SANDILOS, L. E.; CYCYK, L. M.; HAMMER, C. S.; SAWYER, B. E.; LÓPEZ, L.; BLAIR, C. et al. Depression, control, and climate: An examination of factors impacting teaching quality in preschool classrooms. **Early Education and Development**, v. 26, n. 8, p. 1111–1127, 2015. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1027624>.

STARKEY, L.; ABER, J. L.; CROSSMAN, A. Risk or resource: Does school climate moderate the influence of community violence on children's social-emotional development in the Democratic Republic of Congo? **Developmental Science**, v. 22, n. 5, e12845, 2019.

UNESCO. **Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide**. UNESCO, 2024.

WHITE, J. On 'Learning' and 'Learning About': W.R. Bion's Theory of Thinking and Educational Praxis. In: BARFORD, D. (Ed.). **The Ship of Thought: Essays of Psychoanalysis and Learning**. p. 84–105 London: Routledge, 2018 (Original publication in 2002).

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

### **CLEBER BIANCHESSI**

Doutor em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: [cleberbian@yahoo.com.br](mailto:cleberbian@yahoo.com.br)

# ÍNDICE REMISSIVO

## A

Adoecimento docente 7–8,  
12–13, 15–16  
AEE 68  
Alfabetização 17–18, 20,  
23–24, 69  
Análise crítica 8, 10, 14  
Análise de conteúdo (Bardin)  
14, 99–100, 102  
Análise documental 63, 65,  
68, 74, 96  
Análise interpretativa 21, 102  
Ansiedade 7, 9, 14, 82, 87  
Atendimento Educacional  
Especializado 65, 68  
Autoconhecimento 9, 15  
Autocontrole 9

## C

Capacidade de tomada de  
decisão 7  
Capital cultural 32–33, 36–37, 43  
Causalidade do provável  
(Bourdieu) 41  
Círculo de cultura 12  
Clínica do trabalho 11  
Competências socioemocionais  
8–10, 14, 87–90, 92  
Comunidades de aprendizagem 61  
Contradições do trabalho 8  
Cultura escolar 13, 61, 98  
Cultura institucional 59

## D

Depressão 7, 9, 14, 87  
Desenvolvimento da  
aprendizagem 65, 68  
Desenvolvimento integral 16,  
74, 81, 83–84, 89, 92  
Desenvolvimento sociocultural 81  
Desumanização da docência 8  
Desvalorização simbólica 7

## E

Educação bancária 12  
Educação Especial 63, 67–68, 70

Educação Infantil 21–22, 64,  
73–75, 77–81, 83–84, 98, 109  
Educação socioemocional 7–9,  
13–16  
Eixos temáticos 33  
Empatia 7, 9, 13–15, 88, 90, 109  
Empoderamento (docente) 60, 63  
Equilíbrio mental 7  
Ethos 37, 47–52, 55, 58  
Experiência de cultura  
(Kramer) 22

## F

Formação continuada 20, 31,  
39, 59–63, 66, 68, 70  
Formação ética 8, 109  
Formação inicial 15, 20, 38, 59,  
61, 67, 90, 92  
Formação permanente 59, 63, 70  
Formação profissional 18, 20,  
38, 42  
Função comportamental 65, 68  
Funções psíquicas superiores 81

## G

Gestão escolar 15–16, 29, 59–62  
Gestão participativa 15, 59, 61

## H

Habilidades sociais 9

## I

Ideologias defensivas 10  
Inteligência emocional 7, 9, 13–14

## L

LDB (Lei de Diretrizes e Bases)  
59, 76  
Leitura e escrita 17–19, 21–29  
Letramento 18, 23–24  
Liderança pedagógica 61

Logos (Aristóteles) 47–50, 52,  
55, 58  
Ludicidade 17–19, 22–23, 25–29

## N

Neurociência 9

## P

Pathos (Aristóteles) 47–52, 55, 58  
Pedagogia do cuidado 8, 12–13  
Pedagogia humanizadora 8  
Pensamento crítico 22–23, 50, 98  
Persuasão 47, 50, 52  
Pesquisa narrativa 18–19  
Pesquisa qualitativa 19, 64  
Planejamento intencional 80, 84  
Plano Nacional de Educação  
(PNE) 61  
Práticas formativas dialógicas 59  
Práticas pedagógicas  
intencionais 74  
Práxis pedagógica 66  
Processo de ensino e  
aprendizagem 17, 24, 69  
Processo de humanização 12  
Processos afetivos 7

## Q

Qualificação docente 60

## R

Resiliência emocional 9  
Resolução CNE/CEB 77  
Resolução de problemas 22, 79  
Rotina escolar 23, 78

## S

Saberes docentes 18, 61  
Saúde ocupacional 15, 88  
Sobrecarga de trabalho 7, 9, 11  
Sociologia bourdieusiana 31  
Substratos emocionais 9

## T

Teoria educacional 66  
Trajetórias de formação 31



Este livro foi composto pela Editora Bagai.



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



[/editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto:contato@editorabagai.com.br)