

CLEIDE MARIA VELASCO MAGNO
Organizadora

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS ESCOLARES

Reflexões e Práticas

Autores

Cleide Maria Velasco Magno

Emerson Jean de Souza Campos

Isaias Nonato de Brício

Jucicléia de Nazaré Lopes Maia

Genilson Viana Martins



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES:
REFLEXÕES E PRÁTICAS**

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Cleide MariaVelasco Magno
(Organizadora)

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES
NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES:
REFLEXÕES E PRÁTICAS**

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2024

© 2024 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2024 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Organizadora

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB

8/9166

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)



F724

Formação de professores nos anos iniciais escolares: reflexões e práticas /
Cleide Maria Velasco Magno (Org.) – Belém: RFB, 2024.

Outros autores

Emerson Jean de Souza Campos, Isaias Nonato de Brício, Jucicléia de
Nazaré Lopes Maia, Genilson Viana Martins

Livro em pdf.

112p.

ISBN 978-65-5889-753-8

DOI 10.46898/rfb.35070b07-1516-4f2f-8f03-e1015bfa0424

1. Formação de Professores. I. Magno, Cleide Maria Velasco (Org.). II. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	6
CAPÍTULO 1	
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA MULTISSERIADA: UM OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PRÍNCIPE DA PAZ NA ZONA RURAL MOJU-PA	8
Emerson Jean de Souza Campos Cleide Maria Velasco Magno DOI: 10.46898/rfb.9786558897538.1	
CAPÍTULO 2	
EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA EJAI: PERSPECTIVAS DE ALUNOS EM SALVATER- RA-PA.....	31
Isaias Nonato de Bricio Cleide Maria Velasco Magno DOI: 10.46898/rfb.9786558897538.2	
CAPÍTULO 3	
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SU- PERVERSIONADO COM PRÁTICAS INCLUSIVAS	60
Jucicléia de Nazaré Lopes Maia Cleide Maria Velasco Magno DOI: 10.46898/rfb.9786558897538.3	
CAPÍTULO 4	
NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PERÍODO PANDÊMICO	85
Genilson Viana Martins Cleide Maria Velasco Magno DOI: 10.46898/rfb.9786558897538.4	
SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES	109

APRESENTAÇÃO

Caros leitores,

É com grande entusiasmo que apresento o livro “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES: Reflexões e Práticas”, uma compilação de reflexões e experiências valiosas no campo da educação, especialmente focada na formação e práticas docentes em diferentes contextos educacionais. A leitura do livro é uma jornada enriquecedora que convida à reflexão sobre o processo de formação de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Ao longo das páginas são feitas reflexões teóricas aliadas a práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas em experiências reais e pesquisas relevantes cujo objetivo é fornecer ferramentas e *insights* valiosos para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores que atuam na educação básica. A formação de professores é um processo dinâmico e essencial para promover uma educação de qualidade e o sucesso acadêmico e pessoal dos alunos. São abordados os desafios enfrentados pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, desde questões de alfabetização até a promoção da inclusão e da diversidade. Mais importante ainda, são destacados soluções práticas e estratégias eficazes para enfrentar tais desafios, baseadas em evidências e na expertise de profissionais da educação que se dispuseram a colaborar com as pesquisas apresentadas nessa obra por capítulos.

No Capítulo 1, “REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA MULTISSERIADA: um olhar para os anos iniciais na Escola Príncipe da Paz na zona rural Moju-PA”, mergulhamos em uma análise aprofundada das práticas docentes em salas de aula multisseriadas. Exploramos os desafios únicos enfrentados pelos professores e examinamos estratégias eficazes para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor.

No Capítulo 2, “EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA EJAI: perspectivas de alunos em Salvaterra-PA”, apresentamos uma série de experiências bem-sucedidas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Destacamos projetos e abordagens inovadoras que têm demonstrado impacto positivo na aprendizagem e no engajamento dos alunos nessa modalidade de ensino.

Na sequência, o Capítulo 3, “AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: reflexões de experiências no estágio supervisionado com práticas inclusivas”, oferece uma análise de autoformação docente por meio do estágio supervisionado e uma jornada contínua de desenvolvimen-

to profissional. Através de reflexões pessoais e experiências compartilhadas, exploramos o poder da autoaprendizagem e do aprimoramento constante na prática docente.

Por fim, no Capítulo 4, “ NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA: desafios e possibilidades no período pandêmico, mergulhamos nas narrativas inspiradoras de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas. Suas histórias oferecem *insights* valiosos sobre os desafios e as recompensas de educar as mentes jovens de nossa sociedade.

Em conjunto, os capítulos oferecem uma visão abrangente e perspicaz da formação de professores e das práticas educacionais contemporâneas. Ademais essa obra é mais do que um livro; é um convite à reflexão crítica e à ação transformadora em educação. Espero que ela inspire e motive educadores, professores, pesquisadores e todos aqueles comprometidos com o avanço da educação a continuarem a buscar o aprimoramento de suas práticas, em prol de uma educação mais inclusiva, equitativa e eficaz.

Agradeço a todos os professores pesquisadores e colaboradores e convido os leitores a embarcarem nesta jornada conosco.

Excelente leitura,

Cleide Maria Velasco Magno

CAPÍTULO 1

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA MULTISSERIADA: UM OLHAR PARA OS ANOS INICIAIS NA ESCOLA PRÍNCIPE DA PAZ NA ZONA RURAL MOJU-PA

Emerson Jean de Souza Campos
Cleide Maria Velasco Magno
DOI: 10.46898/rfb.9786558897538.1

RESUMO

Este trabalho buscou discutir através de uma pesquisa qualitativa de abordagem narrativa o contexto em que se encontram as classes multisseriadas nas escolas do campo, enfatizando os desafios enfrentados por professores que atuam dentro desse modelo de ensino. Bem como, refletir sobre as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, a prática pedagógica, em especial metodologias utilizadas em sala de aula multisseriada. A pesquisa de campo foi realizada da coleta de narrativas de seguintes colaboradores: uma professora, um ex-professor, um aluno, um ex-aluno da escola investigada, além de um morador da comunidade onde ela se situa. Os caminhos metodológicos da pesquisa foram ancorados na Análise Textual Discursiva associada a ferramenta IRAMUTEQ que é um *software* gratuito, ancorado no ambiente estatístico do software R e na linguagem *Python*. As discussões e resultados da pesquisa tiveram como apoio as informações gerais geradas pelo processamento das entrevistas dos colaboradores no IRAMUTEQ e o grafo de similitude, onde foi possível verificar que a escola investigada ainda se encontra distante do que seria ideal para os sujeitos das comunidades campesinas, e suas especificidades, assim como as classes multisseriadas não atendem o básico para uma boa formação e inclusão dos indivíduos como nas sociedades urbanizadas, pois oferecem um ensino pouco significativo para a comunidade escolar do campo.

Palavras-Chave: Classes multisseriadas. Educação do Campo. Narrativas docentes. Príncipe da Paz

1 INTRODUÇÃO

É muito comum que escolas da zona rural sofram alguns equívocos quando comparadas com escolas da cidade, pois escolas campesinas são deixadas à margem das políticas públicas educacionais passando por muitas dificuldades. Dentre essas dificuldades podemos citar como exemplos: a questão física dos prédios como falta de manutenção e reparos, recursos financeiros e pedagógicos, além de muitas outras questões a serem mencionadas. Porém, quando nos referimos ao processo de ensino-aprendizagem é muito comum encontrar escolas que oferecem turmas com modelo de ensino multisseriado.

Diante do exposto, no meio rural existe um ressentimento por parte das comunidades em relação ao apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, conforme o excerto a seguir.

No meio rural, os sujeitos se ressentem do apoio que as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminadas em

relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para realizar a ação. Essas situações no conjunto associam a multisseriada aos prejuízos na aprendizagem, motivando os sujeitos do campo, a considerá-la “um mal necessário” e perseguirem sua transformação em turmas seriadas, como alternativas para que o sucesso na aprendizagem ocorra (HAGE, 2004, p.4).

Podemos considerar também que o modelo de ensino de classes multisseriadas tem seu lado positivo, muito mais pelo fato de a maioria das escolas que oferecem esse tipo de ensino serem da zona rural muitos fatores devem ser levados em consideração, o principal deles é a baixa demanda de alunos de uma mesma série, isso faz com que o próprio sistema do poder público junte séries diferentes em uma mesma sala de aula. Apesar disso, constata-se que ultimamente o ensino tem ido a lugares muito remotos e que garante o direito de estudar a muitas crianças Brasil à fora, e mesmo com os percalços conseguem alfabetizá-las e de certa forma inseri-las no meio social. No entanto,

[as] escolas multisseriadas oportunizam aos sujeitos o acesso à escolarização em sua própria comunidade, fator que poderia contribuir significativamente para a permanência dos sujeitos no campo, com o fortalecimento dos laços de pertencimentos e a afirmação de suas identidades culturais, não fossem todas as mazelas que envolvem sua dinâmica educativa (HAGE, 2006, p. 05).

Contudo, por eu ter sido aluno da escola Príncipe da Paz, ter estudado em turmas multisseriadas nos anos iniciais de minha trajetória escolar, achei de grande valia pesquisar sobre essa modalidade de ensino e mostrar as necessidades e a realidade da educação campesina, principalmente as questões relacionadas com as classes multisseriadas. Tais situações foram os principais motivos que me levaram a pesquisar essa área e desenvolver o trabalho de conclusão de curso, onde busquei conhecer os possíveis desafios que os professores dos anos iniciais enfrentam trabalhando com turmas multisseriadas.

Pressupondo sobre a amplitude da temática, foi necessário delimitar o campo de pesquisa. Portanto, optei por analisar as turmas multisseriadas para compreender as dificuldades e potencialidades do trabalho pedagógico vividas pelos professores que atuam nesse formato de organização escolar.

Para realização da pesquisa foi definido como objetivo geral compreender o processo de ensino dentro de salas multisseriadas da escola Príncipe da Paz que fica na zona rural de Moju-Pa. E ainda, alguns objetivos específicos: Identificar os principais problemas enfrentados pelos professores de turmas multisseriadas, constatar os modos como os professores trabalham os conteúdos para envolver o aprendizado dos alunos de diferentes anos escolares dentro de uma mesma sala de aula; destacar as potencialidades do ensino

multisseriado; caracterizando a dinâmica pedagógica da sala de aula multisseriada para formar sujeitos pensantes, críticos e autônomos.

O referido trabalho teve como sustentação e aprofundamento do assunto proposto leitura de livros, artigos e revistas especializadas de autores que tratam do assunto trabalhado na pesquisa. Além da observação em salas de aula e pela realização de entrevistas com os professores que já trabalharam e que trabalham atualmente na escola.

Nesta perspectiva, a pesquisa foca na educação multisseriada dos anos iniciais, para responder o seguinte questionamento: em que termos se apresentam os desafios do trabalho pedagógico de professores para a construção do conhecimento em turmas multisseriadas campesinas?

Diante do exposto, a presente pesquisa está organizada a partir da introdução em: Aporte Teórico, Educação Campesina, Classes multisseriadas; Caminhos percorridos, Resultados e Discussão, Considerações Finais, Referências e anexo. Sobre esses tópicos passo a discorrer a seguir.

2 APORTE TEÓRICO

A EDUCAÇÃO CAMPESINA

Apesar de muitas dificuldades, podemos afirmar que a Educação do Campo tem conquistado seu lugar na história brasileira, graças aos movimentos, organizações sociais e educacionais que permitiram expressar novas concepções de ensino dentro da educação e da educação do campo. Nesse enfoque, as novas concepções e políticas educacionais veem o universo campesino como lugar de trabalho, moradia, identidade, ou seja, como lugar de construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável, porém, a educação nas escolas da zona rural esbarra em visões educacionais que não disponibilizam estruturas e suportes que favoreçam as novas práticas metodológicas no campo.

Com relação à educação do campo, verifica-se que essa começa a se intensificar a partir da segunda metade do século XX, através de reivindicações de movimentos sociais e da sociedade civil, que desejavam uma educação voltada para os interesses e necessidades da população do campo, bem como uma educação que valorizasse a cultura e a identidade dessa população (RODRIGUES; BONFIM, 2017, p.5).

O processo conhecido como Educação do Campo, aborda vertentes específicas e peculiares sobre a educação camponesa e vem sendo mobilizado com o intuito de desenvolver um projeto político pedagógico que consiga garantir e proporcionar os direitos educacionais da população rural.

Nesse sentido, educadores buscam mostrar a seus alunos que o campo está vivo, que sua cultura está sendo preservada, resgatando o direito à terra, à dignidade, à educação e aos conhecimentos da educação do campo, inserindo nos mesmos o pensamento de que não é possível, mas olhar o campo sem perceber que os sujeitos camponeses não estejam presentes na sociedade moderna.

Dessa forma, as concepções da educação do campo buscam a valorização de suas práticas conforme Silva (2011) no trecho a seguir.

A concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável (SILVA, 2011.p.312).

Nessa direção, as escolas camponesas estão se desenvolvendo e, entretanto, é preciso que haja um compromisso das políticas públicas educacionais para garantir o direito à qualidade da educação para as crianças. O avanço dessas políticas para o campo está sendo reconhecida e evidenciada na expansão das mudanças que vêm ocorrendo no atendimento aos níveis de ensino, mas ainda está muito distante de garantir uma universalização da Educação Básica no Campo.

Nesse sentido, faz-se necessário avançar cada vez mais e superar as desigualdades educacionais dos estudantes nas escolas do campo, comparadas aos estudantes das escolas urbanas em todas as regiões do país. Pois esse desnível compromete o desenvolvimento da educação brasileira. Uma prática comum a esse tipo de desigualdade é o modelo de ensino multisseriado. Arroyo (2010), destaca que esse tipo de escola é pré-histórica, vejamos no excerto a seguir.

A escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado, vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados das avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta de condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classe multisseriada, pelo atraso da formação escolar dos sujeitos do campo em comparação com aquela da cidade (ARROYO, 2010, p.16)

Diante do exposto, a História da educação brasileira mostra que os governantes deixam a educação de escolas da zona rural para segundo plano, conseqüentemente atribuindo ao campo o significado de um lugar de atraso e esta visão negativa, construída socialmente, traduz ao ambiente camponês como um lugar diferente da cidade. Para que essa visão deixe de existir é preciso que as políticas educacionais sejam mais efetivas para desconstruir esses estereótipos sobre o campo, a fim de reduzir as diferenças educacionais produzidas historicamente entre as escolas do campo e da cidade, e que, as escolas e a educação de modo geral estejam,

[...] voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo tem o sentido do pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29).

Para isso, constata-se a obrigatoriedade do poder público em oferecer e garantir uma educação básica que atenda às necessidades e os interesses socioculturais e econômicos dos povos que vivem e trabalham no campo, respeitando as diferenças e sua cultura para que vivam com dignidade, contribuindo para o reconhecimento e valorização da educação campesina rompendo com o processo de discriminação, considerando que o campo não é diferente da cidade e que todos têm o direito a uma educação de qualidade e igualitária. Como se observa na Constituição Federal do Brasil, no trecho a seguir.

A Constituição Federal estabelece em seu artigo 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como preconiza em seu artigo 206, no inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Para garantir esse direito, é muito importante que políticas educacionais rompam com a discriminação e que fortaleçam a identidade social e cultural desses povos, sem que seja negado o direito à educação aos diversos grupos que vivem comunidades rurais de todo Brasil.

Nesse sentido, as escolas do campo são muito importantes para que haja um desenvolvimento escolar, como instrumentos que incentive os sujeitos a pensar e agir por si próprios, fortalecendo sua identidade, sua cultura, suas aprendizagens, capaz de tomar suas próprias decisões, formando cidadãos autônomos que saibam sua posição dentro da sociedade na qual se inserem. Porém, infelizmente essa não é a realidade da educação campesina no Brasil e se faz necessário avaliar e adaptar o currículo, considerando a realidade campesina.

Nessa direção, Pinheiro (2010, p. 215) afirma que: “[...] o currículo tem sido enfatizado nas pesquisas educacionais como um instrumento de controle social que perpassa pela estrutura dominante da sociedade adentrando no contexto escolar propriamente dito”.

Diante da questão, é possível afirmar que o currículo escolar é controlado pela sociedade dominadora que ignora a realidade vivida em sala de aula pelos professores, principalmente os que atuam em turmas multisseriadas de escolas da zona rural, assim como, as experiências vividas pelos alunos.

A partir da questão, cabe colocar que o currículo não deve ser compreendido somente como de conteúdo programático impostos, mas também de conhecimentos e signi-

ficados de cultura e valores que vão além das paredes de sala de aula. Por esta razão, uma proposta educacional que tenha eficácia e um ensino mais significativo se faz necessário, pois a educação do campo está passando por um processo de renovação e dinamização social, cultural, ajudando na construção de pessoas e de uma identidade coletiva fortalecida, só falta colocar na prática, e a contribuição do poder público em proporcionar políticas educacionais mais efetivas será determinante para isso. Sendo assim.

[a] educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29).

A infraestrutura física também, é outro fator negativo a ser colocado que influencia na aprendizagem do aluno, uma vez que muitas escolas estão sucateadas, sem condições de funcionamento com a falta de materiais, merenda, recursos pedagógicos e pessoal, ou seja, fatores violados que são determinantes para fazer a escola funcionar de forma mais efetiva.

[...] a fragilidade, no tocante a infraestrutura disponibilizada pelas esferas públicas locais às escolas do campo, compromete a qualidade do ensino, uma vez que “o processo de ensino-aprendizagem é complexo e exige a interação de diversos fatores para ser realizado de forma adequada”. Logo, esses fatores vão “desde um corpo docente qualificado até condições de infraestrutura escolar favorável, o que inclui materiais didáticos, equipamentos, e estruturas físicas apropriadas” (ANDRADE; RODRIGUES, 2020, p. 4).

É muito comum vivenciar situações em que escolas de pequenas comunidades, funcionam em locais improvisados, sem infraestrutura, sem espaço para que haja de fato o ensino-aprendizagem. O ensino nas escolas do campo, além de haver intervenção das Secretarias de Educação, ainda disponibiliza um currículo escolar baseado em conteúdos prioritariamente urbanos, não considerando as demandas e saberes vivenciados pela população campestre. Portanto, são vários os motivos que impedem que nas escolas rurais haja um local de ensino de qualidade, pois não depende só de infraestrutura física, de materiais, mas também de políticas educacionais que culminem com as necessidades educacionais da população de uma determinada comunidade, com profissionais capacitados, valorizados e que comprometidos com a educação, dentre outros. Pois,

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas (SILVA, 2011, p.306).

Cabe ressaltar, que trabalhar o contexto das crianças e jovens do campo dentro de sala de aula requer competência e habilidades para que haja conexão entre suas vidas e o que se é ensinado.

Contudo, Monteiro e Nunes (2010) diz que é importante que os docentes participem de formação continuada a fim de que possam buscar o desenvolvimento profissional e, assim, enfrentar a complexa tarefa de educar os alunos do campo, principalmente em classes multisseriadas. Pois, essas formações renovam seus princípios e suas técnicas pedagógicas, para que possam ter uma visão mais ampla sobre a realidade da educação no campo. Na sequência tratamos dessa temática.

AS CLASSES MULTISSERIADAS

Praticamente a maioria das escolas brasileiras da zona rural contam com o modelo de ensino multisseriado, onde diversos níveis estão fundamentados em uma mesma nomenclatura e com o mesmo objetivo em garantir o ensino fundamental no meio rural. Essa modalidade de ensino favorece o aluno do campo que está nos anos iniciais do ensino fundamental, pois, com a falta de alunos suficientes para formar uma turma regular, as classes multisseriadas são as únicas alternativas para que o aluno não precise sair de sua comunidade em busca de estudos na cidade.

O sistema de ensino multisseriado não se trata de uma realidade única e isolada, pois é uma realidade muito comum e presente em todas as regiões do Brasil. As escolas rurais que oferecem ensino multisseriado justificam que as classes multisseriadas são formadas por conta do número reduzido de alunos para um determinado nível, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe, pois são classes que reúnem alunos de vários níveis, onde um único professor fica responsável pelo ensino e condução do trabalho pedagógico, o que as diferenciam da maioria das escolas da cidade onde as turmas são formadas por alunos de um único ano e cada turma tem o seu próprio professor. Portanto,

[...] essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para os sujeitos estudarem nas comunidades rurais em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente, que estabelece parâmetros de qualidade a serem alcançados na Educação Básica nas escolas do campo (HAGE, 2014, p. 1173).

Também, somado à falta de materiais pedagógicos para que os professores possam desempenhar um trabalho voltado exclusivamente para o aluno multisseriado, são fatores decisivos para que o ensino e a aprendizagem não fluam com eficácia. Escolas que oferecem ensino multisseriado em comunidades campesinas são consideradas como opções e possibilidades de desenvolver um processo educativo diferente, onde alunos de diversas faixas etárias e experiências podem participar e criar formas coletivas de assimilação do conhecimento.

Esse modelo de ensino não foge do contexto seriado, no que diz respeito à organização dos conteúdos e planejamento das aulas. A forma como o docente irá trabalhar dentro de sala de aula, que muda. Pois, ao invés de trabalhar um conteúdo para alunos de uma única turma, ele tem que desenvolver assuntos diferentes, com várias turmas e em uma mesma sala de aula.

Entretanto, lecionar em turmas multisseriadas requer mais que um compromisso e muita dedicação por parte do professor, já que o mesmo irá trabalhar com várias séries em um mesmo espaço e tempo. Contudo, é de fundamental importância que o professor adéque sua metodologia e forma de como vai trabalhar para atender às necessidades dos alunos, tornando-se assim uma tarefa árdua. Para Hage (2006, p. 4):

No caso da condução do processo pedagógico, os professores se sentem angustiados quando assumem a visão da multissérie e tem que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma; ação essa, fortalecida pelas secretarias de educação quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos pedagógicos.

Para isso, o trabalho pedagógico deve ser desempenhado com base na realidade dos educandos para que possam expressar suas culturas, tradições e diferenças, considerando o fato de que não são inferiores aos demais sujeitos das diversas áreas da sociedade.

Contudo, o empenho e a dedicação do professor são fundamentais para que seu trabalho seja significativo e atraia a atenção dos educandos através de um ensino dinâmico e que suas propostas didáticas proporcionem um ensino voltado às suas realidades. Desta forma, contemplar todos os envolvidos respeitando os diferentes níveis de aprendizagem.

Embora, não exista orientações para se trabalhar e atender as classes multisseriadas. Pesquisas e estudos estão sendo desenvolvidos com o intuito de desenvolver propostas metodológicas que possam atender adequadamente essa modalidade de ensino e que de fato venha favorecer a todos os educandos das comunidades rurais onde a educação multisseriada é presente.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa de abordagem Narrativa ancorada em Clandinin e Connelly (2015). Para os quais os termos, pessoal e social para tratar da interação; passado, presente e futuro para desenvolver a noção de continuidade e lugar para marcar a situação são pontos a serem considerados como o espaço tridimensional da pesquisa. Desse modo, objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas, onde as pessoas são entendidas como indivíduos, que interagem em um meio social.

Para as análises fiz uso da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2007) associado com a ferramenta IRAMUTEQ, que é um software gratuito, ancorado no ambiente estatístico do software R e na linguagem Python (SALVIATI, 2017).

Assim, ao analisar as histórias narradas, buscamos a construção de um novo emergente (novo significado), os quais passam pelo unitaristazão, categorização e a escrita de metatextos, para a elaboração do texto final da investigação, conforme a Análise Textual Discursiva - ATD (MORAES; GALIAZZI, 2007). O lócus da pesquisa foi a escola Príncipe da paz, sobre a qual fazemos uma breve apresentação a seguir.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Príncipe da Paz

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Príncipe da Paz está localizada no Ramal Primavera-Jambuaçu, na Vila Príncipe da Paz (Moju-PA). Conforme o levantamento da pesquisa, em conversas com os colaboradores, o nome Príncipe da Paz, retirado da Bíblia Sagrada, foi escolhido em reunião pelos moradores da comunidade. Tanto a escola, como a comunidade receberam o mesmo nome.

A escola foi fundada no ano de 1997, onde suas atividades começaram a funcionar na residência da Sra. Ermina Maciel, localizada às margens do igarapé Jambuaçu. No ano seguinte, ela foi remanejada para o Ramal Primavera na Vila Príncipe da Paz, onde foi construída uma pequena escola de madeira com apenas uma sala de aula e uma copa. A figura 1 mostra ao fundo a antiga escola de madeira.

Figura 1 - Imagem do primeiro prédio da escola Príncipe da Paz (1998).



Fonte: acervo particular de um ex-professor

Em 2002 a escola foi construída em alvenaria (figura 2) com duas salas de aula, secretaria, sala de professores, copa e dois banheiros. Na época a escola atendia, apenas, alunos de educação infantil e o fundamental, anos iniciais.

Figura 2 - Imagem do prédio em alvenaria da escola Príncipe da Paz (2002).



Fonte: acervo particular de um ex-professor.

Em 2007, foi implantado o Sistema Modular de Ensino (SOME), a escola passou a atender alunos do ensino fundamental anos finais, de 5ª série a 8ª série. Em 2009 com o aumento do número de alunos a escola passou por reforma e ampliação, sendo construídas mais duas salas de aula, uma sala para professores e dois banheiros. No ano de 2011 foi implantado o Ensino Médio, também através do SOME, sendo anexo da escola Ernestina Pereira Maia. A partir de 2013 a referida escola ganhou gestão própria (figura 3) com direção e coordenação pedagógica que permanecem até hoje.

Atualmente a escola funciona com 7 salas, biblioteca, secretaria, copa, dois banheiros, sala do maternal, atendendo turmas multisseriadas desde o jardim ao 5º ano do ensino fundamental menor, no período diurno, com duas professoras atendendo essa demanda. Além disso, atende alunos do fundamental maior. No período da noite atende turmas do Ensino Médio.

Figura 3 - Imagem atual do prédio da escola Príncipe da Paz.



Fonte: acervo particular do pesquisador.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é compreender como os professores dos anos iniciais de turmas multisseriadas da escola Príncipe da Paz desenvolvem os conteúdos a fim de garantir um ensino significativo aos seus alunos. E como objetivos específicos analisar os desafios que enfrentam dentro desse modelo de ensino multisseriado, além de destacar a falta de políticas educacionais que permitem um fazer docente ainda mais desafiador. Para responder o seguinte questionamento: em que termos se apresentam os desafios do trabalho pedagógico de professores para a construção do conhecimento em turmas multisseriadas campesinas?

Para tanto, selecionei como colaboradores cinco pessoas, aqui nomeados de forma fictícia de Paulo, Jota, Mary, Tom e Nery, com a finalidade de preservar suas identidades, os quais todos pertencem à comunidade, conforme o quadro 1 com seus perfis, a seguir.

Quadro 01 - Perfil dos Colaboradores

NOME	PERFIL
Aluno Paulo	Tem 10 anos de idade e cursa o 5º ano do Ensino Fundamental na escola Príncipe da Paz, estuda em turma multisseriada desde quando iniciou a escolarização na referida escola, atualmente estuda em uma turma de 4º e 5º ano juntos.
Ex-professor Jota	Graduado em pedagogia e Pós-graduado em Psicopedagogia, trabalhou por 3 anos na escola Príncipe da Paz em turmas multisseriadas, atualmente trabalha como professor concursado no município de Tailândia/PA.
Prof. ^a Mary	Graduada em pedagogia e Pós-graduada em Psicopedagogia, trabalha como professora na escola Príncipe da Paz a 22 anos, e durante todo esse período leciona em turmas multisseriadas.
Ex-aluno Tom	Tem 35 anos, é ex-aluno da escola, durante todo o tempo em que foi aluno estudou em turmas multisseriadas e hoje tem dois filhos que também estudam sob esse modelo de ensino na escola príncipe da paz.

Morador Nery	Morador da comunidade, participou da militância para implementação da escola no local, foi aluno da escola Príncipe da Paz e hoje tem filhos que estudam na referida escola.
-----------------	--

Fonte: elaborado pelos autores.

Os colaboradores selecionados foram convidados a interagirem com o trabalho e concederam depoimentos para a pesquisa de forma individual através de entrevistas presenciais. Os depoimentos versaram sobre as seguintes perguntas norteadoras: Qual sua idade? Qual escolaridade? Quanto tempo você trabalha ou trabalhou na escola? Como você realiza o planejamento de ensino da sala multisseriada? Qual a metodologia de ensino que você mais utiliza com os seus alunos? Como você enfrenta as dificuldades cotidianas na sala multisseriada?

Estes encontros foram gravados e os diálogos foram transcritos para o recolhimento de informações sobre a temática investigada, os quais se constituíram no *corpus* da presente pesquisa. Em seguida, para ser processado no software IRAMUTEQ o *corpus* foi preparado, da seguinte maneira: todas as transcrições dos depoimentos foram codificadas, organizadas em um único texto, sem pontuações, acentuações, em linha corrida, alinhada à esquerda e salvas em bloco de notas, o qual foi processado e o resultado será apresentado discutido a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O resultado do processamento do *corpus* gerou as informações que constam na figura 4 a seguir

Figura 4 - Informações Gerais geradas pelo processamento no IRAMUTEQ.

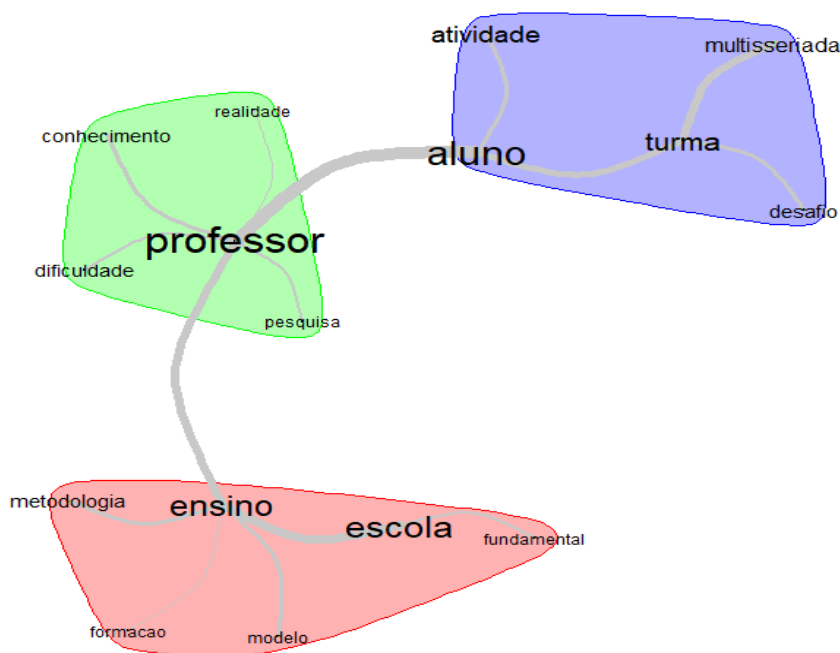
```

+-+--+--+--+--+--+
|I|R|A|M|U|T|E|Q| - Seg. 23 mai. 2022 19:05:19
+-+--+--+--+--+--+
Número de textos: 5
Número de segmentos de texto: 59
Número de formas: 728
Número de ocorrências: 2416
Número de lemas: 554
Número de formas ativas: 465
Número de formas complementares: 81
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 115
Média das formas por segmento: 40.949153
Número de clusters: 5
41 segmentos classificados em 59 (69,49%)
#####
tempo: 0h 0m 10s
#####
    
```

Fonte: processamento do *corpus* textual no IRAMUTEQ.

O software IRAMUTEQ oferece cinco possibilidades de análises: I) Estatísticas (análises lexicográficas), II) Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência, III) Classificação (método de Reinert), IV) Análise de similitude e V) Nuvens de palavras. Dentre estas, selecionei a Análise de similitude por “permitir identificar as ocorrências e coocorrências existentes entre as palavras apresentadas no grafo que indicam partes comuns e especificidades das variáveis descritivas na análise” (CAMARGO E JUSTO, 2021, p. 15-16).

Figura 5 – Grafo de Similitude.



Fonte: processamento do *corpus* textual no IRAMUTEQ (2022).

Desse modo, foi possível aferir significados aos termos dentro das comunidades coloridas formadas: PROFESSOR (34) - Conhecimento (5) - Dificuldade (6) - Pesquisa (3) - Realidade (3); ALUNO (30) - Turma (17) - Atividade (12) - Multisseriada (9) - Desafio (7) e ENSINO (26) - Escola (25) - Metodologia (7) - Modelo (4) - Fundamental (4) - Formação (3) que conformes as lentes da ATD geraram as seguintes categorias de análises: i) Reflexões dos professores sobre a realidade de salas multisseriadas, ii) O aluno e seus desafios em turmas multisseriadas e iii) Um modelo de formação e metodologias para escolas multisseriadas, sobre as quais recaíram as análises e cujos resultados passamos a discorrer e discutir a seguir.

REFLEXÕES DOS PROFESSORES SOBRE A REALIDADE DE SALAS MULTISSERIADAS

Para o professor a sala multisseriada requer uma reflexão diária em torno das dificuldades e desafios vivenciados todos os dias, a fim de que seja possível a busca de mudanças sem as quais o cenário permanecerá inalterado. Mary menciona os muitos desafios que enfrenta no que ela denomina de missão quando se refere à sua prática docente nessa modalidade de ensino. Vejamos o excerto de sua reflexão a seguir:

No meu trabalho enfrento muitos desafios em relação a turma multisseriada, porém, tento lecionar e ensinar meu alunos da melhor forma possível, pois, não é apenas o fato da turma ser multisseriada, mas também muitos outros fatores que podem ser considerados para a que minha missão seja ainda mais difícil e desafiadora, como por exemplo: a falta de materiais didáticos e pedagógicos, o fato da escola não oferecer um lugar adequado para o desenvolvimento de algumas atividades que planejo, não tem biblioteca, brinquedoteca, quadra esportiva, etc. Isso acaba dificultando o meu fazer docente, além de turmas numerosas e ainda por cima multisseriada (Prof.^a Mary).

Tais desafios também são relatados por Jota, no excerto a seguir, com destaque para a consciência que demonstra de aprender a lidar com o diferente muito mais quando se trata de uma turma multisseriada.

Dentro de uma sala multisseriada, as dificuldades são diárias, e todo dia tem uma dificuldade diferente a ser superada, até porque quando se trata de uma sala extremamente heterogênea, temos que aprender a lidar com o diferente, sendo professor certamente temos que nos submeter a muitas adversidades e de certa maneira tentar contemplar todos os alunos, independentemente do nível de conhecimento de cada um, sem priorizar ou menosprezar ninguém (Ex-professor Jota).

Jota ainda complementa conforme o excerto abaixo que a prática docente precisa necessariamente de uma organização e gestão do currículo.

Para mim, a gestão de sala de aula já faz parte do planejamento a qual já falamos sobre, pois sem isso, iremos trabalhar de forma aleatória e isso não é correto diante aos parâmetros curriculares que sempre cobram um planejamento, principalmente se a turma for multisseriada, onde a distribuição de tempo e a organização dos conteúdos e atividades precisa ser minuciosamente calculada, caso contrário, o professor terá bastante dificuldade de organizar sua aula, e isso pode acabar comprometendo a grade curricular bimestral, ou então o professor precisará fazer malabarismo para cumprir todo o conteúdo dentro de um tempo estimado (Ex-professor Jota).

Para Jota o planejamento não é qualquer tipo de reflexão que se pretende e sim algo articulado. Schewtschik (2017, p. 5) menciona que “tem-se reservado ao planejamento a função de direcionar o trabalho para que ele aconteça conscientemente, organizando e proporcionando mudanças”. Enquanto, nos seu depoimento, Mary faz uma análise do ensino multisseriado de anos anteriores e dos dias atuais, onde ela relata que apesar das melhorias essa modalidade de ensino ainda precisa de muitos avanços, como no excerto a seguir.

Hoje em dia, apesar dos percalços que o ensino multisseriado oferece, considero que está muito melhor, o ensino é muito mais significativo em muitos aspectos, com professores mais bem preparados, escolas que oferecem condições mais favoráveis para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, mas sem deixar de considerar que ainda está muito longe da realidade que gostaríamos (Prof.^a Mary).

Podemos considerar também que as escolas do campo são resultantes de um processo de luta constante, onde a própria comunidade é quem vai atrás da implementação de melhorias. Assim foi na escola Príncipe da Paz, pois, através de informações coletadas constatei que foram várias idas e vindas até a secretaria de educação e câmara de vereadores

que os moradores, em comitativas, conseguiram a implementação da referida escola no ano de 1997, que começou a funcionar em uma casa de família. Segundo trecho do depoimento de um morador da comunidade:

Nós, moradores daqui tivemos uma luta muito grande para conseguir que a escola viesse para cá, fomos muitas vezes até a cidade brigar por nosso direito e direito dos nossos filhos de estudar, fazíamos comitativas e íamos quase toda semana lá, até que conseguimos que lotassem uma professora que trabalhava com todos os alunos em uma sala da casa que foi cedida pela dona Ermina. A escola funcionou lá por dois anos, daí travamos outra luta para conseguir o prédio, e através de muita enrolação conseguimos uma parceria, a prefeitura doou a telha e o restante ficou por nossa conta, então construímos uma escolinha de madeira com uma sala de aula e uma copa, nem banheiro tinha, as crianças tinham que ir pro mato fazer as necessidades (Morador da comunidade).

Contudo, constatamos que a educação campesina não é respeitada diante às autoridades governamentais, que de forma muito negativa desconsideram essa massa da sociedade que luta pela valorização do seu espaço, assim também como, a legitimidade da educação como modalidade de ensino.

Com isso, as escolas multisseriadas vêm sendo negligenciadas já que não lhes são aplicadas políticas públicas educacionais efetivas que garantam de fato uma funcionalidade baseada nos parâmetros mínimos exigidos pela legislação. Segundo Hage:

De fato, a realidade da maioria das escolas multisseriadas, revela grandes desafios para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos legais operacionais anunciados nas legislações específicas, que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo (HAGE, 2010, p. 26).

Trabalhar o ensino multisseriado já é um desafio para os professores que atuam dentro desta modalidade de ensino, considerando as outras adversidades encontradas dentro desta realidade, torna seu trabalho ainda mais complexo, dificultando o seu fazer docente, dificultando também aos alunos que são submetidos a esse modelo de ensino. Como tratamos na sequência a seguir:

O ALUNO E SEUS DESAFIOS EM TURMAS MULTISSERIADAS.

Quando estamos nos referindo ao ensino multisseriado e os possíveis desafios que os sujeitos podem vivenciar dentro desta prática. Paulo descreve os desafios vividos por ele, vejamos o excerto a seguir.

O ensino é bem legal, mas acho que o fato da nossa professora trabalhar com duas séries em uma mesma sala de aula deixa o trabalho dela um pouco difícil e isso acaba comprometendo o seu trabalho como professora e o nosso aprendizado (Aluno Paulo).

Tais desafios sobre o processo de ensino em turmas multisseriadas também foram destacados por Tom, no excerto a seguir ele destaca também a perduração do ensino multisseriado desde quando foi aluno da escola até os dias atuais.

Estudei a EJA na escola Príncipe da Paz nos anos de 2000 e 2001, ano em que fiz a 1º e 2º etapas. Era um pouco dificultoso, pois, era apenas uma sala de aula e, as duas etapas ocupavam o mesmo espaço. Tínhamos uma única professora, ora ela ensinava uma etapa, ora a outra, e assim ia levando as coisas. O fato de estudar todo mundo junto tinha o seu lado positivo, compartilhávamos as mesmas vivências e isso era muito legal, mas as vezes nós ficávamos meio confuso com relação aos conteúdos que eram ensinados, pois estávamos fazendo a atividade passada pela professora tínhamos que ouvir a explicação do assunto passado para os alunos da outra etapa, e isso tirava a nossa concentração. E o ensino multisseriado na escola Príncipe da Paz permanece até hoje (Ex-aluno Tom).

Apesar dos desafios e dificuldades compartilhados por Paulo e Tom, o ensino multisseriado na escola Príncipe da paz é visto com êxito por ambos. Conforme os excertos abaixo:

Estudo na escola desde 2016, estou no 5º ano do ensino fundamental, estudo em uma sala multisseriada, onde junta os 4º e 5º anos no turno da tarde. Gosto muito da minha turma, pois reúne alunos de diversa personalidades, muitas diferenças e coisas haver, isso faz a gente ser pessoas melhores pois vivenciamos muitas situações no cotidiano da escola que contribui para a nossa formação como gente (Aluno Paulo).

A professora era muito esforçada em nos ensinar, mesmo tendo apenas o ensino médio, pois ela não tinha graduação. Mesmo assim as suas metodologias eram muito eficientes para desenvolver os assuntos. Ela utilizava brincadeiras, contação de histórias, jogos e muitas outras atividades. A relação da professora comigo assim como com os meus colegas era muito boa, pois como a professora era moradora da nossa comunidade ela sabia a nossa realidade, assim como, as nossas dificuldades para conciliar o estudo e o trabalho na roça, isso a tornava muito flexível. Além disso, a professora era sempre muito carinhosa e acolhedora (Ex-aluno Tom).

Para tanto, constatamos em suas falas a importância da atuação do professor dentro de sala de aula para a aprendizagem possa fluir, as formas dinâmicas tornam o professor mais ativo e decisivo na condução em facilitar o processo de ensino do aluno aumentando seu potencial intelectual inserindo-os no meio social. Como menciona Pistrack, (2011) a seguir.

Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola considerando-a como seu centro vital, com sua organização, é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligada a vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRACK, 2011.p. 34).

As práticas pedagógicas planejadas pelo professor para serem trabalhadas dentro de sala de aula precisam necessariamente ser pensadas dentro da realidade do aluno e seus conteúdos colocados em experiências práticas. Para isso, as metodologias utilizadas pelo professor para o desenvolvimento das atividades são muito importantes. Assim, sobre a temática tratamos na sequência a seguir.

ESCOLAS MULTISSERIADAS: um modelo de formação e metodologias

O ato de ensinar em turmas multisseriadas exige do educador diligência no desdobramento das atividades para atender individualmente os alunos de cada série, quando o assunto da aula começa a ser trabalhado. Paulo e Tom destacam práticas pedagógicas utilizadas por suas professoras no excerto a seguir.

Na maioria das vezes a professora passa o mesmo assunto para todos, só as vezes que ela passa assuntos diferentes, acho isso legal por que todo mundo ajuda todo mundo, independentemente se é do 4º ou 5º ano. Uma outra coisa muito legal, é que a professora passa a atividade e diz que nós mesmo temos que fazer e que ela via apenas nos ajudar e nos dar o direcionamento, ou seja, cria em nós um certo desafio, isso faz a gente se esforçar ainda mais em aprender e cumprir a tarefa pedida pela professora (Aluno Paulo).

As vezes a professora planejava e passava o mesmo assunto para todos, facilitando assim nosso aprendizado, o nível de aproveitamento era muito maior do que quando a professora passava assuntos diferentes e específicos para cada etapa (Ex-aluno Tom).

As práticas pedagógicas mencionadas por Paulo e Tom nos excertos acima deixam claro que o uso de tais metodologias em sala de aula tornam a aprendizagem mais significativa e prazerosa. Porém, a realidade de escolas camponesas que oferecem ensino multisseriado não dispõe de materiais didáticos que favoreçam tais práticas de forma satisfatória. Mary menciona nos excertos abaixo alguns desafios que enfrenta dentro de sala de aula que comprometem seu trabalho.

Dentre muitos desafios, o principal deles é a falta de materiais didáticos, pois muitas das atividades que planejo não consigo desenvolver com eficiência e outras nem desenvolvo, pois, o fato de o aluno não dispor de materiais necessários nas aulas acaba “deixando a desejar” (Prof.^a Mary).

Apesar das dificuldades que muitos professores de escolas do campo passam muitos se reinventam para oferecer aos seus alunos o melhor que podem. No excerto a seguir Mary compartilha essas dificuldades.

Como eu sempre tento levar coisas novas para sala de aula, as vezes eu me entristeço quando o aluno não tem materiais que deveriam ser de seu uso cotidiano, muitas das vezes eu chego a comprar materiais para os meus alunos, para que não venham ser prejudicados nas atividades que lhes são propostas (Prof.^a Mary).

Para driblar essas dificuldades e garantir que os alunos tenham um desenvolvimento intelectual considerável Mary e Jota utilizam metodologias que segundo eles são muito eficientes.

Quanto às metodologias de ensino que abordo dentro das minhas atividades em sala de aula com os alunos, procuro trabalhar de forma sociointeracionista, pois acredito que o conhecimento é construído através da mediação por meio da interação entre professor e aluno, onde tento conduzir os alunos para que possam chegar ao aprendizado. No meu planejamento de aula eu procuro elaborar meus planos de aulas com conteúdo bem prescindíveis para que eu possa trabalhar com os alunos e

que eles venham avançar de forma bem satisfatória, em algumas vezes o conteúdo é específico para cada ano, mas na maioria das vezes o planejamento é integrado, principalmente quando se trata de atividades coletivas, e de forma interdisciplinar (Ex-professor Jota).

De acordo com Gandin (2014) É imprescindível avaliar a prática, comparando-a com o projeto pedagógico e analisar a realidade e o ideal proposto e para ver que possibilidade e que limites temos para a caminhada na direção daquele horizonte. Tais aspectos são destacados pela professora Mary, a seguir.

Planejo as minhas aulas sempre dentro de uma Sequência para todos os alunos, daí vou classificando as atividades de acordo com o nível do aluno. Com relação as metodologias que eu desenvolvo dentro de sala de aula com os meus alunos, sempre utilizo os métodos aprendidos na minha graduação e principalmente nas formações que nos são ofertadas como por formações continuadas. Dentro dessas metodologias eu utilizo jogos, musicalidade, contação de história, brincadeiras, oficinas, pesquisas, etc. Coisas que eu não utilizava em sala de aula antes de participar desses programas de formação continuada, considero que as minhas aulas eram mecânicas, e hoje consigo desenvolver com muito mais eficácia o meu trabalho (Prof.^a Mary).

Ainda segundo Gandin (2014) “Há níveis diferentes de planejamento porque há diferença nas ações humanas”. Isto é, o planejamento deve dialogar com os diferentes saberes e comportamentos entre os envolvidos no processo educativo. Dentro de uma turma multisseriada o planejamento precisar ser ainda mais considerado.

Cabe também ressaltar que, as escolas que oferecem ensino multisseriado em lugares remotos do Brasil são responsáveis pela iniciação escolar de parte das crianças brasileiras e, de certa forma, garantem a inserção das mesmas na sociedade. Sem elas, os altos índices de evasão e analfabetismo, que marcam negativamente a história da educação em nosso país, seriam ainda mais alarmantes. Portanto, as escolas que oferecem classes multisseriadas, assumem uma significância social e política nos lugares em que se situam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores que lecionam em salas de aula multisseriada tem a frente inúmeros desafios, alguns de teor didático, outros curricular. Com isso, convivem com diversidade de gêneros, diferentes níveis cognitivos, emocionais e instrumentais etc. entre os alunos.

Nesse contexto, concluindo esta pesquisa, priorizando os desafios e metodologias da sala multisseriada, como ações mais importantes no processo educativo e da obtenção de resultados, foi possível constatar que fatores específicos para atuação deste docente em salas de aula precisam ser revistos, além da efetiva responsabilidade da parte dos gestores dentro de uma política pública que evidencie e resolva as reais necessidades desta modalidade de ensino com acompanhamento pedagógico no planejamento, nos recursos didáticos, redi-

mencionando as habituais vertentes pedagógicas em algo mais aproximado do contexto de alunos de escolas campesinas.

Constatamos que os desafios e propostas metodológicas utilizadas pelos professores de turmas multisseriadas devem avaliar os alunos como um todo, destacando a positividade, potencialidade e as dificuldades no processo de ensino/aprendizagem para aumentar e valorizar o rendimento de uma sala de aula com níveis diferenciados de conhecimento, idade e/ou vivência, com a responsabilidade de educar, promover socialmente seus membros e, sobretudo inseri-los na sociedade como pessoas ativas.

Dentro desta modalidade de ensino concluímos que os desafios são muitos e os obstáculos inúmeros, causando angústias em educadores da sala multisseriada, obrigando-os a se movimentarem em estreitos parâmetros de ensino. Apesar do desempenho comprometido por diversos fatores, a escola multisseriada prossegue garantindo educação a muitas crianças brasileiras e a inserção na sociedade. Contudo, ainda é o único recurso que promove perspectivas de melhoria de vida nas regiões mais afastadas, nos lugares mais remotos onde se encontram essas escolas, se tornam a única esperança para quem quer se alfabetizar e buscar melhores condições de vida.

Concluímos também que, políticas públicas, educação formadora para o professor, currículo apropriado para o campo, tendo como base os temas pertinentes a este contexto, teremos uma ação transformadora destes indivíduos culturalmente agregados pelos seus valores, pela sua ética, linguagem e costumes. Sendo assim, levando aos alunos do campo um ensino direcionado de acordo com a sua realidade para que tenham um ensino mais significativo.

Portanto, concebendo o pensamento de que a sala de aula multisseriada pela sua composição e mesmo com toda sua precariedade, na verdade seja o ambiente propício às novas reflexões sobre o saber e o aprender coletivo, repensada e reavaliada naquilo que ela representa para a comunidade onde está inserida. Onde a intencionalidade do professor seja em motivar estes alunos para serem futuros cidadãos que façam jus as múltiplas facetas do fazer e aprender para a vida no campo e para além dela.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes. Escolas do Campo e Infraestrutura: Aspectos Legais, Precarização e Fechamento. **EDUR • Educação em Revista**. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fx-PyHqysW3JF/?lang=pt>. Acesso em: 23 mai. 2022.
- ARROYO, Miguel. Prefácio: **Escola – Terra de Direito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/. Acesso em: 16 ago. 2021.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. 2ª ed. rev.- Uberlândia: EDUFU, 2015.
- GANDIM, Danilo. **O planejamento como ferramenta de transformação da prática educativa**. Disponível em: [www.maxima.art.br/.../planejamento_como_ferramenta_\(completo\).doc](http://www.maxima.art.br/.../planejamento_como_ferramenta_(completo).doc). Acesso em: 10 jul. 2014.
- HAGE, Salomão e ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel (Orgs). **Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.
- HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª Ed. Belém, 2006.
- HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às Conquistas na legislação educacional. **Anais ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**. 2004. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em: 20 jan.2022.
- HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação e Sociedade** Campinas v. 35 n. 129 p. 1165-1182 out-dez. 2014.
- KOLLING Edgar Jorge; NERY Israel José; MOLINA Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo**. Brasília: Fundação Universitária de Brasília 1999.
- MONTEIRO Albene Lis; NUNES Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectivas contraditórias recuos e continuidades. In: ROCHA Maria Isabel Antunes; HAJE Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica 2010. p. 263-282.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224p.

PINHEIRO Maria do Socorro Dias. A materialização do currículo na escola multisseriada ribeirinha. In: ROCHA Maria Isabel Antunes; HAJE Salomão Mufarrej. (Org). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autentica, 2010. p. 193-216.

PISTRACK, Mosey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz; BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A Educação do Campo e seus Aspectos Legais. IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. **Anais...** 2017. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/5c77e2a3ea8bca02d3733ed9df-c2a016.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

SALVIATI, M. E. **Manual Do Aplicativo IRAMUTEQ**, 2017. Disponível em <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 20 ago. 2021.

SCHEWTSCHIK, Annaly. O Planejamento de Aula: Um Instrumento de Garantia de Aprendizagem IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação. IV Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente. **Anais...2017**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26724_13673.pdf. Acesso em: 23 mai. 2022.

SILVA, Maria do Socorro. Educação Básica do campo: organização pedagógica das escolas do meio rural. In: **SISTEMOTECA: Sistema de biblioteca da UFCG**. João Pessoa: [s. n.], 2011. p. 303-316. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/33565>. Acesso em: 8 fev. 2022.

CAPÍTULO 2

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NA EJAI: PERSPECTIVAS DE ALUNOS EM SALVATERRA-PA

Isaias Nonato de Bricio
Cleide Maria Velasco Magno
DOI: 10.46898/rfb.9786558897538.2

RESUMO

Nesse trabalho, apresentamos experiências exitosas vivenciadas por sete alunas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) de uma Escola Municipal em Salvaterra-PA. A metodologia da pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa de abordagem narrativa com observação participante em duas atividades, as colaboradoras foram convidadas a construir depoimentos a partir de perguntas norteadoras os quais foram gravados via celular, e transcritos para a constituição do *corpus* de análise da pesquisa que foi processado no software IRAMUTEQ e em seguida foram adotados os procedimentos com a ATD para análise, para responder: em que termos experiências vivenciadas em atividades exitosas são explicitadas em depoimentos de estudantes de uma turma EJAI? O objetivo geral foi compreender a forma como práticas consideradas exitosas impactam nas expectativas dos alunos EJAI, além de especificamente identificar, refletir e explicitar as concepções construídas por eles nas atividades realizadas. A fundamentação teórica baseia-se nos postulados de Paulo Freire, Jorge Larrosa, Moacir Gadotti, entre outros. A partir da análise dos dados concluímos que os sujeitos da EJAI, veem na escola e nos esforços da professora a possibilidade de transformar suas vidas, baseado na alfabetização e ampliação do letramento.

Palavras-Chave: EJAI. Experiências Exitosas. Alfabetização.

1 APRESENTAÇÃO

Tendo como referência Verena Alberti (1991) em relação ao sujeito na narrativa autobiográfica, é possível perceber que a autobiografia potencializa a escrita, por ela difundir e exemplificar a experiência do autor, mediante o seu ponto de vista singular, “por esse ato de contar, justamente, que o projeto autobiográfico parece tomar-se passível, na medida em que exige do escritor o esforço de tornar inteligível para a outra sua experiência “fragmentada”. Assim, a seguir detalho a minha trajetória escolar a qual se entrelaça com o modelo de ensino da Educação de Jovens Adultos e Idosos (EJAI).

Eu vim de uma família de oitos (8) irmãos, sendo eu o sexto filho de Valézia e Maximiano, seu Máximo, como era conhecido, foi lavrador e faleceu em agosto de 2014, aos 79 anos de vida. Minha mãe com magistério, ingressou em 1977 na profissão docente, como professora na comunidade ribeirinha na qual morávamos.

Meu percurso escolar começou oficialmente em uma escola estadual, antigo 1º grau, na Foz do Canal, localizada no curso Médio do Rio Moju, na Comunidade Ribeirinha Jesus de Nazaré, no ano de 1996, quando eu tinha 7 anos. Na escola não tinha Educação Infantil, mas as crianças da comunidade frequentavam a escola desde os 4 ou 5 anos sem matrícula oficial, sendo chamados de alunos “encostados” e passavam pelo processo de alfabetização até completarem 7 anos, idade para frequentar a 1ª série, atual 2º ano do ensino fundamental.

Nessa época, a escola funcionava em uma sala de aula improvisada dentro da residência da minha família. Na sala de casa, tínhamos como professora titular minha mãe

Valéria, a “escola” contava também com a ajuda de uma servente, a modalidade de ensino ofertada era Multissérie de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental (atual 2º ao 5ºano). A sala de aula tinha apenas duas mesas e alguns bancos, um quadro negro que era dividido ao meio para passar atividades aos alunos, conforme os níveis em rodízio.

De fato, terminei essa fase do Ensino Fundamental no ano de 2000, pois repeti a 3ª série em 1998. Mas no ano de 2001 a professora/mãe propositalmente me deixou na 4ª série, pois na época ocorreram rumores da oferta Ensino Fundamental II na comunidade onde morávamos. Infelizmente isso não aconteceu. De qualquer forma, em 2001 concluí os anos iniciais de escolarização.

Como dito anteriormente, na Comunidade Jesus de Nazaré não tinha escola de Ensino Fundamental II, sem possibilidades de os alunos/as concluintes da 4ª série prosseguir com os estudos. Por conta dessa situação, eu meus irmãos acompanhávamos minha mãe de casa em casa à remo, para matricular alunos ribeirinhos que se encontravam na mesma situação que a minha, com objetivo de formar uma turma anexo de alguma escola da cidade. Nosso sonho era conseguir uma turma de Ensino Fundamental II, para que os alunos pudessem estudar na própria comunidade. Assim, por vários anos tentamos montar essa turma, mas não conseguimos devido a vários fatores alegados pela administração pública da época como: falta de dinheiro, falta de infraestrutura adequada, e professores disponíveis para implementação da turma de Fundamental II na localidade nos anos 2000.

Somente em 2010 a tão sonhada turma de fundamental II foi implantada na comunidade, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Campo (EJA como era conhecida antes de EJA), por meio do Sistema Modular de Ensino (SOME)¹. Os alunos foram matriculados pela Escola Jupubinha, que também é ribeirinha fica localizada a mais de duas horas de barco da minha comunidade. A escola Jupubinha serviu de anexo da Escola Santa Rosa, situada na sede do Município, ofertando vagas para estudantes da comunidade Jesus de Nazaré e outras comunidades próximas.

Na época minhas aspirações já não eram mais as mesmas, pois já trabalhava para ajudar nas despesas da família. Geralmente essa labuta diária terminava tarde, aproximadamente uma hora antes do pôr do sol, quase no mesmo momento do início das aulas sala de aula ficava no barracão da Comunidade Jesus de Nazaré na margem esquerda do Rio, com isso, geralmente eu chegava um pouco atrasado e cansado todos os dias. Mesmo sendo uma

1 O Sistema foi implantado em 1980 pela Fundação Educacional do Pará (FEP) e é mantido pela SEDUC a partir de 1982. Sua finalidade é ofertar ensino de nível fundamental, de 5ª a 8ª série para alunos dos municípios e localidades do interior em que as carências estruturais, em especial a ausência de material humano qualificado, impossibilitem a curto prazo, a oferta e manutenção do ensino regular. O projeto é desenvolvido por meio da cooperação entre o governo do estado e as prefeituras municipais, cabendo à Secretaria de Estado de Educação, em parceria com os municípios, garantir aos alunos do sistema de organização modular de ensino, transporte e alimentação escolar, bem como a distribuição de livros didáticos, além da oferta de ensino, o sistema modular. Disponível em: <https://www.alepa.pa.gov.br/noticia/672/>. Acesso em 20/06/2022.

turma noturna, as aulas começavam às 17h devido à falta de eletricidade na comunidade, isso era necessário para aproveitar parte da luz do dia, pois a energia elétrica, a base de gerador do vizinho, para o barracão da comunidade só poderia ficar funcionando até as 20h30min. devido à carestia do óleo diesel. Essas e muitas outras dificuldades foram vencidas por mim e pelos colegas da turma, concluindo então a 2º e 3º etapas da EJA referentes ao Ensino Fundamental II em 2010.

No ano de 2011 passei a estudar o Ensino Médio, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Jupuubinha, agora como anexo da Escola Estadual Ernestina Pereira Maia, por meio do SOME, outro grande desafio. A escola ficava a mais de duas horas de barco de minha casa. Em meio a tudo isso, inspirado pela minha mãe e irmãos, surgiu a vontade de fazer um curso de formação de professores na Universidade Federal do Pará-UFGPA Na época eu tinha quatro irmãos estudando e a irmã mais velha já era professora efetiva do Campus de Abaetetuba, sendo ela uma grande referência para mim.

O ingresso em curso superior foi uma forma de adquirir novos conhecimentos e inspirar outras pessoas ao meu redor. Assim, por morar com meus pais na comunidade Jesus de Nazaré e por estar trabalhando como condutor de barco escolar no horário da manhã, levando e trazendo os alunos para a escola Jupuubinha, só poderia fazer um curso se fosse intensivo (intervalar). Então idealizei uma meta, passar no ENEM em um curso de licenciatura intervalar/intensivo, era o caminho para que este sonho virasse realidade.

Dessa forma, quando ainda estava no segundo ano do Ensino Médio fiz o ENEM para ganhar experiência, obtive uma nota acima das minhas expectativas na época e isso me deu mais ânimo para persistir até a conquista da vaga. No ano seguinte, não conseguir uma nota suficiente para ingressar em curso superior, e assim foi nos anos 2014, 2015, 2016. Sempre por muito pouco não conseguia uma vaga, continuei estudando em casa com materiais que conseguia por empréstimos ou doação. Finalmente no ano de 2017 consegui êxito na 1º repescagem intervalar, conseguindo desse modo a tão sonhada vaga na UFGPA e em curso de licenciatura 'novo' e flexibilizado, a Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, na modalidade intensiva (intervalar) no Campus universitário de Soure no Marajó- PA. Agora estou concluindo o curso - O sonho se aproxima da realidade de me tornar professor.

A EJAI COMO TEMA DE PESQUISA

A escolha da turma da EJAI como objeto de estudo, tem a ver com a minha trajetória de vida, por ter sido aluno da segunda e terceira etapas da EJAI, na comunidade ribeirinha

Jesus de Nazaré onde nasci e cresci, localizada no Médio Rio Moju, no município de Moju-PA. Depois de 10 anos sem estudar, devido à falta de oferta do fundamental II, assim como por conta de dificuldades financeiras da minha família, as quais não permitiram que eu continuasse meus estudos na cidade, realidade essa vivida por milhares de ribeirinhos e camponeses da nossa região amazônica e de outras no Brasil.

Quando conheci a Escola José Ignácio dos Reis, por meio da coordenadora da Sub sede do Sindicato dos Professores de Salvaterra Paulyane Ramos, no início do ano letivo de 2022, me senti bem recebido pelo corpo docente para iniciar o Estágio Supervisionado II, no 4º e no 5º ano do fundamental I. No decorrer deste estágio tomei conhecimento que a 'escola' tinha uma grande vontade de ofertar turmas da EJAII no turno da noite. Com esforços de todos os docentes em prol deste objetivo, a escola conseguiu formar três turmas da EJAII.

Desta forma, fiz estágio na turma EJAII, vivenciei no início a receptividade dos alunos comigo, com a professora, e com os colegas do estágio. Nessa ocasião, relembrei todo o meu percurso até o meu retorno à sala de aula, quando em 2010 em um local improvisado no barracão da comunidade católica Jesus de Nazaré, retornei os meus estudos com objetivo de concluir o ensino fundamental pelo menos. Na hora que esse 'filme' passou em minha cabeça, tive a certeza que deveria falar sobre a EJAII no meu TCC, com destaque aos principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem - os alunos. Logo, após a primeira semana de vivência com a turma resolvi tratar sobre as experiências exitosas nessa modalidade de ensino.

Entre os referenciais teóricos pesquisados para sustentação dessa pesquisa, me deparei com as contribuições de Jorge Larrosa, professor, pedagogo e filósofo espanhol, que pauta sua trajetória na defesa da educação, nos trazendo um olhar de bem querer pela escola, nos motivando a defendê-la profundamente. Outro autor fundamental nessa pesquisa, não poderia deixar de ser o célebre e aclamado Paulo Freire, o qual nos deixou um rico legado em torno da educação, em especial a de Jovens, Adultos e Idosos. Os dois autores trabalham com o conceito de experiência e defendem a valorização das narrativas dos sujeitos que fazem parte da educação, como forma de valorizar as histórias e o conhecimento de mundo de docentes e discentes.

Portanto, a presente pesquisa foi realizada na modalidade da educação EJAII, a qual deixou marcas positivas de experiências vividas, como menciona Jorge Larrosa (2002, p. 26), a "Experiência é aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos

passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Esta é uma pesquisa qualitativa com abordagem narrativa que utilizou depoimentos de sete colaboradores da EJA de uma escola pública do município de Salvaterra-PA para responder em que termos experiências vivenciadas em atividades exitosas são explicitadas em depoimentos de estudantes de uma turma EJA? O objetivo foi compreender em que termos alunos expressam suas experiências em atividades consideradas exitosas na EJA, além de identificar, refletir e explicitar as aprendizagens construídas por eles nas atividades realizadas. Assim, após a apresentação a pesquisa está organizada nas seguintes seções: Aporte Teórico; Procedimentos Metodológicos; Resultados e Discussão e Considerações finais sobre os quais passamos a discorrer a seguir.

2 APORTE TEÓRICO

A Educação para Jovens, Adultos (EJA) como modalidade de ensino da Educação Básica tem passado por transformações em decorrência das políticas públicas educacionais, das lutas dos protagonistas dessa modalidade de ensino, da militância e produção de conhecimentos por docentes da Educação Básica e Superior. Uma das mudanças é referente a nomenclatura que passou a incluir os idosos como sujeitos que fazem parte do processo formativo da EJA, passando a ser chamada de Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJA (SERRA; FURTADO, 2016).

Nesse sentido, a inclusão dos idosos na nomenclatura dessa modalidade de ensino demarca que estes passam a ser considerados com direito à educação pública, gratuita e socialmente referenciada. Assim pesquisar experiências exitosas da EJA a partir da percepção dos alunos em Salvaterra-PA é uma forma de dar visibilidade às práticas docentes exitosas que marcam as vidas desses estudantes que trabalham em atividades diversificadas e que por diversos motivos voltaram para a escola em busca de conhecimentos novos. Tais práticas exitosas são exemplos do empenho pessoal e profissional da docente, a qual desempenha um papel importante em incentivar os alunos indicando-os possibilidades e perspectivas para a construção da alfabetização e do Letramento. De forma, a agir para garantir aos educandos o que lhe foi negado no passado, oferecendo-os o direito a educação gratuita e de qualidade.

A educação no atual cenário brasileiro

Nos últimos tempos a escola, em especial a pública, vem sofrendo muitos ataques por determinado projeto político que se configura atualmente nas esferas de poder do Brasil, em especial no Executivo. Os autores Zan e Rawczyc (2019) nos mostram que em diversos lugares do globo as mudanças no âmbito educacional na tentativa de desmontá-la, interrompendo políticas públicas por esse modelo político, chamado de neoliberalismo e o mesmo é de conhecimento público. No Brasil, este modelo ganhou muita força no início dos anos 1990, se fortalecendo continuamente ao longo dessas três décadas, mas nos mais recentes anos, ganhou outros tons, como o verde oliva, com a implementação das escolas militarizadas, escola sem partido, e ensino domiciliar, para citar aqui as mais conservadoras e retrógradas ideias do cenário atual. Outras iniciativas têm culminado no sucateamento e enfraquecimento da escola enquanto instituição formal de ensino, fazendo com que muitas pessoas deixem de acreditar no poder que a escola tem como mediadora na construção da autonomia, independência política e financeira e a tão sonhada cidadania preconizada na Constituição Cidadã de 1988.

A Educação pública no Brasil ainda não conseguiu alcançar os preceitos básicos da Constituição Federal de 1988, ao determinar em seu Art. 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A efetivação de uma sociedade menos desigual que preze pelos direitos e bem-estar de todos, está fincada na necessidade do Estado proporcionar uma educação gratuita e de qualidade para todos.

Entretanto, Zan e Rawczyc (2019) afirmam que essa determinação constitucional está ameaçada pela agenda neoliberal, como mostram no excerto a seguir.

As pequenas conquistas democráticas obtidas pela sociedade brasileira desde a promulgação da Constituição cidadã em 1988 correm sérios riscos. Os efeitos da crise econômica mundial de 2008 e o avanço do ideário conservador e reacionário em nosso país – fenômeno que se verifica até mesmo em outras sociedades tidas como modernas e democráticas – contribuíram para o retrocesso político do Brasil nos últimos anos, o que culminou na eleição de um governo de perfil autoritário e profundamente comprometido com a agenda neoliberal no plano econômico (ZAN; RAWCZYC, 2019, p. 618).

Nesse cenário de perdas de direitos em vários planos, sociais, econômicos, educacionais, algumas modalidades e etapas da educação são mais atingidas pela precariedade que as políticas educacionais vivenciam desde a crise econômica mundial de 2008, acirrada

pelo golpe de 2016. Entre as modalidades de educação mais afetadas pela crise no Brasil atual estão a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a Educação Inclusiva.

A partir da constatação da situação da EJA no Brasil e após vivência no estágio supervisionado nessa modalidade, me decidi apresentar as experiências vivenciadas pelos discentes da EJA da Escola Municipal José Ignácio dos Reis, partindo da perspectiva desses enquanto protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado aqui, as estratégias neoliberais que permeiam e determinam a função social da Escola nos dias atuais. Embora seja muitíssimo importante a análise crítica-reflexiva sobre todo o contexto que envolve a Escola.

Valorizar o protagonismo dos estudantes da EJA, as vivências positivas no processo de ensino-aprendizagem é uma forma de resistência, frente a esse cenário caótico; Como Larrosa (2017), em seu livro “Elogio da Escola” enfatiza que “[...] neste momento de crítica e dissolução da forma da escola é que queremos pensar amorosamente para reencontrar sua especificidade e sua autêntica natureza” (LARROSA, 2017, p. 05). No tópico seguinte fazemos uma breve incursão na história da EJA e sua inserção na Legislação educacional.

Breve incursão na história da EJA e sua inserção na Legislação educacional

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA), como modalidade de ensino institucionalizada e integrada às políticas educacionais do estado brasileiro, se tornou uma realidade por meio da luta pelo direito à escolarização dos sujeitos jovens, adultos e idosos, pela atuação de movimentos sociais e instituições de defesa do direito a educação, fomentadas com mais ênfase a partir da década de 30 do século XX. Haddad (1997) sobre esse aspecto destaca a seguir.

A educação de pessoas jovens e adultas veio sendo reconhecida como um direito desde os anos 30, ganhando relevância com as campanhas de alfabetização das décadas de 40 e 50, com os movimentos de cultura popular dos anos 60, com o Mobral e o Ensino Supletivo dos governos militares e a Fundação Educar da Nova República (HADDAD, 1997, p. 01).

Desse modo, o direito de pessoas jovens, adultas e idosas à educação se tornou uma reparação histórica diante de uma dívida social para com pessoas excluídas pela sua posição de classe social. Dentre essas posições sociais, estão a classe pobre, de raça (negros, indígenas), de gênero (mulheres), de sexualidade (homossexuais, travestis, transexuais), de faixa etária (idosos), de região (camponeses, ribeirinhos, quilombolas) (HADDAD, 1997).

Entretanto, dependendo no momento histórico, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos ao longo da história brasileira foi marcada pela imposição de um sistema de ensino que

desvaloriza o sujeito da aprendizagem, que não respeita as diversidades dos educandos e que hierarquiza as modalidades de ensino, sendo alguns delas desvalorizadas pelas políticas públicas educacionais, pelos sujeitos ou pela sociedade. O cenário sobre o entendimento em relação aos anseios/desejos dos sujeitos da EJAI começa a ganhar outro panorama ancorado nos postulados do educador e filósofo Paulo Freire, sendo a principal referência nesse tema no Brasil e no mundo. Freire participou das lutas em defesa da Educação de Jovens, Adultos e Idosos a partir da década de 1960 e passou a ser inspiração nos movimentos que envolveram a EJAI, como o Movimento de Cultura Popular (MCP) que iniciou em Recife (HADDAD, 1997).

A EJAI visa ofertar o ensino para aquelas pessoas que não tiveram a escolarização na idade adequada, aquelas pessoas que por vários motivos não conseguiram concluir a Educação Básica no tempo regular. Esta reparação se torna legítima, necessária e urgente, para a construção de sociedade fraterna, justa e igualitária. Contudo, o que podemos observar que as políticas públicas em torno da Educação de Jovens e Adultos e Idosos estão estagnadas.

Nas últimas quatro décadas houve avanço na seguridade de uma política educacional brasileira para a EJAI. Os marcos legais iniciados com a Constituição Federal de 1988, e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) Nº 9.394/96, dando esta categoria de educandos a garantia retomarem ou iniciar os estudos garantidos por leis. O artigo 37 da LDB 9.394/96 determina que: “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)² (BRASIL, 2018).

Porém, os caminhos da EJAI, tem sido marcado por conquistas e dificuldades, pois os avanços esperados para esta modalidade não foram suficientes para tirar a população brasileira do analfabetismo, permanecendo o descaso com aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar no tempo regular. Isso é evidenciado nos documentos normativos aprovados em 2017, tal como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³, documento no qual a EJAI não tem espaço. Ou seja, a invisibilidade da EJAI na BNCC, no Estatuto do Idoso (2003)⁴ e no PNE (2014)⁵ deixa claro que essa modalidade de ensino não é valorizada, este

2 Lei nº 13.632 de 06 de março de 2018 altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

3 Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que tem como objetivo nortear o ensino das escolas públicas e privadas do Brasil.

4 Estatuto do Idoso - Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003... Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. (Redação dada pela Lei nº 13.423, de 2022)

5 O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024. (LEI Nº 13.005/2014 - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências).

público não é levado em consideração, assim como a própria educação como um todo em nosso país (DOURADO *et al*, 2021).

Conforme Gadotti (2014), essa modalidade de ensino no Brasil passa acima de tudo pela garantia de direitos, pois, ao longo da história nacional, a EJA sempre foi desconsiderada pelas políticas públicas brasileiras, embora com alguns avanços pontuais, com a rica e valiosa experiência vivida há 58 anos pelos alunos e docentes do Programa Nacional de Alfabetização (PNA)⁶, idealizado por Paulo Freire. A partir desse mesmo documento, traça-se metas com base na experiência alfabetizadora do PNA, para que em 2022 (ano corrente) o Brasil pudesse superar as amargas taxas de analfabetismo no país, taxas essas que infelizmente ainda não foram superadas (GADOTTI, 2014).

De acordo com a pesquisa do IBGE publicada em 2018, A taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) ou seja, cerca de 11 milhões de pessoas que não sabiam ler e nem formular pequenos textos, a maioria desses acima de 15 anos de idade, ou seja, com defasagem na aprendizagem no tempo regular de ensino estabelecido pela Lei nº 9.364 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (NETO, 2018).

Nesse sentido, a constituição cidadã de 1988 trouxe as bases para construção da LDB de 1996, fruto de muita discussão teórica, política e ações práticas ao longo da história brasileira. A LDB apresenta dois artigos referente a Educação de pessoas fora do tempo regular de ensino no país, que são os artigos 37 e 38, no artigo 37 a lei traz o seguinte:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. 22 § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Nesse artigo mais precisamente no § 1º, fica claro que a LDB diz que os sistemas de ensino deverão garantir gratuitamente o acesso a oportunidades de educação apropriadas, levando em consideração o perfil dos alunos, que não conseguiram estudar ou prosseguir com os estudos dentro do tempo regular de ensino preconizado pela Lei. O § 2º nos diz que, o poder público deve contribuir com ações integradas e complementares com a permanência

⁶ Programa criado através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964. Sua instituição foi uma tentativa do Ministério da Educação e Cultura de coordenar os movimentos de educação de base e/ou alfabetização de adultos e adolescentes que vinham-se multiplicando em todo o país a partir de 1961 (CUNHA, 2022).

dos jovens e adultos na escola. A LDB no artigo 38 nos traz outra questão referente à idade dos educandos da EJA para realização de exames supletivos, a seguir:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL,1996).

Apesar dos intensos debates que precederam a construção da LDB, fruto da efervescência política dos movimentos sociais em defesa dos direitos subjetivos, parcialmente materializado na Constituição Federal de 1988, o artigo 38 da LDB, não foi feliz em estimular uma política pública mais eficaz para poder realizar os exames supletivos e assim se encaixarem na idade regular do ensino básico, desconsiderando enormemente alunos idosos e adultos do processo de ensino-aprendizagem diferenciado que a EJA exige. Sobre isso Gadotti (2014) refere-se no trecho a seguir.

É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados, mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI, 2014, p. 17).

Nesse sentido, a educação básica voltada para Jovens, Adultos e Idosos precisa valorizar os saberes e as culturas dos sujeitos, não os comparando aos alunos que fazem a educação básica na modalidade regular. Desse modo, a LDB no que tange a melhoria das condições de permanência de alunos Jovens e Adultos com defasagem escolar dentro da educação formal paradoxalmente, deixou margem para que esses acumulassem mais fracassos no seu processo de escolarização, pois a prioridade na Lei ficou altamente pautada na educação regular de ensino, dentro do tempo estabelecido de 15 anos para conclusão do fundamental e 18 anos para conclusão do médio. Considerado uma conquista ainda limitada a partir da Constituição de 1988, a LDB Nº 9.394/96 o qual a EJA, passa a integrar a educação básica, deixando de ser uma modalidade de supletivo.

Outro dispositivo oficial e fundamental para toda a Educação Básica Brasileira é a BNCC, materializada no documento mais recente aprovado em dezembro de 2017, que não contemplou a EJAI diretamente, como aponta Dourado *et al* (2021), expondo os riscos dessa omissão. O século XXI, representa através da BNCC, a desconsideração de toda trajetória na construção de políticas públicas para o fortalecimento e consolidação na educação brasileira. A ausência da EJAI na BNCC impactou a modalidade, uma vez que, pelo país afora, ela fica

à mercê dos critérios de cada município e de cada estado para fomentar ou não a continuidade da mesma, pois o caráter da não obrigatoriedade ficou subentendido, ou mesmo, oferecer um currículo que não dialoga com suas especificidades e contextos socioculturais como ensinou Paulo Freire.

Nesse sentido, retomando a fundamentação de Gadotti (2014) sobre a experiência, referenciados nas propostas e posturas de Paulo Freire frente à EJA que se centrava principalmente na formação crítica dos sujeitos, trabalhados especialmente com indivíduo das camadas populares da sociedade, valorizando os sujeitos da aprendizagem enquanto um ser ativo, capaz de construir conhecimentos a partir de suas vivências, buscamos identificar esses pressupostos teóricos nas práticas exitosas no processo de ensino-aprendizagem encontradas no período dessa pesquisa.

A importância das práticas pedagógicas exitosas da EJA

As práticas pedagógicas, segundo Drumond (2021), são atividades planejadas que os professores realizam com seus alunos com objetivo de desenvolver habilidades de reflexão para o exercício da docência e construir novas e melhores formas de atuar no processo ensino-aprendizagem. Elas podem ser de diversas formas, tais como visitas técnicas, aprendizado baseado em vídeos, aprender com a prática, jogos, dentre outras e nunca estão prontamente acabadas, pois o processo de ensino e aprendizagem ocorre entre os sujeitos que interagem.

Nesse sentido, Drumond (2021) explicita a seguir como as práticas funcionam no processo de ensino e aprendizagem.

Nele, as práticas pedagógicas, ocorrem na interrelação entre intenções, ações e reações advindas de uma dialogia fecunda e crítica, a qual se dá no percurso entre os múltiplos sujeitos e suas práticas num processo transcultural e intersubjetivo, que passa sim pela escola, mas que também a antecede e que, principalmente, avança para além dela (Drumond, 2021, p. 06).

Dessa forma, isso significa dizer que o inacabamento das práticas existe por que os processos ocorrem no tempo e são moderadas pelo conhecimento e experiências de cada envolvido, seja aluno ou professor, que são pessoas e vivem na dinamicidade histórica, portanto, por mais que as atividades pedagógicas sejam bem preparadas, com os melhores materiais e intenções, o resultado não será determinado, pode ser previsto, mais não determinado.

Então o que será uma prática exitosa? Drumond (2021) responde nos seguintes termos:

Uma prática pedagógica é exitosa quando a práxis é estabelecida por uma intencionalidade, por uma intervenção planejada e científica que busca transformar

a realidade social. Ocorre, porém, que a realidade social muda no tempo e no espaço, portanto, o êxito de uma prática pedagógica com um grupo de alunos não garante que será também exitosa com outro (Drumond, 2021, p).

Desse modo, as aprendizagens ocorrem ao longo das experiências da vida seja na escola ou não, de forma que esse processo deve ser acompanhado de indagações por parte do aluno, mais principalmente por parte do professor, pois embora tenha ocorrido a aprendizagem dos alunos nas atividades proposta sempre há que se perguntar o que poderia ter feito de diferente ou de outro modo para contribuir mais e melhor. A reflexão sobre a realidade do aluno num acompanhamento crítico e dialógico do processo de ensino e aprendizagem é a melhor forma de construir uma prática exitosa.

É importante dar visibilidade a práticas pedagógicas que merecem ser reconhecidas por apresentar um enredo de destaque no cenário educacional considerado muitas das vezes desanimador, e que essas experiências exitosas possam ser difundidas com intuito de animar, compartilhar soluções para problemas educacionais, pois como afirma Gadotti (2000, p. 10) é preciso “[...] mostrar a necessidade da mudança em educação, é indispensável, mas não suficiente. É preciso oferecer, estratégia e apresentar soluções concretas ou pelo menos, mostrar exemplos exitosos, experiências possíveis”.

Diante do exposto, as vivências da escola desempenham um papel fundamental na construção de sentidos e sentimentos, tantos para os alunos como também para o professor, ampliando posturas saudáveis relacionado com as práticas pedagógicas, dessa forma nos moldando pelo ato da educação por meio das experiências, conforme Larrosa (2017) menciona no excerto a seguir.

Também as experiências, e não a verdade é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essas experiências em gesto, nos permita liberar-nos de certas verdades, de certo modo a deixarmos de ser que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo (LARROSA, 2017, p. 5).

Contudo, quando estamos falando da turma da EJA se torna pertinente pensar sobre a prática de maneira crítica-reflexiva, pois a partir desse ato é que podemos almejar novos horizontes sobre o fazer docente. Nesse aspecto, Paulo Freire afirma que:

[...] que me interessa agora, a respeito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa- crítica ou progressista e que, por isso mesmo devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática formadora docente [...] (FREIRE, 1996, p. 11).

Nessa Direção, considerar as experiências dos alunos da EJA, associadas as práticas implementadas em suas aprendizagens, desde que refletidas e reorganizadas de maneira a torna- las atualizadas no que se refere aos contextos e realidades das turmas é um caminho

para práticas consideradas exitosas. Outro ponto que também deve ser considerado diz respeito ao material utilizado nessas práticas, Matos e Platzer (2018) ao tratar da questão ressaltam no trecho a seguir.

Os estudantes dessa modalidade educacional necessitam de estratégias diferenciadas, recursos adequados para o desenvolvimento de sua aprendizagem, haja vista que são educandos que já possuem diversas experiências e seu aprendizado precisa estar articulado com suas vivências e saberes (MATOS E PLATZER, 2018, p. 232-233).

Nesse sentido, para as autoras supracitadas, “cabe ao professor conhecer além dos conteúdos, adequar os materiais aos saberes e experiências dos estudantes da EJA [...], bem como as estratégias de trabalho” (MATOS; PLATZER, 2018, p.232-233), pois são importantes para alcançar os objetivos das aprendizagens, além da ampliação de seus conhecimentos para que possam fazer uso em suas práticas sociais.

Portanto, com o pensamento voltado para tais práticas que devem ser analisadas, refletidas e explicitadas como exitosas nessa modalidade de ensino, mergulhamos nessa pesquisa desenvolvendo procedimentos metodológicos para alcançar os objetivos traçados, os quais apresentamos a seguir.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa é de natureza qualitativa na abordagem narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), foram utilizados depoimentos de sete estudantes da EJAI para a constituição do corpus da pesquisa, o qual foi analisado com base na Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016) associada à ferramenta digital IRAMUTEQ (SALVIATI, 2017).

Para Clandinin e Connelly (2015, p.108), a pesquisa narrativa é “um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”, pois nela ocorrem as trocas e interações entre pesquisadores e colaboradores, dentro de um espaço tridimensional para os quais os termos, pessoal e social para tratar da interação; passado, presente e futuro para desenvolver a noção de continuidade e lugar para marcar a situação. Desse modo, o objeto de estudo da pesquisa narrativa são as histórias narradas, onde as pessoas são entendidas como indivíduos, que interagem em um meio social.

Para as análises fiz uso da Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016) associado com a ferramenta IRAMUTEQ que é um software gratuito, ancorado no ambiente estatístico do software R e na linguagem Python (SALVIATI, 2017). A ATD possibilita construir o novo emergente (novos significados), o qual passa pelo unitarização,

categorização e a escrita de metatextos, para a elaboração do texto final da investigação (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 11-12).

Todos os procedimentos nos levaram a buscar responder o seguinte questionamento: em que termos experiências vivenciadas em atividades exitosas são explicitadas em depoimentos de estudantes de uma turma EJAII? O objetivo geral foi compreender de que forma praticas consideradas exitosas impactam nas expectativas dos alunos EJAII, além de especificamente identificar, refletir e explicitar as concepções construídas por eles nas atividades realizadas.

O *locus* da pesquisa foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental José Ignácio dos Reis (Figura 1), localizada no Bairro do Caju na periferia da cidade de Salvaterra-PA.

Figura 1 - Frente da Escola José Ignácio dos Reis



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

O município fica na parte oriental do arquipélago do Marajó no estado do Pará, com população estimada segundo IBGE para 2021 de 24.392 pessoas (IBGE, 2010). A unidade escolar José Ignácio dos Reis foi fundada em 1973, nos dias de hoje conta com a colaboração de 30 servidores, distribuídos nos três turnos, sendo 12 docentes. As turmas regulares de 1º ao 5º anos são ofertadas nos dois turnos diurnos, a EJAII, no turno da noite. Ao todo são 12 turmas formadas distribuídas em 05 salas de aula, 1 (uma) videoteca, 1 (uma) copa, 2 banheiros, 1 (uma) sala dos professores, 01 (uma) secretaria e 1 (uma) sala da direção. Atualmente a escola atende 228 alunos. Na parte da noite são oferecidas três turmas da EJAII da primeira etapa. O perfil político pedagógico da escola tem como perspectiva, a participação coletiva e democrática de toda comunidade para construção de práticas e metodologias

que contribuam com a diminuição das vulnerabilidades socioeconômicas presentes em seu meio, conforme questionário respondido pela Diretora da Escola Laura Pena.

Por conseguinte, a turma da EJAII que serviu de base para esta pesquisa tem no total treze (13) alunos matriculados, sendo dez (10) mulheres e 3 (três) homens, entre estes, três não conseguem frequentar regularmente as aulas por razões particulares. Na ocasião da pesquisa sete (07) alunas participaram como colaboradoras, os demais alunos não participaram por estarem em viagens a Belém para resolver questões de saúde e outras coisas.

A prática docente no contexto dessa pesquisa foi questão fundamental para identificar exemplos de práticas exitosas na turma pesquisada, cuja docente está na fase de conclusão do seu mestrado na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, de certo, essa característica de pesquisadora e professora da turma, faz toda a diferença. Mas não só isso, já que é preciso ânimo e disposição para enfrentar tantos obstáculos que dificultam a mediação do professor perante o educando em formação em busca das inúmeras aprendizagens que essa fase escolar exige.

Outra informação importante a citar aqui é que a professora tem graduação em Licenciatura em Letras Língua Portuguesa pela UFPA, isso aumenta mais ainda as possibilidades para a alfabetização e ampliação do letramento dos alunos, melhorando a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Aliado a isso, soma-se o perfil humano, dinâmico e criativo da docente que oportuniza aos discentes a vivência de atividades dentro da sala de aula e fora dela, pautadas no planejamento e compromisso voltados para garantia das aprendizagens desses.

Dessa forma, os nomes fictícios aqui adotados para as colaboradoras (Quadro 01) foram escolhidos para preservar as suas identidades e para homenagear as comunidades que compõem o Município de Salvaterra-PA.

Quadro 1: Perfil das Colaboradores

Nome Fictício	Idade	Profissão/Ocupação
Camará	77	Autônoma
Condeixa	47	Pescadora artesanal
Monsarás	44	Dona de casa
Joanes	30	Dona de casa
Mangueiras	53	Agricultora e Dona de casa
Jubim	43	Dona de casa e Pescadora artesanal
Caldeirão	44	Pescadora artesanal e Dona de casa

Fonte: diário de campo.

Desse modo, no decorrer da pesquisa realizada na turma da EJAII foi possível a colaboração em algumas atividades socioeducativas as quais consideramos neste trabalho como atividades exitosas. É importante frisar que essas atividades foram construídas coletivamente, a partir da intenção educativa da docente da turma. Entre as atividades falaremos de duas em especial: i) A pesquisa de campo, e ii) O projeto horta na escola. Essas atividades visavam a Alfabetização e Letramento dos alunos ancorados nas concepções de Magda Soares (2004), expressas no trecho a seguir.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita - a alfabetização - e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita - o letramento (SOARES, 2004, p. 14).

Para Soares (2017), o necessário reconhecimento das especificidades da alfabetização e do letramento exige que o professor desenvolva ou faça uso de uma diversidade metodológica com característica de um ensino direto, explícito e sistemático para aprendizagem inicial da língua escrita, conforme a natureza de cada uma especificidade (alfabetização e letramento). Acrescente-se a esses aspectos as especificidades dos alunos da EJAII. Desta forma passamos a um breve relato sobre as duas atividades que serviram de base para a pesquisa

Pesquisa de campo

A professora inicia a aula com diálogos sobre os eventos culturais Brasil afora, do qual os alunos conhecem. Em seguida faz a leitura para deleite dos ouvintes de parte do Romance do pré-modernismo brasileiro de Lima Barreto *Triste fim de Policarpo Quaresma*,

comenta sobre o enredo do livro, e sobre o autor. Comenta um pouco sobre o que foi *a semana da arte moderna de 1922*, mas para dar sentido aos estudantes, a professora pede para turma indicar quais aspectos conseguem identificar relacionado a práticas culturais em Salvaterra-PA, então eles citam a pesca de tarrafa, de malhadeira, a construção de barco, e também o tipo de argila, a forma de plantar, a dança.

Com o entusiasmo da turma com o tema em discussão, a professora trabalha com os alunos a partir da construção coletiva de textos. Com a escrita no quadro branco, as letras são trabalhadas, logo em seguida as palavras e depois as sílabas, sendo delegada à turma as tarefas de fazer uma pesquisa de campo, para coletar, gravar entrevistas, fazer fotos de pessoas que constroem barcos, de pescadores, de artesãos.

Os alunos se dispuseram fazer a atividade conforme as orientações. Com os materiais da pesquisa de campo em mãos como resultados, os alunos debateram sobre as manifestações culturais presente no seu dia a dia e além disso construíram coletivamente todo material para a apresentação e discussão marcada pela professora (Figura 2). Como pesquisador participante, as experiências vivenciadas nessas aulas se alinharam completamente as minhas concepções sobre prática de sala de aula.

Figura 2: Socialização da pesquisa de campo



Fonte: arquivo pessoal (2022).

Projeto horta na escola

O projeto horta na escola foi uma ideia da professora para reconstruir a horta na escola, com a finalidade melhorar a qualidade da merenda da escola e também servir de mote a discussão de temas sobre Meio Ambiente e Educação Ambiental. Esse trabalho foi uma forma dos alunos de materializar tudo aquilo tratado em aulas anteriores sobre a temática. Foram momentos de muita alegria entusiasmo e muita aprendizagem. Foi muito

rico, pelo fato de os alunos estarem muito à vontade com a proposta, uma vez que tinham estudado sobre a importância do solo, da água, das plantas e animais, o problema do lixo, e das iniciativas que podem ser desenvolvidas para cuidar do nosso planeta. Além de muitos deles terem experiência com práticas agrícolas.

A atitude, participação e posturas voltadas a Alfabetização e Letramento, possibilitando vivências maravilhosas em salas de aula, a qual está intrinsecamente ligada a todos que fazem a escola José Ignácio do Reis, e partir do que a escola proporciona aos alunos, mas, também pela dedicação da professora nesse processo. Nesse sentido, esse tipo de aula é um exemplo de prática exitosa e merece ser reconhecida por todos, pelo esforço pessoal e profissional da professora e dos alunos. A execução da horta na escola ocorreu de forma alegre, consciente, inspiradora. Os alunos se dividiram nas tarefas, para trazer ferramentas, terra preta, sementes, plantas e colocaram literalmente *a mão na terra*, como representado na Figura 3 a seguir.

Figura 3: Preparação da Terra para receber as plantas e sementes



Fonte: arquivo pessoal, 2022.

Desse modo, a partir dessas duas atividades, das quais fizemos observação participante, as colaboradoras foram convidadas a construir depoimentos. As perguntas que nortearam essa construção foram: Por qual motivo você não conseguiu estudar quando criança e adolescente? Quantas vezes você tentou voltar a estudar? Quais motivos pelos quais voltou a estudar? O que você acha da aula da professora? O que você mais gostou na atividade? O que poderia melhorar? O que não gostou? Porque? Que aspectos das aulas na EJAII passam motivação a continuar a estudar? E quais são os objetivos em relação aos estudos? Assim, os depoimentos foram gravados via celular, em seguida foram transcritos para a constituição do *corpus* de análise da pesquisa que foi processado no software

IRAMUTEQ e depois foram adotados os procedimentos com a ATD para análise cujo os resultados são apresentados e discutidos a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desse modo, as informações obtidas durante a pesquisa foram organizadas para o processamento no Iramuteq, o *corpus* construído foi organizado em texto corrido, do qual foram retiradas todas as pontuações, acentuações; alinhado à esquerda, codificados e salvo em bloco de notas, no que resultou nas informações gerais apresentadas na Figura 4 a seguir.

Figura 4: Informações Gerais geradas pelo IRAMUTEQ

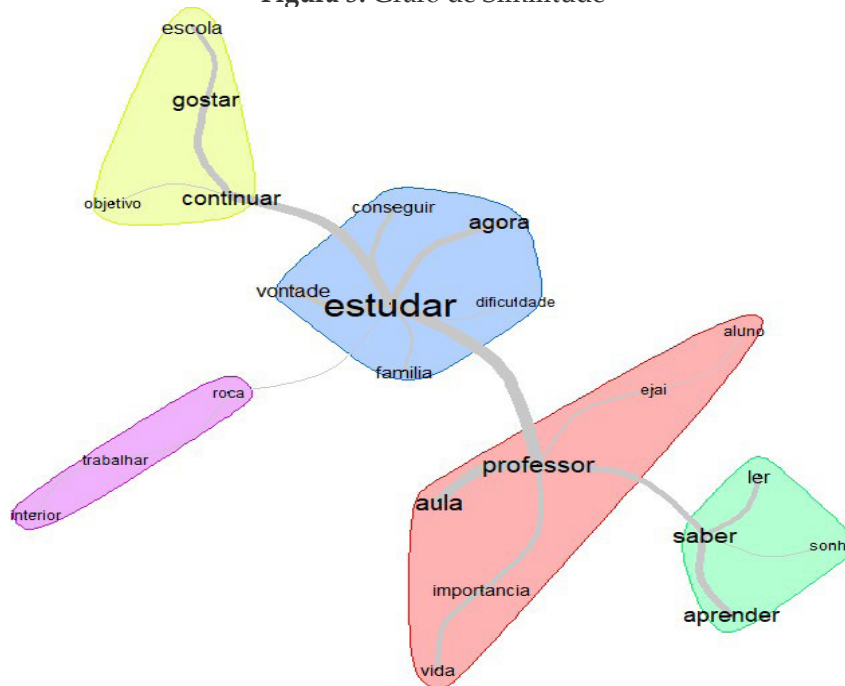
```
+--+--+--+--+--+--+
|I|R|A|M|U|T|E|Q| - Qui Jul 14 2022 17:51:59
+--+--+--+--+--+--+
Número de textos: 7
Número de segmentos de texto: 76
Número de ocorrências: 3059
Número de lemas: 375
Número de formas ativas: 303
Número de formas complementares: 66
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 115
Média das formas por segmento: 40.250000
Número de classes: 5
58 segmentos classificados em 76 (76,32%)
#####
Tempo: 0h 0m 13s
#####
```

Fonte: do processamento do corpus textual no IRAMUTEQ

Diante das informações obtidas, o processamento do *corpus* (sete textos) gerou 76 segmentos de textos com 76,32% de aproveitamento, com 3059 ocorrências de palavras, das quais 375 lemas (raízes de significados), 303 formas ativas (verbos, nomes...) e 66 formas complementares (adjetivos, artigos...). A partir desse processamento o software IRAMUTEQ oferece cinco possibilidades de análises: I) Estatísticas (análises lexicográficas); II) Especificidades e Análise Fatorial de Correspondência (AFC); III) Classificação pelo método de Reinert (CHD); IV) Análise de similitude e V) Nuvens de palavras.

Dentre as possibilidades, selecionamos a *análise de similitude* por permitir identificar as ocorrências e coocorrências existentes entre as palavras apresentadas no grafo gerado que indicam partes comuns e especificidades das variáveis descritivas na análise (CAMARGO; JUSTO, 2021), além de possibilitar comunidades coloridas em formato de árvore, com a espessura dos ramos de acordo com a força de ligação entre as palavras. O resultado se encontra representado no grafo de similitude a seguir (Figura 5).

Figura 5: Grafo de Similitude



Fonte: do processamento do *corpus* textual no IRAMUTEQ

Dessa forma, o grafo da análise de similitude, foi feito por meio de apresentação *Reingold*, observa-se ocorrências e coocorrências das palavras que formaram as comunidades coloridas de significados de acordo com o *score*, as quais possibilitaram a categorização para análise com ATD. São elas:

- Na comunidade de cor azul: ESTUDAR (78) - agora (18); vontade (16); família (11); dificuldade (5);
- Na comunidade de cor vermelho: PROFESSOR (33) - aula (30); vida (10) importância (9); EJAI (6); aluno (4);
- Na comunidade de cor verde: SABER (29) - aprender (21); ler (15); sonho (3);
- Na comunidade amarela: CONTINUAR (23) - gostar (19); escola (18); objetivo (5);
- Na comunidade de cor lilás: TRABALHAR (4) - roça (4); interior (3).

Dessa maneira, conforme as comunidades formadas pela força de ligação entre elas, a palavra ESTUDAR (78) está fortemente ligada a palavra PROFESSOR (33) e a palavra CONTINUAR (23) que juntamente com as coocorrências analisadas com as lentes da ATD nos permitiu criar categorias as quais foram nomeadas de: i) Perspectivas de estudantes e os motivos do abandono escolar na EJAI; ii) A prática docente e o papel da escola para os sujeitos da EJAI, trata de como, os esforços pessoal e profissional da professora e o papel da escola afetam os alunos os sujeitos da EJAI. Nesse sentido, versamos a seguir sobre os resultados e discussão a partir dessas categorias de análises.

i) Perspectivas de estudantes e os motivos do abandono escolar na EJAI

As experiências e histórias de vidas são elementos significativos no estabelecimento dos laços necessários ao processo de ensino e aprendizagem, uma vez que o saber da experiência se converte em uma etapa no caminho para se chegar ao previsível conhecimento científico Larrosa (2002), sendo essa relação fundamental para superação dos obstáculos que dificultam a permanência dos alunos em sala de aula.

Nesse sentido, vários são os fatores para não permanências de muitos estudantes da EJAI na escola, a lida diária para manutenção da sua subsistência e/ou cuidados com a família, fator saúde que em geral dificulta a participação dos alunos nas aulas. Esses motivos são relatados pelos alunos (Camará, Condeixa e Monsarás) nos excertos conforme suas experiências a seguir.

Eu fui desde pequena criada na roça não tinha escola para lá para onde a gente morava eu não tive chance de estudar mesmo [...] senti vontade de estudar duas vezes, mas desisti foi muita dificuldade (CAMARÁ).

Não consegui estudar quando criança e adolescente porque eu arranjei logo marido e não deu para eu continuar meu estudo tinha muita dificuldade (CONDEIXA).

Perdi a minha mãe muito cedo e eu fui embora para interior trabalhar era o que esperavam de mim, mas a minha avó me botou como escrava para trabalhar na roça e fazer as coisas naquele tempo (MONSARÁS).

Dessa maneira por conta de situações diversas e de cunho familiar os alunos não estudaram ou não concluíram os estudos. Em contrapartida em relação as novas perspectivas dos alunos EJAI, elas se encontram intimamente ligadas ao desejo de ter uma vida digna, a qual possibilite uma participação mais consciente na sociedade, seja no auxílio escolar de um filho, na interpretação de normas e manuais, na utilização de tecnologias digitais, na obtenção de uma maior escolaridade e quiçá na conquista de um emprego melhor.

Isso fica marcado depoimento de Caldeirão, quando ele diz: *Se eu for num banco, preciso pedir ajuda e eu sabendo ler bem, eu tenho certeza que só eu faço o que quero. Eu tenho muita vontade de aprender mais do que eu já sei um pouco.* Seu objetivo de aprender é para que possa administrar seus interesses, sem precisar de mediações de terceiros e que prevaleça sua vontade diante de algumas decisões que lhe diz respeito. A independência de resolver esses assuntos pessoais é algo em comum para esses alunos, afim de também evitar alguns transtornos, como aparece no depoimento de Camará a seguir.

Eu preciso aprender para poder ter noção de muitas coisas até porque a gente sabe que pessoas que não sabem ler elas são facilmente enganadas e por isso voltou a minha vontade de aprender. Eu preciso aprender, botei isso na cabeça antes, até pensei que eu não precisava, mas agora eu sei que eu preciso. (CAMARÁ).

Dessa forma, essa questão importante, pois pensar nos alunos EJAI, é pensar para além da condição escolar, pois eles têm outras responsabilidades que concorrem para que voltem para a escola, assim como saiam dela. Andrade (2004) destaca no trecho a questão pela via da condição social.

O trabalho, por exemplo, tem papel fundante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que eles poderão retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais, que podem ser potencializadas na abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos. (ANDRADE, 2004, p.3).

Todavia, a busca por melhoras na condição se depara com inúmeras adversidades com ênfase para a sustentação material, a luta diária no trabalho informal, no trabalho doméstico ou da roça desmotivam alguns alunos, e o longo tempo sem contato com o estudo formal dificulta o entendimento de alguns conceitos por parte dos alunos EJAI. Portanto, o resgate cotidiano dos conteúdos primários feito pela professora de forma afetiva e diferenciada se torna essencial. Esse aspecto é considerado e explicitado pelos alunos nos depoimentos a seguir.

A professora se dedica muito, ela põe a gente para ler todo dia, fala muitas coisas para gente eu também não entendia matemática ela ensina matemática a gente estuda e muitas outras coisas eu gosto muito da minha professora (MONSARÁS).

Esta sendo muito boa por que quando cheguei aqui, já sabia soletrar umas palavras, mas agora estou me achando mais adiantada com as aulas e ajuda dela (CALDEIRÃO).

Desse modo, a escola tem ofertado minimamente, condições para o desenvolvimento dos sujeitos da EJAI, a exemplo da prática da professora da turma investigada, pois possibilitou a formação dos alunos de forma integral e cidadã, promovendo atividades que valorizaram a sua trajetória de vida, suas experiências e identidades.

Para Gadotti (2014) há uma urgência necessidade em defesa de uma educação para todos em nossa sociedade, e ela passa por uma séria política de combate ao analfabetismo com planejamentos concretos que mobilize todo país. Afinal de contas, uma que o número de analfabetos no Brasil se manteve ao longo desses 50 anos. Portanto, identifica-se que apesar da educação pública e de qualidade não ter sido garantido ao longo da vida desses sujeitos, percebe-se que é válido cada vez mais a defesa da educação pública e de qualidade para todos, para que um dia tenhamos de fato a garantia desse direito tão fundamental diretamente relacionado à efetivação da dignidade de todos em nossa sociedade.

ii) A prática docente e o papel da escola para os sujeitos da EJAI

O público da EJAI tem em suas perspectivas centrais, aprender a ler, não quaisquer aprendizagens sobre a leitura, no sentido de codificar/decodificar as palavras, mas ter o

domínio da leitura para servir de base em diversos contextos sociais, como menciona Soares (2004) no trecho a seguir.

[Com a leitura o sujeito] passa a sujeito ativo, capaz de progressivamente (re) construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais, isto é, interagindo com material 'para ler', não com material artificialmente produzido para 'aprender a ler' (SOARES, p.10 -11, 2004).

Isso significa dizer que, alfabetizar é amplificar o letramento, como assinala a aluna Joanes no seguinte depoimento: *porque eu quero muito ajudar meu filho também o meu mais velho. Os outros estão se saindo bem, mas ele não, por isso eu quero aprender também. Ou seja, concomitante ocorre o "Alfalettrar" (SOARES, 2004). Joanes sabe que a leitura e escrita são importantes para seus filhos e demonstra isso quando diz que por isso quero aprender.*

Para Diogo e Goretti (2011), alfabetizar-letrando é uma prática necessária nos dias atuais, no entanto para que se alcancem os objetivos do ensino e aprendizagem, é necessário compreender que os alunos não são uma caixa de depósito na qual se coloca conhecimentos. Os mesmos autores afirmam que os alunos são seres pensantes que tem vontade, objetivos e que querem ser úteis transformando suas realidades e da sociedade em que estão inseridos (DIOGO; GORETTI, 2011).

O comprometimento pessoal e profissional da professora, observados durante a pesquisa perpassa por seus equipamentos comprados com recursos próprios como: Datashow, internet móvel e materiais diversos; mas para além disso mantem posturas de companheirismo de profissionalismo que profissão exige, essas práticas fazem aumentar a relação com os alunos da EJAI mostrando-o que eles são importantes, proporcionado engajamento e afetividade, produz experiências e aprendizagens.

Conforme Larrosa (2002), é o que afeta, deixa marcas, produz afetos, efeitos que transformam os sujeitos que importa. Nos depoimentos dos alunos fica evidente como a prática da professora e suas atitudes os marca. Condeixa menciona: *para mim é muito importante porque ela [professora] está me ensinando muito o que eu não sei. Ela é bem divertida. Ela ensina agente direito, na alegria.* Isso se mostrou durante o período da pesquisa como um fator muito importante na convivência em sala de aula dos sujeitos no ambiente criado pela professora. Joanes afirma que *a gente aprende muito mesmo com a animação das colegas das pessoas que estão também afim de aprender mesmo, é todo mundo num barco só.* E a aluna Monsarás, diz que: *[gosto] de estar com as minhas colegas com a minha professora, estudando aprendendo cada vez mais.*

Para Larrosa (2002, p. 26), o "saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana", produzindo afetações singulares. Neste contexto, a diversão

em sala de aula nos revela que a educação escolar na EJA também pode ser divertida e entrelaçada de aprendizagens. Porém Silva *et al.* (2015) ressalta que:

A motivação nasce de acordo com a necessidade de cada indivíduo, ela surge da necessidade interna, e é de lá que vem sua energia, sendo distinta de pessoa para pessoa, pois suas necessidades também são diferentes. Nem sempre o que motiva um indivíduo é capaz de motivar outro, pois a motivação está diretamente ligada com a história de cada um, com os conteúdos psicológicos e com a personalidade do indivíduo (SILVA; ARAÚJO; MANGUEIRA E LIMA, 2015, p. 07).

O comprometimento dos sujeitos da EJA e da professora com os estudos inevitavelmente é com a aprendizagem da leitura e escrita com vista a futuro melhor no mundo letrado. E para isso o papel da professora é fundamental, traçando objetivo para alfabetizar mais também fortalecer o letramento, construindo caminhos com inúmeras possibilidades, como enfatiza Soares (2015) a seguir.

O alfabetizador dá acesso ao maravilhoso mundo da escrita, dá acesso aos livros, à leitura, conduz à conquista do instrumento que lhe abre portas para todo o conhecimento, toda a cultura que vem sendo preservada pela escrita, ao longo dos séculos (SOARES, 2015, p. 02).

Na experiência da pesquisa percebemos que a professora oferece a oportunidade aos alunos para que os mesmos sonhem com novas possibilidades, isso fica evidente na fala da aluna Monsarás no excerto a seguir.

Passar de ano aprender mais porque ainda não sei muito ler, sonho em chegar numa faculdade quem sabe lá na frente. Por que a minha vontade mesmo meu sonho mesmo é ser professora de criança porque como eu gosto muito de criança então quem sabe até lá para frente, nem que eu fique velinha eu posso realizar esse meu sonho ser professora de criança. (MONSARÁS).

Os alunos da EJA, em geral chegam à escola com baixa autoestima com relação aos estudos, marcado por frustrações ao longo da vida escolar seja por algumas questões não conseguiram da continuidade aos estudos ou mesmo quem não tiveram acesso a escola quando criança ou adolescentes, tiveram sonho de frequentá-la (MEDEIROS e COSTA, 2012), o mesmo pode ser percebido nas falas da aluna Condeixa no trecho a seguir.

Foi muito trabalho. Eu fui desde pequena criada na roca não tinha escola para lá para onde a gente trabalhava. Eu não tive chance de estudar[...]depois que eu vim para Salvaterra, sentir vontade de estudar duas vezes, mas desistir, foi muita dificuldade mesmo. (CONDEIXA, 2022).

Nesse sentido, o trabalho com turmas da EJA, exigem um olhar atento aos sujeitos da aprendizagem para que estes não venham novamente a desistir dos estudos ou de dá continuidade a busca de conhecimento que tanto desejam alcançar quando entram na escola. Sobre esse aspecto a professora da turma desenvolve um trabalho profícuo o que pode ser percebido nas respostas das alunas quando foram questionadas sobre o que elas acham das aulas ministrada pela professora tercem os seguintes comentários:

Para mim estou achando muito bom, principalmente na minha leitura que eu não sabia quase nada, estou desenvolvendo muito com a professora, com o jeito dele ensinar. (CALDEIRÃO).

Ela ensina bem, explica bem, faz perguntas para gente. Ela ensina bastante e eu gosto da aula dela, gosto muito de ficar aqui de vim estudar. Ela é uma pessoa muito legal explica bem para gente (MONSARÁS).

Eu gosto de estar em sala de aula. Gosto da leitura (Camará); eu gosto muito da professora, ela pede as coisas, ela faz para gente. [...] e nos pergunta o que queremos e pede nossa ajuda, eu gostei dela (JUBIM).

Assim, observamos que o papel da docente em sala de aula tem sido significativo para superação das dificuldades mantendo permanência dos estudantes na escola, uma vez que há uma preocupação com a formação integral desses sujeitos. A docente se lança a pesquisar, inovar e sempre se mostra flexível diante das particularidades dos seus educandos, planeja ações e busca concretizá-las com a ajuda da turma, incentiva a todos a tomarem decisões acerca dos seus processos de ensino-aprendizagem e está sempre aberta às propostas e sugestões da turma e acima de tudo, valoriza os saberes das experiências trazidos por eles.

A prática docente em si reflete uma compreensão da necessidade de utilizar os saberes dos educandos em todo processo, ampliando dessa maneira o conhecimento de ambos na dialogicidade do ensinar e aprender como nos fala (Freire, 1997, p 31), motivando-os a continuarem os estudos. Mediante isso, o esforço pessoal e profissional da professora traz grandes ganhos para o desenvolvimento das atividades e do estudo como um todo, conforme verificado nas entrevistas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas exitosas em salas de aulas EJAII tem sido realizada por professores em contexto EJAII não apenas para alfabetizar e ampliar o letramento de alunos, mas como uma forma de mantê-los animados e focados nos estudos. Sendo assim, essa pesquisa buscou compreender de que forma práticas consideradas exitosas impactaram as expectativas dos alunos EJAII por meio de seus depoimentos.

Portando, os resultados encontrados verificados após o processamento com IRAMUTEQ a partir da análise de similitude distribuídas nas comunidades em: verde, amarelo, laranja, azul e lilás, e a luz da Análise textual discursiva, trouxeram clareza sobre o entendimento da percepção dos alunos da EJAII em relação a sua trajetória escolar atual, diante dos desafios e das conquistas, em meio às práticas escolares consideradas exitosas pelos mesmos.

Destacamos que a tríade de palavras que mais apareceram na análise de similitude foram: estudar, gostar e professor, indicaram que a relação professor e alunos da EJA está intimamente ligado as práticas exitosas em sala de aula, de modo que as atividades verificadas em campo se confirmaram no estudo nos termos recorrente nos depoimentos.

Os alunos EJA demonstraram que veem na escola múltiplas possibilidades de melhorar de vida, seja para o contexto pessoal ou profissional. As expectativas perpassam pelo fazer docente evidenciando o quão é importante a figura da professora no desenvolvimento de habilidade de leitura e escrita, e também afeto, esperança, companheirismo para enfrentar os desafios cotidianos.

Assim, concluímos que as práticas exitosas tratadas aqui, demonstraram a importância da escola na vida das pessoas, sobre maneira aquelas que veem na escola a possibilidade construir um futuro melhor a si próprio ou a terceiro, por essa razão a escola deve ser tratada com seriedade, respeito, ter um lugar de destaque na governança pública, de modo que esta perpassa investimentos em tudo que envolve a educação: estrutura escolar, biblioteca, mobiliário, remuneração adequada, e principalmente na qualificação e valorização do profissional.

Ficou evidente, mesmo pesar do cenário desanimador atual, existe profissionais que vem desempenhando um trabalho inspirador com os alunos da EJA, mesmo sendo em situação de práticas exitosas pontuais, oriundas de esforços pessoal e profissional dos próprios professores. Ainda assim, os alunos manifestaram o quanto se sentem acolhidos e suas expectativas são de esperança em uma vida melhor com os estudos oferecidos de forma humanizado, prática e contextualizado. Concluímos ainda que as experiências exitosas, construída de forma humanizada e reflexivas contribuem com as expectativas dos alunos por isso defendemos a educação pública, gratuita e de qualidade para todos em nosso país.

REFERÊNCIAS

ALBERTINI, Verena. **Literatura e autobiografia: a questão do sujeito na narrativa**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 4 n. n.7, p. 66-81, 1991.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: BARBOSA, Inês O., PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BRASIL. **Lei nº 13.632/2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, DF. 2018.

BRASIL. Lei nº 9394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Cláudio Brandão de Oliveira. Rio de Janeiro: Roma Victor, 2002. 320 p.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história na pesquisa qualitativa**. 2ª ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

SERRA, Deuzimar Costa.; FURTADO, Elizabeth. D. P. **Os idosos na EJA: uma política de educação inclusiva**. *Olhar de Professor*, [S. l.], v. 19, n. 2, p. 149-161, 2019.

CUNHA, Luís Antônio. **PNA - Verbete**. Centro de Pesquisa e Documentação de História (CPDOC). FGV. 2022. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>. Acesso em: 20 mai. 2022.

DIOGO, Emile Moreira; e GORETTE, Milena da Silva. Letramento e Alfabetização: uma prática pedagógica de qualidade. **I Seminário Internacional de representações Sociais, Subjetividade e Educação**. Curitiba: [s. n.], 2011. 2011.

DOURADO, Daniela Lopes Oliveira.; ROCHA, Ana Karine. Loula Torres; MORAIS, Cinara Barbosa. de Oliveira; BASTOS, Maria de Fátima Sudré Andrade. Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 203-220, 2021.

DRUMOND, Maria Góes. **Práticas pedagógicas exitosas: uma experiência no ensino remoto emergencial do curso de nutrição da Faculdade Ciência da Vida - FCV**. Sete lagoas. MG. 2021. E-Book. Disponível em: <https://www.faculdadecienciasdavidacom.br/curso/graduacao/nutricao/579/8>. Acesso em: 13 abr. /2022.

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

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GADOTTI. Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. 1º edição. Belo horizonte: Ed. Autêntica, 2017 (Coleção Educação: Experiência e Sentido). 2017. 320p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha, Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZ-VDxC/?format=pdf>. Acesso em: 12 mar. 2022.

MATOS, Maria Daise da Cunha; PLATZER, Maria Betanea. Práticas pedagógicas na EJA: as vozes de professores acerca das estratégias de ensino e o uso de materiais didáticos. **Rev. Bras. de Educ. de Jov. e Adultos** vol. 6, *ahead of print*,

2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Cleide%20Velasco/Downloads/5706-Texto%20do%20artigo-15269-1-10-20190101.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2022.

MEDEIROS, Michelle Karinne Martins Roberto; Costa, Efigênia Maria Dias. A autoestima de alunos do programa de Educação de Jovens e Adultos. **Revista Movimenta**. vol. 5 n 1, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/99296120/A_Autoestima_de_alunos_do_Programa_de_Educa%C3%A7%C3%A3o_de_Jovens_e_Adultos. Acesso em: 19 jul. 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224p.

NETO, João. **Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Agencia de Notícias. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SALVIATI, Maria Elizabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**, 2017. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SILVA, Luiz Eduardo Paulino da; ARAÚJO, Adriano Jovelino; MANGUEIRA, Rômulo Tonyathy da Silva; LIMA, Samya de Oliveira. Um Olhar Histórico no Processo Motivacional da Educação de Jovens, Adultos E Idosos (EJAI). **Anais V ENID**, 2015. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2015/TRABALHO_EV043_MD1_SA1_3_ID1138_29072015203148.pdf. Acesso em: 24 mai. 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita, **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev /Mar /Abr, n. 2. 2004.

SOARES, Magda. **Retrospectiva: Nada é mais gratificante do que alfabetizar parte 04**. Ceale - Centro de Alfabetização Leitura e Escrita. 2015. Disponível em <https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/retrospectiva-nada-e-mais-gratificante-do-que-alfabetizar-4.html>. Acesso em 15 jul. 2022.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 192p.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, 2019.

CAPÍTULO 3

AUTOFORMAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES DE EXPERIÊNCIAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COM PRÁTICAS INCLUSIVAS

Jucicléia de Nazaré Lopes Maia

Cleide Maria Velasco Magno

DOI: 10.46898/rfb.9786558897538.3

1 INTRODUÇÃO

Estamos no período do pós-pandemia e existem alguns desafios a serem enfrentados: o retorno ao meio social e as aulas presenciais com questionamentos, dúvidas e inseguranças, aprendemos muito no que diz respeito aos cuidados com a saúde individual e coletiva, mas mesmo com avanço das vacinas, ainda se faz necessário o todo cuidado com a saúde como forma de prevenção.

O desconhecimento da covid-19 afetou em todos os âmbitos a sociedade, resultando prejuízos na área da educação, ainda mais no que diz respeito a inclusão de alunos com deficiência. As atividades adaptadas, o uso de aparelhos tecnológicos e a falta de apoio da maioria das famílias no acompanhamento escolar dos alunos, atualmente são apontadas como possíveis consequências para suas dificuldades. Outro fator de grande impacto, também foi evidenciado diz respeito a formação adequada dos professores, pois muito foi e ainda continua sendo exigido deles para o atendimento dos alunos, de modo específico para a demanda de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE).

Assim sendo, a formação de professores é uma construção permanente e que apresenta desafios de diferentes modos. Diante das mudanças observadas na sociedade e suas necessidades para que se torne igualitária e inclusiva é importante que o professor busque sua autoformação, como destacado no trecho a seguir.

Se faz necessário cada vez mais uma educação pautada na construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, que passa necessariamente por uma escola inclusiva, que requer um “professor aprendente” capaz de vencer preconceitos, quebrar paradigmas e de estar sempre ávido por novas aprendizagens a fim de ampliar seu foco de olhar, ressignificar sua prática pedagógica e [...] crer que cada aluno que cruza seu caminho é capaz de lhe trazer novas possibilidades de construção de conhecimento e de aprendizagem (BASTOS; RODRIGUES, 2016, p. 2).

Segundo Bastos e Rodrigues (2016) no que diz respeito as habilidades, o professor precisa antes de tudo, trabalhar com a diversidade e a inclusão no espaço escolar, uma vez que a demanda a cada dia se torna maior e a diversidade de casos também. Daí explicitar discussões sobre a temática para que se tornem realidade no contexto escolar é essencial, pois conforme o trecho a seguir.

Vivemos um momento de luta pela igualdade de direitos e pela equiparação de oportunidades para todos. Na área de educação, esse movimento foi traduzido como inclusão escolar e hoje faz parte do cotidiano de todos aqueles envolvidos direta ou indiretamente com as questões educacionais (SILVA, 2012, p.93).

Diante do exposto, o estágio supervisionado tem uma função importante na formação de futuros professores, proporcionando oportunidade de práticas que refletidas

podem contribuir para a constituição do profissional docente, potencializando-se quando envolvem práticas inclusivas. Para Pimenta e Lima (2004, p. 34) o estágio é a parte prática dos cursos de formação de professores. Todavia, a maioria dos cursos apresentam uma maior carga horária para as disciplinas teóricas em suas grades curriculares e pouco articulam teoria e a prática, como saberes que se complementam. Portanto, de acordo com as autoras “o estágio tem de ser teórico-prático, ou seja, que a teoria é indissociável da prática”.

Por outro lado, a prática inclusiva é aquela que não só acolhe, mais atende e integra a diversidade da sala, seja ela qual for, como um princípio que ficou conhecido no mundo inteiro como *princípio da normalização*, o que implica em termos de serviços “assegurar que o indivíduo com deficiência tenha sua dignidade respeitada e possa desfrutar, o máximo possível, de situações e práticas próprias para a sua idade” (SILVA, 2012, p. 54). Para tanto o professor em formação deve conhecer e exercitar minimamente a temática.

Nesse sentido, buscamos responder o seguinte questionamento: *em que termos são expressos em relatórios de estágio supervisionado compreensões de práticas docentes inclusivas?* Para tanto o objetivo geral traçado foi *compreender por meio da experiência no estágio supervisionado a construção de práticas inclusivas*.

Desse modo, a partir da introdução, o presente texto está organizado nos seguintes tópicos: aporte teórico, caminhos metodológicos, resultados e discussão, considerações finais e referências, sobre os quais discorreremos seguir.

2 APORTE TEÓRICO

A IMPORTÂNCIA DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O autor Dantas *et al.* (2018) afirma que a prática pedagógica do professor de sala de aula é entendida como aquela que trata da organização de seu trabalho para a escolarização dos estudantes. O mesmo autor afirma que, deve-se considerar o planejamento e intencionalidade, recursos e estratégias de ensino, elaboração de atividades e avaliações (DANTAS *et al.*, 2018).

Nesse sentido, a inclusão como um princípio fundamental da educação na atualidade, tem como objetivo o acesso e a permanência exitosa de todos os alunos na escola, sem levar em conta suas habilidades, características ou origens. Logo, para que ocorra o desenvolvimento integral do aluno, práticas inclusivas consideram estratégias didático-pedagógicas adequadas ao atendimento da diversidade de alunos conforme suas condições, tais quais,

deficiências, superdotação, dificuldades locomotoras ou de aprendizagem ou qualquer outra que necessite de adaptações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN (Lei nº 9.394/96) que tem como função organizar a estrutura da educação brasileira, reconhece a importância da formação dos professores como pré-requisito para a inclusão escolar, quando estabelece no seu artigo 59 que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996, p. 19).

Nesse sentido, Silva (2012) apresenta em seu estudo quatro princípios fundamentais que devem ser considerados e seguidos para que a inclusão escolar seja bem-sucedida: “i) Acesso para todos os alunos. ii) Aceitação dos pontos fortes e desafiadores dos alunos, assim como da diversidade. iii) Práticas reflexivas e instruções diferenciadas e iv) Noções de comunidade e colaboração” (SILVA, 2012, p.101). Outro ponto que a autora menciona com vista a superação das especificidades dos alunos diz respeito a escola. Ou seja, para alcançar tal objetivo a escola deve iniciar um processo de revisão de sua estrutura, refletir sobre novas formas de desenvolver e implementar o currículo, além de propor atividades e conteúdos diferenciados.

Dessa forma, promover uma educação inclusiva em um ambiente que valoriza a diversidade e o respeito às necessidades individuais de cada aluno com vista ao seu desenvolvimento integral e uma participação ativa na escola e na sociedade é uma das funções do professor.

Os procedimentos e recursos que ajudam o desenvolvimento exige da escola novas formas de ensinar, a mudança de atitude dos professores e da própria instituição escolar. Mantoan (1997), corrobora afirmando que é dessa forma que as práticas se transformam para atender às necessidades de todos os alunos. Assim, para alcançar a integração escolar, os professores do ensino regular também devem aprimorar-se para adaptar o ensino à diversidade dos alunos, a fim de proporcionar situações de ensino e aprendizagem satisfatórias para todos. A política de formação de professores é um dos pilares da construção da inclusão nas escolas, pois a mudança exige potencialidades em termos de recursos humanos e condições de trabalho para a sua concretização (MENDES, 2004).

Nessa direção, Mamedes (2021, p.1) afirma que “a inclusão escolar é um desafio e exige que as escolas repensem sua estrutura e usem novos métodos de ensinar”. Todavia,

atualmente, a maioria dos professores não tem uma especialização na área da inclusão, mas atuam como mediador por meio de práticas e atividades adaptadas como o uso de instrumentos concretos, que estimulam a criança com NEE a desenvolver os processos de aprendizagem.

Desse modo, conforme a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 59, inciso I, aos estudantes Público-Alvo a Educação Especial (PAEE) são assegurados pelos sistemas de ensino, os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996). Assim um ensino com expectativas de pesquisa que priorize essa área contribui para a construção de conhecimentos.

Nesse sentido, é importante destacar que o atendimento inclusivo de alunos com NEE passa pela interação entre os professores da sala regular e aqueles professores especialistas da sala de AEE. Isso é potencialmente significativo para garantir o direito a aprendizagem desses alunos, contudo, suas funções são específicas, embora complementares.

O professor da sala regular tem a função de atender e ministrar aulas para toda a turma comum, ou seja, todos os alunos matriculados com e sem deficiência, seguindo as diretrizes educacionais e executando o currículo pré-estabelecido. Ele é responsável em acolher a todos com suas diferentes habilidades e necessidades e ainda deve buscar conhecer as necessidades específicas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, para desenvolver abordagens pedagógica diferenciadas e inclusivas.

Por outro lado, o professor da sala de AEE, desenvolve um atendimento específico aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, para alcançarem o máximo de seu potencial acadêmico e desenvolvimento pessoal. Trabalhando em parceria com o professor da sala regular, fornece suporte adicional e estratégias específicas para os alunos com NEE. A importância desse atendimento e a relação da interação com o professor da sala regular é expressa no trecho a seguir.

O atendimento educacional especializado constitui uma das medidas mais importantes para a efetivação do processo inclusivo o qual deverá atuar em parceria com o ensino regular. Baptista e Mantoan (2005) advertem a importância desse atendimento ao assegurar que: o atendimento educacional especializado garante a inclusão de alunos com deficiência, na medida em que lhes oferece o aprendizado de conhecimento, técnicas, utilização de recursos informatizados, enfim tudo que difere dos currículos acadêmicos que ele aprenderá nas salas de aula das escolas comuns (CORRÊA, 2010, p.19).

Nesse aspecto, o professor de AEE elabora o Plano Educacional Individualizado (PEI) para cada aluno com necessidades específicas, identificando suas habilidades, necessidades, metas e estratégias de ensino. Também desenvolve, utiliza e indica materiais educacionais adaptados para os alunos, além de fazer uso de metodologias específicas e

técnicas de ensino diferenciadas para atender às necessidades desses alunos. Geralmente, busca apoio de outros profissionais, como terapeutas, psicólogos e fonoaudiólogos para proporcionar uma abordagem multidisciplinar e abrangente ao AEE.

No Brasil, segundo Barbosa e Carvalho (2019),

o Plano Educacional Individualizado (PEI) é assegurado por diversas leis como: a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015) (BARBOSA; CARVALHO, 2019, grifos nossos).

Nesse caso, o PEI é um instrumento indispensável para atender de forma inclusiva os alunos com NEE na sala regular, conforme Barbosa (2019) sua estrutura (Quadro 1) deve ser conter os seguintes elementos.

Quadro 1 - Estrutura do PEI

IDENTIFICAÇÃO DO ESTUDANTE
Deve conter informações básicas do discente, como: idade, curso/modalidade, condição de público- alvo da educação especial, entre outros.
RELATÓRIO CIRCUNSTANCIADO
É preenchido a partir da observação do professor e da busca de informações na pasta do aluno, com vários profissionais e com a família. É fundamental que sejam registradas as fontes de informações.
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS
São as necessidades próprias do estudante em decorrência da sua condição.
HABILIDADES, AFINIDADES, INTERESSES, DIFICULDADES
É necessário o registro dos conhecimentos que o estudante já adquiriu, do que gosta, suas afinidades, seus interesses etc. Exemplo: habilidade na Leitura, história e redação, se gosta de desenhos, histórias em quadrinhos e música etc. É necessário também registrar as dificuldades apresentadas pelo estudante como: raciocínio lógico matemático, fazer cálculos, fazer perguntas, apresentar trabalhos etc.
OBJETIVOS E METAS
É aquilo que o aluno deve alcançar e meta refere-se quando e quanto daquele objetivo o aluno deverá alcançar.
METODOLOGIAS E MATERIAIS DE APOIO (TECNOLOGIAS ASSISTIVAS ETC.)
Devem ser registradas as metodologias e estratégias a serem utilizadas e os recursos necessários para que o estudante alcance o objetivo
CRITÉRIOS E MÉTODOS DE AVALIAÇÃO
O foco da avaliação estará no que foi proposto para ele
REVISÃO E REFORMULAÇÃO DO PEI
A fim de verificar se o estudante está ou não alcançando os objetivos propostos no PEI, o documento deve ser revisado e, caso necessário, reescrito.

Fonte: adaptado de Barbosa (2019, p.19-21).

Entretanto, cabe destacar que ainda existem discursos de negação ao atendimento de alunos com deficiência, que devem ser superados: i) o professor deve estar preparado para receber um aluno com deficiência e ii) quem deve atender alunos com deficiência são profissionais qualificados e especialistas formados em educação especial inclusiva (DINIZ, 2017).

Assim, no contexto escolar com especificação inclusiva ou não, “pontos que indicam avanços são: o estabelecimento de relações mais estreitas entre ensino regular e especial, a ampliação do poder público e a oferta da Educação Especial durante a Educação Infantil” (TOREZAN, 2002, p. 37).

Sobre a temática, Mantoan (1997) menciona que no início as crianças com deficiência eram segregadas em sala especial, ou seja, eram afastados dos outros alunos. Com o movimento de inclusão através de leis e lutas pelo direito à aprendizagem, não só os alunos, também, os professores têm oportunidade de capacitação por meio de cursos e projetos. Assim, conforme Sasaki (1997) com o tempo, o olhar para o atendimento da pessoa com deficiência foi mudando e novas ações foram surgindo em seu benefício, passando daquelas de cunho médico, para aquelas com enfoque pedagógico.

Para Melo (2019, p. 2) distingue-se três modelos de enfoques para avaliar as reais potencialidades, exigências, carências, direitos e deveres das pessoas com deficiências. O primeiro modelo “atribuía à deficiência um viés religioso, punitivo, de modo que a deficiência era vista como um castigo divino. Como características desse modelo, pode-se destacar a eugenia e a marginalização” no tocante ao atendimento. O modelo médico ou reabilitador foi o segundo, “com uma visão mais humanizada da pessoa com deficiência, surgiu no início do século XX, após o final da primeira guerra mundial” e o terceiro modelo chamado de modelo de direitos humanos ou social, trouxe à tona a pessoa com deficiência pela visão da sociedade, responsabilizando o meio, e não a pessoa, pela deficiência.

Nesse sentido, no século XX, a questão educacional foi se configurando, mais pela concepção médico-pedagógica, sendo mais centrada nas causas biológicas da deficiência. Com o avanço da psicologia, novas teorias de aprendizagem começam a influenciar a educação e configuram a concepção na linha psicopedagógica, que ressalta a importância da escola e enfatiza os métodos e as técnicas de ensino. Por volta da década de 1990 e início do século XXI, avançam estudos em Educação Especial no Brasil (MAZZOTTA, 2005).

Desse modo, cabe destacar que existem no Brasil documentos que regulam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, entre os quais:

- A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), sendo assumido no Brasil pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009;
- O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência; o Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentador da lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras;

- O Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe acerca da educação especial e atendimento educacional especializado;
- A Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista;
- A Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Para Melo (2019) a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 – Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi um grande marco na luta pelos direitos das pessoas com deficiências, pois, “traz importantes conceitos e institutos, alargando de forma elogiável a presunção da capacidade legal das pessoas com deficiência” (MELO, p.11).

Diante do exposto, é essencial que professores em formação inicial tenham conhecimento sobre esse tema e possam em estágios sob supervisão de professores experiente, discutir, planejar, exercitar e refletir baseados nessas premissas para se constituam em profissionais inclusivos

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO DE AUTOFORMAÇÃO

Na formação inicial de professores o estágio supervisionado é uma oportunidade para que os futuros docentes possam mergulhar em diferentes realidades educacionais, incluindo aquelas que adotam práticas inclusivas. A partir dessas experiências ao refletir as práticas e o cotidiano da sala de aula os estagiários têm a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para uma prática que promova a inclusão. Segundo Pimenta (2019) o estágio supervisionado se constitui como:

Atividade teórica de conhecimento da práxis de ensinar, realizada pelos docentes nas escolas públicas; como um campo de conhecimento que envolve estudos, análise, problematização, reflexão e proposição de soluções para o ensinar e o aprender, que compreende a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre o trabalho docente e sobre as práticas institucionais, em contextos sociais, históricos e culturais que as determinam (PIMENTA, 2019, p. 25).

Nessa perspectiva, ao estagiar em escolas que adotam práticas inclusivas, os futuros professores têm a oportunidade de observar como essas estratégias são implementadas na prática, como os alunos são envolvidos e como a equipe escolar enfrenta e supera os desafios dentro desse modelo educacional. Essa imersão proporciona a construção de uma consciência sensível às necessidades individuais dos alunos e favorece a ruptura de paradigmas e estereótipos que ainda perduram na contemporaneidade.

Nesse sentido, o estágio supervisionado inicia um processo de desenvolvimento profissional que perdura em toda vida profissional do professor, além de proporcionar o exercício da prática reflexiva que na formação docente se torna autoformação. Isso porque segundo Teixeira, Silva e Lima (2010, p.6) “os professores, num contexto de autoformação, (re)significam suas ações, e experiências profissionais, reavaliando as escolhas, as decisões tomadas e os reflexos das mesmas para a auto constituição pessoal- profissional” e para que isso ocorra a reflexão na/ da e sobre ação se faz necessário, além de considerar às emergências que se apresentam no cenário educacional a nível local, nacional e mundial.

Nesse contexto, para Nóvoa (1992, p. 13) “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada”. Assim sendo, sobre as práticas inclusivas, compreendo que o estágio supervisionado possibilita um espaço para a observação e exercícios práticos com orientação e supervisão, assim como um espaço para reflexão sobre a atuação docente na construção de uma identidade profissional sensível a diversidade e inclusão, o que justifica a busca permanente da aprendizagem e aprimoramento da prática pedagógica, traduzindo-se em autoformação.

Nessa perspectiva, Teixeira, Silva e Lima (2010) mencionam que a reflexão evidencia os fundamentos da identidade docente e ainda que:

Contribui para o surgimento de um desenvolvimento docente mais humano e mais contextualizado, que envolve as competências didático-pedagógicas, os aspectos interrelacionais e as questões afetivas, expressivas das emoções, dos desejos e das expectativas de transformação da profissionalidade docente (TEIXEIRA, SILVA, LIMA, 2010, p. 4).

Dessa forma, a autoformação docente nesse contexto exige uma atitude ativa na busca por conhecimento sobre educação inclusiva, o diálogo com colegas e supervisores, a análise de situações, principalmente a empatia e o respeito às singularidades dos alunos, ou seja, a autoavaliação/reflexão possibilita que o professor em formação inicial e o professor em serviço identifique suas habilidades e limitações, motivando-se a buscar um aprimoramento contínuo. Assim sendo, a seguir passamos a discorrer sobre os caminhos metodológico.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa qualitativa na modalidade Narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015) na qual utiliza os termos pessoal e social (interação), passado, presente e futuro (continuidade) e noção de lugar (situação) como um espaço tridimensional baseados

no pensamento deweyano para construir/narrar vivências na busca de novas/outras compreensões acerca de determinadas temáticas.

Na presente pesquisa, o foco são vivências no estágio supervisionado para refletir acerca da temática educação inclusiva em contexto de autoformação. Nessa perspectiva, vale ressaltar que o *locus* de pesquisa foi uma escola pública, situada no município de Mocajuba-Pará. O material que constituiu o *corpus* da pesquisa foram três relatórios do estágio supervisionado, que apresentam relatos de experiências ocorridos em sala regular e em sala de AAE.

Para a construção dos relatórios foram feitos registros em caderno de campo, em formato de texto e fotografias, de observações sobre o desenvolvimento de estratégias adotadas pelas professoras em ambos os espaços, de atividades de intervenção e exercício prático docente que foram desenvolvidas por nós e com auxílio das professoras da escola e da orientadora do estágio.

Para as análises, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD) segundo Moraes e Galiazzi (2016) com apoio do *software* IRAMUTEQ (Interface R para Análise Multidimensional de Textos e Questionários) que é um programa de informática que se ancora no *software* “R”, na linguagem *python* e possibilita diferentes formas de análises estatísticas sobre *corpus* textuais e tabelas individuais por palavras.

O *software* IRAMUTEQ começou a ser utilizado no Brasil em 2013, faz cinco tipos de análise: estatísticas textuais clássicas e de especificidades, classificação hierárquica descendente (CHD), análise fatorial por correspondência (AFC), análise de similitude (AS) e nuvem de palavras (NP) (SALVIATI, 2017; CAMARGO; JUSTO, 2021).

Nessa pesquisa, para o processamento no IRAMUTEQ selecionamos a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e Análise de Similitude (AS), de modo que os relatórios foram organizados em um único texto, do qual foi retirado as pontuações e acentuações, salvo em bloco de notas e codificados com asteriscos da seguinte maneira: **** *R1, **** *R2 e **** *R3”. E para indicar os segmentos de textos na escrita foi convencionado escrevê-lo da seguinte forma: Relatório número X, Segmento de Texto número XX-número XX, ANO. Por exemplo: R1 ST12-13, 2022.

Nesse sentido, após o processamento no *software* IRAMUTEQ, o resultado foi analisado com ATD, cujo elementos analíticos são: i) Unitarização, quando o *corpus* textual é desmontado ou desconstruído em unidades de significados; ii) Categorização quando

constroem de relações de significados e; iii) Escritas de metatextos para se criar compreensões (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Assim sendo, associação entre o IRAMUTEQ e a ATD se justifica em pesquisa de cunho qualitativo/narrativo se o pesquisador estiver impregnado de seu material de pesquisa, conforme mencionado no excerto a seguir.

A associação de análises lexicais estatísticas fornecidas pelo IRAMUTEQ e os procedimentos da ATD em pesquisas narrativas [...] são potencialmente significativas, desde que o pesquisador assuma e valorize a multiplicidade de vozes existentes e compreenda que o IRAMUTEQ é uma ferramenta e que a formação de categorias depende de sua imersão no material, nas bases teóricas adotadas e da sua interpretação na pesquisa (MAGNO; GONÇALVES, 2023, p. 32).

Diante do exposto, o resultado do processamento e as categorias de análise que emergiram se encontram narrados na seção a seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dessa maneira, o resultado do processamento no *software* IRAMUTEQ gerou por meio da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), as informações gerais apresentadas na Figura 1 a seguir.

Figura 1 - Informações Gerais

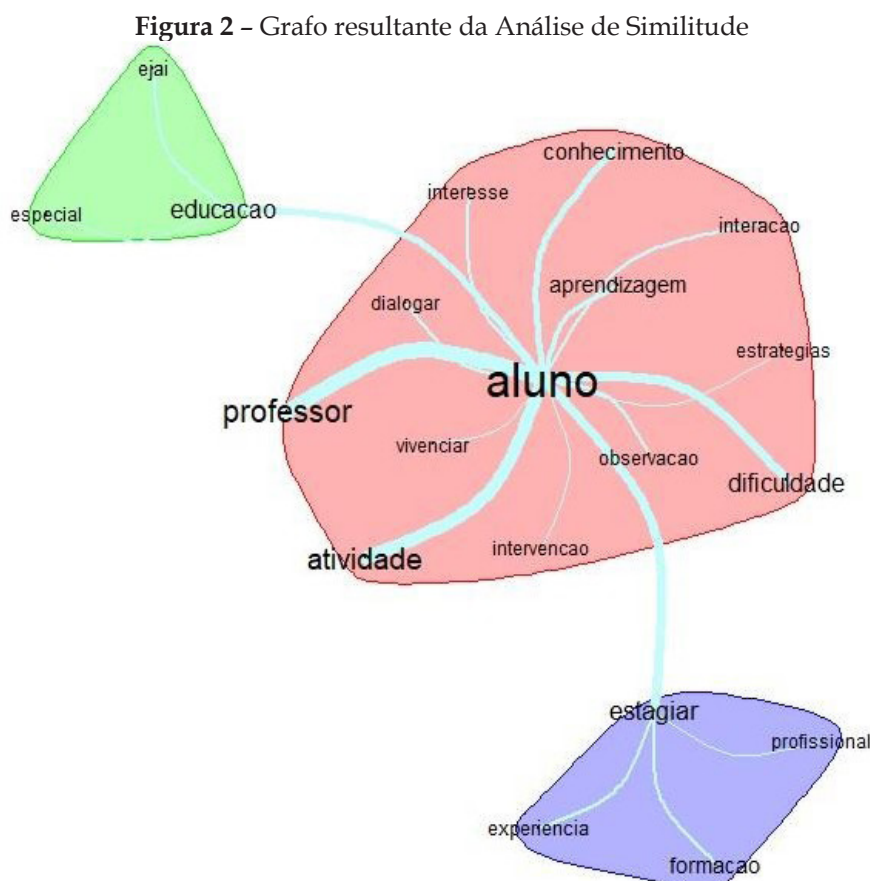
```
+--+--+--+--+--+
|I|R|A|M|U|T|E|Q| - Ter Jul 25 2023 18:56:24
+--+--+--+--+--+
Número de textos: 3
Número de segmentos de texto: 248
Número de formas: 1967
Número de ocorrências: 10139
Número de lemas: 1440
Número de formas ativas: 1314
Número de formas suplementares: 118
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 429
Média das formas por segmento: 40.883065
Número de classes: 6
200 segmentos classificados em 248 (80,65%)
#####
Tempo: 0h 0m 9s
#####
```

Fonte: Processamento IRAMUTEQ

Diante das informações obtidas, foi processado o *corpus* textual constituído de 3 textos em um único arquivo, partido em 248 segmentos de textos, 1967 formas, 10139 ocorrências, 1314 formas ativas (verbos, nomes...) e 118 formas complementares (adjetivos, artigos...). com 80, 65% de aproveitamento relevante para as análises.

A Análise de Similitude é um processamento que identifica as ocorrências e coocorrências existentes entre as palavras do *corpus*. Estas são apresentadas na forma de grafo, o qual indica partes comuns e especificidades das variáveis descritivas na análise, além de apresentar comunidades coloridas em formato de árvore, com a espessura dos ramos de acordo com a força de ligação entre as palavras (CAMARGO; JUSTO, 2021).

Assim o resultado do processamento se encontra representado no grafo (Figura 2) a seguir.



Fonte: Processamento do *software* IRAMUTEQ

Dessa forma, o grafo da análise de similitude, foi feito por meio de apresentação *Reingold*, observa-se ocorrências e coocorrências das palavras que formaram as comunidades coloridas de significados de acordo com o *score*, São elas:

- Comunidade rosa: aluno (216), atividade (87), professor (86), dificuldade (59), conhecimento (39), aprendizagem (29), observação (19), interação (17), interesse (16), dialogar (13), intervenção (12), vivenciar (10), estratégias (9);
- Comunidade verde: educação (47), EJAÍ (21), especial (11);
- Comunidade lilás: estagiário (64), formação (27), experiência (22), profissional (11).

Essas comunidades coloridas possibilitaram a emergências de duas categorias com critérios da ATD: sobre as quais discorreremos na sequência, ancoradas em referências que tratam da temática.

Educação Especial e as Estratégias de Intervenções

Nessa categoria faço reflexões e discuto a relação das observações e estratégias pensadas para atender os alunos de forma inclusiva. A observação durante o estágio supervisionado, das especificidades, dificuldades e limitações e as práticas das professoras seja do AEE, da sala regular sob orientação da professora do estágio contribuiu para construção de estratégias de intervenções para os alunos com a finalidade de obter um resultado positivo de aprendizagem dentro do conteúdo programático, mas pensadas e executadas principalmente para integrar e incluir toda a turma.

Nesse sentido, nota-se que as redes de ensino ainda disponibilizam pouca estrutura para os professores para a realização de um bom trabalho quando se trata de inclusão nas escolas. A escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação para o aprendizado (ARANHA, 2006).

Diante disso, observei que ocorria muitas dificuldades na escola para as professoras atuarem nessa direção, sendo assim o estágio me levou a compreender o quanto é importante conhecer a realidade escolar, conforme o segmento de texto a seguir.

Compreendo que conhecer o aluno com necessidades e sem necessidade especiais, tendo em vista as estratégias para interagir, inserir, respeitar e colaborar em sala de aula durante o estágio permiti no processo da formação inicial à docência colocar em prática as teorias adquiridas durante a faculdade e o estágio é essencial para a formação integral do aluno considerando as dificuldades e limitações dele durante o desenvolvimento das atividades (R1 ST 9-10, 2023).

Desse modo, tecia minhas reflexões nesse relatório, pois percebia a importância do estágio supervisionado na minha formação ao observar as dificuldades dos alunos e suas especificidades e aprender que eles têm direitos assegurados. Na concepção de *escola para todos* assegurado pela constituição no Art. 24 “os Estados assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (BRASIL, 1988). A educação em uma perspectiva inclusiva, “pressupõe que todos os estudantes devem conviver e compartilhar o mesmo ambiente de ensino e aprendizagem, livres de discriminação injustas de qualquer natureza, participando e aprendendo junto dos demais” (CRUZ, 2022, p. 5).

Assim sendo, as escolas devem dar suporte ao professor de sala regular, por meio do atendimento do AEE, pois muitas vezes o professor fica sem saber como agir em determinadas situações que se apresentam, por conta de diversos fatores, como por exemplo: salas com um número elevado de alunos e ainda vários alunos com dificuldades ou limitações diferentes e com esse apoio poderiam desenvolver estratégias e um atendimento de melhor qualidade aos alunos, como mencionado no trecho a seguir.

(...) espaços da escola onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio de desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-as para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar. (ALVES, p. 13, 2006).

Desse modo, trabalhando conteúdos voltados ao cotidiano do aluno, construindo conhecimentos que sejam significativos e motivando o ensino e aprendizagem dentro da realidade do aluno são desafios encontrados quando se busca a efetivação de uma escola inclusiva, pois não é o aluno que precisa adaptar-se à escola, mas a escola que deve promover meios para que o aluno possa nela interagir e a relação entre o professor regular e o da sala de AEE pode contribuir com isso, conforme destacado no segmento de texto a seguir.

Em relação ao atendimento educacional especializado (AEE) dos alunos da Educação de Jovens Adultos e Idoso (EJAI), observar, identificar o contexto atual e intervir com proposta didática com atividades lúdicas, junto com as percepções dos professores das escolas e do estágio para intervir e ajudar a aprendizagem de escrita e leituras dentro de seus limites de tempo e desenvolvimento onde foi proposto foi um grande desafio, mas foi possível com a ajuda da professora do AEE (R2ST 190-191, 2023).

A reflexão que fiz diante desse cenário me permiti perceber o quanto foi importante o exercício da observação e identificação no contexto dos alunos principalmente da EJAI e dos alunos com NEE e o quanto isso é importante na formação docente.

Vale destacar a importância da avaliação diagnóstica ou diagnose feita no início das aulas. O principal objetivo de uma avaliação diagnóstica é reconhecer e caracterizar as etapas de aprendizagem em que os alunos estão posicionados, além de identificar as limitações e aptidões de cada estudante (SARAIVA EDUCAÇÃO, 2022).

Compreendo que tudo isso é necessário para planejar o atendimento adequado ao aluno, entretanto existem casos que precisam ser encaminhados para a equipe multidisciplinar para que sejam devidamente atendidos, posto que, segundo Reis e Pezzi (2018) o encaminhamento tem sido uma estratégia de intervenção, especialmente se tratando de dificuldades de aprendizagem, sendo esses casos mais comuns do que queixas mais complexas. As autoras chamam a atenção para questão, pois encaminhamentos têm sido feitos por professores que não tem uma compreensão clara da possível dificuldade ou distúrbio.

Nesse sentido, após a observação e conversas realizadas com as professoras da sala regular e do AEE, várias estratégias foram planejadas e executadas durante o estágio, destaco uma que ocorreu por meio de intervenção pedagógica na temática com leitura e escrita para alunos que apresentavam dificuldades. Foram produzidos vários exercícios impressos e plastificados, para motivar os alunos a se interessarem pelo conteúdo dado em sala de aula, uma vez que devido ao período pandêmico muitos deles com e sem dificuldade não avançaram e até regrediram nas aprendizagens, pois entre outras coisas, não tiveram apoio familiar nas atividades realizadas e agora voltando ao formato presencial apresentavam desinteresse, desmotivação e muitas dificuldades.

Almeida (2002) adverte que o objetivo da intervenção de aprendizagem é fazer aumentar o conhecimento do aluno acerca das estratégias existentes para aprendizagem de modo a ajudá-lo a aplicar a melhor aquela que esteja de acordo com seu estilo. Também afirma que essa ampliação pode assegurar a flexibilidade no seu uso, e contribuir com autoconhecimento e a autorregulação dos estudantes.

Com essa concepção, foram realizados como estratégia de ensino, conforme as dificuldades e necessidades dos alunos na sala regular e na sala do AEE, com acompanhamento da equipe multidisciplinar escolar e apoio familiar, a partir de materiais impressos e plastificados selecionado em plataforma digital com uso da caneta piloto azul para quadro magnético, com a temática o alfabeto (consoantes e vogais) maiúsculo e minúsculo, atividades relacionadas as formas da escrita e o uso alfabeto, ilustradas a seguir.

- **O jogo das sílabas (Figura 3):** Este material foi produzido a partir da seleção em plataforma digital (Pinterest), copiado e colado em cartolina e plastificado para trabalhar as dificuldades de leitura e escrita. Foi utilizado com uma aluna com paralisia cerebral que só reconhecia as vogais maiúsculas. Ela teve dificuldades em reconhecer as duas formas de escrever, mas mostrou-se motivada em acertar, fazendo várias tentativas.

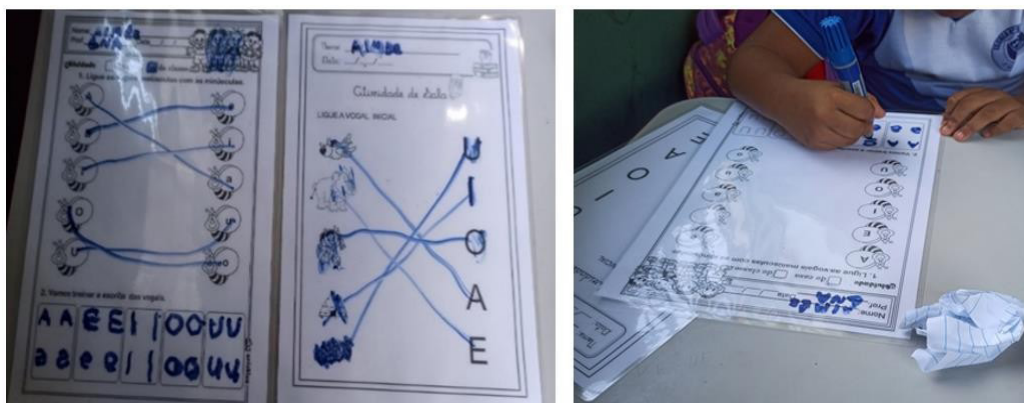
Figura 3 - Atividades com o Jogo de silabas



Fonte: Pinterest/ Arquivo da autora (2023)

- **Folhas de atividades Impressas e plastificadas (Figura 4):** o material foi produzido a partir da seleção em plataforma digital (Ensino Já) e o uso de caneta piloto para quadro magnético, foi utilizado com uma aluna com o TEA/TDAH que apesar de motivada, teve dificuldade em reconhecer as vogais maiúsculas e minúsculas e relacionar as figuras com as iniciais das vogais, mas após várias tentativas a aluna ligou e cobriu as vogais, realizando a atividade sozinha. A intervenção motivou e ampliou o interesse da aluna pela temática.

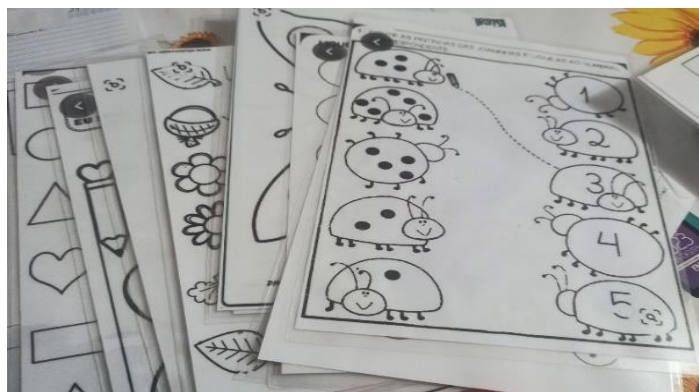
Figura 4- Atividades com as vogais em material plastificado



Fonte: Ensino já / Arquivo da autora (2023).

As atividades de intervenção realizadas com o material produzido aumentaram o interesse dos alunos da turma de modo geral, isso resultou na produção de mais atividades impressas e plastificadas (Figura 5) tanto para sala do AEE quanto para sala regular. A realização das intervenções com esse tipo de material foi efetiva e se mostrou como uma boa ferramenta para práticas inclusivas, podendo ser facilmente produzida em conjunto pelos professores de AEE como de sala regular e se bem planejado o uso delas nas atividades contribuem com as aprendizagens dos alunos.

Figura 5 – Atividades com Numerais e Vogais em material plastificado



Fonte: Pinterest/ Arquivo da autora (2023).

As atividades desenvolvidas com o material plastificado de baixo custo foram realizadas de forma dinâmica, produtiva e despertou o interesse de todos os alunos da turma, visto que a maioria dos deles apresentou dificuldades em reconhecer vogais e consoantes, maiúsculas e minúsculas e as formas de uso do alfabeto na escrita, isso foi uma das contribuições da intervenção, além de possibilitar uma prática inclusiva.

A experiência no estágio foi rica, relacionou o cotidiano, o contexto escolar, as observações e orientações recebidas permitiu a produção de material e o planejamento de estratégias de intervenção para motivar o interesse dos alunos com e sem dificuldades pelo conteúdo, ampliando seus conhecimentos, mas a interação dos professores envolvidos da sala regular e do AEE foi essencial para a ação fosse uma prática inclusiva. Compreendo que uma prática inclusiva é aquela que acolhe, desenvolve confiança e acredita que nada impede o aprendizado de novos conhecimentos sempre respeitando as necessidades e limitações de todos dentro mesmo ambiente.

A experiência do Estágio Supervisionado e a Formação do Profissional Docente

Essa categoria apresenta as reflexões da experiência de estágios e como percebi o meu desenvolvimento profissional docente por meio das atividades. Destaco que ao longo de todo o estágio na escola os professores não utilizam o Plano Educacional Individualizado (PEI) que apoia o acompanhamento do aluno com dificuldade de aprendizado ou com NEE.

Esse instrumento foi criado para que o professor observe e investigue como o aluno se desenvolve durante o período letivo, quais as dificuldades apresentadas e quais as habilidades que pode ser desenvolvida conforme os conhecimentos que já possui e suas dificuldades e assim planejar as atividades e as metas as serem alcançadas, ou seja, o PEI é uma ação específica conforme o excerto a seguir.

O PEI é uma ação viabilizadora dessa prática, visto que é um planejamento de ações específicas para um determinado estudante, considerado em seu “patamar atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados em curto, médio e longo prazo” (GLAT, VIANNA; REDIG, 2012, p. 84).

Outra questão fundamental para que a individualização ocorra com vistas à inclusão é o conhecimento do aluno e do seu contexto educacional e territorial, e isso faz toda a diferença ao se trabalhar com estratégias pedagógicas com toda a turma, mas cada aluno precisa do PEI para que seu desempenho escolar e o aprendizado ocorra dentro dos conteúdos dos componentes curriculares e os resultados das avaliações sejam alcançados. Barbosa e Carvalho (2019) mostram que na fase de conhecimento, precede a redação do planejamento individualizado, pode-se utilizar a coleta e análise de algumas informações. Tais informações que os autores se referem são: conhecimento do aluno, diagnóstico, documentação da escola precedente, encontros da escola com o aluno e a família, além de observações do aluno em sala, da estrutura funcional da escola, como ela se organiza, quais os seus recursos humanos e materiais, espaços físicos, assistências, tecnologias assistivas, etc.

Nesse sentido, tais observações são muito importantes no estágio supervisionado, pois acarreta futuramente um conhecimento necessário se porventura entrar em uma escola que também não faça uso desse instrumento. Considero isso muito importante, pois conforme o excerto o processo de ensino e aprendizagem precisa de metodologias adequadas.

O processo de ensino e aprendizagem se dá não somente na transmissão de conteúdo dentro da sala de aula, [...] não pode restringir-se apenas à tarefa de aulas ou de assistir aulas [...], mas, na metodologia utilizada para driblar todos os vários desafios em que a unidade escolar está inserida, sejam eles sociais, estruturais, acadêmicos [...] deve mostrar que o ato de ensinar adquire maior significação quando considerado em relação à estrutura e ao funcionamento da escola e do ensino. (PIMENTA, 2012, p.84).

A autora supramencionada ainda enfatiza que “[...] a teoria deverá ser formulada e utilizada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, à qual busca responder através da orientação das linhas de ação” (PIMENTA, 2012, p. 78). Ou seja, a aprendizagem acompanha a teoria e a prática.

Assim, dentro do estágio supervisionado, temos a oportunidade de pôr a teoria em prática e desenvolver o olhar observador, inovador e a aprender a buscar de informações para contribuir com o desempenho dos alunos e com auxílio da equipe pedagógica, aprender também criar estratégias e metodologias para o desenvolvimento cognitivo do aluno a fim de obter resultados que garantam o direito de suas aprendizagens.

Desse modo, compreendo que a reflexão das atividades realizadas durante o processo de estágio supervisionado é muito importante e não deve ser deixado de lado de modo algum, já que, “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA, LIMA, 2012, p. 37). Destaco a questão no segmento de texto nos seguintes termos:

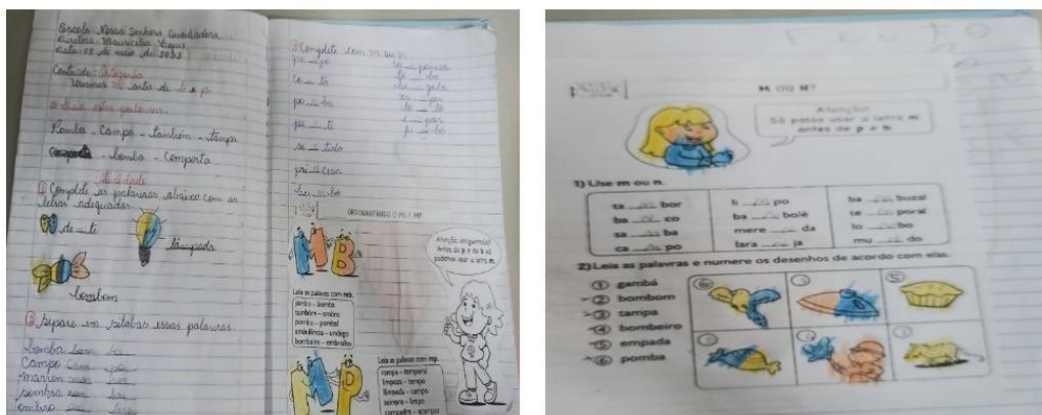
Entre as experiências vivenciadas, para a minha constituição futura professora, a criação de estratégias de intervenção, a partir da observação para conhecer o aluno, a sua realidade e como devemos construir as atividades, escolher as metodologias, o material para ajudá-lo, tendo o papel de mediador como professor entre o aluno e suas atividades, interagindo com a família e a escola foi essencial, aprendi muito e ficou marcado em cada etapa (R3ST 244-245, 2023).

Entretanto, saliento que o professor deve aprender a refletir sobre sua prática pedagógica e como os alunos aprendem, para tanto, deve compreender que não é detentor do saber e o aluno apenas um processador e receptáculo de informação ou como nos diz Freire quando fala sobre a Educação Bancária, “desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1985), mas que o aluno tem seus próprios conhecimentos e que pode ser protagonista de suas aprendizagens (BASTOS; RODRIGUES, 2022).

Todavia, para compreender a prática pedagógica inclusiva, Ferreira (2003) afirma que é vital mergulhar no interior do cotidiano escolar para contemplar e interagir com todos e, assim, apreender os componentes subjetivos de suas relações e comportamentos, respeitando a dificuldade encontradas e com o olhar observador buscar a melhor forma de ajudar o aluno.

Nesse sentido, a intervenção realizada foi direcionada aos alunos tanto do ensino regular, quanto dos atendidos na sala do AEE, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental com o mesmo tipo de dificuldade, sendo que os alunos com necessidades educacionais especiais possuem alguns comprometimentos cognitivos que precisam de atividades adaptadas (Figura 6).

Figura 6 - Atividades de Leitura e Escrita

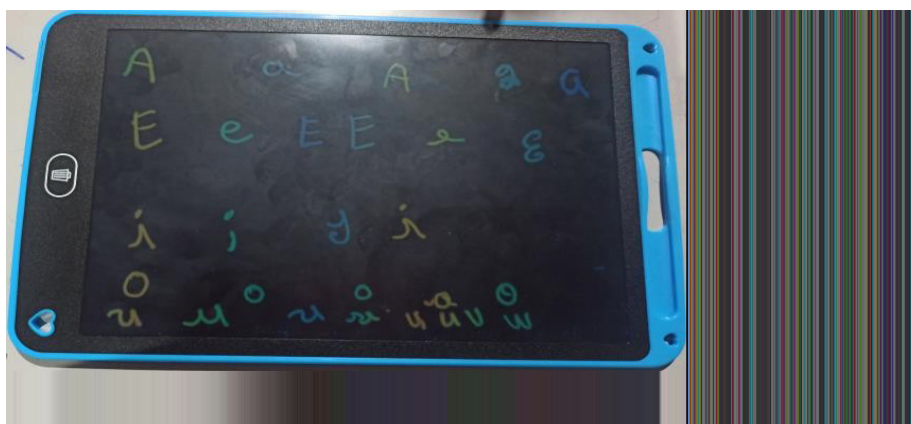


Fonte: imagens do caderno de um aluno obtidas pela autora (2023).

Segundo Freire (1994, p.11), a “leitura precede a palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”. Pensando assim, a leitura da palavra não pode desconsiderar o conhecimento de mundo que cada aluno tem e que foi adquirido em seu contexto, suas experiências e realidade. Compreendo que a linguagem e realidade em conjunto evidenciam a compreensão e a crítica que se faz do texto.

Destaco que na atividade desenvolvida com alunos com dificuldade em leitura e escrita, um aluno me chamou atenção (Figura 7). Ele apresentava dificuldade em reconhecer as palavras do texto tirada do quadro e isso fez com demorasse com a escrita no caderno.

Figura 7 - Aluno desenvolvendo atividade de escrita



Fonte: imagens obtidas pela autora (2023)

Assim, após a observação da dificuldade do aluno, por meio da interação professor e aluno, socializei a leitura das palavras em voz alta, soletei para que ele desenvolvesse a escrita um pouco mais rápida. E nas atividades impressa no caderno foi trabalhado as consoantes M, B e M, P, o que leva a maioria dos alunos confundir ao fazer uso em palavras,

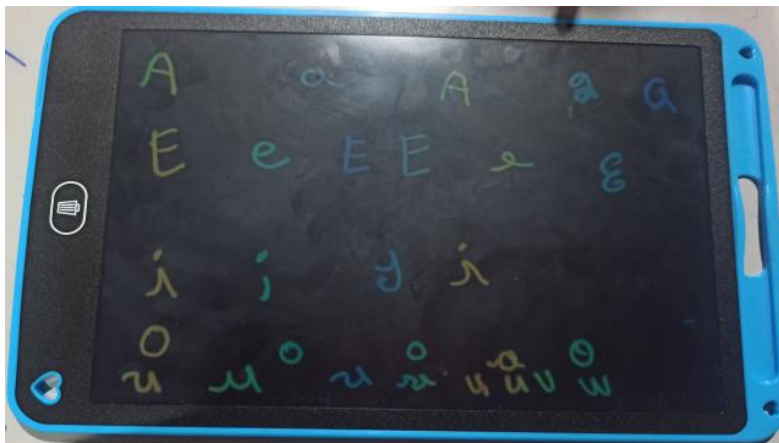
mas através da intervenção da atividade, ele e os outros alunos foram se familiarizando e desenvolvendo de forma correta e com rapidez tanto nas atividades com vogais quanto aquelas com as consoantes e fizeram ao final o uso correto nas palavras.

A determinação dos alunos e a qualidade da aprendizagem resultante me proporcionou compreender a importância do estudo e o aprofundamento da teoria e da prática, bem como, aprender que é na relação dialógica com o aluno que será construída uma educação crítica e transformadora, mas que não prescinde de momentos de desafios a serem superados diante do compromisso com o desenvolvimento integral do aluno seja ele quem for (R1ST 92-93, 2023).

Outra atividade desenvolvida foi direcionada a alfabetização de alunos com dificuldades de reconhecimento das vogais. A aquisição do código escrito e das habilidades de leitura e escrita é o que designa a alfabetização, escrever seria um processo de representar os fonemas em uma forma escrita e ler seria representar os grafemas em uma forma oral (SOARES, 2010). Portanto o reconhecimento das vogais faz parte desse processo.

Desse modo, para atender essa demanda, como estratégia fizemos o uso do tablet educativo (Figura 8), pois os alunos podem repetir o conteúdo e apagar e fazer novamente quantas vezes sejam necessárias, além de que os alunos ficam mais interessadas e isso facilita o processo de aquisição da escrita e leitura na alfabetização e em processos de intervenção.

Figura 8 - O Tablet Educativo



Fonte: imagem obtida pela autora (2023).

Assim, com o material concreto - o *tablet educativo* realizei atividades de intervenção com o tema das vogais, consoantes, maiúsculas e minúsculas, a partir das iniciais dos nomes próprios dos alunos e outras formas diversas de uso em palavras. A intervenção foi realizada tanto na sala regular quanto na sala de AEE.

A motivação dos alunos foi tocante para mim, só o fato deles verem o material ficaram muito interessados e se divertiam testando as possibilidades. Essa disposição repercutiu positivamente para o desenvolvimento da atividade e o resultado da aprendizagem foi alcançado. Foi muito produtivo e a estratégia do uso do Tablet Educativo possibilitou a inclusão de todos os alunos de forma leve, espontânea e alegre. A partir dessa intervenção os resultados foi para além de escrever o seu próprio nome, eles escreveram seu texto em historinha enfim em inovador, diferente e muito bom para o desempenho dos alunos (R3ST 247- 248, 2023).

Compreendi, conforme Soares (2010) que o indivíduo alfabetizado, não domina apenas o processo de leitura e escrita, mas também compreende os significados por meio do código escrito, se expressa e se entende no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado do processamento feito pela ferramenta IRAMUTEQ, possibilitou- nos a emergência de duas categorias: A Educação Especial e as Estratégias de Intervenções; A experiência do Estágio Supervisionado e a Formação do Profissional Docente, em que foi muito rico de informação dos relatórios do estágio supervisionado. Com o objetivo geral de compreender a construção de práticas inclusivas durante esse processo de formação, as reflexões feitas possibilitaram responder em que termos elas são expressas no relatório.

A experiência de observação no estágio foi de suma importância para compreensão de que a interação dos professores do ensino regular e da sala de AEE, assim como a dinâmica entre a escola e a família, foi essencial para o processo de desenvolvimento e desempenho dos alunos com e sem dificuldades, pois permitiu que todos se envolvessem e fossem orientados sobre as potencialidades e aprendizagem dos alunos com e sem deficiência, bem como conhecer as limitações e os desafios a serem superados pelos professores.

Durante a pandemia muitas dificuldades surgiram para que os alunos tivessem acompanhamento tanto no ensino regular como no AEE e dizem respeito aos aspectos: familiar, emocional e social, gerando dificuldade específica ou não para os alunos, principalmente para aqueles com NEE. Mas no retorno as aulas presenciais compreendi que todos escola, família e alunos devem trabalhar em conjunto para desenvolver atividades adequadas para a superação e buscar a inclusão.

Portanto, as práticas inclusivas são possíveis nessas condições e as intervenções devem ocorrer de forma criativa e inovadora a partir da observação, avaliação diagnóstica multidisciplinar e com envolvimento de todos, seja professores, especialistas e a família para garantia do direito as aprendizagens de todos os alunos igualmente. O estágio supervisionado a partir das reflexões das práticas pode ser marco para o desenvolvimento profissional de professores que querem ser inclusivos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro. Facilitar a aprendizagem: ajudar os alunos a aprender e a pensar. **Psicologia Escolar e Educacional**. 6(2), 2002. 155- 165p.

ALVES, Denise de Oliveira (Org.). **Salas de Recursos Multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

ARANHA, Maria Saete Fabio (Org.). **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2006.

BAPTISTA, Cristina Abranches Mota; MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**.

Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BARBOSA Vânia Benvenuti; CARVALHO, Marcos Pavani de. Conhecimentos necessários para elaborar o Plano Educacional Individualizado – PEI (**Produto educacional**). Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica. Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. Campus Rio Pomba, 2022.

BASTOS, Ana Cristina de Almeida Cavalcante; RODRIGUES, Ana Paula Soares Loureiro. Professores que Estudam, Alunos que Aprendem: a importância da autoformação docente. **Anais III Congresso Nacional de Educação**. Editora Realize (publicação digital), 2016. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2016/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID3549_13082016121121.pdf. Acesso em 20/07/2023.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAMARGO, Brígido Vizeu, JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) Laboratório da psicologia da comunicação e cognição (LACCOS). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2022. Disponível em: <http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em: 10/01/2022.

CORRÊA, Maria Helena Calazans. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino Regular. **Monografia de Especialização em Educação Especial**. 25p. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. Minas Gerais. Brasil. 2010.

CRUZ, Priscila. **Todos Pela Educação.: Educação Inclusiva**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/08/educacao-ja-%202022-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 14 jul 2023.

DANTAS, Lilianne Moreira; OLIVEIRA, Neidyana Silva de; BARROS, Francisca Jamília Oliveira de; RODRIGUES, Maria do Socorro Moraes Soares; LIRA Ana Karina Moraes de. A

Formação de Professores de Sala de Aula Regular e a Perspectiva Da Educação Inclusiva. V Congresso Nacional de Educação (CONEDU), Editora Realise (publicação digital), 2018. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA19_ID3703_17092018175513.pdf. Acesso em: 20 jul 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2017. 96p.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. O enigma da inclusão: das intenções às práticas pedagógicas In: 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Educação (ANPED). **Anais eletrônicos.** Poços de Caldas, 2003.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. 24a ed. São Paulo, SP, Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia do Oprimido.** 15a ed. São Paulo, SP, Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 29. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente.

Revista Universidade Rural. Série Ciências Humanas, v. 34, p. 79-100, 2012. Disponível em: <http://www.ufrj.br/SEER/index.php?journal=chsr&page=article&op=view&path%5B%5D=834>. Acesso em: 05 mar. 2023.

MAGNO, Cleide Maria Velasco; GONÇALVES, Terezinha Valim. O testemunho em pesquisa narrativa e a análise textual discursiva associada ao IRAMUTEQ. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemática.** v.19, n. 42, 2023. p. 18-34.

MAMEDES, Norenir Oliveira Leite. Educação Inclusiva: Interação de professor e mediador. **Revista Educação Pública,** v. 21, nº 25, 6 de julho de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/25/educacao-inclusiva-interacao-de-professor-e-mediador>. Acesso em: 6 jun 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Ser ou estar, eis a questão: explicando o déficit intelectual.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas.** 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MELO, Thanyson Dornelas de. O modelo médico e sua importância para a inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Ano 4, Ed. 07, Vol. 12, p. 169-179. 2019.

MENDES, Enicéia; ALMEIDA, Maria Amélia; WILLIAMS, Lúcia. **Temas em educação especial: avanços recentes.** São Carlos: EdUFSCAR, p.221-230, 2004.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva** – Ijuí: Ed. Unijuí, 3. ed. rev. e ampl. 2016. – 264 p.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.).

Os professores e sua formação. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina. **Didática: abordagens teóricas contemporâneas.**

Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

PIMENTA, Selma Garrido. **Estágio e Docência.** Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima: revisão técnica José Cerchi Fusari, 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

REIS, Taís Rosana. Dificuldades de Aprendizagem na Infância e o Encaminhamento para Psicoterapia: Um Estudo de Caso. **Revista de Psicologia da IMED**, ed. 8, v. 2, p. 208-217, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Uma breve história dos movimentos de pessoas com deficiência.** São Paulo: CVI-AN, 1997.

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos/** Aline Maira da Silva. Curitiba: InterSaber, (Série Inclusão Escolar), 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema três gêneros.** 4. Ed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TEIXEIRA, Francisca dos Santos; SILVA, Maria de Jesus Assunção; LIMA, Maria da Glória. **O desenvolvimento docente na perspectiva da (auto)formação profissional.** Disponível em: https://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_09_2010.pdf. Acesso em: 21 out. 2023.

TOREZAN, Ana Maria. Psicologia escolar e a nova conjuntura educacional brasileira. In: GUZZO, Raquel de Souza Lobato. (org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje.** Campinas, SP: Alínea, p. 35- 47, 2002.

CAPÍTULO 4

NARRATIVAS DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE MOCAJUBA-PA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO PERÍODO PANDÊMICO

Genilson Viana MartinsCleide MariaVelasco Magno
DOI: 10.46898/rfb.9786558897538.4

RESUMO

O presente trabalho é uma pesquisa qualitativa na abordagem Narrativa, cuja temática versou sobre os desafios e possibilidades nas práticas docentes no período pandêmico. Nesse aspecto, o material que constituiu o *corpus* da pesquisa foram depoimentos de dois professores do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, situada no município de Mocajuba-Pará. O material empírico foi processado pelo *software* IRAMUTEQ e as análises foram feitas pelos critérios da Análise Textual Discursiva (ATD) pela qual emergiram duas categorias finais: i) *Alunos e professores em meio aos desafios e possibilidades na pandemia*; ii) *O Ensino Remoto Emergencial (ERE) mediado por TDICs e Impactos das preocupações docentes na pandemia*. Compreendemos que foram muitos os desafios enfrentados e superados apesar dos impactos marcantes a nível emocional e psicológico que sofreram alunos e professores e demais profissionais da educação, mas também houveram mudanças no que diz respeito aos conhecimentos sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e a adequação do perfil das aulas na modalidade presencial para aulas on-line, também ficou evidente o desnivelamento social na educação e a desvalorização profissional docente. Concluimos que o Ensino Remoto Emergencial foi uma rica possibilidade para atender e incluir todos os alunos desde que acompanhado de condições para isso, o que exigiu cada vez mais a conectividade da escola, professores e famílias para um caminho de equidade no período pandêmico.

Palavras-chave: Prática docente. Período Pandêmico. Ensino Remoto Emergencial. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Pesquisa Narrativa.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho visa apresentar reflexões sobre os impactos, as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores durante o período em que a pandemia do novo corona vírus (SARS-Cov-2) assolou a vidas de muitas pessoas/mundo/planeta Terra. A COVID-19 espalhou-se rapidamente pelo mundo todo, afetando diversos setores sociais e econômicos, na educação os impactos foram marcantes: suspensão das aulas presenciais em mais de 190 países (UNESCO, 2020) e esses fechamentos trouxeram vários desafios aos profissionais da educação: extrapolação das jornadas de trabalho; falta de recursos tecnológicos para ministrar às aulas remotas, dificuldades para manusear as ferramentas físicas e virtuais usadas nas aulas online; sobregargas emocionais e de trabalho; assim como também proporcionou efeitos negativos aos discentes: perda no aprendizado; regressão no cenário educacional; evasão escolar; desestimulo educacional dos discentes, causados

por problemas psicológicos ou inserção expressiva aos joguinhos virtuais, aumento da disparidade educacional e tecnológica.

Segundo dados da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022), em dezembro de 2019 o mundo foi alertado sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, na China. Tratava-se de um novo vírus, ainda não identificado que estava afetando os seres humanos com alto poder de transmissão e que causava síndrome respiratória aguda grave. Tal notícia espalhou-se rapidamente pelo mundo, enquanto os sistemas de saúde tentavam se ajustar ao caos geral instalado. Em 30 de janeiro de 2020, a OMS, declarou que o fenômeno do novo corona vírus constituía uma emergência de saúde pública de importância internacional.

Tal decisão buscava por meio do isolamento social, interromper a propagação do vírus, tornando-se assim um dos meios mais eficientes até que a vacina fosse fabricada. Porém os impactos do isolamento foram muitos e de difícil compreensão, mas estar distante das pessoas era sinônimo de amor e cuidado. Vários setores sociais foram fechados, como igrejas, academias, shoppings, escolas e outros. Funcionando apenas os setores tidos como emergenciais: sistemas de saúde, supermercados, farmácias, etc.

O fechamento das escolas foi uma das primeiras medidas tomadas por governos de todo o mundo. Segundo reportagem apresentada no Blog G1 Educação (2020), o cenário da educação não estava preparado para essa situação muito menos os professores, que por um logo tempo não puderam estar em sala de aula para trabalhar, sendo que os mais afetados na crise educacional instalada foram os professores e alunos dos anos iniciais.

Nesse sentido, verificar por meio de narrativas de professores os desafios e as possibilidades alcançadas no período pandêmico é o que nos instiga nessa investigação, o que provoca sede de descobertas e inúmeras expectativas mediante as narrativas de professores que poderão vir a ser uma contribuição para o futuro nesse campo de conhecimento.

Todavia, o Ensino Remoto Emergencial (ERE)¹ adotado no período da pandemia permitiu, de certo modo, que os alunos não ficassem sem aulas. Esta foi a solução para a garantia do direito das crianças, que por um determinado tempo, estiveram afastadas de suas atividades educacionais, por conta do fechamento das instituições de ensino, motivadas pelas medidas de isolamento social voltassem a estudar.

Logo, tornou-se árduo e louvável o trabalho do professor nesse cenário, uma vez que, trabalhar com crianças dos anos iniciais na sala de aula, de modo presencial – prender

¹ As redes de educação do país instituíram o ensino remoto emergencial (ERE), que difere da Educação a Distância (EaD), por se tratar de uma mudança temporária no desenvolvimento e na entrega dos conteúdos junto aos discentes. É uma alternativa de promover a continuidade das atividades pedagógicas com o objetivo de instaurar soluções de ensino remoto em circunstâncias de crise. As aulas retornarão ao formato presencial ou híbrido assim que a emergência de saúde pública diminuir e a disseminação do vírus estiver mais controlada (Hodges *et al.*, 2020). A intenção com essa ação foi de minimizar os impactos no ensino e na aprendizagem dos discentes. (SANTOS; GODÓY, 2022, p. 1).

a atenção, promovendo um ambiente de aprendizado e compartilhamento, já se mostra difícil no ensino presencial, imaginemos como foram esses dias de aulas remotamente ministradas. Deste modo, proporcionar ao professor um ambiente de reflexão e compartilhamento de relatos e experiências nos permitirá traçar narrativas épicas sobre o ensino remoto na percepção dos docentes. A fim de conhecer os desafios enfrentados, as dificuldades superadas, as metodologias aplicadas, dentre outros enlaces que poderão somar as narrativas já conhecidas sobre esse período no que diz respeito a educação.

Dessa forma, nesta pesquisa, procuramos responder o seguinte questionamento: *em que termos narrativas de professores dos anos iniciais da Educação Básica manifestam desafios e possibilidades para o desenvolvimento de suas práticas no período pandêmico?* Objetivamos compreender os desafios enfrentados pelos docentes e as ações metodológicas utilizada no Ensino Remoto Emergencial (ERE) e, especificamente, identificar os desafios enfrentados e as possibilidades alcançadas por professores dos anos iniciais no período pandêmico; conhecer e explicitar como se deu o processo educacional no período da pandemia e; identificar novas ideias desenvolvidas ou práticas exitosas, com intuito de continuar as atividades escolares no ERE.

Desse modo, o presente texto está organizado, a partir da introdução em: Aporte Teórico - O Ensino Remoto Emergencial (ERE) na Educação Básica e a Pandemia do Novo Corona Vírus; Caminhos Metodológicos; Resultados e discussão - Narrativas docentes e suas práticas no ERE e Considerações Finais - Compreensão das práticas docentes no período pandêmico. Sendo assim, apresentamos a seguir o aporte teórico.

2 APORTE TEÓRICO

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (ERE) NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PANDEMIA DO NOVO CORONA VÍRUS

O Sistema Educacional Brasileiro é organizado em Educação Básica e Ensino Superior. Entende-se por educação básica o ensino que corresponde as seguintes modalidades dos primeiros anos da educação escolar ou formal, englobando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 1996).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura- UNESCO, a crise causada pela Covid-19 resultou na paralização das aulas presenciais em escolas de ensino básico e universidades, afetando mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020). Por conta da pandemia global do novo corona vírus, a Covid-19, que em 2020 causou surtos de infecções respiratórias graves, as quais geraram

sobrecargas nos sistemas de saúde. O número total de mortes associadas direta ou indiretamente à pandemia de COVID-19 entre 01 de janeiro de 2020 e 31 de dezembro de 2021 foi de aproximadamente 14,9 milhões (OMS, 2022). Este cenário de calamidade pública, foi o que impulsionou a elaboração do Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo Novo Coronavírus COVID-19 (BRASIL, 2020). Ação essa realizada pelo Ministério da Saúde brasileiro em conjuntura com as Orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS), no ano de 2020.

O objetivo primordial desse plano era apresentar diretrizes para conter a proliferação da covid-19 no Brasil e dentre as ações mais eficazes e significantes, para aquele momento, encontrava-se o isolamento social (BRASIL, 2020). Deste modo, para que o isolamento social fosse efetivamente implementado, fez-se necessário a realização de inúmeras ações de flexibilização em diversas esferas sociais, inclusive na educação, como a implementação de um Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Em 17 de junho de 2020, o Ministério da Educação (MEC), a partir da portaria nº 554 (BRASIL, 2020), publicou regulamentos com ações que permitiam a flexibilização das ações educativas nas instituições de Ensino no Brasil, permitindo a substituição das aulas presenciais por aulas remotas realizadas de forma síncronas e/ou assíncronas. Assim como também permitiu o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e de outros recursos mais que possibilitassem ao docente e aos discentes a efetivação do ensino, em diversos contextos, tempos e sujeitos, respeitando o isolamento social e garantindo o acesso à educação durante o período da pandemia.

Diante do exposto, percebemos que a pandemia do covid-19 fez com que professores de todo o país trocassem, subitamente, os quadros e as carteiras escolares pelas telas e pelos aplicativos digitais, tornando as Tecnologias de Informação e Comunicação ferramentas de ensino importantes para a efetivação do ensino emergencial, mas é preciso esclarecer o que significa o ERE.

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar esses conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado (BEHAR, 2020, p.1).

Outro destaque das práticas docentes no período da pandemia foi a substituição das aulas presenciais por aulas remotas realizadas de forma síncrona e/ou assíncronas, ou seja, compreendendo que os enlaces da pandemia trouxeram de forma repentina, drásticas

mudanças na vida tanto dos professores quanto dos alunos, houve a necessidade da reestruturação e da flexibilização do horário de trabalho do professor e do horário de estudo dos alunos, como fica explicitado no excerto a seguir.

No ERE, a aula ocorre num tempo síncrono (seguindo os princípios do ensino presencial), com videoaula, aula expositiva por sistema de webconferência, e as atividades seguem durante a semana no espaço de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) de forma assíncrona. A presença física do professor e do aluno no espaço da sala de aula presencial é “substituída” por uma presença digital numa aula online, o que se chama de ‘presença social’. Essa é a forma como se projeta a presença por meio da tecnologia (BEHAR, 2020, p.2).

Desse modo, o ERE e as práticas docentes após o fechamento das escolas durante a quarentena escolar no Brasil alavancou o ensino à distância movido por ferramentas digitais como: aplicativos de realidade virtual e gamificação e aplicativos de gestão escolar; *google* sala de aula; programa *google* de tecnologia, AVA, ferramentas de vídeo, *e-mail*, *chats*, armazenamento de arquivos em nuvem, dentre outros.

No entanto, apesar de serem ferramentas já existentes e de seus usos já terem sido propostos no ambiente educacional, tanto os professores quanto os alunos não se encontravam devidamente preparados para manusear tais ferramentas. O que ocasionou impacto, contudo, a maioria, conseguiu acostumar-se a trabalhar com as mais diversas metodologias ativas propostas pelo ensino digital, adquirindo ensinando aos alunos, as habilidades necessárias na era digital. BATES (2016, p. 55) já nos afirmava que: “a taxa de mudança tecnológica não mostra nenhum sinal de abrandamento, logo o uso das tecnologias é necessário para o ensino aprendizagem”.

Entretanto, Moran (2012) já explicitava que o ensino *online*, como um processo educativo, é complexo, pois é desenvolvido por meio midiáticos, tais quais diversas ferramentas digitais, desde as ferramentas mais simples como o *facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *youtube* e a criação de *blogs*, até a construção de plataformas próprias de aprendizagem como *Google Classroom* ou o *moodle*, entre outros.

Nesse tipo de ensino, a função do professor é de mediador do processo de ensino-aprendizagem, assegurando a interatividade e participação, elaborando e conduzindo as atividades de aprendizagem que resultem nos objetivos de aprendizagem. No período pandêmico com a implementação do ERE, também ficaram expostas as limitações, desigualdades e dificuldades de professores e alunos no que diz respeito a aquisição e ao uso dos recursos digitais, demandando tanto para um quanto para o outro uma oportunidade viável e uma formação adequada (MENDES, 2021).

Contudo, a implemetação do ERE demonstrou a sociedade que a tecnologia é atualmente uma ferramenta indispensável para a educação e a comunicação entre as pessoas, não os tornando seres individualizados, podendo contribuir quando se tratar dos aspectos relacionados às novas formas de se fazer educação com uso das novas tecnologias de comunicação e linguagem virtual, desde que utilizadas com responsabilidade.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de cunho qualitativo com abordagem Narrativa (CLANDININ; CONELLY, 2015), a qual utiliza como espaço tridimensional as noções de interação, continuidade e lugar e cuja as experiências, as histórias vividas e narradas, onde as pessoas são entendidas como indivíduos, que interagem em um meio social são o foco. Assim pois procuramos por narrativas de professores da rede pública de ensino de uma escola pública com turmas em processo de ensino aprendizagem em contexto real onde estes vivenciaram a pandemia da Covid-19.

Nesse contexto, o nosso questionamento de pesquisa é: em que termos narrativas de professores dos anos iniciais da Educação Básica manifestam os desafios e possibilidades para o desenvolvimento de suas práticas no período pandêmico? E o objetivo geral é compreender os desafios enfrentados pelos docentes e as ações metodológicas utilizada no ensino remoto emergencial e como objetivo específicos que buscamos são: identificar os desafios enfrentados e as possibilidades alcançadas por professores dos anos iniciais no período da pandemia; Conhecer e explicitar como se deu o processo educacional no período da pandemia e; identificar novas ideias desenvolvidas ou práticas exitosas, com intuito de vencer as adversidades encontradas no ensino remoto emergencial.

Nesse sentido, foram convidados para participar da pesquisa dois professores da Educação Básica de escolas Municipais da cidade de Mocajuba-PA. Logo, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido estes colaboraram com entrevistas e conversas que foram gravadas via celular. Tais gravações foram transcritas e constituíram o *corpus* da presente investigação.

Quadro 1- Perfil dos Colaboradores.

Nome Fictício	Idade	Nível de Formação	Escola/Ano de atuação
Aldo	46 anos	Pedagogia da Alternância (com habilitação em Ciências da Natureza e Matemática), Pós-Graduação em Alfabetização e Letramento	Pública 5º ano (Ensino fundamental)

Ana	46 anos	Pedagogia; Pós-Graduação em Língua Estrangeira; Segunda Licenciatura em Letras.	Pública 5º ano (Ensino fundamental)
-----	---------	---	---

Fonte: anotações de campo da pesquisa.

O *locus* dessa pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, localizada no Município de Mocajuba-Pará, situadas no Bairro Centro, onde os dois professores trabalhavam pelos turnos: manhã e tarde.

Foi utilizado para as análises das informações obtidas a Análise Textual Discursiva - ATD de Moraes e Galizzi (2016) associado ao *software* IRAMUTEQ (SALVIATI, 2017; CAMARGO; JUSTO, 2021). Conforme Magno e Gonçalves (2023) esta associação é significativa para uso em pesquisas narrativas.

Para Moraes e Galiazzi (2016), a ATD é um método qualitativo cujo objetivo é compreender os fenômenos e, para isso, se utiliza de ciclos de análises de textos discursivos (unitarização, categorização, o novo emergente e a escrita de metatextos). Enquanto que o *software* IRAMUTEQ é uma ferramenta de análise estatística que executa análise lexical de material textual por meio da partição do texto analisado apresentando-o em classes hierárquicas ou comunidades lexicais, identificadas a partir dos segmentos de textos que compartilham o mesmo vocabulário, possibilitando que o pesquisador conheça com objetividade seu teor (SALVIATI, 2017; CAMARGO; JUSTO, 2021).

Destacamos que entre os procedimentos adotados para uso do IRAMUTEQ escolhemos a Análise de similitude para a pesquisa, pois segundo Magno e Gonçalves (2023, p. 4) essa “é uma escolha do pesquisador para que o material gerado seja melhor visualizado e interpretado”, assim a partir do resultado gerado e seus respectivos arquivos ocorreram os procedimentos analíticos da ATD. Os resultados apresentamos na seção seguir.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos a partir do processamento do material empíricos dos depoimentos com os professores colaboradores delinearão como informações gerais na Figura 1 a seguir.

Figura 1-Informações gerais.

```

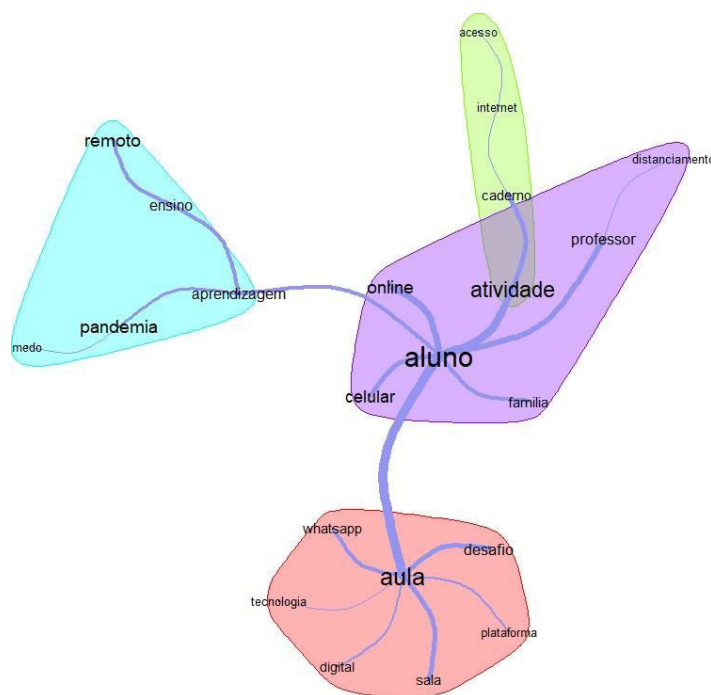
+-+--+--+--+--+
|I|R|A|M|U|T|E|Q| Qua 26 Jul 2023 16:48:43
+-+--+--+--+--+
Número de textos:2
Número de segmentos de texto: 83
Número de formas:829
Número de ocorrências: 3376
Número de lemas: 581
Número de formas ativas:495
Número de formas suplementares:80
Número de formas ativas com a frequência >= 3: 152
Média das formas por segmento:40.674699
Número de classes:7
72 segmentos classificados em 83 (86,75%)
#####
Tempo: 0h 0m 6s
#####
    
```

Fonte: processamentodosoftware IRAMUTEQ

Assim, por meio dos resultados pode-se constatar que foram 2 textos processados, 83 seguimentos criados pelo corpus e conforme o padrão da Língua Portuguesa foram 3376 ocorrências de palavras, 581 lemas, 495 formas ativas, 80 formas suplementares, já o percentual de aproveitamento foi de (86,75%), além de apresentar o tempo de processamento (0h 0m 6s), data/hora. Apresentando- se em forma de arquivos estatísticos capazes de associar o software IRAMUTEQ com a Análise Textual Discursiva (ATD) compreendendo assim essa associação e as aproximações nesse procedimento.

Os resultado da análise da similitude e com os critérios da ATD identificou-se 4 comunidades (Figura 2). Vale destacar que o IRAMUTEQ permitiu a seleção das formas (palavras) e as distribuiu por *default* (padrão), através de um quadro (dicionário de palavras), segundo o score de suas frequencias hierarquizadas. Logo, o grafo da figura 2, está em apresentação *Reingold*, score de ocorrências e coocorrências com comunidades/halo e apresenta o resultado do processamento dos dados a partir da representação de árvore máxima

Figura2 – Grafo Resultante da Análise de Similitude



Fonte: processamento IRAMUTEQ.

Deste modo, segundo as informações obtidas pelo processamento do IRAMUTEQ e pela representação deste através do grafo de similitude obtido observa-se que as palavras *Aluno*, *Atividade*, *Pandemia* e *Aula* apresentam maior força de ligação entre si e exercem maior hierarquia dentro de suas comunidades por conta da frequência de ocorrências de cada uma.

Como se observa no Grafo de similitude há a presença de comunidades representadas pelas cores lilás, verde, turquesa e rosa. Há também a presença de ramificações com a coocorrência da palavras e de suas categorias, conforme as ramificações. Levando em consideração o objetivo desta pesquisa de apresentar reflexões sobre os impactos, as dificuldades e os desafios enfrentados pelos professores durante o período da pandemia do novo coronavírus (SARS-Cov-2).

Nesse sentido, observamos que a palavra *Aluno* (48 ocorrências) possui destaque hierarquico na primeira comunidade representada pela cor lilás e suas coocorrências são as formas - *online* (15), *professor* (14), *celular* (13), *família* (09) e *distanciamento* (03). Sendo assim, consegue-se por ligação e busca por compreensão criar uma categoria a qual denominamos de - *Aluno e professor em meio aos desafios na pandemia(i)*.

A segunda comunidade representada pela cor verde, possui como destaque hierarquico a palavra *Atividade* (25 ocorrências), também apresenta ramificações com as

seguintes formas coocorrentes: caderno (10), internet (06) e acesso (03). Logo como título desta categoria temos - *O Ensino Remoto Emergencial (ERE): um formato híbrido (ii)*.

A terceira comunidade representada pela comunidade de cor rosa possui como destaque hierarquico a forma *Aula* (30 ocorrências), suas ramificações expõem como coocorrentes as palavras - desafio (11), Whats App (09), sala (08), plataforma (05), digital

(05) e tecnologia (04). Esta categoria recebeu como titulação: *Aula Remota - um ensino a partir das TICs (iii)*.

A quarta e última categoria apresentada pelo IRAMUTEQ, representada pela cor turquesa tem como destaque hierarquico a palavra *Pandemia* (18 ocorrências), suas formas ramificadas estendem-se pelas palavras coocorrentes - remoto (14), ensino (11), aprendizagem (09) e medo (04). Para tanto, nomeamos a categoria com o título - *Impactos das preocupações docentes na pandemia (iv)*. Sobre tais categorias discorreremos a seguir, fazendo discussão com a literatura pertinente. Cabe-nos ressaltar que realizamos a união temática das comunidades primeira com a segunda categoria, criando assim uma categoria final, intitulada de *Alunos e professores em meio aos desafios e possibilidades na pandemia (i)*, já a terceira e a quarta categoria uniram-se tematicamente e deram origem a categoria final intitulada de *O ERE mediado por TDIC: impactos das preocupações docentes na pandemia (ii)*, ambas apresentadas a seguir como resultado dessa investigação.

NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES E OS IMPACTOS DO ERE.

i) Alunos e professores em meio aos desafios e possibilidades na pandemia.

O ano de 2020, sem dúvidas, foi um ano de súbitas mudanças e transformações em diversas esferas sociais, no entanto, nesta pesquisa limitamos a escrita desta literatura à esfera educacional. A rotina da Educação, de forma mundial, precisou ser repensada por conta da pandemia do Covid-19, deste modo, naquela época, apresentava-se o *distanciamento social* como única solução para minimizar a taxa, que era crescente, de contaminação do novo Vírus (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020).

Frente a este novo cenário encontravam-se dois personagens protagonistas: Alunos e professores, os quais precisaram se reestruturar a fim de buscar novas possibilidades para seguirem seus estudos (no caso dos Alunos) e novas possibilidades de ensino (no caso dos professores) em meio à efetivação do isolamento social. Muitos desafios emergiram com mais clareza durante a análise do *corpus* desta pesquisa, de forma geral, percebe-se que alunos oriundos de famílias de baixa renda e residentes em zonas rurais, foram mais

afetados, pela impossibilidade de aquisição dos equipamentos eletrônicos que permitiam o acesso às aulas *online* e os do campo pela dificuldade de acesso a *internet*, além da locomoção para retirada dos cadernos de atividades.

No município de Mocajuba/Pa, as atividades educacionais presenciais foram suspensas a partir do decreto nº 030/2020, de 15 de abril de 2020, que declarava a ocorrência de estado de calamidade pública, impondo como medida de enfrentamento à pandemia, o distanciamento/isolamento social, a suspensão de atividades de ensino, restrições das atividades comerciais, culturais e a circulação de pessoas, a fim de evitar a propagação da Covid-19.

A decisão de suspender as atividades causou preocupação, pois representaria eventual atraso no cumprimento do calendário escolar, contudo um sentimento de alívio, ocorreu por parte de muitos professores e alunos, pois encontravam-se expostos a contaminação. De acordo com dados obtidos pelo *site* da prefeitura o Município de Mocajuba passou a oferecer atendimento remoto aos alunos por meio de cadernos de atividades e de atividades remotas (aulas *online*), tendo seu retorno presencial possível apenas em 14 de fevereiro de 2022.

O professor foi uma peça fundamental, digna de grandes congratulações, pois mesmo em volto ao cenário remotamente emergencial, ao caos mundial, conseguiu resiliência para reestruturar-se rapidamente, conseguindo em meses produzir novos formatos de aulas, elaborar novos materiais didáticos, instruir educacionalmente e tecnologicamente seus alunos reinventando práticas de ensino, possibilitando que os alunos vivessem novas experiências e possibilidades de aprendizagem.

- **Estratégias docentes.**

Para tratar da temática educação em tempos de pandemia partindo dos pressupostos teóricos de Santos, Sá, Menezes (2021), segundo os quais a educação teve que ser reinventada em todos os setores, principalmente, a prática docente. Logo para que a instituição educacional de ensino básico, *lócus* dessa pesquisa, continuasse a exercer o seu papel de educar as crianças, mesmo em meio a Pandemia, estratégias foram adotadas para que as escolas voltassem a funcionar. Na escola *lócus* da investigação foram: aulas síncronas, aulas assíncronas, produção de caderno de atividades, plantões pedagógicos; entrega e recebimento dos cadernos e horário flexibilizado de estudo.

Ambos professores nos próximos segmentos de textos relataram as ações que flexibilizaram o ensino que ministravam.

Eu ministrava as aulas *online* de casa e usava a plataforma *google meet* (aulas síncronas), o grupo do *whatsAapp* (aulas assíncronas) que nós montamos para atender os alunos. Eu avalio que estava quase despreparado para usar as plataformas digitais, fui pego de surpresa não tinha aquele negócio de manjar muito mas nós fomos aprendendo pouco a pouco com o desenrolar da pandemia, mas no começo foi com muita dificuldade (ALDO, ST 12, 2023).

Eu ministrava as aulas na plataforma *digitalmeet* e eu usava também o nosso grupo de *WhatsApp* como forma de comunicação, por meio de vídeo, áudio e fotos. Eu avalio que para manusear os recursos tecnológicos durante as aulas remotas o meu preparo no começo foi bem difícil, porque para nós uma realidade diferente, não estávamos acostumados a usar essas plataformas (ANA, ST 47-48, 2023).

Assim sendo, de acordo com Santos, Sá e Menezes (2021), tais estratégias adotadas, como as aulas remotas síncronas e assíncronas, constituíram o cenário em que justamente, se percebeu o quanto a educação era carente, em relação a tecnologia, de acordo com autores supramencionado, com as aulas remotas, muitas dificuldades foram identificadas pelos docentes desde a carência de instrumentos, por parte de muitos alunos, que dificultou as aulas virtuais e as suas próprias dificuldades no que diz respeito ao uso das TICs entre outros pontos que serão abordados na sequência.

- **Os desafios discentes e docentes**

De acordo com as narrativas dos professores, nos seguimentos de texto a seguir, os maiores desafios encontrados nas aulas remotas emergências por parte dos alunos foram: falta de acesso à internet, falta de recursos tecnológicos como: celular, tablets; computador; uso compartilhado de aparelhos celulares; autonomia dos alunos em utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC); autonomia dos alunos em realizar atividades e residir no campo. Tais questões são mencionadas por Aldo e Ana nos segmentos de textos a seguir.

Durante esse período remoto as atividades que eles levavam para casa a maior parte não eram eles que faziam, eram os familiares que faziam, que preparavam e desenvolviam e nós percebíamos isso, muitas vezes na escrita e sabíamos que não eram os nossos alunos que faziam. As atividades foram feitas *online* e através dos cadernos de atividade, porque não eram todos os alunos que tinham celulares e ainda tem mais uma questão muitos eram alunos campo, eles eram ribeirinhos e não tinham internet em casa (ALDO, ST 8-10, 2023).

Muitos alunos não tinham acesso à *internet* para completar não tinha um telefone celular, um *tablet*, um notebook, nada! Esses alunos, ainda eram mais prejudicados em relação a aqueles que frequentavam as aulas *online* e que era uma minoria. Outro desafio foi a família também ajudar em casa, porque a maioria deixava lá o aluno *online* ou com o caderno, se ele quisesse fazer, ele fazia. Se não quisesse, não fazia (ANA, ST 47-48, 2023).

Diante do exposto, percebemos que a falta de acesso à internet, de recursos tecnológicos, o uso compartilhado de um único aparelho por mais de três alunos, a falta de autonomia e necessidade de tutoria por parte dos pais durante as aulas, o fato de não saber

lidar com Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), como as plataformas digitais, Google meet e/ou *WhatsApp* e também a não autonomia dos alunos na realização das tarefas, pois Aldo menciona que algumas atividades não estavam sendo realizadas pelos alunos e sim por terceiros, além de que muitos alunos moram campo, o que dificultava que os pais ou responsáveis fossem buscar e/ou receber os cadernos atividades.

Nesse sentido, tais fatores foram prejudiciais a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. Aspecto que se confirma no retorno das aulas presenciais, quando o desempenho dos alunos é ainda menor que antes do período de distanciamento social.

Pelos desafios das transformações do tempo presente, a Educação Básica exige as condições de tempo e espaço próprios que devem ser mediatizados pelo olhar, pelo encontro, pela relação da família com a escola, pela interdisciplinaridade, pelo conhecimento construído pela experiência. Outro ponto relevante é o fato de que é preciso repensar uma escola física ou virtual acessível a todos, no entanto, o que se apresenta hoje no Brasil é o aprofundamento das desigualdades sociais, visto que, de um lado temos as famílias mais abastadas e seus filhos com acesso a aparelhos e conectividade que lhes permite estudar aprimorando seu conhecimento, e de outro, uma população lutando pela sobrevivência e isso não pode ser naturalizado pelo estado (MÉDICI; TATTO; LEÃO, 2020, p. 142).

Os desafios abrangeram também a categoria docente, pois os impactos repentinos da pandemia foram: extrapolação da jornada de trabalho, a falta de preparo em manusear os recursos que disponíveis para lecionar a distância; a gravação e edição de vídeos; a falta de preparo para utilizar as TICs como o *Google meet* e o *WhatsApp*; a falta de recursos tecnológicos para lecionar *online* - o que exigiu investimento financeiro pessoal para a compra desses recursos; a criação de metodologias diferenciadas que chamassem a atenção dos alunos e promovessem a interação; o novo espaço geográfico para atuação, além de conciliar no mesmo ambiente o trabalho e a família. Aldo e Ana manifestaram-se sobre a questão no ambiente dos segmentos de textos da seguinte forma:

Nós fomos vendo que a coisa era muito séria em relação a jornada de trabalho ultrapassavam as duzentas horas, porque nós tínhamos a aula com os alunos que frequentavam o ensino *online*, o ensino remoto emergencial e tínhamos depois desse horário que tirar as dúvidas dos alunos no privado do celular [...] entre outras coisas e ainda preparávamos o livro que era para eles levarem para casa (ALDO, ST 5-7, 2023).

Às vezes tinham pais [...] questionando onze horas, meia noite e amanhecíamos com o celular já carregado de mensagem [...] era muito cansativo [...] tinha que elaborar atividade. O emocional... Ainda tinha que fazer aulas preparar material e atender em horários diversos os alunos e a família [...] e conciliar o trabalho e a família. Isso foi muito difícil, não foi fácil (ANA, ST 22-25, 2023).

Sobre a extrapolação das jornadas de trabalho, tanto Aldo como Ana alegaram trabalhar além da carga-horária semanal estipulada, 40h semanais, pois se desdobravam, entre produção de gravações de aulas e conteúdos, regência de aulas online, monitoria via *WhatsApp* para atendimento individual de alunos com a finalidade de sanar possíveis

dúvidas sobre algum assunto ou atividade proposta nas aulas e ainda havia a produção/correção de cadernos de atividades e os plantões pedagógicos, para entrega e recebimento dos cadernos de atividades.

Nós fomos vendo que a coisa era muito séria em relação a jornada de trabalho que ultrapassavam as 200 horas, porque nós tínhamos a aula com os alunos que frequentavam o ensino *online*, o ensino remoto emergencial e tínhamos depois desse horário que tirar as dúvidas dos alunos no privado do celular [...] entre outras coisas e ainda preparávamos o livro que era para eles levarem para casa (ALDO, ST 5-7, 2023).

Nós trabalhávamos a semana toda montando as nossas aulas, então nos horários vagos, corrigíamos trabalho pelo *WhatsApp*, tinha que corrigir, retornar para eles e preencher tantos relatórios. Era tanta coisa que, esse período foi o que mais trabalhamos. Era pai toda hora mandando mensagem, não tinha horário e nós tínhamos que responder de dia e de noite [...]. Nos plantões confeccionávamos material para entregar [...] para não levar trabalho para casa, mas muitas vezes não tínhamos como. Psicologicamente e emocionalmente no período pandêmico para desenvolver meu trabalho, não só eu, mas acho que todo mundo se sentia muito pressionado (ANA, ST 57-60, 2023).

Dessa forma, percebe-se que essa extrapolação se deu por conta do acúmulo de atividades (produzir cadernos de atividades para os alunos que não possuíam acesso à internet, receber e entregar esses cadernos aos alunos ou familiares), funções (esse profissional se desdobrava entre os afazeres do lar e os afazeres pedagógicos) e mudanças no ambiente físico de onde as aulas eram ministradas, pelas quais os professores tiveram que se adequar durante o período da pandemia, consegue-se perceber que a nova sala de aula dos alunos era, na verdade, a sala de estar do professor, visando que a Educação Básica, mesmo que de maneira singela, pudesse ser proporcionada às turmas da escola em que atuavam, estes profissionais se desdobraram em tempo, quase que, integral. Mas isso teve consequências na saúde de muitos professores como no registro do excerto a seguir.

A jornada de trabalho de um professor não acaba junto ao término do expediente. Preparar materiais, corrigir provas e organizar os conteúdos das disciplinas são apenas alguns dos afazeres para além do espaço físico da sala de aula. Além disso, os baixos salários, os parcelamentos, a carga horária excessiva e os ataques referindo-se aos professores como ‘doutrinadores’ são questões que afetam tanto a vida pessoal, quanto a saúde mental dos profissionais. A pandemia da Covid-19 somou-se aos desafios enfrentados pelos professores (PAZ, 2021, p. 1).

Aldo e Ana também destacam sobre a falta de recursos tecnológicos para ministrar às aulas remotas, mencionam que muitos professores não dispunham de recursos como: projetores, computadores, internet com qualidade. Tendo a necessidade de investir até na reestruturação de sua casa, a fim de, transformar sua sala de estar em sala de aula, alguns chegaram a comprar quadros brancos, novos aparelhos celulares e materiais pedagógicos próprios. “Eu ministrava as aulas *online* de casa mesmo e tinha um espaçozinho lá montadinho para eles lembrarem o espaço escolar” (ANA, ST46, 2023).

Eles também falam sobre as inúmeras dificuldades para manusear as ferramentas físicas e virtuais usadas nas aulas *online* como um grande desafio nos excertos que seguem.

O uso das tecnologias digitais para desenvolver as aulas foi um desafio. Tentar melhorar profissionalmente e manusear corretamente os equipamentos as ferramentas. Algumas eram de propriedade da escola e outras eram ou nossas como o celular, computador etc, Durante a minha jornada docente nesse período [...] nós conseguimos aprender a mexer e utilizar essas ferramentas digitais necessárias na época e isso ficou (ALDO, ST 17-18, 2023).

Em relação ao uso de tecnologia digital foram muitos os desafios profissionais para desenvolver as aulas, mas este foi o maior até hoje. Eu confesso que eu não sou muito da tecnologia, eu digito trabalho, mas montar muitos pdfs, slides, vídeos, essas coisas, eu não tenho muito domínio para mim é um desafio, preciso aprender mais sobre as ferramentas utilizadas nas aulas online ou na atividade remota e saber usá-las (ANA, ST 64-65, 2023).

Igualmente, ambos colaboradores destacam como desafios para os alunos as *vídeo-chamadas realizadas pelo Google Meet*, uma vez que, a maioria deles, por conta da sobrecarga da *internet*, não conseguia entrar na sala virtual nas aulas síncronas, e aos que conseguiam, relatavam interrupções na transmissão do sinal.

ii) O ERE mediado por TDIC e Impactos das preocupações docentes na pandemia.

Desse modo, temos de antemão que o Ensino Remoto Emergencial (ERE) apresentou-se como uma possível solução, porém tornou-se árduo no cenário do ensino fundamental, visto que os professores atrelaram às suas metodologias diversos recursos como os cadernos de atividades e as aulas *online*, assim como também utilizaram a ludicidade, visando atrair a atenção dos alunos, buscando desenvolver os conteúdos da forma mais prazerosa e satisfatória, possível. Tarefa árdua, uma vez que já não era fácil trabalhar nos anos iniciais na sala de aula, prender a atenção, promovendo um ambiente de aprendizado e compartilhamento, remotamente isso parecia muito mais difícil, levando em consideração o fato de que muitas vezes nem os pais das crianças não se encontravam presentes, no momento da aula *online* para prestar o mínimo de auxílio devido.

Todavia, as possibilidades alcançadas por professores dos anos iniciais no processo educacional no período da pandemia, identificadas como novas ideias ou práticas exitosas também foram encontradas. Assim sendo, destacamos algumas possibilidades citadas pelos colaboradores, tais quais: a flexibilização do horário de estudo dos discentes, a efetivação do modelo de ensino híbrido capaz de mesclar o ensino mediado por recursos tecnológicos com o ensino presencial.

Desse modo, “Falar em educação híbrida significa partir do pressuposto de que não há uma única forma de aprender e, por consequência, não há uma única forma de ensinar. Existem diferentes maneiras de aprender e de ensinar” (BACICH; MORAN, 2015, p. 1).

Nesse aspecto, a imposição do ensino híbrido, na verdade ocorreu pela necessidade de atender todos os alunos, aqueles com ou sem acesso as ferramentas digitais, como aparelhos celulares, tablets e computadores, além da internet. Ou seja, tal formato de ensino é constituída de de aulas online e atividades feitas em cadernos. Queremos fazer um destaque aqui para os cadernos de atividades produzidos para a demanda de alunos sem acesso aos mencionados recursos.

Segundo os colaboradores, a confecção de cadernos de atividades, geralmente era feita no plantão da escola e eram entregues aos pais e responsáveis, que os apanhavam e devolviam semanalmente em dias estipulados pela escola. Eles continham de forma clara e precisa os assuntos propostos no currículo escolar conforme os níveis dos alunos, com atividades práticas para estudos e posterior correção e avaliação do conhecimento, além de atividades individualizadas que o aluno poderia resolver sozinho, haviam também aquelas direcionadas para à realização em família.

Desse maneira, tais atividades tinham como objetivo garantir que todos os alunos com ou sem acesso a internet fossem atingidos pelo ensino, assim como, também aproximar o aluno à família e esta à escola, permitindo a reconstrução de laços afetivos e o acompanhamento efetivo da família na jornada educacional do aluno, embora nem sempre o objetivo tenha sido obtido, mas ao contrário, por diversos fatores o acompanhamento do aluno em casa deixou a desejar. Aldo e Ana referem-se sobre a questão nos seguintes termos:

Durante o periodo remoto as atividades que eles levavam para casa, a maior parte nao eram eles que faziam, eram os familiares [...]. Não eram todos os alunos que tinham celulares [...] muitos eram alunos campo, eram ribeirinhos e nao tinham internet em casa [...]. Tinha familia que tinham três quatro ou mais filhos para um celular que muitas vezes era do pai, da mãe ou de algum familiar (ALDO, ST 8-11, 2023).

No ensino remoto emergenciais faltou mais a ajuda da familia, como hoje ainda falta [...] mas precisa estar muito de mãos dadas com a escola, porque no remoto foi muito difícil, [...] a família deveria contribuir muito mais. Hoje em dia estamos vendo [...] o aluno que não teve uma boa aprendizagem [...] ficou muito viciado na tela de um celular ou de um computador, a criança não se concentra na sala de aula é a maior a dificuldade e nós temos que estar chamando a atenção (ANA, ST 70-74, 2023).

Entretanto, apesar das dificuldades para acompanhar seus filhos por motivo de trabalho, acesso a tecnologia e falta de experiência para ensinar “ muitas famílias estão acompanhando os filhos e tem a possibilidade [...] possibilidade de compreender a importância do seu papel na educação destes, e ainda de valorizar o professor [...] para que os alunos continuem os estudos” (CORDEIRO, 2021, p.3).

Nesse sentido, os plantões pedagógicos realizados para entrega e recebimento de atividades, como forma de trazer a família para próximo da escola, também serviu para dar

ênfase que a relação escola, professores e famílias é essencial para a garantia dos direitos de todos os alunos à educação, desde que cada um conheça o seu papel e seja compromissado com ele.

- **Aula Remota: um ensino a partir das TDIC**

Deste modo, a pandemia trouxe ao cenário educacional novas possibilidades de atuação do professor, novos caminhos para a efetivação da aprendizagem, pois vemos que os docentes transformaram as dificuldades enfrentadas em novas possibilidades de atuação, partindo pela busca de novos conhecimentos sobre as TDIC e pela busca de novas ferramentas de trabalho, trocando a lousa pela tela de um celular ou computador, trocando a sala física da instituição de ensino por uma *sala virtual* com infinitas possibilidades de pesquisas, inserindo-se e inserindo os alunos em um ambiente de saberes promissor, implementando novas perspectivas sobre um cenário educacional totalmente fragilizado, valendo-se de diversas ferramentas dispostas na internet. Desde as ferramentas mais simples como o *facebook*, *WhatsApp*, *Instagram*, *youtube* e a criação de *blogs*, até a construção de plataformas próprias de aprendizagem como *Google Classroom* ou o *Moodle*, entre outros.

Com o desenrolar da pandemia [...] mesmo com dificuldade tinha que usar os recursos educacionais e fui aprendendo e os colegas também para desenvolver interação na sala de aulas remotas, formávamos grupo para fazer chamadas pelo *WhatsApp*, por vídeo-chamada no *meet* (ALDO, ST 14, 2023)

Para nós foi uma realidade diferente, não estávamos acostumados. Usar essas plataformas no dia a dia, o *WhatsApp* não era usado [...] com essa pandemia nós tivemos que nos adaptar e procurar ajuda para saber usar esses recursos tecnológicos, eu precisei aprender porque era eu que enviava audios, vídeos e ministrava as aulas (ANA, ST 49, 2023).

Diante do exposto por Aldo e Ana, o estranhamento deles deixa evidente que embora conhecessem algumas ferramentas, ainda foi preciso buscar ajuda para adaptar-se a nova realidade e assumir o novo papel, ou melhor a nova forma de interação com os alunos e mediação com as ferramentas disponíveis. Passini; Carvalho; e Almeida (2020) apresentam algumas dessas ferramentas, tais quais:

Sistema Moodle: tem a função de organização da disciplina e de Cursos e aulas On-Line O programa permite a criação de cursos “on-line”, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem, estando disponível em 75 línguas diferentes. A plataforma é gratuita e riquíssima, aceitando vídeos, arquivos diversos.

Google Classroom: tem a função de organização da disciplina e de Cursos e aulas On-Line O Google Sala de aula (Google Classroom) é um serviço grátis para professores e alunos. A turma, depois de conectada, passa a organizar as tarefas online. O programa permite a criação de cursos “on-line”, páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

YouTube: tem a função de transmissão de aulas e repositório de vídeos Plataforma de compartilhamento de vídeos e de transmissão de conteúdo (ao vivo - “Lives” ou

gravados). O docente pode criar o “seu canal” e ser acompanhado pelos discentes, já acostumados com a plataforma.

Facebook: tem a função de transmissão de aulas e informações em grupos fechados. Mais destinado ao Ensino Médio e à Educação Superior, o docente pode criar um “Grupo Fechado”, onde ele realiza perguntas iniciais de identificação dos usuários. Nessa plataforma, o docente pode incluir conteúdos e realizar “lives” (aulas on-line), que já ficam automaticamente gravadas.

Google Meet: tem função para Videoconferências. Aplicativo para fazer videoconferências on-line, com diversos participantes, até 100 na versão gratuita, tendo o tempo máximo de 60 minutos por reunião, nessa versão. Existe uma versão paga, quando o tempo é livre e a quantidade de participantes aumenta para 250 (PASSINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p 4-5).

Desta feita, merece destaque a efetivação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) demonstrou a sociedade que a tecnologia é atualmente uma ferramenta indispensável para a educação e a comunicação entre as pessoas, não os tornando seres individualizados, mas sim ilimitados, quando se tratar dos aspectos relacionados às novas formas de se fazer educação e dar continuidade à inserção de novos recursos tecnológicos no contexto escolar. Uma vez que, a rápida adequação dos professores na busca pelo conhecimento sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), proporcionou a possibilidade de rápida adequação do perfil das aulas da modalidade presencial para aulas na modalidade em plataformas *online*.

- **Impactos das preocupações docentes na pandemia**

O trabalho educacional remoto requer paciência e ao mesmo tempo criatividade, pois apesar de ser aplicado à distância deve preconizar a transmissão em tempo real. Entretanto, será que profissionais da educação estavam preparados psicologicamente e materialmente para o enfrentamento das problemáticas advindas com ERE e como será que eles se sentiam diante de tantas exigências?

De acordo com o Instituto TIM² (2021), por meio do projeto “O círculo da matemática no Brasil”, 58% dos docentes não conseguiram dar aula sem barulhos e interrupções em casa, e 78% tiveram problemas com sono e para adaptar-se às aulas remotas. As condições atípicas, no entanto, desencadearam aos docentes um papel de destaque social. O professor precisou se redirecionar para direcionar as novas metodologias de ensino-aprendizagem, muitas das vezes fazendo da sala de estar de sua casa, a sala de aula.

Outro levantamento inédito, feito com foco em educação, mostra que as principais dificuldades dos professores nesse processo de transição educacional foram: avaliação da aprendizagem, autonomia do aluno, atividades desenvolvidas na aula remota, interação

² O instituto TIM é uma organização social sem fins lucrativos, fundada em 2013, pela empresa de telefonia TIM (Telecom Itália Mobile), tem por objetivo criar e potencializar ações e estratégias inovadoras para a democratização do conhecimento, ciência e tecnologia, a fim de promover o desenvolvimento humano no Brasil (INSTITUTO TIM, 2020).

na aula *online* e organização da sala (EDUCADOR 21, 2021). Passaram-se o período remoto, atualmente, os professores percebem, enumeram e buscam reverter os impactantes rastros dessa saúdas remotas na aprendizagem das crianças e, principalmente, em si mesmo como pessoa e profissional.

Nesse sentido, a pandemia suscitou nos professores uma elevada sobregarga emocional, pois foi imposto a eles, subitamente, a necessidade de ministrarem suas aulas usando uma nova metodologia de ensino (*online*), em um novo ambiente (intrafamiliar) e até mesmo, sujeitaram-se à expor-se ao vírus, isso acarretou, sem dúvida, uma *sobregarga emocional* que os afetou psicologicamente e emocionalmente. Nesse aspecto, tanto Aldo quanto Ana sentiram esses impactos, como mencionam nos seguimentos de texto a seguir.

Nesse período psicologicamente e emocionalmente estava temeroso como todo mundo, quando chegava na escola nós ouviamos dizer - olha fulano está com covid e era aquele pânico, mas não relachávamos, nós tínhamos muito medo e quando nos reuníamos, os professores não tínhamos muito contato, pois o medo era grande (ALDO, ST 16-17, 2023).

Psicologicamente não foi fácil, me afetou muito. Não sabíamos se pensavamos na doença, em casa ou no trabalho porque tínhamos que vir de qualquer forma um dia na semana. Tínhamos que vir com todo aquele medo, tínhamos também que ter bem cuidado, tanto da parte física quanto higiênica para não levar nada para casa foi um período muito difícil (ANA, ST 62-63, 2023).

Diante do exposto, não há dúvidas de que os profissionais da educação enfrentaram grandes desafios emocionais, até mesmo a exposição ao estresse por não haver limites entre o espaço pessoal e profissional, assim como também a pressão recebida das direções, coordenações pedagógicas para que se cumprisse o calendário e até mesmo as demandas das famílias dos alunos, que não media hora e nem dia, ao buscar atendimento. A questão é destacada na citação a seguir.

Aprender a gerenciar o tempo dentro de casa somado ao contexto de estresse, por estar confinado de forma mais isolada longe dos amigos e durante um surto na saúde a nível mundial e tendo que adequar-se ao um novo contexto de ensino que não o presencial, tem acarretado ao profissional da educação desajustamentos no aspecto emocional (VIANA, 2021, p. 410).

Sem contar a gama de sentimentos relatados como por exemplo: temor, medo, pânico que se intranhava em seus corpos, sempre que ouviam falar que algum professor ou conhecido estava infectado pela Covid-19. Sentimentos que se entrelaçavam a uma insegurança futura, à fadiga e a preocupação com os alunos, a aprendizagem, as situações em que estavam expostos, etc. Como podemos perceber no trecho a seguir de Ana, sobre suas impressões diante do novo cenário educacional imposto pela pandemia.

As ameaças foram significativas, porque o convívio social se perdeu nesse meio tempo. No presencial, eles estavam lá todos os dias se entrosando com as professoras, com as coleguinhas, com a gente. Então houve um distanciamento mesmo muito significativo. porque na escola a gente pode ajudar aquele aluno que passa algum

problema psicológico [...], algumas vezes o problema está acontecendo em casa. A gente estando na sala de aula tem como ajudar aquele aluno e ele em casa não, não sabemos o que acontece, se ele vive só na rua, se apanha, se vive só com o pai ou só com a mãe (ANA, ST 16-17, 2023).

Esse trecho narrado pela professora Ana, que apesar dos impactos sofridos, ainda demonstra o nível elevado de empatia para com seus alunos, ou seja, mesmos em meio a tantos a sentimentos narrados, a empatia ganhou destaque, uma vez que, percebemos que muitos profissionais da educação enfrentaram seus medos, ultrapassaram seus próprios sentimentos e as preocupações para que os discentes tivessem acesso à educação durante a pandemia.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No período pandêmico foram muitos os desafios enfrentados no ensino remoto emergencial tanto por parte professores quanto por alunos para que o ensino e aprendizagem fossem efetivados. Assim sendo, buscamos responder em que termos narrativas de professores dos anos iniciais da Educação Básica manifestam os desafios e possibilidades para o desenvolvimento de suas práticas no período pandêmico após o processamento e análise do *corpus* textual, constituído de depoimentos de dois professores do ensino fundamental, conforme as categorias analíticas: i) *Alunos e professores em meio aos desafios e possibilidade na pandemia*; ii) *O Ensino Remoto Emergencial (ERE): mediado por TDIC e; Impactos das preocupações docentes na pandemia, identificamos que os desafios encontrados pelos e alunos dizem respeito principalmente pela falta de acesso à internet, falta de recursos tecnológicos como: celular, tablets; computador; uso compartilhado de aparelhos celulares; autonomia para utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) e em realizar as atividades por residirem no campo.*

Quanto aos professores, os maiores desafios foram a extrapolação da jornada de trabalho, a falta de preparo para manusear os recursos disponíveis e lecionar à distância; a gravação e edição de vídeos; a falta de preparo para utilizar as TICs como o *Gloogle meet* e o *WhatsApp*; a falta de recursos tecnológicos para lecionar *online* - o que exigiu investimento financeiro pessoal para a compra desses recursos; a criação de metodologias diferenciadas que chamassem a atenção dos alunos e promovessem a interação; o novo espaço geográfico para atuação, além de conciliar no mesmo ambiente o trabalho e a família.

Nesse sentido, conforme os termos apresentados pelos professores colaboradores compreendemos que foram muitos os desafios enfrentados e dentro do possível superados apesar dos impactos marcantes a nível emocional e psicológico que sofreram, mas também

houve mudanças no que diz respeito aos conhecimentos sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs) e a adequação do perfil das aulas da modalidade presencial para aulas online e finalmente o ensino híbrido, com ajuste com finalidade de atender e incluir a todos os alunos. Nesse sentido, também ficou evidente desnivelamento social na educação e na desvalorização profissional docente, o que exige cada vez mais a interação da escola, professores e famílias para um caminho de equidade agora na pós pandemia.

REFERÊNCIAS

BEHAR, Patricia Alejandra. **Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/coronavirus/base/artigo-o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>. Acesso 12 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em 13 de ago. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 554** de 17 de junho de 2020. Diário Oficial da União, Brasília, edição 114, 17 jun. 2020. Seção 1, p.62.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Plano de Contingência Nacional para Infecção Humana pelo Novo Corona vírus COVID-19**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/publicacoes-tecnicas/guias-e-planos/livreto-plano-de-contingencia-epin-coe-26-novembro-2020>. Acesso em: 06 ago. de 2023.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei N. 8060/1990. Brasília, 1990. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/crianca-e-adolescente/publicacoes/o-estatuto-da-crianca-e-do-adolescente>. Acesso em: 28 jan. 2023.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**. (*Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*) Laboratório da psicologia da comunicação e cognição (LACCOS) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021. Disponível em: <http://www.IRAMUTEQ.org/documentation/fichiers/tutoriel-en-portugais>. Acesso em 20 jan. 2023.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. 2ª ed. rev. Uberlândia: EDUFU. 2015. 250p.

CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. **O impacto da pandemia na educação: a utilização da tecnologia como ferramenta de ensino.** 2020. Disponível em: <http://repositorio.idaam.edu.br/jspui/handle/prefix/1157>. Acesso em: 21 jun. 2023.

EDUCADOR 21. 5 principais dificuldades dos professores no ensino remoto. **Educador21 - Tecnologia e Inovação.** 2021. Disponível em: <https://educador21.com.br/post/5-principais-dificuldades-dos-professores-no-ensino-remoto>. Disponível em: 14 out. 2023.

INSTITUTO TIM. **Estudo revelou impacto da pandemia na saúde mental e bem-estar de professores,** 2021. Disponível em: [Instituto TIM – Estudo revelou impacto da pandemia na saúde mental e bem-estar de professores](https://www.institutoTIM.org.br/estudo-revelou-impacto-da-pandemia-na-saude-mental-e-bem-estar-de-professores). Acesso em: 7 jun 2023.

MÉDICI, Mônica Strega, TATTO, Everson Rodrigo, LEÃO, Marcelo Franco. Percepções de estudantes do Ensino Médio das redes pública e privada sobre atividades remotas ofertadas em tempos de pandemia do coronavírus. **Revista Thema.**v.18. Especial. 2020, p.136-155.

MENDES, Débora Suzane Gomes. **Ensino Remoto Emergencial (ERE) e as Demandas do Presente: desafios e possibilidades para a educação on-line.** Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1424_1424612f1267d5730.pdf. Acesso em: 20 dez. 2022.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva –** Ijuí: Ed. Unijuí, 3. ed. 2016. – 264 p.

MORAN, José. Contribuições para uma Pedagogia da Educação Online. In: MORAN, José; BACICH, Lilian. Aprender e ensinar com foco na educação híbrida. **Revista Pátio,** n. 25, jun. 2015. Disponível em: <https://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14102218/Semana2.Texto.Educa%C3%A7%C3%A3oHibrida.MORAN%26BACICH.pdf/39290c53-a374-c220-5ba5-6e6913decc56>. Acesso em: 27 jul. 2023.

OMS. Organização Mundial da Saúde Organização. **Pan-Americana da Saúde. Excesso de mortalidade associado à pandemia de COVID-19 foi de 14,9 milhões em 2020 e 2021.** 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/5-5-2022-excesso-mortalidade-associado-pandemia-covid-19-foi-149-milhoes-em-2020-e-2021>. Acesso em: 20 out. 2023.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati; CARVALHO, Élvio de; ALMEIDA, Lucy Hellen Coutinho. **A Educação Híbrida em Tempos de Pandemia: Algumas Considerações;** Disponível em: [Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia \(1\).pdf](https://www.ufsm.br/midias/arco/saude-mental-professores-pandemia). Acesso em: 13 out. 2023.

PAZ, Eduarda. Ser professor na pandemia: impactos na saúde mental. **Revista Arco.** 2021 (online). Disponível em: <https://www.ufsm.br/midias/arco/saude-mental-professores-pandemia>. Acesso em: 13 set. 2023.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo IRAMUTEQ** (versão 0.7 Alpha 2 e R Versão3.2.3): compilação, organização e notas. Planaltina. 2017. Disponível em:

<http://www.IRAMUTEQ.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-IRAMUTEQ-parmaria-elisabeth-salviati/view>. Acesso em: 23 jan. 2023.

SANTOS, Carla Catarina Oliveira; SÁ, Milenna Tainá Ferreira de; MENEZES, Aurelania Maria de Carvalho. As Principais Dificuldades enfrentadas por Professores durante a Pandemia para Avaliação dos Estudantes dos Anos Iniciais na Escola Municipal Dr. Severino Alves de Sá. Id onLine **Rev. Psic.**, Dezembro/2021, vol.15, n.58, p. 536-547.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19**. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-ape-la-ao-planejamento-antecipado-contra-o-aumento-das>. Acesso em: 15 jun. 2023.

VIANA, Maria Elisete Ribeiro Pinto; MIGUEL, Joelson Rodrigues. Desafios Pedagógicos e Emocionais do Professor Frente à Pandemia da Covid-19. Id on Line **Rev. Mult. Psic.** V.15, N. 56, p. 404-415, 2021.

SOBRE OS AUTORES/ORGANIZADORES

Cleide Maria Velasco Magno



Doutora (2023) e Mestre (2017) em Educação em Ciências e Matemáticas formada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/IEMCI/UFPA); Licenciada (2014) em Educação Integrada em Ciências, Matemáticas e Linguagens (FEMCI/IEMCI/UFPA). Tem experiência na área de Ciências, Matemáticas e Linguagens, anos iniciais e EJA no ensino fundamental, e no ensino superior na Formação de Professores em graduação e pós-graduação. Desenvolveu atividades no Laboratório de Ensino de atividades lúdicas - LUDLAB/IEMCI/UFPA e entre os interesses estão a Formação integral e integrada de Professores, a Pesquisa Narrativa, o uso do Software IRAMUTEQ e Clubes de Ciências.

URL Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7428422346433907>

Emerson Jean de Souza Campos



Mestrando em Sociologia e Antropologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA-UFGA); Especialista (2023) em História e Cultural Afro-Brasileira (FAVENI); Graduado (2023) em Licenciatura Integrada em Ciências Matemática e Linguagens (FEMCI/IEMCI/UFGA e Graduado (2021) em História (UNIP). Docente da rede pública municipal de Moju-PA, com experiência no ensino fundamental. Desenvolve pesquisa para o Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA-UFGA). Quilombola pertencente ao (Território Quilombola de JAMBUAÇU) Moju-PA.

URL LATTES: <https://lattes.cnpq.br/2829063585438225>

Isaias Nonato de Bricio



Licenciado em Educação Ciências, Matemática e Linguagens pela Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFGA). Atualmente é professor efetivo da Rede Municipal de Marabá anos iniciais do ensino fundamental. Possui Curso de Capacitação em Psicologia da Educação 60h e Metodologias Ativas 60h pela Universidade Federal do Maranhão. Tem desenvolvido estudo acerca da autonomia dos alunos diante do processo de ensino aprendizagem com ênfase na alfabetização e letramento.

URL LATTES: <http://lattes.cnpq.br/3018049548203351>

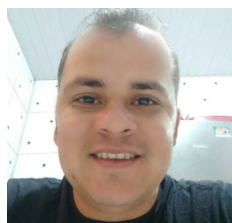
Jucicleia de Nazaré Lopes Maia



Licenciada em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens pelo IEMCI/UFPA. Tem experiência na área de Ciências, Matemática e Linguagens anos iniciais e EJA no ensino fundamental. Têm experiência com Atendimento Educacional Especializado (AEE) e práticas com atividades adaptadas e lúdicas. Tem interesse em pesquisas sobre formação de professores com o uso do software IRAMUTEQ.

URL LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9814033442270272>

Genilson Viana Martins



Licenciado em Educação Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens (IEMCI/UFPA). Tem experiência no ensino de Ciências, Matemática e Linguagem anos iniciais e EJA no ensino fundamental. Tem interesse em Formação de professores nos anos iniciais e o uso do software IRAMUTEQ.

URL LATTES:

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES: REFLEXÕES E PRÁTICAS

O livro “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS INICIAIS ESCOLARES: Reflexões e Práticas” é uma compilação de reflexões e experiências valiosas no campo da educação, especialmente focada na formação e práticas docentes em diferentes contextos educacionais. Ao longo das páginas são feitas reflexões teóricas aliadas a práticas pedagógicas inovadoras, fundamentadas em experiências reais e pesquisas relevantes cujo objetivo é fornecer ferramentas e insights valiosos para o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores que atuam na educação básica. Na obra, as pesquisas apresentadas por capítulos abordam os desafios enfrentados pelos professores nos anos iniciais do ensino fundamental, desde questões de alfabetização até a promoção da inclusão e da diversidade. Mais importante ainda, são destacados soluções práticas e estratégias eficazes para enfrentar tais desafios, baseadas em evidências e na expertise de profissionais da educação.

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

