

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PEDAGOGIA**

RAFAELA KONCIKOSKI ABEL

**CONCEITOS E INTERLOCUÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DA ESCUTA SENSÍVEL
E DO ACOLHIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ERECHIM
2023**

RAFAELA KONCIKOSKI ABEL

**CONCEITOS E INTERLOCUÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DA ESCUTA SENSÍVEL
E DO ACOLHIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus Erechim, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof. Dr. Adriana Salete Loss

ERECHIM

2023

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

, Rafaela Koncikoski Abel
CONCEITOS E INTERLOCUÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DA ESCUTA
SENSÍVEL E DO ACOLHIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL / Rafaela Koncikoski Abel . -- 2023.
204 f.:il.

Orientadora: Doutora Adriana Salete Loss

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2023.

1. Escuta sensível. 2. Acolhimento. 3. Práticas
pedagógicas. 4. Ensino Fundamental. I. , Adriana Salete
Loss, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul.
III. Título.

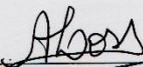
RAFAELA KONCISKOSKI ABEL

**CONCEITOS E INTERLOCUÇÕES SOBRE AS PRÁTICAS DA ESCUTA
SENSÍVEL E DO ACOLHIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL**

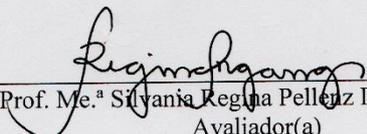
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Fronteira Sul – Campus
Erechim, como requisito para obtenção do título
de Licenciada em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 12/07/2023.

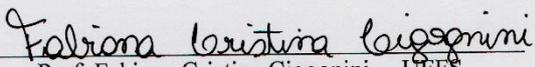
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Adriana Salete Loss – UFFS
Orientadora



Prof. Me.^a Silyvania Regina Pelletz Irgang – UFFS
Avaliador(a)



Prof. Fabiana Cristina Cigognini – UFFS
Avaliador(a)

Dedico este trabalho a meu eu, professora, aos meus e minhas colegas de profissão e a todas as crianças, para que tenham a garantia de seus direitos, para que sejam escutadas e acolhidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a mim, por ter acreditado para além dos limites que me estavam postos. Foram quatro anos e meio, em que me privei de muitas coisas que faziam parte do meu dia a dia, como as festas e os finais de semana com os amigos e família, substituídos para ficar em casa, organizando trabalhos, escrevendo artigos, lendo textos e pesquisando. Hoje, paro e penso que passou rápido, não me arrependo em nenhum momento das decisões que tive, pelo contrário, acredito que minha organização, responsabilidade e determinação nesse percurso foram alicerces para chegar onde estou como pessoa e profissional.

À minha família, que sempre esteve comigo, desde a minha inscrição no ENEM, no dia da matrícula, no primeiro dia de aula, na foto de caloura para postar nas redes sociais, ajudando a contornar minha ansiedade. Em especial, agradeço à minha mãe por me ouvir, ler e reler os trabalhos inúmeras vezes, achando erros, questionando, sem nem mesmo entender sobre o assunto. Ao meu pai, que me esperava todos os dias às 23h, para buscar no ponto de ônibus, pois o caminho era escuro. Ambos agradeço pelo incentivo, pelo acolhimento, pela paciência das noites em claro, por me ouvir falar desenfreadamente sobre os assuntos debatidos nas aulas, com quem pude compartilhar cada aprendizado novo, por aguardarem ansiosos pelas notas, acreditar e comemorar comigo a cada conquista. Ao meu irmão, que sempre esteve presente, auxiliando na organização dos trabalhos, quando pedia para ler alguma frase ou texto e ver se fazia sentido e a ideia estava clara, na gravação de vídeos e até na escolha da música para a entrada da colação.

Um agradecimento especial para o meu namorado, Douglas, que sempre esteve comigo, ouvindo minhas reclamações, confiando em mim e acompanhando nas noites acadêmicas. Por desfrutarmos do mesmo momento da vida, a famosa graduação, passamos por muitos obstáculos juntos, fomos ponto de equilíbrio um do outro, unimos nossa força e chegamos ao final, recebermos nossos diplomas. E as conquistas não param por aqui, há muito por vir, acredite.

Aos meus avós, que, abraçados em sua fé, fizeram promessas, pediram por minha segurança nas idas e vindas da faculdade, rezaram e pediram para meu sucesso nessa caminhada. Ressalto aqui a fala da minha avó Helena, sempre que eu chegava em sua casa com o notebook embaixo do braço ou quando dizia que precisava ir para casa terminar os trabalhos: “É assim mesmo, Rafinha. Estuda enquanto você pode, para ter um futuro bonito ali na frente e conseguir o que você quer.” À minha avó Rosa que, em especial, nos momentos da pandemia,

quando o wi-fi de casa falhava, eu corria na casa dela para não perder as aulas on-line. Com toda certeza, vocês são parte dessa conquista.

Aos meus colegas(as) e amigos(as) que encontrei na UFFS, Emily dos Santos, Marco Albuquerque, Luana Confortin e Sthefany Dalsbosco, agradeço por fazerem parte da minha formação, pelos trabalhos feitos nos dias de semana, de madrugada ou aos finais de semana, pelas reuniões on-line que mais eram encontro de fofoca do que encontro para fazer trabalhos, pelas ideias mirabolantes do início da graduação, que, aos poucos, foram dando espaço a ideias mais práticas, rápidas e fáceis, considerando o nível de exigência do curso, agradeço pela nossa amizade, mesmo considerando nossas inúmeras diferenças, conseguimos sempre ser o nosso melhor. Vocês serão parte da minha saudade diária.

Agradeço a Universidade Federal da Fronteira Sul pela oportunidade de estar matriculada no curso, pelo acolhimento, pelo ensino de qualidade, pelo suporte sempre que necessário, pelos profissionais que estão sempre dispostos a nos ajudar, pela estrutura e pelas possibilidades de ampliar os conhecimentos e experiências.

Agradeço a todos professores que fizeram parte dessa caminhada, tanto os do curso, quanto os que foram meus colegas pelas escolas que passei durante minha formação. Todos agregaram em minha trajetória. Seja pela palavra de carinho ou apoio dita nos corredores ou sala dos professores, pela participação ativa nas minhas pesquisas, ao responder questionários ou entrevistas, pela colaboração de compreenderem a importância dessas experiências, para a minha formação.

Agradeço também à minha banca, por aceitar vivenciar este momento comigo. Se estão comigo neste momento é porque vocês foram parte essencial desse processo. A Professora Fabiana, que me acolheu como sua auxiliar em uma escola do município, mostrou-me que a docência era muito mais do que eu imaginava, cativou-me a buscar sempre o melhor e não ficar satisfeita com o mais ou menos. A Professora Regina, que me acendeu uma luz antes mesmo do ingresso no curso, nos nossos encontros no restaurante para almoçar, sua alegria, seu entusiasmo, sua humanidade fizeram-me captar a essência da docência. Sua maneira de ser e estar professora são inspiração.

Em especial, agradeço à minha orientadora Professora Doutora Adriana Salete Loss, que aceitou esse desafio comigo, que, entre conversas e previsões, mudamos, algumas vezes, o caminho, porém sempre preservando a essência da pesquisa, da minha curiosidade, da minha intenção ao pesquisar um tema de grande dimensão e, por vezes, pouco exercido nas escolas. Desde o início, foi uma das minhas referências, por seu amplo conhecimento, garra e

determinação. Agradeço a confiança nesse período, as críticas, os questionamentos, a reflexão por trás de cada frase escrita.

Acima de tudo, agradeço a Deus, que me oportunizou vivenciar este momento da minha vida de forma leve e com as melhores experiências possíveis, para mostrar que tudo isso era possível e que como esse caminho, trilhado, vivido, conquistado ainda muitos estão por vir e eu, junto d'Ele, sempre venceremos.

Escola é
... o lugar que se faz amigos.
Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegra, se conhece, se estima.
O Diretor é gente,
O coordenador é gente,
O professor é gente,
O aluno é gente,
Cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
Na medida em que cada um se comporte
Como colega, amigo, irmão.
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
Nada de conviver com as pessoas e depois,
Descobrir que não tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se “amarrar nela”!
Ora é lógico...
Numa escola assim vai ser fácil!
Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.
(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho consiste na reflexão sobre os conceitos e interlocuções das práticas de escuta sensível e acolhimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas produções científicas, entre os anos de 2012 e 2022, para compreender o entendimento e a atuação dos professores para com as crianças. Ele tem como objetivo geral, identificar os conceitos e interlocuções sobre as práticas da escuta sensível e do acolhimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, como objetivos específicos, refletir sobre a importância da escuta sensível e do acolhimento das crianças e professores no contexto escolar, bem como analisar os conceitos e as interlocuções sobre as práticas da escuta sensível e do acolhimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da construção do Estado do Conhecimento, dentro do recorte temporal de 2012 a 2022. O interesse pela pesquisa resulta das observações realizadas no decorrer das experiências docentes, em especial, no Estágio Curricular obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em que ficou perceptível que a rotina escolar é intensa e exige do professor o cumprimento à burocracia do processo. E, por vezes, as crianças e os professores frustram-se, pois precisam cumprir o que está posto no currículo, ocasionando a pouca troca de diálogo, escuta e compartilhamento de experiências, constituindo um ambiente carente, silencioso e que causa desprazer por estar nele. A metodologia utilizada foi a elaboração do Estado do Conhecimento, pela plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores: escuta sensível, acolhimento, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e práticas pedagógicas. O referencial teórico resgata os aspectos históricos da educação, interliga os pilares da educação: escola, professor e criança, aborda as ações pedagógicas do professor como mediador das práticas de escuta sensível e acolhimento. Com a seleção das produções, o Estado do Conhecimento organiza-se em quatro categorias (1) O brincar interligado à aprendizagem e desenvolvimento das crianças; (2) Práticas pedagógicas docentes: o que pensam e fazem os professores em sala de aula?; (3) Emoções e sentimentos e a sensibilidade na relação entre professores e crianças; (4) Escuta sensível, pelas quais são feitas as análises das produções encontradas. Os resultados apontam que ainda há uma barreira e quebra de conceitos e pré-conceitos existentes nessa etapa da Educação Básica, partindo da compreensão do termo criança, do objetivo da escola, do objetivo do professor, do papel mediador do professor dentro da escola, da organização e planejamento curricular da escola e professores, da aproximação de professores e crianças, da troca de diálogos, da potência da escuta sensível do professor em realizar as práticas de acolhimento na escola. Por isso,

apontamos a formação continuada dentro dos espaços escolares para os professores para impulsionar a importância de escutar e acolher as crianças que visam potencializar as práticas pedagógicas das escolas. Possibilitar, além da participação e cooperação dos professores entre si, com troca e compartilhamento de vivências, uma Educação pautada na humanização, na qual o planejamento seja reflexivo, dialogado e elaborado a fim de acolher as particularidades de cada sujeito.

Palavras-chave: escuta sensível; acolhimento; professor mediador; crianças.

ABSTRACT

The present study consists of reflecting on the concepts and interactions of the practices of attentive listening and fostering in the Early Years of Elementary School in the scientific productions, between the years 2012 and 2022, in order to understand the meaning and the actions of teachers concerning children. The main objective is to identify the concepts and approaches regarding to the practices of sensitive listening and the embracement of children in the early years of elementary school and, as specific objectives, to reflect on the importance of attentive listening and embracement of children and teachers in the school context, as well as, to analyze the concepts and approaches regarding the practices of sensitive listening and the embracement of children in the early years of elementary school, based on the construction of the State of Knowledge, within the period from 2012 to 2022. The interest in this research results from observations during teaching experiences, especially during the compulsory Curricular Internship in the Early Years of Elementary School, in which it became clear that the school routine is intense and requires from the teacher the compliance to the bureaucracy of the process. At times, children and teachers get frustrated, because they need to comply with what is set in the curriculum, leading to a lack of dialogue, of listening, and also a lack of sharing experiences, which makes for a needy, silent environment that causes unpleasantness. The technique used was the elaboration of the State of Knowledge, using the platform of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) with the descriptors: sensitive listening, fostering, Early Years of Elementary School, and pedagogical practices. The theoretical approach recalls the historical aspects of education, interconnects the pillars of education: school, teacher, and child, and addresses the pedagogical actions of the teacher as a mediator of sensitive listening and welcoming practices. After selecting the productions, the State of Knowledge is organized in four categories (1) Play interconnected to children's learning and development; (2) Pedagogical teaching practices: what do teachers think and do in the classroom; (3) Emotions and feelings and the sensibility in the relationship among teachers and children; (4) Sensitive listening, through which the analysis of the productions found are carried out. The results point out that there is still a barrier and a breaking down of existing concepts and preconceptions in this stage of Basic Education, based on the understanding of the term child, as well as the goals of the school, and the teacher who is the mediator role, the organization and curricular planning of the school and teachers, the approach of teachers and children, the exchange of dialogues, the power of the teacher's sensitive listening in performing

the fostering practices at school. Therefore, we highlight the continuing education within the school spaces for teachers to promote the importance of listening and welcoming children who aim to enhance the pedagogical practices at schools. In addition, besides the teachers' participation and cooperation among themselves, as well as, the exchange and sharing of experiences, it's important to put a spotlight on education based on humanization, in which the planning is reflective, dialogued, and developed in order to welcome the particularities of each subject.

Keywords: Attentive listening; fostering; mediador teacher; children.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações encontradas.....	36
Quadro 2 - Seleção de textos encontrados na BDTD com os descritores: acolhimento, Ensino Fundamental e práticas pedagógicas	37
Quadro 3 - Seleção de textos encontrados na BDTD com os descritores: escuta sensível e Ensino Fundamental	48
Quadro 4 - Bibliografia Anotada	52
Quadro 5 - Bibliografia Sistematizada	55
Quadro 6 - Tipos de pesquisa das produções selecionadas	56
Quadro 7 - Bibliografia Categorizada	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Teses e Dissertações após a seleção das produções	52
Gráfico 2 - Publicações por ano das produções selecionadas	53
Gráfico 3 - Regiões de publicação das produções selecionadas.....	54
Gráfico 4 - Instituições de origem das pesquisas	55
Gráfico 5 - Pesquisas realizadas em escolas pública e/ou privada	57
Gráfico 6 - Público de realização das pesquisas.....	58
Gráfico 7 - Níveis de realização das produções selecionadas	58

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	RESGATANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	19
3	UMA ÚNICA LIGAÇÃO: A ESCOLA, O PROFESSOR E A CRIANÇA	23
3.1	ACOLHIMENTO E ESCUTA SENSÍVEL	31
4	ESTADO DO CONHECIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ESCUTA SENSÍVEL E ACOLHIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	35
4.1	O BRINCAR INTERLIGADO À APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	61
4.2	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE PENSAM E FAZEM OS PROFESSORES EM SALA DE AULA?	63
4.3	EMOÇÕES, SENTIMENTOS E A SENSIBILIDADE NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS	66
4.4	ESCUA SENSÍVEL	70
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	73
	REFERÊNCIAS.....	76
	APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA ANOTADA	80
	APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA	142

1 INTRODUÇÃO

A educação, para além do currículo, dos conteúdos e do cumprimento de metas, em sua essência, resume-se àquilo que atribui valor e significado em nossas vidas. Todos lembram daquele(a) professor(a), daquela escola, daquela sala, daquele(a) diretor(a), das tias da cozinha, do cheiro do lanche, do sinal do recreio ou troca de períodos. Na memória, carregamos o que nos marca, por isso, a interação, o diálogo, a troca de conhecimento, o acolhimento, as relações são partes essenciais do processo de aprendizagem que vivemos na escola.

Dito isso, o tema desta pesquisa visa apontar como são abordados, nas produções científicas, os conceitos e interlocuções de escuta sensível e acolhimento nas escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o que se faz para além de escutar, conceber como os professores escutam e acolhem e como eles são escutados e acolhidos, quais práticas pedagógicas se fazem presentes para conceber qualidade da educação e refletir sobre a importância desses conceitos. Assim sendo, cabe agregar temas que se encaixem para a reflexão dessa temática.

A pesquisa é impulsionada pelas observações e vivências do Estágio Curricular obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, observar a escola e seus funcionamentos, conversar com professores(as), carreguei¹ comigo algumas indagações, que foram o pontapé inicial desta pesquisa. É perceptível que a rotina escolar é intensa e exige do professor ao cumprimento à burocracia do processo. No qual, por vezes, as crianças e os professores frustram-se, pois precisam cumprir o que está posto no currículo, ocasionando a pouca troca de diálogo, escuta e compartilhamento de experiências, constituindo um ambiente carente, silencioso e que causa desprazer por estar nele.

Construí uma reflexão acerca da necessidade de compreender e sensibilizar a comunidade escolar para a escuta sensível e acolhedora nas escolas, em especial dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. É preciso conceber que essa escuta e acolhimento aqui referidos devem contemplar crianças e professores, que estão em contato direto dentro das salas de aula.

Tem como objetivo geral, identificar os conceitos e interlocuções sobre as práticas da escuta sensível e do acolhimento nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, como objetivos específicos, refletir sobre a importância da escuta sensível e do acolhimento das crianças e

¹ Em algumas passagens do texto, será usada a primeira pessoa do singular (eu), tratam-se de relatos pessoais da autora ou impressões que ela foi amalhando ao longo do seu percurso como acadêmica, como estagiária, como pesquisadora.

professores no contexto escolar, bem como analisar os conceitos e as interlocuções sobre as práticas da escuta sensível e do acolhimento das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir da construção do Estado do Conhecimento, dentro do recorte temporal de 2012 a 2022.

A metodologia utilizada consiste na elaboração do Estado do Conhecimento, pela plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com os descritores: escuta sensível, acolhimento, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e práticas pedagógicas, com foco nas publicações do período de 2012 a 2022. Para selecionar os trabalhos foram utilizados a leitura do título, do resumo e das palavras-chave, como critérios de exclusão. Aqueles que nessa leitura citarem ou abrangem as palavras ou semelhantes dos descritores, bem como direcionar algo semelhante a temática serão incluídos ou demais serão excluídos da pesquisa.

Nessa direção, o presente estudo está estruturado em quatro partes que buscam identificar os conceitos, situar o leitor historicamente, apresentar os dados obtidos, articulando as produções científicas entre si e para com outros autores que discorrem nessa linha de pesquisa e visão. A primeira seção intitulada “Resgatando aspectos históricos da Educação no Brasil” recapitula aspectos históricos, para embasar e delinear as vertentes e o caminho da educação, seu principal objetivo, apresentando alguns documentos norteadores que dialogam com o cotidiano das escolas.

A segunda seção, cujo título é “Uma única ligação: a escola, o professor e a criança”, integra os pilares principais da educação: escola, professor e criança, bem como discorre sobre ações de um professor mediador, baseados na escuta sensível e acolhimento dentro das escolas, articulando com a questão de expressão, pertencimento escolar e planejamento do professor, que se desenvolvem ao escutar e acolher.

A terceira seção apresenta uma análise das seleções de produções e publicações disponibilizadas pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT), as quais têm, como foco de estudo, o acolhimento, a escuta sensível e as práticas pedagógicas presentes nas escolas. Por fim, na última seção, para finalizar, estão organizadas algumas reflexões e interlocuções a respeito do descrito no decorrer da pesquisa que apontam os resultados e desafios encontrados a partir das produções selecionadas.

2 RESGATANDO ASPECTOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Para compreendermos as demandas atuais, pontuadas nesta pesquisa, é preciso considerar a historicidade do processo, as mudanças e suas consequências no decorrer dos anos. É necessário considerar a trajetória do ambiente escolar, quais seus objetivos e os sujeitos envolvidos.

A história da Educação no Brasil começa a trilhar caminhos com a catequização dos povos indígenas, quando a Igreja Católica e os Jesuítas eram responsáveis pelos ensinamentos da época, com o objetivo maior de “[...]formar gratuitamente sacerdotes para a catequese” (RIBEIRO, 2010, p. 10). Segundo o primeiro Plano Educacional criado pelo Padre Manoel de Nóbrega, que pressupunha

[...] atender à diversidade de interesses e capacidades. Começando pelo aprendizado da língua portuguesa, incluía o ensino da doutrina cristã, a escola de ler e escrever. Daí em diante, continha, em caráter opcional, o ensino de canto orfeônico e da música instrumental, e uma bifurcação, tendo em um dos lados o aprendizado profissional e agrícola e, de outro, aula de gramática e viagem de estudos à Europa. (RIBEIRO, 2010, p.10-11)

Após o rompimento do comércio de escravos, alguns positivistas compartilharam ideias semelhantes, construindo programas de mudança, dentre eles, a visualização da Educação como chave para a solução de muitos problemas do país. Entre algumas mudanças, foi decretada a reforma Leôncio Carvalho, que visava algumas medidas essenciais para a educação, como: liberdade de ensino, exercício do magistério e liberdade de frequência. (RIBEIRO, 2010).

Entre encontros e desencontros de interesses, ocorreu a Proclamação da República, em 1889, período no qual surgiram dualidades de opiniões e aconteceram reformas, nas quais o poder educacional passou para as mãos do Estado. Nos primeiros anos do período republicano, surgiram propostas que visavam à inovação do ensino. Dentre elas, rumores do movimento de cunho pedagógico denominado Escola Nova, que teve como objetivos um ensino leigo, ofertado de forma universal, gratuita e obrigatória, além da reorganização do sistema escolar. Essas intencionalidades precisavam estar documentadas de forma a fazerem-se válidas para todos os territórios do país. (RIBEIRO, 2010).

Logo, surgiu a publicação da Constituição de 1934, que pontuou a criação de Diretrizes Educacionais para o país. A partir dela, criaram-se Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação que determinam algumas normas gerais, como a definição de verbas a serem

aplicadas, a educação como direito de todos, a obrigatoriedade do Ensino Primário, conhecido, atualmente, como Educação Básica, entre outros aspectos. (RIBEIRO, 2010).

Nos anos seguintes de governo (1937-1955), o campo da Educação contou com importantes avanços, como a criação de diversos Institutos e Centros de Pesquisa, elaboração de Campanhas, programas e Serviços, como Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), considerando os avanços industriais.

Iniciou-se também o debate da criação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4024/61) que, após ser publicada sua primeira versão em 1961, mesmo com muitas críticas e controvérsias, apontava algumas mudanças e começou a traçar um caminho norteador para a Educação. As Diretrizes organizaram e regulamentaram o sistema de ensino e educação do país, público e privado. A LDB passou por algumas reformulações com o decorrer do tempo como pela LDB 5692/71, pela L7044/82 que altera alguns artigos da anterior e a publicação da LDB 9394/96, que com algumas atualizações prevalece em vigor. (RIBEIRO, 2010)

Junto ao debate das Diretrizes, surgiram e foram constituídos outros documentos, entre outras normatizações, que visam trilhar caminhos para uma educação igualitária, com objetivos universais, que garantam os direitos dos estudantes em todas as etapas da Educação Básica. Como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) publicados em 1997 e 1998, que “[...]constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País.” (BRASIL, 1997, p. 13) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) publicada em 2017, caracterizada por ser

[...]um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN). (BNCC, 2017, p. 1)

Para além das legislações, a Educação passou por diferentes contextos, nos quais é imprescindível ter o entendimento sobre as Teorias da Educação, que permeiam as escolas e as práticas pedagógicas dos professores. Dentre elas, podemos citar Jean Piaget e a Teoria Construtivista, a Teoria de Aprendizagem de Skinner, a Teoria de Ensino de Bruner, a Teoria de Aprendizagem Significativa de David Ausubel, a Teoria da Experiência de Dewey, a Teoria

de Aprendizagem de Vygotsky, a Teoria da Psicogênese da Pessoa Completa de Henri Wallon e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire.

Todas foram e são importantes no processo da Educação, consistem em pesquisas de campo, com conceitos estudados e analisados perante sua época de análise e definição, que através de estudos teóricos e comprovações na prática auxiliavam e auxiliam professores. Através das diferenças e semelhanças entre as teorias, é possível perceber as mudanças e caminhos que percorreram a Educação, a organização e reformulação de conceitos, assim como compreender a necessidade dos avanços em buscar novas metodologias e conceber a formação continuada como parte essencial da formação dos sujeitos que integram a escola.

A Teoria de Piaget trata sobre a Epistemologia Genética, com foco em pesquisar o desenvolvimento do conhecimento e não o desenvolvimento do sujeito, desde o nascimento até possuir o raciocínio lógico completo pela interação com o mundo a sua volta. Conceitua o desenvolvimento das estruturas mentais, como percepção, pensamento, linguagem e afetividade, as quais avançam de níveis básicos aos mais complexos com o decorrer do tempo e interação. (GOULART, 2010)

Em contrapartida, Vygotsky trata do sujeito histórico em sua teoria, através das condições materiais de sua existência, aponta que o sujeito não nasce com as características típicas humanas, mas que ele passa a adquirir com a interação social e diálogo entre os sujeitos. (REGO, 2011)

Wallon, por sua vez, tem, como foco, o sujeito concreto, considerando as variáveis que acompanham as vivências dos sujeitos, como trabalho, vida social, entre outras. Abrange estudos específicos sobre a motricidade (o ato motor, o ato mental), a inteligência (afetividade, linguagem, função simbólica), ou seja, considerando o sujeito em sua totalidade. (DANTAS, 1992)

Skinner traz, em sua teoria, entendimentos sobre o comportamento dos sujeitos. Pontua que o comportamento de cada sujeito condiz como respostas a estímulos do meio em que vive. Trata dos estímulos que causam uma resposta que garante um reforço, recompensa ou punição. (SKINNER, 2003)

Paulo Freire, conhecido como Patrono da Educação, aborda, em sua teoria, a questão educacional, referindo-se ao processo formativo. Pontua sobre ações que visam a uma educação libertadora, deixando para trás a educação dominadora. Em outras palavras, a própria Educação Bancária, que se traduz na metodologia de que o professor é o detentor de todo o conhecimento e os estudantes não sabem nada, o professor então ensina e deposita neles para que memorizem, guardem em suas memórias e façam a repetição. A escola preparava as crianças e os sujeitos

para servirem a sociedade, assim sendo, esse modelo de Educação não favorece a busca do conhecimento, não insere a realidade e nem contextualiza a aprendizagem, Freire (1998) aponta o diálogo, a construção de temas geradores, a investigação atrelada aos conteúdos programáticos da escola, construindo, assim, uma Pedagogia da Autonomia.

A partir dos documentos, estudos e teorias, os estados, municípios e escolas constroem seus próprios documentos que orientam a prática pedagógica nas escolas.

Sabemos que, nas entrelinhas de cada proposta, sempre há interesses subscritos. Na maioria dos casos, a Educação sempre foi vista como preparatória para algo, em especial, para o mercado de trabalho. Porém, o mundo vem mudando, a tecnologia ampliando, os princípios se reconstituindo e, na escola, por sua vez, professores e crianças recebem esse impacto e precisam atualizar-se, replanejar currículos, dialogar sobre essas mudanças e refletir sobre o novo.

Por isso, a importância da escola e do professor mediador do processo, que acolhem, que escutam, que auxiliam e que possibilitam às crianças e estudantes ampliarem suas visões, oportunizando novos caminhos, para que escolham trilhar suas vidas. Deve contribuir, assim, para que as crianças, futuros adultos, tenham um olhar e opinião crítica e busquem sempre seus direitos, saibam que possuem espaço de fala e devem ser ouvidos perante a sociedade e o mundo.

A escola precisa conceder possibilidades aos professores e às crianças, para que, juntos, em diálogo, em pesquisa, em ação, em exploração, em experiências, aprendam e construam seus conhecimentos, para que, de fato, ocorra uma aprendizagem significativa para ambos.

3 UMA ÚNICA LIGAÇÃO: A ESCOLA, O PROFESSOR E A CRIANÇA

A ‘escola’ enquanto espaço de troca de conhecimentos, junto com as inovações, passou por um processo de mudança de currículo, de estrutura e de legislações. Da mesma forma, os frequentadores da escola foram vistos com diferentes ângulos com o passar do tempo. O professor sempre carregou consigo a característica de ‘detentor do conhecimento’, aquele que sabia praticamente tudo e, desse modo, fazia o repasse dos seus conhecimentos aos estudantes/crianças. Ele ficava à frente da classe, por vezes, até superior, exigia atenção, silêncio e ordem, todos tinham que voltar sua atenção somente a ele.

Muitas discussões foram realizadas a respeito desse método de ensinar, conhecido por ‘tradicional’, aquele em que era preciso decorar tudo que o professor falava, para, posteriormente, descrever na prova, o objeto de avaliação mais temido por todas as crianças na escola. Estreitava e resumia a relação das crianças e professores ao medo, a temer sua nota, esperar a opinião do professor a respeito do que cada um sabia, essa relação causou e, por vezes, ainda causa traumas em expor-se, em falar seus conhecimentos, em dialogar sem ser julgado e avaliado pelo outro. Todas as experiências que temos no decorrer da vida constituem nossas ações e expressões, o adulto expressa a criança interior que cada um foi e a infância que cada um vivenciou.

Essas maneiras de agir do professor, anteriormente descritas, na maioria das vezes, de ter a autoridade sobre tudo e todos, deixa-o com “[...] dificuldade de enxergar e/ou ouvir o aluno para além de expectativas elaboradas na ótica dos manuais e de suas vivências pessoais como estudante” (SCHWARTZ, 2018, p. 19), focando apenas na questão burocrática e teórica da aprendizagem. Tais atitudes

[...] se opõem às teorias desenvolvidas sobre a aprendizagem e a inteligência humana elaboradas por Piaget, Vygotsky, Wallon, Freire, Morin, dentre outros, que apontam para a necessidade de interação, contextualização, socialização, produção e reconstrução das aprendizagens para que estas sejam efetivas. (SCHWARTZ, 2018, p. 17)

Para que haja tal interação, entre professor(a) e crianças, o professor(a) precisa aproximar-se das crianças, organizando espaços e momentos que oportunizem a troca de diálogo, de interação, de discussão de hipóteses e de conceitos. Neste sentido, afirma Freire (1998, p.127): “[...] ensinar exige saber escutar[...]”, sendo o professor(a) responsável por estar entre meio a esses debates das crianças, escutando, acolhendo, anotando e registrando suas falas

e pensamentos, para, posteriormente, abranger os demais planejamentos das aulas. Como afirma Schwartz (2018, p. 18): “[...] se aprende na fala, na escuta, elaborando e resolvendo problemas de modo a aprender e a saber mobilizar o conhecimento adequado para a situação demandada[...]”, ou seja, as crianças em diálogo, além de expor suas ideias, estão ouvindo, ampliando seus conhecimentos e reformulando suas hipóteses de aprendizagem.

Colocando-se junto às crianças, o professor passou a perceber que, mudando sua postura perante elas, buscando mais contato e troca de diálogo, ele não perde o ‘controle’ da turma, apenas abre espaço e cria possibilidades de conhecer-se e conhecê-las em suas especificidades. Com essa ação, o professor compreende as necessidades de cada criança e, dessa forma, pode buscar soluções, que devem auxiliá-lo no movimento de cativar a atenção dela para os conteúdos específicos do currículo.

Perante a escuta e o acolhimento das falas das crianças, o professor(a) está contribuindo para além do espaço escolar, como destacam Alvarado e Vernon (2011, apud SCHWARTZ, 2018, p. 15-16): “[...] crianças que interagem com pessoas que se interessam pelo que elas dizem, que falam com elas sobre diferentes temas, mostram um nível de desenvolvimento mais avançado do que aquelas que não são escutadas ou com quem pouco se fala.” Em outras palavras, eles destacam a importância da escuta e da fala dentro do ambiente escolar, propiciando que se tornem sujeitos confiantes para expressarem-se perante a sociedade.

Através da escuta, o professor(a) possui subsídios para intervir conforme a necessidade. Pelo ato de ouvir, o professor(a) estreita os laços afetivos com as crianças, sabe dos interesses, das angústias, dos medos, das curiosidades, de sua vida familiar, dos seus desejos e, assim, como pontua Freire (1998, p. 127) “[...] é escutando que aprendemos a falar com eles”, nesse caso, com as crianças.

Neste sentido, precisamos conceituar a abrangência do termo ‘criança’ para o qual aqui estamos direcionando. Ainda existe o equívoco de imaginar a criança como aquele ser indefeso, pequeno, que necessita ser ensinado e dependente do adulto. Porém, ao contrário desse pensamento ultrapassado, já contempla a Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre Estatuto da Criança e do Adolescente e diz respeito à proteção integral à criança e ao adolescente que “Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.”

Considerando o disposto, os sujeitos que frequentem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental são crianças. Precisamos reconhecer que a criança é “[...]sujeito histórico e de direitos que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos

culturais nos quais se insere.” (PARECER 20/2009, p. 6). Cada criança é única, tem suas potencialidades, linguagens, expressões de forma individual, interage, cria, recria, imagina, fala, escuta de muitas formas, como poetiza Loris Malaguzzi (2016, p. 5): Ao contrário, as cem existem

A criança
 é feita de cem.
 A criança tem
 cem mãos
 cem pensamentos
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 modos de escutar
 as maravilhas de amar.
 Cem alegrias
 para cantar e compreender.
 Cem mundos
 para descobrir.
 Cem mundos
 para inventar.
 Cem mundos
 para sonhar.
 A criança tem
 cem linguagens
 (e depois cem cem cem)
 mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura
 lhe separam a cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 de pensar sem as mãos
 de fazer sem a cabeça
 de escutar e de não falar
 de compreender sem alegrias
 de amar e de maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 de descobrir um mundo que já existe
 e de cem
 roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe:
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas
 que não estão juntas.
 Dizem-lhe:
 que as cem não existem.
 A criança diz:
 Ao contrário, as cem existem.

Em Reggio Emilia “[...] os professores, sabem como escutar as crianças, como permitir que tomem a iniciativa e também como orientá-las de maneira produtiva.” (EDWARDS;

GANDINI; FORMAM, 2016, p. 14), é um exemplo de educação, de partilha, de vivências, na qual os professores usam da sensibilidade e da humanização das práticas para incentivar

[...] o desenvolvimento intelectual das crianças por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica. As crianças pequenas são encorajadas a explorar seu ambiente e a expressar a si mesmas através de todas as suas ‘linguagens’ naturais ou modos de expressão, incluindo palavras, movimento, desenhos, pinturas, montagens, escultura, teatro de sombras, colagens, dramatizações e música. (EDWARDS, GANDINI, FORMAM, 2016, p. 23)

Partindo desses dizeres, podemos refletir sobre a forma de expressão das crianças, elas manifestam-se através do imaginário, do brincar e do faz de conta, sendo que, ao falar, as crianças pedem por tempos de brincadeiras livres. Por isso, precisamos desconstruir o pensamento de que brincar é perda de tempo nos Anos Iniciais, que o brincar é só na creche e na pré-escola. Afinal, a brincadeira proporciona apropriação de “[...] novos modelos de pensamento, imaginação e ação sobre o mundo” (LOSS; SOUZA, 2020, p. 39), além de “[...] colaborar com a organização da atividade mental da criança, no momento em que as representações entram em cena e os objetos passam também a designar outras coisas.” (LOSS; SOUZA, 2020, p. 40, apud, VIGOTSKI, 1998a; SOUZA, 2012.).

Pelo brincar, a criança fala, interage, escuta, vivencia, experiencia e constrói aprendizagens significativas a partir do real e do imaginário. Nessa perspectiva, é possível criar relações coma a educação em Reggio Emilia, que “[...] é vista como uma atividade comunitária e uma participação na cultura através da exploração conjunta entre crianças e adultos.” (EDWARDS; GANDINI; FORMAM, 2016, p. 23). O professor(a) é o responsável por proporcionar esses momentos e espaços de brincadeiras para as crianças, participando com elas desse momentos.

A brincadeira é a mais livre forma de expressão, como afirma Friedmann (2020, p.77): “O brincar é a linguagem essencial das crianças, um meio pelo qual os seres humanos se comunicam e se expressam, que nos convida a olhar através dela, além dela.” Nos enredos das brincadeiras criados por sua imaginação, a criança gesticula, demonstra sentimentos, utiliza o seu corpo para comunicar. É preciso observar que:

O corpo de cada criança fala: os gestos expressam emoções profundas, doenças sinalizam seu estado anímico. A maior ou menor flexibilidade a habilidade dos corpos infantis são narrativas primordiais que nos contam quem cada criança é, o que está vivendo, suas alegrias e sofrimentos, sua superação ou seus esforços por transpor barreiras. (FRIEDMANN, 2020, p. 68)

Quando convivemos com as crianças diariamente e, conhecendo-as melhor, sabemos quando estão alegres ou tristes, com medo, ansiosas ou não e até mesmo quando estão precisando nos contar algo. Em cada ação, atitude, demonstração, as crianças estão querendo nos dizer algo, sendo que, neste aspecto, Friedmann (2020, p. 93) acredita que as: “Crianças estão permanentemente falando e se expressando, através de inúmeros meios, sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos, mesmo sem consciência. Escutar e observá-las torna-se pauta e necessidade para compreender suas mensagens.” É nesses momentos que o professor(a) precisa estar atento e presente com as crianças. É necessário que ele queira estar naquele lugar e ainda é indispensável que esteja disposto a ouvir as crianças. Para isso, Friedmann (2020) propõe que é primordial o professor(a) se autoconhecer e escutar a si mesmo, relembrando, observando, resgatando o seu passado, a sua infância, a criança que foi um dia e ainda está dentro de cada um, nos momentos guardados em nossas memórias.

Os adultos já foram crianças um dia e, ao lembrarem suas infâncias, é preciso refletir sobre as atitudes que os adultos tinham em relação a eles, a necessidade de serem ouvidos, acolhidos, acalentados e observados, para então colocar em prática suas ações com as crianças. Todos somos aquilo que um dia vivemos, presenciamos e experienciamos. E, quando criança, desejamos tantas coisas, requisitamos tantas outras, perdemos muitas mais, mas devemos sempre lembrar que “[...] as crianças são atores sociais e autores de suas vidas, que integram grupos sociais com linguagens e culturas próprias, que merecem ser estudados e escutados.” (FRIEDMANN, 2020, p. 38).

O professor(a) deve ter como inspiração o seu ser criança. O que mais gostava de fazer? Com quem mais gostava de brincar e conversar? Qual era seu amigo/colega/primo favorito? Era aquele que lhe dava mais atenção? Que lhe ouvia? Que ficava mais próximo e acolhia suas ideias, seus pensamentos e brincadeiras? Da mesma forma, as crianças precisam ser ouvidas e suas falas acolhidas pelo adulto/professor(a).

As crianças comunicam-se através de suas expressões pelas percepções que têm do mundo que as rodeia. Todas as crianças, de forma individual, consideram o que já vivenciaram e adquiriram de experiências até o momento, ou seja: “Cada narrativa é única, poética, essencial e diz quem é e como é cada uma delas. Abrir-se para essas manifestações, expressões e escolhas é uma brecha riquíssima para o adulto ter algumas pistas do universo e do momento vivido por cada criança.” (FRIEDMANN, 2020, p. 113)

Ouvindo o que dizem as crianças, o professor(a) consegue registrar as necessidades e os interesses de cada uma para o seu planejamento. Acolhendo as curiosidades, questionamentos e hipóteses das crianças, ele está acrescentando significado para o aprendizado de cada uma.

Precisa buscar por estratégias de trazer as crianças a descobrir, aprender e conhecer, interligando com os conhecimentos que elas já possuem aos conteúdos e conceitos do currículo.

Durante essa observação e escuta, o professor precisa acolher o que demonstram as crianças. O acolhimento não ocorre somente no início do ano, quando está começando o ano letivo. Ele deve acontecer durante todo o ano, em todos os momentos. As propostas devem ser planejadas para receber as crianças, os ambientes e os contextos pensados para que elas sintam-se à vontade para interagir, explorar, pesquisar e sejam organizados de forma que as instigue, cada objeto deve ter uma intenção, sua posição no espaço deve cativar as crianças.

Os momentos cotidianos, como rotina, higiene, alimentação, horário de parque, também estão inclusos, devem ser pensados por todos da escola, para que nada passe despercebido e nem se torne desagradável, pois sabemos que as crianças são intensas, demonstram cotidianamente pela expressão ou palavras se gostam ou não, como estão se sentindo. Por isso, esses momentos devem ser planejados, as micro-transições de um lugar para o outro, a pauta que será seguida naquele dia, as trocas de professores, como tudo será feito? Como comunicar para as crianças? Por que faremos? As crianças precisam saber da rotina antes mesmo de começar o dia.

Em alguns momentos, os professores ligam o “modo automático” e correm contra o tempo, sabemos que a rotina é tumultuada, porém é preciso refletir que “a vida cotidiana nunca é repetitiva.” (STACCIOLI, 2013, p. 43). A vida não ocorre todo dia da mesma forma, os sentimentos são outros, as emoções são enfrentadas de diferentes formas, o humor muda ou alguma dor pode atrapalhar. Pequenos detalhes perdem-se, falas importantes, às vezes, não são ouvidas, relatos que podem explicar grandes situações. Por isso, para proporcionar o melhor às crianças é preciso questionar: “Como eu faço isso? Como eu gosto? Como eu gosto de fazer as refeições? Como gosto de ser recebido pela escola na sala dos professores? Como eu lavo as mãos, só com água e seco ao ar? Como eu caminho na rua, é em fila?” E, por fim: “COMO EU (PROFESSOR) GOSTARIA QUE FOSSE FEITO COMIGO?”. Essa ação de colocar-se no lugar das crianças é prioridade na postura do educador, para conduzir suas ações durante seu planejamento.

Dessa forma, o professor poderá oportunizar para as crianças situações para que elas possam pensar, refletir e despertar questionamentos e curiosidades sobre diferentes assuntos, sendo que o professor terá o dever de anotar as percepções e acolhê-las para seu planejamento, como afirma Vichery (2016, p. 68): “É de crucial importância despertar a curiosidade natural da criança [...]”. O professor pode instigá-las através de perguntas, que façam com que busquem

respostas através das experiências que já possuem, oportunizando que ao pensar possam surgir novos questionamentos, dúvidas, interesses, colocando-as como participante do diálogo.

Porém, o professor deve ter cuidado ao direcionar essas perguntas, pois há crianças que se sentem inseguras e temem esses momentos de questionamentos em frente ao grande grupo. É preciso buscar diferentes estratégias para que todos tenham esse campo de ação, como exemplifica Vichery (2016, p. 74): “[...] habilitar as crianças a discutir em duplas ou em grupos antes de responder ou proporcionar-lhes um recurso pessoal, como uma minilousa na qual anotam uma resposta [...]”. Outra solução apontada pela autora diz respeito a grupos menores, que emitem mais segurança ao dialogar com menos pessoas, em que eles podem escutar uns aos outros com mais facilidade pois estão mais próximos, assim sendo: “Os participantes aprendem uns com os outros e se apoiam entre si [...]”. (VICHERY, 2016, p. 74)

Outro aspecto que deve ser levado em consideração é referente à postura do professor, se ele permite que as crianças o vejam como alguém que está ali para aprender junto delas ou se ele transmite superioridade. A própria organização das mesas na sala, a posição do professor perante as crianças, o diálogo e a linguagem para relacionar-se e intervir remetem à abertura para criar vínculos afetivos com as crianças. Como pontua Cruz (2008, p. 127): “Se somos maiores fisicamente, cabe agacharmo-nos, desenrijecer, falar olhando no olho da criança, tocar, abraçar e, sobretudo, realmente disponibilizar o olhar e uma escuta atentos e sensíveis de forma a capturar não apenas os ditos, mas os não ditos.”

Quando o professor/mediador abre esse espaço, as crianças sentem-se seguras para expressar o que sentem e, dessa forma, falar suas curiosidades, suas dúvidas, suas hipóteses e suas vivências. O professor precisa refletir sobre suas ações em sua prática pedagógica, sobre o que pode fazer para diminuir essa distância entre adultos e criança, fazendo criar espaços de narrativa que prezam pela parceria das crianças e professor. (CRUZ, 2008)

A criança precisa sentir-se acolhida e segura para compreender que pode dialogar com o professor de forma espontânea, contar-lhe novidades, expressar suas opiniões, mostrar-lhe algo novo dentre outros diálogos e interações estabelecidos. O acolher, de forma a comunicar-se com as crianças, vai para além do verbal:

[...] a atitude de acolhimento passa por comportamentos não verbais: olhares, gestos, postura do corpo e tom da voz. Dizer algo para a criança com tom irônico ou ameaçador provoca confusão e até mesmo o bloqueio da verbalização. A posição do corpo também tem um significado [...] sentar-se de frente para a criança, de forma que os olhares possam se cruzar, propicia uma comunicação melhor e, ainda, dá à criança a impressão de ser aceita. A proximidade física, evidentemente, confere segurança a criança, que se sente segura também com a atenção que o adulto lhe demonstra quando

o adulto a olha diretamente ou quando lhe dirige regularmente o olhar enquanto desenvolve uma atividade em grupo. (CATARSI, 2013, p. 11)

Com isso, é possível compreender que acolhimento é um método de trabalho, como aponta GianFranco Staccioli em seu livro “Diário do acolhimento na Escola da Infância” (2013), no qual ele pontua que: “Acolher uma criança é, também acolher o mundo interno das crianças, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões.” (STACCIOLI, 2013, p. 29). Ele quer deixar transparecer, nesse trecho, que todas as ações das crianças dizem respeito a ela e ao que ela almeja, ao conversar com colegas, ao brincar, ao cochichar, ao desenhar, ao falar, as crianças entregam-se por inteiro nas ações que realizam, permitem aflorar suas essências, para que quem estiver próximo venha a conhecê-la por inteiro.

Ao oportunizar às crianças esses momentos, o professor está possibilitando a construção das culturas infantis, pois: “Os jogos, os brinquedos e as brincadeiras como elementos constitutivos de um repertório cultural produzido na infância instigam inúmeras interpretações e contribuem na construção de um olhar mais sensível.” (ALMEIDA, 2017, p. 44). É através dos momentos de ludicidades que a escola garante para as crianças a aquisição de diferentes linguagens e formas de expressão, essa “[...] compreensão contemporânea de infância como produtora de culturas, portanto, instiga novos olhares para o campo da educação no sentido de passarmos a entender a brincadeira não como atividade imposta ou interventiva, e sim como legítima linguagem infantil”. (ALMEIDA, 2017, p. 44 - 45). Na interação com os pares, as crianças incorporam muito do mundo que as cerca, pela troca de conhecimentos, pelo diálogo de vivências que cada um traz consigo.

O professor e as escolas são responsáveis por essa mediação educativa no processo de possibilitar momentos lúdicos para que se possa ampliar esse repertório, organizam ambientes, momentos e espaços para preservar a essência das infâncias das crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Considerando que se faz “[...] necessário rever o papel social, cultural e político da escola na nossa sociedade e reconstruí-la como um espaço privilegiado da infância e da cultura lúdica. (ALMEIDA, 2017, p. 52), assegurando que as crianças tenham a garantia de seus direitos, tenham espaços que afiancem seu desenvolvimento e aprendizagem com significado e qualidade.

3.1 ACOLHIMENTO E ESCUTA SENSÍVEL

Escutar as crianças para além da oralidade e sensibilizar-se por suas ações, como afirma Staccioli (2013), considerando que o ato de escutar é quando o ouvinte assume uma postura de investigador, coloca-se na visão das crianças, vendo a partir da perspectiva delas, compreendendo suas hipóteses, aceitando que estas não se encaixem no que ele espera e é determinado pela sociedade. O autor ainda pontua que a escuta é mais que uma técnica didática, que é necessário sintonia com as crianças e que considera a escuta como uma ação ativa e não passiva.

A escuta não é para corrigir, nem apontar o erro, o adulto escuta para, quando necessário, intervir, ampliando, questionando, retomando e problematizando para dar continuidade ao processo de aprendizagem, visando contribuir para o crescimento de “[...] um sujeito autônomo/dependente/aprendiz permanente, produtor de ideias e habilitado a selecionar informações que desejar/necessitar para qualificar a vida e seguir aprendendo.” (SCHWARTZ, 2018, p. 13)

A escuta envolve a afetividade, a aproximação da criança e do professor. Com o fortalecimento desse vínculo, o professor passa segurança para a criança, que se sente à vontade para expressar-se. Para isso, é necessário acolher o que dizem as crianças, perceber que em cada busca por essa troca de diálogo as crianças querem comunicar algo. Assim sendo, refletimos que: “Acolher uma criança é, também, acolher o mundo interno da criança, as suas expectativas, os seus planos, as suas hipóteses e as suas ilusões. Significa não deixar passar, como se fosse tempo inútil, o tempo que a criança dedica as atividades simbólicas e lúdicas [...]” (STACCIOLI, 2013, p. 28). O ouvinte precisa estar ‘presente’ na ação de escutar, dedicar o seu tempo para a criança, fazê-la perceber que está ouvindo-a por inteiro, transmitindo estar aberto a sua fala para ajudá-la e não a julgar.

Essa temática despertou minha curiosidade através da prática do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no qual pude perceber que a rotina escolar, por sua intensidade e exigência que demanda do professor, dá enfoque à burocracia do processo. E, por vezes, observei as crianças e os professores frustrados no decorrer dos dias, pois precisavam cumprir o que estava posto. A pouca troca de diálogo, escuta e compartilhamento de experiências constituí um ambiente carente, silencioso e que causa desprazer por estar nele.

Considerando que para que o real objetivo de escutar e acolher as falas das crianças aconteça, devemos fazer acontecer com as perspectivas e falas do professor, ele é aquele que se faz presente, em contato direto com as crianças, que ouve e interage com elas, que sabe as necessidades e demandas que são necessárias, que organiza e planeja suas ações voltadas para as crianças. E para que ele possa e consiga alcançar seu principal objetivo em proporcionar momentos de aprendizagem significativa, por vezes, ele precisa do auxílio das demais instâncias da escola, como a gestão. O professor também precisa ser escutado e suas falas acolhidas, ele está repassando uma demanda que não surge somente dele, mas das crianças e é em prol delas que a escola deve guiar suas ações.

As crianças são o centro do planejamento da escola e de cada professor em sua turma, mas devemos ampliar esse olhar e pensar no processo: quem escuta as crianças? O que faz depois de escutar? Para quem repassa as demandas da turma? Como são recebidas essas demandas? Ele tem liberdade para acolher as falas e dar sequência à investigação? O professor e a escola acolhem as demandas em conjunto?

É preciso ter cautela para não se equivocar na hora de escutar, pois a escuta pode ou não ser aliada ao planejamento do professor, pode ou não ser compartilhada com todos os colegas, depende do tipo de informação e exposição que a criança quer alcançar. Às vezes, as crianças apenas buscam relatar acontecimentos diários que ocorrem em seus cotidianos, outras vezes, querem contar algo e, para isso, vão distorcendo os assuntos, ou contando mais de uma vez, pode ser um problema que ela enfrenta, uma alegria, um medo, um desejo, uma curiosidade, entre outras possibilidades. O professor, como mediador, aguça sua escuta sensível afim de projetar uma resposta a curto, médio ou longo prazo para aquela criança. Se é algo que se resolve no diálogo, se precisa de alguma pesquisa, ou busca de informações, se precisa construir-se algo ou há necessidade de participação de mais pessoas, o professor é quem vai escutar, acolher e analisar suas ações.

Como propõe Staccioli (2013, p. 39): “Trata-se de um acolhimento que acompanha e não abandona a criança. O adulto torna-se cada vez mais exigente [...] mas trata-se de uma exigência – refinada pela capacidade de escuta – que é, também, proximidade, compreensão e coparticipação.” (STACCIOLI, 2013, p. 37) Ao ingressar na escola, a criança passa a fazer parte daquela comunidade escolar, tornando-se prioridade daquela escola, gestão e professores. Ao chegarem e serem acolhidas, são criadas expectativas futuras e, por isso, o acolhimento dessa criança deve permanecer contínuo, buscando estabelecer vínculos, a fim de toda a comunidade participar no seu processo de aprendizagem.

Esta pesquisa é voltada a responder as perguntas supracitadas e muitas outras que possam surgir, visando dar vez e voz para as crianças e professores, com o intuito de compreender a realidade das escolas, para que possamos refletir a respeito da teoria na prática, compreendendo a teoria nas subjetividades das ações diárias, dentro de cada sala de aula e da escola.

A escola é movida por diálogo, debates, conversas, explicações, questionamentos, todos oriundos de duas ações: falar e escutar. Todos temos o direito de nos expressarmos e precisamos ser ouvidos. O falar vai para além de apenas concordar ou discordar usando SIM e NÃO. É na escola que devemos aprender a pôr em prática o nosso senso crítico, expressar nossas opiniões, conjugar as palavras, articular frases, compreender noções de coerência nos diálogos, aprender a expor os argumentos e posicionar-se perante os assuntos. Como afirma Schwartz (2018, p. 11) “[...] aprender a falar, a produzir, a elaborar e expor pensamentos, a argumentar sobre eles e escutar os dos outros são estratégias necessárias para contribuir qualitativamente na viabilização de outras aprendizagens.” Em outras palavras, as formas de expressão vão para além da escola, estão inseridas no cotidiano de cada um, na forma de inteirar-se perante a sociedade, de posicionar-se quando necessário e de garantir seus direitos, debatendo e dialogando.

A escuta sensível ao tornar-se uma ferramenta para as ações docentes está garantindo a participação das crianças em pesquisas científicas, pois, quem nunca se pegou sem resposta para a pergunta de uma criança? Elas surpreendem-nos a cada dia, enxergam o mundo sem filtro, questionam tudo e todos, debruçam-se em entender pequenos detalhes, pequenas informações que escutam de relance e até mesmo compreender o que elas estão vivendo e por que aquilo está acontecendo. É um pouco do que traz o livro “A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas”, sob a organização de Silvia Helena Vieira Cruz (2008), que aborda, em tópicos, a potencialidade da fala das crianças, o ouvir do professor e de pesquisadores, de que forma as crianças já vêm participando de investigações, o que está previsto nessa troca e participação das crianças em pesquisas, a organização e a contextualização da pesquisa, as concepções teórico-metodológicas nesse pesquisar com as crianças.

Em um dos capítulos do livro, Rocha (2008) pontua sobre porque ouvir as crianças em relação aos debates científicos, sendo que ela afirma que a

[...] escuta justifica-se pelo reconhecimento das crianças como agentes sociais de sua competência para a ação, para a comunicação e troca cultural. Tal legitimação da ação social das crianças resulta também de um reconhecimento e de uma definição contemporânea de seus direitos fundamentais – de provisão, proteção e participação. (ROCHA, 2008, p. 46)

Expresso em outros termos, ao ouvir as crianças, estamos mostrando-lhes que elas também têm vez e voz, pois fazem parte do que estão vivendo, elas sabem sobre o que acontece, elas podem contribuir para o mundo que as cerca e que, por mais diferente sejam as ponderações das crianças, elas fazem-nos refletir sobre nossos pensamentos de adultos. Portanto:

[...] busca-se na escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar no âmbito do mundo social de pertença dos adultos. No entanto, o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação as configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência. (ROCHA, 2008, p. 46)

As crianças, em muitos momentos, estão a imitar os adultos e reproduzir muitas atitudes, mas também, em meio à interação e convívio, em suas respostas e tomadas de decisões, elas estão apresentando algo que parte da sua essência infantil, que caracteriza sua forma de ver o mundo. E partir do que dizem as crianças, podemos ampliar os percursos e resultados para muitas pesquisas realizadas em âmbito científico, visto que, ao considerar que cada criança se expressa por suas vivências particulares, que caracteriza uma heterogeneidade de pensamentos e

[...]o pesquisador pode ter acesso a múltiplas formas de apreensão, compreensão e transformação do real que podem revelar aspectos inusitados e trazer informações surpreendentes e necessárias para a nossa compreensão sobre a realidade social e sobre as transformações que a cultura vem sofrendo, permitindo aprender mais sobre a própria sociedade e a estrutura social. (CRUZ, 2008, p. 13)

Ao conviver diariamente com as crianças, é possível ver que elas percebem pequenos detalhes que, por vezes, passam despercebidos ao olhar do adulto que está sempre em função de atingir algum objetivo dentro de determinado tempo. Dessa forma, muitas pesquisas são realizadas para as crianças, com o intuito de entender mais sobre elas, mas poucas são realizadas junto delas, com elas sendo protagonistas, a fim de ressaltar as culturas infantis para ampliar seus espaços, garantir os direitos e evidenciar a importância das infâncias no desenvolvimento do sujeito para o mundo.

4 ESTADO DO CONHECIMENTO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, ESCUTA SENSÍVEL E ACOLHIMENTO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o intuito de conhecer e identificar as pesquisas e produções realizadas sobre o tema desta investigação, organizou-se uma pesquisa que visa encontrar e classificar as dissertações e teses publicadas nos últimos anos que tenham como foco a escuta sensível e o acolhimento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A metodologia utilizada para esse levantamento de dados é conhecida como Estado do Conhecimento, que se organiza pela “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

O Estado do Conhecimento, de acordo com Morosini (2015), contempla três etapas de desenvolvimento: (1) Bibliografia Anotada; (2) Bibliografia Sistematizada; (3) Bibliografia Categorizada. A primeira diz respeito à organização inicial das pesquisas encontradas, identificação do título e anotação das primeiras informações dos documentos encontrados. A segunda constitui-se em ordenar os trabalhos, estreitando a identificações mais específicas, como número, instituição, autores, ano de defesa, títulos, nível, metodologia, objetivos, resultados e conclusões. Por fim, a terceira é a categorização que visa classificar e agrupar os títulos e conteúdos presentes nas pesquisas, formando categorias, que, em sequência, serão analisadas. Através das categorias criadas, é possível identificar as pluralidades de pesquisas em diferentes campos, que se relacionam ou contrastam entre si. (MOROSINI, FERNANDES, 2014)

A construção de um Estado do Conhecimento dá-se pela leitura, discussão e produção científica que são ligadas ao tema e precisam ser retiradas de uma base de dados que tenha essa organização. A plataforma escolhida para realizar o levantamento das produções foi a Biblioteca de Teses e Dissertações (BDTD)² que, até o momento, conta com 133 instituições cadastradas, 584.546 dissertações, 215.168 teses publicadas, totalizando 799.714 publicações.³

² A plataforma BDTD foi criada e é coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), lançada em 2001 e instalada em 2002 com o objetivo de armazenar em um único portal as teses e dissertações produzidas nas instituições de pesquisa do Brasil, estimulando os pesquisadores a publicarem suas pesquisas e facilitando os acessos às informações as produções de conhecimento científico.

³ Essa informação foi coletada no dia 21 de abril de 2023, podendo ocorrer variação se a pesquisa for realizada em outro período.

Para uma busca mais assertiva, a plataforma conta com campos de pesquisa avançada que possibilitam escolher palavras para delimitar o tema, selecionar somente teses, somente dissertações ou ambas, escolher o idioma, campos de busca (título, resumo, assunto etc.) o período das publicações que o pesquisador quer analisar, facilitando e direcionando aos trabalhos específicos sobre cada assunto escolhido.

Nesta pesquisa, foram previstos para serem usados como descritores: escuta sensível, acolhimento, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e práticas pedagógicas, em todos os campos de busca, delimitando as publicações das teses e dissertações nos 10 últimos anos, ou seja, de 2012 a 2022, em português. Porém, ao realizar a busca, com todos os descritores juntos, foram encontradas apenas três produções que não condiziam com o tema desejado, somente tinham ligação com um dos descritores. Ao utilizar os descritores, em uma segunda busca: acolhimento, Ensino Fundamental e práticas pedagógicas, foram encontradas 93 produções que interligavam os descritores. Para encontrar textos que descrevessem sobre escuta sensível, foi preciso realizar uma terceira busca com os seguintes descritores: escuta sensível e Ensino Fundamental, na qual foram encontradas 30 publicações.

Quadro 1 - Publicações encontradas

DESCRITORES	REPOSITÓRIO	CAMPOS PESQUISADOS	PERÍODO	Nº DE TÍTULOS ENCONTRADOS
Acolhimento + Ensino Fundamental + práticas pedagógicas	BDTD	Todos os campos (título, resumo, autor, assunto, editor etc.)	2012 - 2022	93
Escuta sensível + Ensino Fundamental	BDTD	Todos os campos (título, resumo, autor, assunto, editor etc.)	2012 - 2022	30

Fonte: Organizado pela autora.

Para selecionar os trabalhos encontrados, foi realizada uma breve leitura dos títulos e feitas algumas seleções e descarte de alguns, sendo que, na sequência, para afinar e selecionar

com mais especificidade foi realizada a leitura dos resumos e palavras-chave, quando mais alguns foram descartados e, por fim, a leitura total das produções escolhidas para conhecimento e certificação que tratasse do tema e que contivessem as palavras ou semelhantes dos descritores.

Quadro 2 - Seleção de textos encontrados na BDTD com os descritores: acolhimento, Ensino Fundamental e práticas pedagógicas⁴

NÚMERO	NOME DO TEXTO	ESCOLHIDO	DESCARTADO
1	Ciclo alfabetização: as propostas e as práticas pedagógicas		X
2	Os alunos com autismo no primeiro ano do Ensino Fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas		X
3	Estratégias pedagógicas para o ensino fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva	X	
4	Do acolhimento ao acompanhamento compartilhado: a construção colaborativa de uma proposta para o estágio curricular no curso de pedagogia		X
5	Trabalho pedagógico e criatividade em matemática : um olhar a partir da prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental		X
6	“Como é no seu país?” Estudo autoetnográfico de uma prática pedagógica em Português Língua de Acolhimento para mulheres		X

⁴ Essa busca e coleta foi realizada no mês de abril de 2023, podendo ocorrer alterações com o passar do tempo.

	migrantes no Brasil: implicações para a formação de professores		
7	As interfaces do acolhimento dos estudantes egressos da escola itinerante do MST: desafios da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas - São Gabriel/RS		X
8	Práticas pedagógicas inclusivas: diálogos entre gestão educacional e pedagogia Inaciana		X
9	Habilidades de leitura de poemas no ensino fundamental		X
10	Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais no segundo segmento do ensino fundamental em um espaço de excelência acadêmica		X
11	Transformação na educação : a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes	X	
12	Práticas pedagógicas para alunos com transtorno do espectro autista: processos inclusivos no contexto escolar		X
13	Reflexões, perspectivas e práticas no ensino de ciências e matemática nos anos iniciais: estudo de caso de uma professora em início da docência		X

14	O ciclo alfabetização: modalidades de interação de professores e alunos no processo pedagógico		X
15	Narrativas em curso: subsídios para a formação de professores de português em contexto de acolhimento a estudantes migrantes e refugiados no ensino básico brasileiro		X
16	“Minha tia mandou pintar mais”: a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica		X
17	Acolhimento no estágio: entre modelos e possibilidades de formação docente		X
18	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados	X	
19	Percurso escolar de alunos público alvo da educação especial do ensino fundamental ao médio		X
20	A organização e o desenvolvimento curricular pelo professor e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem de matemática nos anos iniciais		X
21	Conhecimento pedagógico de conteúdo de docentes universitários na área da atenção básica em saúde		X
22	Os desafios enfrentados pelos alunos do curso de pedagogia para inserção no ensino superior		X

23	Os desafios enfrentados pelos alunos do curso de pedagogia para inserção no ensino superior		X
24	A atuação do coordenador pedagógico junto às salas de recursos multifuncionais		X
25	O acolhimento da população em situação de rua: a experiência do núcleo de trabalho educativo da EPA		X
26	Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas pelas professoras pedagogas dos anos iniciais da educação básica	X	
27	A fala como música no jogo dramático: um caminho resultante da ampliação da experiência estética na prática pedagógica		X
28	A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas públicas de educação		
29	O uso de dispositivo e aplicativos móveis em sequências didáticas no ensino fundamental: agência e aprendizagem de inglês		X
30	A inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas públicas de educação	X	
31	O coordenador pedagógico e o professor atuante no bloco inicial de		X

	alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?		
32	Implantação do ensino fundamental de nove anos e mudança educacional: estudo de duas experiências escolares no município de Taubaté/SP por Ebe Camargo Pugliese		X
33	Desafios e inquietação da docência: a transição de alunos público-alvo da Educação Especial do 5º (quinto) para o 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental		X
34	A permanência em um curso de pedagogia a distância: um estudo piagetiano sobre o interesse das alunas		X
35	Universo histórico-conceitual do turismo e interdisciplinaridade: releituras de práticas docentes na formação superior em turismo		X
36	Projeto e autonomia: pressupostos pedagógicos para uma disciplina de Design na educação básica brasileira		X
37	Escrevivências de Paripe: estudantes reexistindo nas oficinais de leituras e produção de textos		X
38	Ideias: Força que acolhem, escutam, promovem e contam a história do Centro de Atividades Comunitárias de São João de Meriti/RJ - CAC/SJM		X

39	Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva – IFSP		X
40	Práticas inclusivas orientadas ao estudante com deficiência intelectual no ensino profissional técnico de nível médio no campus Boituva – IFSP		X
41	A corporeidade criança vai à escola?	X	
42	Perspectivas e práticas dos professores: entre a abnegação e a resignação frente as desigualdades escolares e sociais		X
43	Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento		X
44	O currículo nos cursos de Pedagogia: reflexões acerca da formação de professores da Educação Infantil		X
45	Coordenação pedagógica e docentes iniciantes: um olhar sobre duas EMEFS paulistanas		X
46	Letramento literário: práticas envolventes nos mitos e lendas		X
47	A transição do quinto para o sexto ano nas escolas públicas da rede estadual		X

	paulista, na perspectiva de alunos, professores e gestores		
48	Educação para a diversidade na perspectiva da inclusão social a partir de percepções de professores sobre a formação docente		X
49	O coordenador pedagógico e o professor atuante no bloco inicial de alfabetização: uma articulação possível no cotidiano escolar?		X
50	A gestão de práticas inclusivas: reflexões a partir do olhar das professoras de apoio		X
51	O celular como dispositivo eletrônico para produção de textos multimidiáticos: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula		X
52	Pedagogia do esporte: a consolidação de uma política pública de esporte na escola em tempo integral: um estudo no interior paulista		X
53	Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul - 1988-2013)	X	
54	O celular como dispositivo eletrônico para produção de textos multimidiáticos: de objeto proibido à condição de recurso pedagógico em sala de aula		X

55	Possibilidades de acompanhamento pedagógico de professores iniciantes frente aos desafios do trabalho em um instituto federal de educação, ciência e tecnologia		X
56	Contribuições do ensino de ciências no centro de atendimento socioeducativo de Goiânia		X
57	O ensino da humanização: um estudo em cursos da área da saúde		X
58	Formação Universitária e Educação Popular: convergências com a Espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão.		X
59	Formação Universitária e Educação Popular: convergências com a Espiritualidade a partir de vivências estudantis na extensão.		X
60	Experiências de leitura de crianças em diferentes contextos		X
61	O impacto do mal-estar docente no protagonismo do professor		X
62	O processo busca/pesquisa na internet: gestos de leitura e condições de produção da autoria na escola		X
63	Interações discursivas mediadas em movimento dialógico e dialético no ensino de Ciências		X
64	Representações de interdisciplinaridade por professores da rede pública ao longo de uma formação continuada		X

65	Formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na UFSCar		X
66	A visibilidade/invisibilidade da família homoparental no contexto das escolas do sistema estadual de ensino – Núcleo Regional de Educação /Ponta Grossa – Estado do Paraná		X
67	Professoras iniciantes em salas multisseriadas em escolas na fronteira rural Brasil e Bolívia: docências acolhedoras em constituição		X
68	Processos de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: estudo de um caso		X
69	Inclusão na Educação Superior: novas tessituras para o campo da docência universitária		X
70	As significações de uma professora acerca da atividade docente em um contexto de inclusão do aluno com deficiência intelectual		X
71	Avaliação acolhedora: trilhas de autoformação para professores e professoras de inglês do 6º ano		X
72	Inclusão de estudantes com diferenças funcionais: a construção de um currículo cultural da educação física no Cieja		X

73	Formação de doutores para a Saúde Coletiva: representações de orientadores		X
74	Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência	X	
75	A variação linguística na escola: por uma abordagem sociointeracionista		X
76	Relações de gênero e indisciplina escolar: masculinidades em jogo		X
77	Quando se fecha a porta - mudança de gestão e configuração do trabalho escolar: o caso de uma escola pública paulistana		X
78	Sob o prefixo trans: etnografia, transgeneridade e educação em coletivos políticos e programas de extensão		X
79	Os processos de significação presentes nas interações professor-aluno e a inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual		X
80	As influências do PNAIC na dinâmica do processo de alfabetização		X
81	Relação entre concepção e manejo docente da agressividade discente na educação infantil		X
82	Educação sexual nos documentos curriculares e nas perspectivas de uma secretaria municipal de educação e dos sujeitos da escola		X
83	A educação infantil em escolas classe no Distrito Federal: educar e cuidar		X

	ou atendimento da demanda por vagas?		
84	Centro Internacional de Estudos, Memórias e Pesquisas da Infância: uma proposta de política pública para continuidade das ações educacionais da Rede Municipal de Jundiaí		X
85	A amorosidade no processo educativo	X	
86	Relação entre concepção e manejo docente da agressividade discente na educação infantil		X
87	Reeducar ou clinicar: perspectivas teóricas e direções clínicas da atuação fonoaudiológica voltada para as dificuldades de leitura e escrita		X
88	Processos de cuidado no programa brincando em família: uma ciranda entre crianças, familiares e equipe		X
89	Aspectos psicossociais do trabalho no Centro de Atenção Psicossocial - álcool e drogas e o perfil dos usuários		X
90	Percepções dos professores sobre a relação com as famílias dos alunos		X
91	Escola e Memória		X
92	Educação crítica libertadora para a sexualidade do adolescente na escola rural, na Colômbia e no Brasil		X
93	DEAM - OESTE - RJ (2006 - 2016): Feminismos, Violências contra as mulheres e Lei Maria da Penha		X

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Como pode ser visto no quadro anterior, de 93 produções encontradas, entre dissertações e teses, considerando que algumas das produções repetiram-se, foram selecionadas apenas nove dessa listagem.

Quadro 3 - Seleção de textos encontrados na BDTD com os descritores: escuta sensível e Ensino Fundamental

NÚMERO	TÍTULO	ESCOLHIDO	DESCARTADO
1	A experiência teatral na construção de narrativas cênicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental		X
2	A prática de ensino desenvolvida em uma escola ciclada: vivências de uma professora que faz uso da escuta sensível para ensinar	X	
3	Narrativas infantis em cena: uma experiência teatral no ensino fundamental	X	
4	"Há em ti": um olhar da psicanálise para o professor e o estudante haitiano no ensino fundamental		X
5	Ensino Ressocializador: potencializando atitudes empreendedoras nos alunos do Ensino Fundamental		X
6	Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas	X	
7	O professor/ personagem em estratégias pedagógicas na construção de saberes cênicos no Ensino Fundamental		X
8	Os olhos de Ojuobá: experiências docentes para a educação das		X

	relações étnico-raciais no ensino fundamental da rede pública municipal de Sorocaba		
9	As tecnologias da informação e comunicação como estruturantes das práticas pedagógicas no ensino fundamental II da Rede Municipal de Educação de Irecê.		X
10	“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília	X	
11	O ensino de ciências e biologia e a sala de aula invertida: uma tendência contemporânea		X
12	Língua estrangeira no contexto escolar e familiar infantil: ausência ou presença? uma pesquisa com o cotidiano de crianças		X
13	Acolhida e permanência de egressas e egressos EJA-Proeja no ensino superior: auto(trans)formações possíveis		X
14	Formação Contada na Rede Municipal de Ensino no Jabotão dos Guararapes: caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora	X	
15	"Olha só, ele me enganou! estava com sono até agora...". O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na educação infantil		X

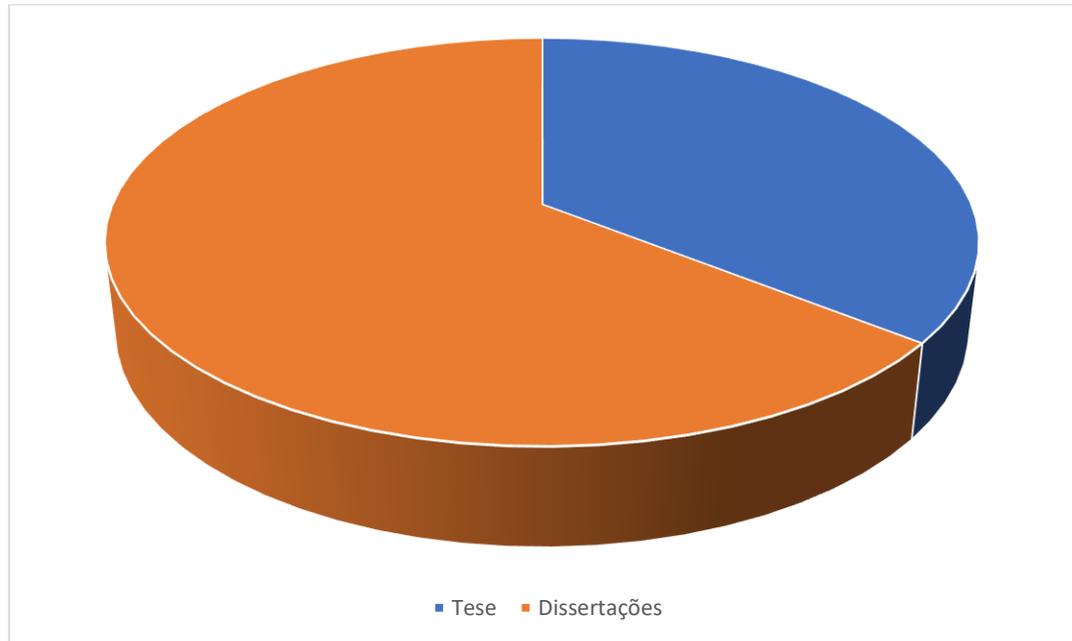
16	Os sentidos formativos dos estudantes de licenciatura: socialização, aprendizagens e identidade docente		X
17	Formação de espectadores: trajetos de resistência de uma professora-mediadora teatral na educação escolarizada		X
18	A fala como música no jogo dramático: um caminho resultante da ampliação da experiência estética na prática pedagógica		X
19	Cultural training of teachers from the early years of basic education: what museums in the city of Rio de Janeiro offer?		X
20	Ninho de saberes : sensibilidades e (in)visibilidades em práticas educacionais indígenas em Alagoas		X
21	Dimensão da espiritualidade na gestão do cuidado de enfermagem		X
22	Educação sexual nos documentos curriculares e nas perspectivas de uma secretaria municipal de educação e dos sujeitos da escola		X
23	Letramento literário na EJA: transformando e (re)construindo caminhos		X
24	Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade: um olhar sobre percepções e práticas na EJA		X

25	Pelos caminhos que me formei: pesquisa autobiográfica sobre a vida na periferia de São Paulo		X
26	Escolarização de crianças com doenças crônicas: "eu presto atenção no que eles dizem, mas eles não dizem nada"		X
27	A prática reflexiva de uma professora e a sua docência junto aos bebês e às crianças pequenas		X
28	A boniteza do fazer juntos: pesquisa- ação como possibilidade para o protagonismo da professora, dos alunos e dos moradores da Marmelândia-Paraná		X
29	Pelos caminhos que me formei: pesquisa autobiográfica sobre a vida na periferia de São Paulo		X
30	O coordenador pedagógico e as relações afetivas promotoras de desenvolvimento		X

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Nessa segunda listagem de produções encontradas, do seu total de 30, foram selecionadas cinco para fazerem parte da análise. Unindo as duas pesquisas e as produções encontradas, somam-se 14 publicações que têm relação com a temática abordada. Das 14 publicações, cinco delas são teses e nove, dissertações, conforme demonstra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Teses e Dissertações após a seleção das produções



Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Os documentos encontrados passaram, inicialmente, por uma leitura de análise e coleta de dados, identificando o ano de publicação, o nome do autor, o título da pesquisa, a instituição de origem, o nível de publicação (dissertação ou tese) e o resumo. Essa leitura inicial e a coleta de informações foram organizadas em um quadro para posterior análise, denominada de Bibliografia Anotada, supracitada.

Quadro 4 - Bibliografia Anotada⁵

Nº	ANO	REPOSITÓRIO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	RESUMO

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

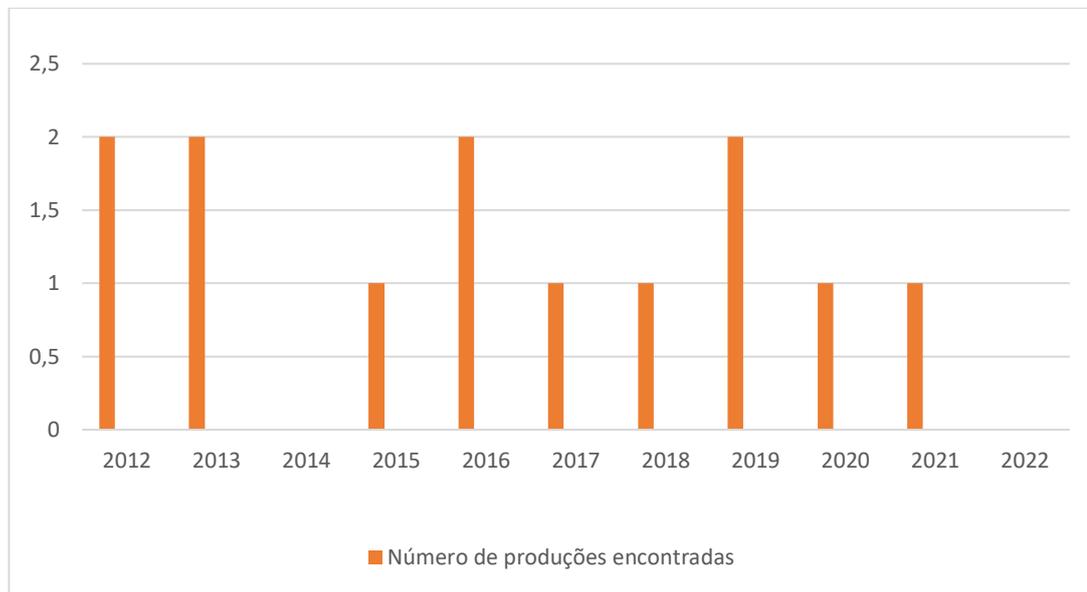
Pela organização do quadro, foi possível observar que, nos 10 anos pesquisados, com exceção de 2014 e 2022, todos os demais anos tiveram ao menos uma publicação que citasse os descritores e assemelhasse ao assunto da pesquisa, ou seja, com essa primeira observação,

⁵ Link de acesso Bibliografia Anotada no Google Drive:

https://docs.google.com/document/d/1DiWY3H3LiV7dPmr94C6JG2n_yZfPR9R3/edit?usp=sharing&oid=103343566829791938682&rtpof=true&sd=true

podemos refletir que o assunto vem sendo pesquisado e debatido com o decorrer do tempo, havendo um equilíbrio de produções que variam de um a dois por ano. Porém, ao não ter pesquisas no último ano de limite dessas pesquisas, 2022, entendemos que venha a ser indicador um declínio de discussões sobre o assunto. O gráfico a seguir apresenta, de maneira quantitativa, o ano das publicações.

Gráfico 2 - Publicações por ano das produções selecionadas



Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Em contrapartida desse equilíbrio, na organização da Bibliografia Anotada, ficou visível a concentração das pesquisas na região sul do país, considerando que das 14 produções selecionadas, sete foram produzidas e publicadas pelas universidades da região sul; três, na região sudeste; três, na região centro-oeste; uma, na região nordeste e nenhuma na região norte, como podemos observar no gráfico que segue.

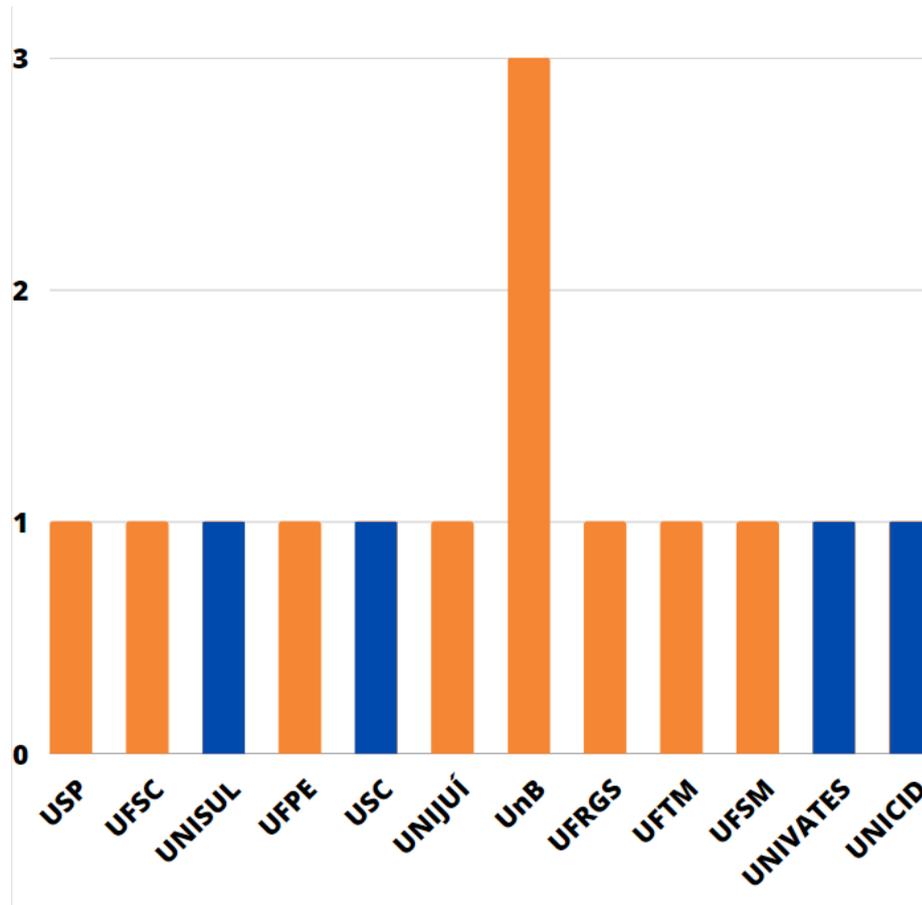
Gráfico 3 - Regiões de publicação das produções selecionadas



Fonte: Organizado pela autora, 2023.

É interessante ressaltar que 10 das pesquisas são realizadas em universidades públicas, sendo oito universidades federais, uma estadual e uma delas é administrada por uma fundação e não-estatal, enquanto apenas quatro são oriundas de universidades privadas. O gráfico a seguir demonstra, de forma quantitativa, essa informação, considerando que as colunas em azul representam as universidades privadas e aquelas em laranja, as universidades públicas. Além disso, são identificadas as instituições de origem das pesquisas.

Gráfico 4 - Instituições de origem das pesquisas



Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Para dar seqüência à análise e à coleta de informações sobre as produções selecionadas, foi realizada uma leitura minuciosa de cada uma e organizado um quadro, denominado de Bibliografia Sistematizada, ou seja, os dados foram sistematizados para serem analisados.

Quadro 5 - Bibliografia Sistematizada⁶

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÃO

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Nessa análise e sistematização, uma das produções foi retirada da pesquisa, pois seu PDF não está mais disponível, até então as informações tinham sido retiradas da própria plataforma BDTD e, para organizar a Bibliografia Sistematizada, foram necessárias

⁶ Link de acesso Bibliografia Sistematizada no Google Drive:
<https://docs.google.com/document/d/17XTGb4Nvmmqg3ayLjv6cJc3QRdTJFOoq/edit?usp=sharing&ouid=103343566829791938682&rtpof=true&sd=true>

informações mais específicas, não tendo sido encontrado o arquivo em PDF. Para além dessas, as demais, foi possível constatar que todas as pesquisas têm abordagem qualitativa, porém com diferentes recursos de coleta de dados, como observação, questionários, fóruns on-line, grupo focal, análise documental, diários de bordo, fotografias, vídeos, gravações, encontros formativos etc., como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 6 - Tipos de pesquisa das produções selecionadas

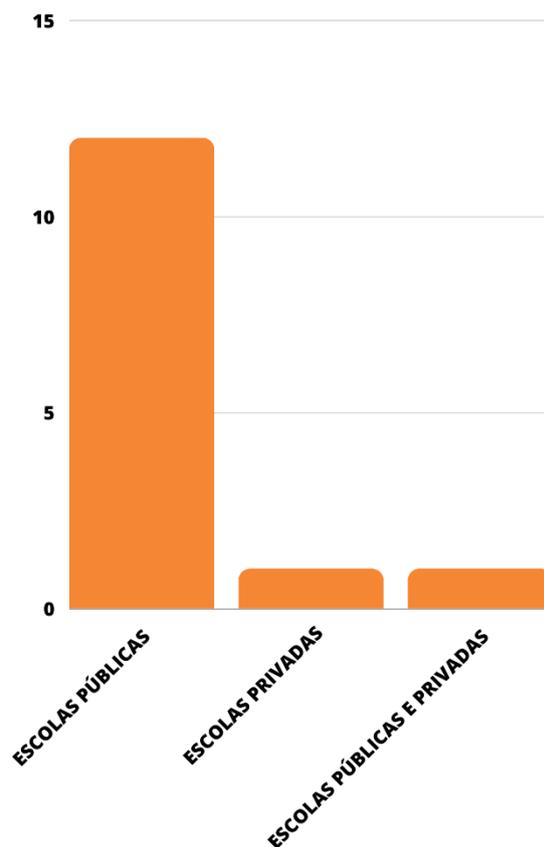
Nº	TIPO DA PESQUISA REALIZADA
1	Revisão bibliográfica e documental com pesquisa de campo de observação e aplicação de questionários.
2	Pesquisa quantitativa e qualitativa interpretativa com análise de conteúdo de diários.
3	Pesquisa qualitativa de investigação híbrida de fenomenologia e estudo de caso.
4	Pesquisa qualitativa e etnometodologia.
5	Pesquisa qualitativa com análise documental e textual discursiva.
6	Pesquisa qualitativa com pesquisa de campo, aplicação de questionários, organização de fóruns on-line e grupo focal.
7	Pesquisa qualitativa exploratória com pesquisa-ação.
8	Pesquisa qualitativa com estudo de casos múltiplos, realização de entrevistas e registros.
9	Pesquisa qualitativa de cunho etnográfica, com trabalho de campo: observação participante, registros em diário, fotografias, filmagens, desenhos, conversas e aplicação de questionários.
10	Pesquisa qualitativa epistemológica.
11	Pesquisa qualitativa fenomenológica com análise ideográfica.
12	Pesquisa qualitativa em pesquisa-ação colaborativa crítica, com análise de documentos, narrativas e registros em diário de observação.
13	Pesquisa qualitativa com estudo de caso, realização de entrevistas, diário de memórias, fotografias e análise de conteúdo.
14	Pesquisa qualitativa de pesquisa-ação com registro em diário de campo, gravações de áudio e encontros formativos.

Fonte: Organizada pela autora, 2023.

A pesquisa qualitativa oportuniza informações mais concretas e coerentes, bem como pode ser moldada conforme a necessidade do pesquisador que estará em contato direto com seu objeto de pesquisa, nesse caso, as escolas, professores, gestores e crianças.

Dentre os espaços de realização das pesquisas, foi possível observar que a maioria organizou-se em escolas públicas, envolvendo o Ensino Fundamental, considerando que era um dos descritores da busca. Das 14 pesquisas selecionadas, doze foram realizadas em escolas públicas, uma em escola privada e uma que realizou-se em ambas.

Gráfico 5 - Pesquisas realizadas em escolas pública e/ou privada

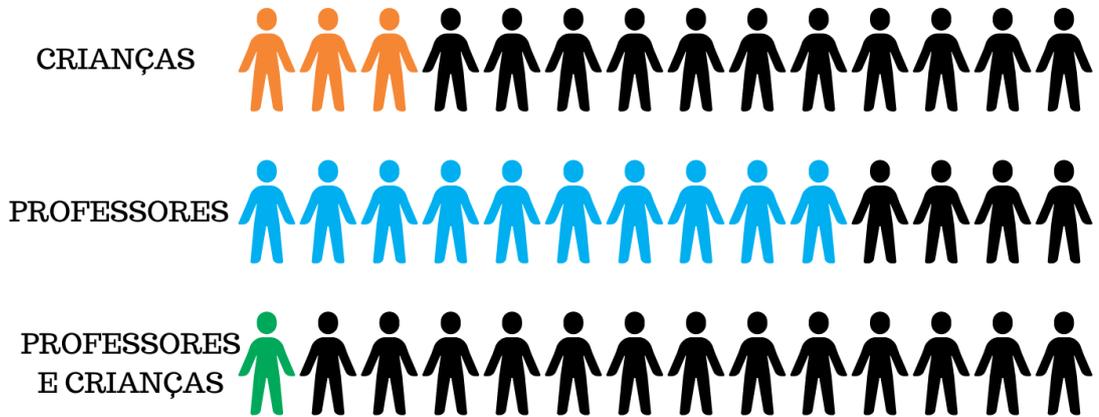


Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Considerando que Anos Iniciais não foi um descritor utilizado para realização das pesquisas, apenas Ensino Fundamental, por meio da organização da Bibliografia Sistematizada, foi possível perceber que a maioria das pesquisas ocorreu envolvendo professores(as) e/ou crianças dos Anos Iniciais. O Gráfico 6 demonstra um quantitativo do público envolvido nas pesquisas. Cada linha tem um número de pessoas que significa as 14 produções escolhidas. Na

primeira, em cor laranja estão representadas as três pesquisas que tiveram, como protagonistas, as crianças, em azul estão representadas aquelas que foram realizadas com professores(as) e, em verde, uma pesquisa que foi realizada com professor(a) e criança.

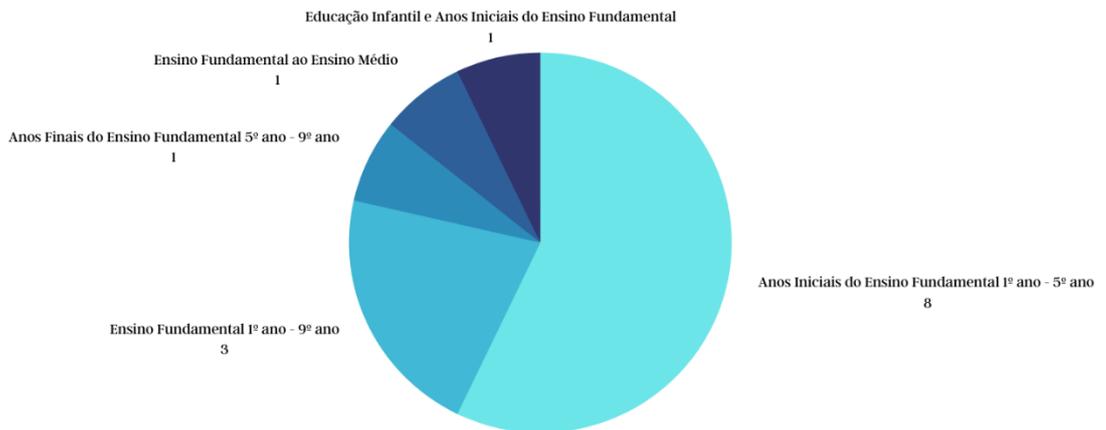
Gráfico 6 - Público de realização das pesquisas



Fonte: Organizado pela autora, 2023.

O Gráfico 7, por sua vez, representa os níveis de ensino que foram abordados nas produções selecionadas. Das 14 produções, oito foram realizadas nos Anos Iniciais (1º - 5º ano), três foram realizadas no Ensino Fundamental (1º - 9º ano), uma ocorreu nos Anos Finais do Ensino Fundamental (5º - 9º ano), uma abrangeu do Ensino Fundamental ao Ensino Médio e uma envolveu Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º - 5º ano).

Gráfico 7 - Níveis de realização das produções selecionadas



Fonte: Organizado pela autora, 2023.

Ao ler e analisar as produções selecionadas, foi possível perceber semelhanças nas pesquisas. Para unir e criar pontes de ligação entre as produções encontradas, foi feita a organização de um quadro que agrupa as produções por categorias, conhecida por Bibliografia Categorizada. Após leitura detalhista, uma das produções foi retirada da seleção, pois distanciou-se do tema abordado.⁷

Quadro 7 - Bibliografia Categorizada

Nº	CATEGORIA	TÍTULO
1	O brincar interligado à aprendizagem e desenvolvimento das crianças	A inclusão de crianças de 6 anos no ensino Fundamental: Um estudo sobre o brincar à luz de Políticas públicas de educação “Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília
2	Práticas pedagógicas docentes: o que pensam e fazem os professores em sala de aula?	Educação Intercultural e Sensibilidade: Possibilidades para a docência Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino no Jabotão dos Guararapes: caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de

⁷ A produção retirada da análise é intitulada “NARRATIVAS INFANTIS EM CENA: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.”

		<p>intervenção pedagógica 3(Caxias do Sul – 1988 – 2013)</p> <p>Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da Educação Básica</p> <p>Transformação na Educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes</p> <p>Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas</p> <p>A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados</p>
3	<p>Emoções e sentimentos e a sensibilidade na relação entre professores e crianças</p>	<p>A amorosidade no processo educativo</p> <p>Estratégias pedagógicas para o Ensino Fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva</p>

		A corporeidade da criança vai à escola?
4	Escuta sensível	A prática de ensino desenvolvida em uma escola ciclada: vivências de uma professora que faz uso da escuta sensível para ensinar

Fonte: Organizado pela autora, 2023.

4.1 O BRINCAR INTERLIGADO À APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

Ambas as pesquisas retratam sobre o brincar nas escolas, uma trata a questão do brincar na mudança do Ensino Fundamental de 9 anos, considerando que, com seis anos, as crianças já estão no 1º ano e a outra, por sua vez, constitui-se por analisar a dimensão e expressividade do corpo atrelado às brincadeiras. Os pesquisadores demonstram preocupação quanto ao tempo, o espaço e a qualidade destinada ao brincar das crianças, em especial nas turmas de 1º ano, que é onde ocorre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, que ainda são vistas como distintas e não contínuas uma fase da outra.

É importante destacar que o brincar e as brincadeiras fazem parte das culturas infantis, eles são parte do desenvolvimento das crianças. É pela brincadeira, é pelo espontâneo que as crianças expressam-se, contam sobre o mundo em que vivem, sobre o que percebem e o que lhes é importante. Neste aspecto, o professor deve estar atento, ao escutar e observar as crianças nas suas mais diversas invenções nas brincadeiras, na interação com os pares, pois, como supracitado, escutar vai além de ouvir vozes, mas captar informações que, por vezes, não são ditas.

Nas pesquisas, é possível observar que o professor compreende a importância do brincar, visto que é através dele que a criança “[...] desenvolve os aspectos orgânico, pedagógico, social, físico e emocional, porém, no dia a dia, envolvidos com atividades de papel, caderno, apostilas, pouco tempo resta para o brincar.” (DELFIN, 2012, p. 88). Em outras palavras, o professor tem metas para cumprir com as crianças, ele é cobrado sobre suas práticas e seu modo de fazer, como demonstra a fala de uma das professoras entrevistadas “Sobrecarga

de conteúdos muito grande sobre as crianças de seis anos e a cobrança de resultados também é grande. Devido a estes fatores os momentos de brincadeira e lazer não são os ideais para que se desenvolvam de maneira saudável.”

Outro fator que Delfin (2012) aponta é a demanda vinda dos pais, que querem e exigem dos professores a alfabetização de seus filhos(as), pois a sociedade ainda enxerga essa dependência e concorrência que, na maioria das vezes, pula etapas que são essenciais para o desenvolvimento das crianças.

Na pesquisa realizada por Barreto (2018) com as crianças, elas relatam que gostariam de mais tempo de brincadeira, mais momento no parquinho, mais tempo de diversão, elas dizem que realizam muitas atividades na sala. Ao ler e refletir sobre a questão, é chocante compreender o porquê quando os sujeitos chegam aos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou ao Ensino Médio, ocorram muitas desistências, notas baixas, reprovações. São consequências em decorrência de ações anteriores, os sujeitos estão reproduzindo a mesma metodologia a tanto tempo, que cansaram, por vezes, não lhes traz mais sentido.

O brincar não é perda de tempo, a criança continua em desenvolvimento, visto que: “As interações entre as crianças de um grupo traduzem-se, sobretudo, num movimento de subordinação às lógicas sociais. Ao mesmo tempo possibilitam que elas aprendam a independência necessária ao ser humano e vivenciem situações de autoridade.” (BARRETO, 2018, p. 151 apud ITURRA, 1996)

Por isso, a importância de acolher o que dizem as crianças, de escutá-las, de compreendê-las, de conhecê-las e conscientizar pais e sociedade que a escola também é espaço de brincadeira. Para além do brincar livre, as brincadeiras podem ser atreladas aos conteúdos do currículo, para dinamizar, trazer os conceitos para dentro da brincadeira, como afirma Rubem Alves (2002): “É brincando que se aprende.”

Se a escola deveria rever seus horários, seus percursos, suas intenções e oportunizar mais momentos de brincadeiras, não apenas no dia do brinquedo, nem apenas na hora do recreio ou do lanche, e não somente uma vez por semana. O brincar precisa estar presente diariamente nas escolas, consolidando, assim, uma visão humanizadora, que acolhe as necessidades e as demandas de suas crianças.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES E FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE PENSAM E FAZEM OS PROFESSORES EM SALA DE AULA?⁸

Algumas das produções encontradas apontam para as práticas pedagógicas, seus desmembramentos, no que se embasam os professores(as) diariamente, como veem as crianças perante seus conhecimentos junto à formação continuada e contextos e de que forma percebem o acolhimento e escuta sensível.

Um das pesquisas encontradas sinaliza para a humanização da prática docente e ressalta que esse processo precisa ocorrer na formação continuada, por vezes, oferecida pela própria escola em que ele atua. Assim sendo, corroboraria no processo de reflexão-crítica sobre sua prática, compartilharia momentos de partilha de informações de experiências, faria com que os docentes se sentissem motivados a organizarem suas trocas, deixando de lado as grandes quantidades de projetos e conceitos a serem debatidos e ‘vencidos’ com o currículo, ou seja, “[...]a formação continuada quando realizada com qualidade é de muita importância, tal como as condições que os professores (as) dispõem para se apropriarem dos conhecimentos. (ARAÚJO, 2013, p. 137)

Outra pesquisa realizada analisa Diário de Bordo de algumas professoras, oriundas de uma formação continuada sobre Interculturalidade, indicando aspectos sobre o diálogo, falar e escutar, como ferramenta para compartilhar experiências, questionar conceitos, debater, entre outros, como afirma Coppete (2012, p. 317):

O diálogo implica de alguma forma em escuta; [...]. De pronto é possível inferir que os sujeitos da pesquisa identificam e reconhecem o diálogo como um dos principais critérios de práticas pedagógicas desenvolvidas numa perspectiva intercultural. Nesse sentido, convém questionar se a expressão diálogo possui um estatuto conceitual único. E será a escola um lugar de diálogo ou de preparação para o diálogo?

Ao finalizar a passagem, temos uma pergunta que faz refletir sobre a intenção do diálogo nas escolas, ou seja, como ele é utilizado. É preciso ampliar esse espaço de fala e escuta que transmite o diálogo, organizando momentos, campanhas, compartilhando notícias, questionando atitudes, oportunizando que seja debatido, na própria escola, sobre o mundo que a cerca e não apenas crer que o sujeito somente terá esse espaço fora da escola.

⁸Com a leitura mais aprofundada ao corpo das produções encontradas, constatou-se que as produções intituladas “AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGENS: RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS ADOTADAS POR PROFESSORAS PEDAGOGAS DOS ANOS INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA” e “A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: reflexões em encontros formativos integrados” não abordam o tema pesquisado em suas especificidades.

Dito isso, Ribeiro (2019) realiza sua pesquisa com o intuito de reconhecer os desafios da educação brasileira e conclui que, muitas vezes, os professores(as) questionam-se, buscam achar soluções e não percebem que eles mesmos podem ser a solução, resolver através da mudança de suas práticas pedagógicas em sala de aula. Ribeiro (2019), em sua pesquisa, conclui que os professores são a chave para alavancar a mudança na educação, de forma coletiva, em prol da qualidade de ensino e de aprendizagem. E se cada professor colaborar um pouco e houver uma união de vários, a classe será ainda mais forte para que a transformação ocorra com grande alcance. Esse processo condiz em estar com os estudantes, buscar compreender suas demandas, adequar-se às possibilidades das escolas, compartilhar com seus colegas suas vivências e encontrar a melhor solução. Em sua pesquisa, ele aborda grandes temas como as

[...]motivações para a realização dos projetos; importância do trabalho coletivo; formação pessoal e profissional de professores; comparação entre metodologias tradicionais e transformadoras; possibilidade de escuta aos estudantes e atenção às suas necessidades educacionais no âmbito dos projetos; estrutura física da escola e impacto das ações e decisões da gestão escolar na realização dos projetos. (RIBEIRO, 2019, p. 4)

Assim posto, o professor é quem está em contato direto com as crianças e precisa levantar demandas que surgem delas, observando-as, escutando-as, aproximando-se delas, para que sejam sanadas as lacunas presentes no cenário da educação, para exigir condições para a oferta de um ensino de qualidade e transformar a atual formação tradicional, romper as barreiras e superar os desafios.

É o que conclui a pesquisa de Souza (2019) sobre a formação dos professores para reflexões das práticas pedagógicas, buscando minimizar as dificuldades de aprendizagem. A pesquisadora, por meio da sua escuta sensível com os(as) professores(as) participantes da pesquisa, salienta a necessidade de oportunizar a formação continuada para todos os professores, para que eles tenham esse espaço para discutir as demandas, dificuldades, pois “[...]entende-se que a formação continuada no contexto escolar pode ser uma potente ação, no sentido de abrir espaço para o diálogo entre as vozes dos professores, suas angústias, seus anseios, seus saberes e fazeres.” (SOUZA, 2019, p.87).

É através desse tempo e espaço que os professores fazem valer a escuta e o acolhimento dos acontecimentos da sala, uma vez que podem problematizar esses elementos que se relacionam com a aprendizagem e, juntos, discutir e refletir. É o acolhimento nas diferentes esferas da escola, considerar a criança, escutá-la, buscar por soluções, debater possíveis caminhos, lutar pela qualidade da educação, reconhecer a importância do professor e refletir

sobre as práticas pedagógicas e metodológicas nas escolas, tornar o sujeito pertencente à sociedade escolar.

Nesse caminho, os professores e a comunidade escolar avançam em busca por garantir o direito à aprendizagem que está subscrito no direito à educação dos sujeitos, cumprindo com o propósito e objetivo da educação. Assim sendo, é garantido que, através das práticas pedagógicas, favoreçam o processo de aprendizagem, pelas intervenções diárias feitas nas escolas, pela organização dos espaços, no diálogo e recepção calorosa e acolhedora, nos momentos de alimentação, na transformação e reformas para garantir a qualidade na estrutura escolar, na organização dos currículos, na reflexão sobre demandas, projetos e ações que partam das crianças da comunidade escolar, entre outras frentes.

Pensar nessas ações consolida a garantia do direito à educação com qualidade no ensino e na aprendizagem do cotidiano escolar, como pontua Lemons (2015, p. 46): “Ter direito à educação não se restringe à possibilidade de acessar e frequentar a escola.”, é para além de estar, manifestar o aprender, o querer estar, o prazer em aprender e compartilhar conhecimentos.

Lemons (2015) ao realizar a pesquisa para identificar as intervenções pedagógicas em prol da efetiva aprendizagem, percebe que, ao final da coleta de dados e análise, umas das respostas dos(as) professores (as) participantes resume os resultados “[...] apesar de tudo que tem sido feito, de toda essa caminhada, tem tudo para fazer”. (LEMONS, 2015, p. 173). Sendo assim, há ainda uma distância entre a teoria e a prática, o compreender e o fazer, que delimitam as ações em todas as esferas, tanto as políticas públicas, quanto a individual de cada escola e de cada professor.

A aprendizagem está ligada ao nosso cotidiano, a cada dia, a cada hora, estamos aprendendo coisas diferentes que dão sentido ao nosso querer saber mais. Por isso, em sala de aula, os(as) professores(as) precisam estar atentos, captando as informações que partem das crianças e agindo como mediadores desse processo. Para isso, eles devem organizar pontes de ligação entre o conhecimento já trazido por elas, com o novo conhecimento a ser aperfeiçoado.

Estar atento, estar para e com as crianças, considerar que ela não é somente “aluno”, ela traz vivências que partem do contexto com o qual ela tem contato. Essa sensibilidade é necessária dentro da sala de aula. O professor precisa conhecer as crianças que estão com ele diariamente, como demonstra esse trecho do diário de memórias de uma professora participante da pesquisa de Lidoino (2020, p. 77):

Aprendi durante a minha trajetória na profissão que o conteúdo é sim muito importante para o aluno, mas é preciso ter um conjunto, entre o currículo e as demais aprendizagens que envolvem sentimentos, habilidades emocionais. É preciso ver o

aluno como um ser humano que está ali com seus sonhos, medos, alegrias, tristezas, frustrações, e que nós somos, muitas vezes, a única esperança que eles veem para ajudá-los. Ouvi-los é valorizar o eu dos estudantes. Constatado sempre na minha prática que eu sou importante pra eles, desde dizer a eles e ouvi-los dizer um bom dia, até um tchau professora (DIÁRIO DE MEMÓRIA DA PROFESSORA, 2020b).

O ato de escutar é uma das ferramentas mais valiosas do professor e da vida, ao escutar, quem fala está dividindo o espaço, a sua vivência, o seu sentimento com o ouvinte e espera sua resposta dele, seja ela dialogada ou não. A resposta do professor ao escutar as crianças está no seu planejamento, na sua metodologia a ser empregada na organização de sua prática pedagógica. Podemos ver esse sentido em mais um trecho da professora participante da pesquisa de Lidoino (2020, p. 97):

A forma de ensinar depende muito da turma que se tem, cada estudante tem um jeito diferente de aprender. Por meio da escuta sensível eu consigo perceber isso, então preparo atividades e direciono as explicações conforme a forma de aprender de cada um. Ensinar é estar atento às reivindicações dos estudantes (DIÁRIO DE MEMÓRIA DA PROFESSORA, 2020).

O professor é o mediador desse processo, a prática do professor precisa cativar, acolher as crianças para si, oportunizando que elas vejam-se dentro do processo educativo, que consigam compreender, através do seu contexto, o real significado de cada aprendizagem. Assim sendo, o ambiente escolar deve tornar-se mais leve, mais humano, com menos tensões, sem causar medo e frustrações, mais encorajador. Quando gostamos de estar em um lugar, sempre gostamos de voltar a ele e, assim, deve ser o sentimento pela escola, um lugar para ser a segunda casa das crianças.

4.3 EMOÇÕES, SENTIMENTOS E A SENSIBILIDADE NA RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E CRIANÇAS

O escutar e o acolher, focos desta pesquisa, estão diretamente ligados ao campo de sentimentos e emoções dos sujeitos. O ser humano deixa transparecer quando fala de algo que gosta ou de algo que não gosta. Por isso, as crianças sentem, nas falas dos professores, quando estão sendo realmente escutadas, acolhidas, sentem as emoções do momento. Como ressalta Rodrigues (2013, p. 87) em sua produção:

[...]a amorosidade é o alicerce para o aprender, pois as emoções estimulam nossa mente a pensar melhor e mais rápido. [...] Amorosidade se vive e se sente.

Amorosidade é a fala do coração. [...] É a beleza do sorriso de uma criança, a chuva que cai, o sol que brilha, o pássaro que canta, a mão que se estende a quem precisa, o ar que respiramos, o coração que bate.

É preciso ressignificar as práticas dentro das salas de aula, diminuir as distâncias entre professor e crianças, desmistificar conceitos de autoritarismo e destruir a crença de que o professor é alguém que devemos temer, pois ele sabe mais que as crianças. Pelo contrário, o professor está em plena formação na prática diária com as crianças, conhecendo e aprendendo junto delas.

Para a mudança desse olhar, Amaral (2017), em sua pesquisa, argumenta que o professor precisa ter três tópicos como relevantes na organização do seu planejamento: o interesse, as trocas sociais (cooperação) e a autonomia, abrangendo, assim, a dimensão socioafetiva dos sujeitos. Ela define esses tópicos partindo da Teoria da Epistemologia Genética de Jean Piaget, conforme os estágios de desenvolvimento.

Piaget considera a afetividade como o motor e conduz o sujeito à busca por seus interesses para satisfazer-se. Logo, ele pontua sobre a importância da interação para a construção do conhecimento e, por fim, destaca a autonomia que é a mais avançada etapa da moralidade, constituída pelas funções afetivas e intelectuais. Ambas estão interligadas entre si e, quando abordadas, constituem um caminho para a abordagem interacionista, que considera a criança como papel ativo na aprendizagem. (AMARAL, 2017)

O resultado apontado por Amaral (2017) enfatiza sobre a importância de oportunizar que os professores sejam expostos a vivências inspiradas nos mesmos indícios que deveriam incluir em suas práticas pedagógicas, ou seja, “[...] os professores precisam estar conscientes de suas escolhas.” (AMARAL, 2017, p. 222), e para que compreendam os objetivos a serem alcançados em cada proposta, eles precisam vivenciar e refletir sobre as ações de suas escolhas.

A pesquisa também indica que os participantes “[...] apresentam estratégias pedagógicas e concepções que propiciam tanto a autonomia quanto a heteronomia no que concerne à sua relação com os estudantes e à gestão de conflitos.” (AMARAL, 2017, p. 219). Contemplaria, dessa forma, os aspectos socioafetivos e o interesse das crianças, ou seja, eles possuem um olhar e uma escuta atenta para a individualidade de cada uma e buscam estratégias para contemplá-las. Junto disso, Amaral (2017) também relata sobre o limite no conhecimento quanto ao domínio pedagógico teórico acerca do desenvolvimento cognitivo e afetivo dos estudantes, o qual precisa ser refinado no percurso formativo dos professores. Neste aspecto, inclui a formação continuada e momentos de reflexão da prática, com “[...] a viabilização de tempo e

espaço para a realização de um processo contínuo de reflexão entre professores interna e externamente às instituições escolares.” (AMARAL, 2017, p. 222).

Para identificar algumas práticas pedagógicas de professores na sala que evidenciem a corporeidade da criança, Santos (2019) realizou uma pesquisa com professores e crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em três escolas estaduais. Considerando que, através do lúdico e das brincadeiras, a criança adquire e estabelece relações consigo e seu corpo, como pular, correr, girar, noções de lateralidade, nomeações dos membros de seu corpo, porém não é o que ocorre na maioria dos ambientes escolares. A autora ao contextualizar seu campo de pesquisa já salienta: “Parece que o primeiro ciclo do EF está destinado em sua essência para sanar problemas direcionados à escrita, às leituras e à compreensão das fórmulas matemáticas.”, é como se fosse o único momento em que as crianças podem aprender a ler e escrever, conhecimento como fase da alfabetização.

Na escola, as crianças são submetidas ao cumprimento de regras e combinados, que, por vezes, tira o campo de vez e voz das crianças, elas não têm espaço para participar, apenas ouvir e aprender. (SANTOS, 2019). Dessa forma, a autora assinala que:

O corpo criança, em sua essência, carece ser respeitado em sua totalidade [...] O humano, como tal, requer uma aprendizagem que o eduque como um todo, nos aspectos éticos, estéticos, espirituais, corporais, intelectivos, sensíveis, individuais e coletivos, tudo isto perfazendo a corporeidade humana. (SANTOS, 2019, p. 43-44)

E para que isso aconteça é essencial que o professor compreenda a educação e o desenvolvimento das crianças e conheça-as em suas particularidades, que ele tenha tempo de ser professor e estar professor em sala, que possa mediar suas práticas ouvindo e acolhendo o que lhes dizem as crianças. Assim sendo, ele cumpre com o papel de ser mediador do processo, interliga os conteúdos e conceitos com o contexto em que a escola, a turma e cada criança está inserida. Há, pois, possibilidade que através da ludicidade e das brincadeiras livres as crianças construam suas culturas infantis, interagindo entre os pares, tornando as infâncias prazerosas e memoráveis, e as escolas como espaços acolhedores e afetuosos.

Como resultado de sua pesquisa, Santos (2019) ressaltou três pontos centrais “1. A corporeidade criança em evidência na sala de aula; 2. Ser criança de corpo inteiro: as aulas de educação física; 3. Crianças inspiradoras: corporeidade na escola sim!” (SANTOS, 2019, p. 4). Em suas conclusões e resultados, destaca que o primeiro tópico é possível refletir que as crianças possuem certa liberdade, criação, invenção nas salas de aula em suas escolas, enquanto outro limita as crianças ao cumprimento das regras, considerando as observações registradas

em um quadro que aponta: as crianças já estão condicionadas às regras de pouco se movimentarem na sala de aula; as crianças possuem medo da professora; as crianças querem explorar, porém, são limitadas em razão da repreensão e crianças são caladas, quietas. (SANTOS, 2019)

O segundo ponto sinaliza que duas escolas dão centralidade ao brincar, inventar e criar no mundo do imaginário, enquanto a mesma escola que impõe regras e limites sem flexibilidade não proporciona esses momentos para as crianças, considerando que, no quadro das observações, as crianças dessa escola não têm o brincar como parte das ações naturais das crianças na sala de aula, não possuem imaginação fértil e não são criativas, ademais, o brinquedo não faz parte das brincadeiras na escola. (SANTOS, 2019)

Por sua vez, o terceiro tópico discorre sobre as ações das crianças em tentarem se “desvencilhar das amarras” para serem realmente quem são em essência: crianças. Como pondera a autora, percebemos que a corporeidade é tratada como ponto central quando as crianças podem explorar a imaginação e criar enredos para brincar, juntas, elas motivam umas as outras, o brincar faz parte do natural, do espontâneo, as crianças são solidárias e ajudam-se entre si, possuem muita energia, são curiosas e gostam de explorar, são alegres na escola e na sala de aula, são participantes durante as atividades, quando expõem suas opiniões e argumentos de forma livre, o brinquedo está presente na sala e nas brincadeiras, entre outros. (SANTOS, 2019)

Nesta pesquisa, fica visível como o próprio sistema educacional condiciona as crianças dentro das escolas, definindo regras e limites, “podando” a sua essência de ser criança. Quantas vezes podemos observar nas escolas esse ser criança, ao pular, sorrir, correr, gritar, escalar, mas não vemos os detalhes, a preocupação é vinculada ao estereótipo que se criou de aluno, aquele que fica em silêncio, faz as atividades, sabe ler e escrever, faz cálculos matemáticos e sabe responder as perguntas.

Por isso, a importância de humanizar o olhar, de olhar para além de apenas ver o que está na nossa frente, mas compreender os contextos, visualizar as atitudes que levam à ação, escutar para além de ouvir, mas captar pequenos diálogos e sons que venham para contribuir para a prática pedagógica de cada professor em seu planejamento.

4.4 ESCUTA SENSÍVEL

Dentre todas as produções encontradas nesta pesquisa, apenas um dos textos faz referência direta ao tema desta pesquisa. Ela aborda o uso da escuta sensível para ensinar, partindo das experiências de uma professora e uma ex-aluna dela. (LIDOINO, 2020)

Nos relatos e fala da professora registrados pela pesquisadora Lidoino (2020), no decorrer da pesquisa, é possível sentir seu carisma e humanização com as crianças. Como no registro de diário de bordo a seguir

[...] ouvir é aprender um pouco mais sobre o assunto, valorizar o outro, a autoestima de quem faz. Muitas vezes o dizer dos alunos estava no olhar deles. Via-se que queriam me contar alguma coisa, eu primeiro ouvia e depois pedia para socializar ou eu mesma socializava o que eles queriam falar. É muito bom verificar a alegria no rosto do educando quando eles percebem que damos atenção às suas ideias (DIÁRIO DE MEMÓRIA DA PROFESSORA, 2020b)

Nos seus registros, ela sempre ressalta os estudantes e seus relatos, demonstrando sua escuta e afetividade que se entrelaçava com eles e isso fica visível no relato das crianças, das quais ela foi professora.

Ela falava para a gente dar o melhor de nós e mesmo que no momento da avaliação ficassemos atrapalhados, não teria problemas, era só uma apresentação. A professora sempre deu muito carinho para nós. Antes da apresentação, ela deu abraço em todo mundo e pediu para que ficassemos calmos, foi muito legal o jeito que ela cuidou de nós naquele dia (ESTUDANTE, 2020)

Esse relato comprova os sentimentos das crianças ao serem acolhidas e escutadas pela professora. Elas sentem-se seguras e essa organização das ações dela iniciam desde o planejamento, encontrando estratégias para que as crianças sintam-se parte integrante do processo. Envolve, assim, o conhecer, o ensinar, o aprender, o professor precisa conhecer e ter a concepção de que, indiferente das particularidades de cada um, ele deve respeitar a organização de vida de cada um, agir com sensibilidade e permitir que todos tenham acesso efetivo à participação. (LIDOINO, 2020)

O recorte a seguir da fala da estudante entrevistada ressalta a troca entre professora e crianças. A estudante frisa uma fala da professora e conclui com o sentimento que teve naquele momento. “[...] ‘se não conseguir ficar com nota muito alta, mas vocês deram o máximo, isso que importa’. Ela acreditou na gente (ESTUDANTE, 2020).” Pelo diálogo, a professora

construiu com as crianças um entrelace de apoio, ela confiava neles e eles podiam contar com ela, e vice-versa.

Ao ser questionada sobre como a escuta sensível contribui para a construção da aprendizagem, a professora refere a necessidade de pensar a escola para além do currículo, pois sabemos que, na verdade, a vida é muito mais que teoria, é questão de vivências e experiências com as quais somos colocados a postos todos os dias. E então ela expõe:

Com a escuta sensível pude levá-los ao entendimento maior de algo essencial na vida deles, a partir do momento em que percebi que seria possível retomar, instigar, perguntar, direcionar e ouvi-los. É mesmo prazeroso trabalhar na educação com o entendimento de que nossos alunos necessitam sempre de algo a mais que está além do currículo proposto. É preciso ouvir mais, perceber mais, eles nos ensinam muito. Entender que somos apenas uma parte na vida deles, que o conhecimento é infinito, mas que essa parte precisa ser valiosa, precisa ser inesquecível para eles. Precisamos ser lembrados como aquele professor que deixou marcas de que é possível sermos melhores, de que eu sou importante e que a vida deles tem sentido (DIÁRIO DE MEMÓRIA DA PROFESSORA, 2020b).

Nesse relato, podemos perceber que a professora nunca se deixa de fora das situações, ela sempre se coloca em seu espaço de mediadora e é isso que a sociedade precisa compreender. Como a autora descreve: “[...] ao abordar o protagonismo, a liberdade, a criticidade e a criatividade, não se está fazendo referência a um ensino sem regras e limites.” Pelo contrário, é o professor que estabelece, através da mediação, os rumos dos diálogos, a organização das ações, o direcionamento de questionamentos e a condução na busca por soluções.

Porém, a professora também aponta alguns contratempos e empecilhos que ainda encontra no decorrer do caminho. A maioria deles voltado à organização das políticas públicas, às cobranças e aos conteúdos do currículo e sua forma engessada de pensar o ensino. Mas ela também expressa que o professor precisa atualizar-se, ler, refletir e buscar por soluções e metodologias diferenciadas que venham a contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem significativa das crianças. Dessa maneira, ela, com sua prática, faz valer que é possível desconstruir conceitos e pré-conceitos, desmistificando o ensino tradicional e buscando por uma educação mais humana.

Como ressalta Arroyo (2000) em seu capítulo “A humana docência” do livro “Ofício de mestre”, no qual aborda sobre o reconhecimento do professor perante sua humanização. Para efetiva humanização da prática, em suas escritas ele conclui “Aprendi, aprendemos educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como que docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência.” (ARROYO,

2000, p. 67). O professor precisa reencontrar-se em sua humanidade, resgatar suas experiências e não focar apenas nos conteúdos propostos pelo currículo para revelar-se humano.

O clima escolar burocrático, normatizado, a organização disciplinar e gradeada nos levam a representar apenas nosso papel de transmissores, se possível competentes. Negamos a possibilidade de dar o salto para uma relação pedagógica, fazer de nossa prática uma relação, interação entre gerações. Revelar-nos. (ARROYO, 2000, p. 64)

Buscar sair da zona de conforto, desafiar os limites, ir além dos muros da escola, possibilitar as crianças que produzam suas culturas e se construam humanos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização estrutural do currículo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é palco de inúmeros debates pelos pesquisadores de temáticas voltadas a essa etapa da Educação Básica. Com inúmeras inovações e transformações na sociedade, a Educação reformula seus princípios e objetivos buscando oportunizar que as crianças venham a fazer parte e ser os verdadeiros protagonistas do processo. Muitos são os assuntos que adentram nessa temática, dentre eles, a postura do professor perante a aproximação entre todos e suas realidades. Para conhecer e relacionar-se com as crianças, os professores precisam ouvir e acolher o que elas têm a dizer e, a partir disso, construir seu planejamento com foco nos interesses e demandas das crianças entrelaçados com os conteúdos previstos por lei.

Esta ainda é uma temática com poucas produções científicas específicas. A maioria das pesquisas encontradas trata de outras temáticas e apenas perpassa ou cita, em algum momento, a escuta e o acolhimento entre professores e crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Apenas uma produção aborda especificamente a escuta sensível, trazendo experiências de uma professora com as crianças e vice-versa. É possível visualizar que existe conhecimento dos conceitos e há um movimento de busca e transformação para desconstruir as práticas tradicionais, porém também se faz presente a insegurança do novo, a comodidade e a compreensão equivocada de algumas ações e conceitos.

Pela realização da pesquisa, ficou perceptível a barreira para tratar sobre esse tema nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Quando realizada as primeiras tentativas de busca na plataforma com os descritores, muitas foram as pesquisas encontradas sobre escuta sensível e acolhimento na Educação Infantil, etapa que antecede o Ensino Fundamental. Dentre elas, uma das pesquisas tratava sobre a transição de uma etapa para outra, que compreende que ainda há uma quebra de continuidade no processo educativo. As próprias comparações feitas entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental afastam as etapas que deveriam prever uma sequência de práticas que busquem acolher as crianças, partindo do que elas sabem, ao invés de ignorar suas vivências.

Dessa forma, a pesquisa esclareceu que ainda há uma quebra de conceitos e pré-conceitos pelos docentes que atuam nessa área. Parte, assim, das compreensões do termo criança, do objetivo da escola, do objetivo do professor, do papel mediador do professor dentro da escola, da organização e planejamento curricular da escola e professores, da aproximação de

professores e crianças, da troca de diálogos, da potência da escuta sensível do professor em realizar as práticas de acolhimento na escola.

Para que ocorra o entendimento necessário, a aproximação com as temáticas e reformulações de práticas, as pesquisas analisadas apontam para a formação continuada, pautada na reflexão crítica, construção de conhecimento, diálogo, escuta, humanização e aperfeiçoamento. Ao oportunizar o professor viver esse processo, faz com que ele venha a sentir-se pertencente, ao compartilhar suas demandas, tenha voz na escolha e organização escolar e que toda a equipe desfrute do mesmo entendimento aos conceitos e ações a serem realizadas.

Impulsionar a formação inicial e continuada, para que desenvolva com os professores a importância de escutar e acolher as crianças que visam potencializar as práticas pedagógicas das escolas é uma alternativa relevante. Possibilitar, além da participação e cooperação dos professores entre si, troca e compartilhamento de vivências, uma Educação pautada na humanização, em que o planejamento seja reflexivo, dialogado e elaborado a fim de acolher as particularidades de cada sujeito.

Na participação de práticas formativas, o professor está em constante processo de construção e ressignificação de suas ações, em busca de atenuar as dificuldades encontradas, procurando por soluções no coletivo, agregando experiências na formação docente em troca com seus pares. Pela vivência de escutar e acolher juntos, uns aos outros, o professor refinará sua ação de escuta e acolhimento para com as crianças.

Muitas são as pesquisas realizadas para entrevistar e ouvir os professores dos Anos Iniciais, buscando saber sobre seu cotidiano com as crianças, seu planejamento, suas práticas, suas opiniões a respeito de determinado assunto. Porém, através das respostas obtidas, é perceptível as demandas de cada escola, contudo ainda há uma lacuna de suporte e de continuação para que ocorram mudanças significativas nas práticas pedagógicas e organizacionais nesses ambientes.

A pesquisa realizada aponta, como resultado, uma distância do tema pesquisado com a realidade das escolas, pela pequena quantidade de produções encontradas que tratem em específico sobre o tema, em especial nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Trata-se de um assunto que precisa ser colocado em pauta a fim de contribuir para os processos de desenvolvimento e progresso da Educação.

Contemplando a escuta sensível e o acolhimento como ações primordiais para a construção de um ambiente escolar de qualidade, para a criação de relações afetivas e de um espaço que escute, entenda e acolha os sujeitos em suas individualidades. Para que o professor

compreenda que essas ações podem ser suas aliadas no planejamento e execução de propostas, fomentando o diálogo, a participação das crianças, sua relação com elas, traçando caminhos para a aprendizagem significativa.

O tempo do professor na escola, em sua maioria, é em sala de aula. Há pouco espaço para que ele seja ouvido, para que tenha seu lugar de fala, exponha suas demandas ou tenha oportunidades de aprimorar seus conhecimentos. O professor precisa estar em constante formação, buscando por diferentes estratégias para fortalecer o processo de aprendizagem de suas crianças. Mas para além de sua busca individual, a escola e as políticas públicas, também poderiam estar ampliando estes espaços na organização educacional.

O campo da Educação não é estático, está em constante mudança, reformulações, adequações, pesquisas, por isso, acredito que a formação continuada dos professores mereça um olhar acolhedor. Para que nesse espaço e tempo eles possam estar efetivamente exercendo a aprimoração de sua formação, em busca de qualidade dos processos educativos.

Em um momento oportuno, a autora que vos escreve, planeja dar continuidade na investigação de temáticas que demonstrem essa expressividade cotidiana em pequenos gestos nas relações entre professores, crianças/estudantes e escola. A pesquisa realizada será base para futuros questionamentos, afirmando que o tema em questão requer aprofundamento, pesquisa e busca para amenizar os contratemplos encontrados na realidade escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcos, T. P. O brincar, a criança e o espaço escolar. In: SCHLINDWEIN, Luciane M. (org). **A criança e o brincar nos tempos e espaços da escola**. Florianópolis: NUP, 2017.

AMARAL, Caroline Bohrer do. **Estratégias pedagógicas para o Ensino Fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_a6e49965f29f18257ffd71e54a42f99c. Acesso em: 22 abr. 2023.

ARAÚJO, Fernanda Regina dos Santos. **Formação continuada na rede municipal de ensino no Jaboatão dos Guararapes: caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2013. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_4f599f2f9a69d68228a0ef01e785ce54. Acesso em: 22 abr. 2023.

ARROYO, Miguel G. A humana docência. In: ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, Aldecilene Cerqueira. **“Brincadeiras de todos”**: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_1d2fbc744a31072e8a26df0d201b70f4. Acesso em: 22 abr. 2023.

BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos Anos Iniciais da Educação Básica**. 2016. Tese (Doutorado em Educação nas Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2016. Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNIJ_a7379479522101274b50ae89a2aa79f8. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **Lei 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em 22 abr. 2023.

BRASIL. **PARECER CNE /CEB n. 20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN202009.pdf?query=INFANTIL. Acesso em: 22 abr. 2023.

BRASIL. **PARECER CNE/CP n. 15/2017**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 abr. 2023.

CAROLYN, Edwards; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CATARSI, Enzo. As competências relacionais do professor na escola do acolhimento. In: STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2013.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade: possibilidades para a docência**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_5a637789cd131ad5f74102dc90ff5c30. Acesso em: 22 abr. 2023.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DELFIN, Andréa Soares. **A inclusão de crianças de 6 anos no Ensino Fundamental: um estudo do brincar à luz das políticas públicas de educação**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CUB_3ec756ee3eac7c9663392de4e9dfab25. Acesso em: 22 abr. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

GOULART, Iris Barbosa. **Piaget: experiências básicas para utilização pelo professor**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

LEMONS, Caroline Caldas. **Do direito à Educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988 – 2013)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCS_3d2dce398f9add07aeded7e6be01ffb6. Acesso em: 22 abr. 2023.

LIDOINO, Andreia Cristina Pontarolo. **A prática de ensino desenvolvida em uma escola ciclada**: vivências de uma professora que faz uso da escuta sensível para ensinar. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UVAT_5b3b6196c6bdf2c16ca38183f4ec48a2. Acesso em: 22 abr. 2023.

LOOS, Adriana; SOUZA, Flávia; BITTENCOURT, Zoraia. **Fundamentos didáticos e pedagógicos para pensar a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: diálogos com a BNCC**. Curitiba: CRV, 2020.

MERLI, Angélica de Almeida. **A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: reflexões em encontros formativos integrados. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_a7af5d85abe8ff54372053b5915bbba5. Acesso em: 22 abr. 2023.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez 2014.

MOROSINI, Marília Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista do Centro de Educação UFSM**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015.

MOROSINI, Marília Costa; NASCIMENTO, Lorena Machado do. INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: A PRODUÇÃO RECENTE EM TESES E DISSERTAÇÕES. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, 2017.

REGO, Teresa Cristina. Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

RIBEIRO, Maria L. S. **História da Educação Brasileira: organização escolar**. São Paulo: Autores Associados, 2010.

RIBEIRO, Marcela Araujo Moraes. **Transformação na Educação**: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes. 2019. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_1bfe15b359371964b3db112c0e31bfdb. Acesso em: 22 abr. 2023.

RODRIGUES, Márcia de Souza. **A amorosidade no processo educativo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/%C3%82nima_a4391a75d362213cb176e034bbfe423c. Acesso em: 22 abr. 2023.

SANTOS, José Carlos dos. **A corporeidade crianças vai à escola?** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física,

Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFTM_4deea23432b275e3a6dcde0e8c4721d1. Acesso em: 22 abr. 2023.

SCHWARTZ, Suzana. **Falar e escutar na sala de aula: propostas de atividades práticas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

SKINNER, Barrhus Federic. **Ciência e comportamento humano**. Tradução João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SOUZA, Clarissa Medianeira Caxambu da Rosa de. **Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas**. 2019. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Gestão Educacional) – Programa de Pós-Graduação e Políticas Públicas e Gestão Educacional, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSM_b67f80d74928d61d5504f7209279d2ab. Acesso em: 22 abr. 2023.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância**. São Paulo: Autores Associados, 2013

VICHERY, Anitra. **Aprendizagem ativa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICE A – BIBLIOGRAFIA ANOTADA

Nº	ANO	REPOSITÓRIO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	RESUMO
1	2012	BDTD	Universidade Cidade de São Paulo, Programa de Mestrado em Educação	Andréa Soares Delfin	A inclusão de crianças de 6 anos no ensino Fundamental : Um estudo sobre o brincar à luz de Políticas públicas de educação	Dissertação	Este trabalho estuda o brincar na educação de crianças no Ensino Fundamental de nove anos, a partir de autores como Piaget, Vygotsky, Huizinga, Brougère, Friedmann, Silva, Kishimoto, Machado e outros, leis, diretrizes e orientações dos órgãos competentes, pesquisa de campo com professores e observação participante. A ampliação do ensino fundamental de nove anos tem aberto discussões sobre o acolhimento dessas crianças, avaliação, organização do espaço, currículo, tratamento pedagógico e a garantia do brincar como direito fundamental da

							<p>criança. Os autores, os documentos legais e nossa pesquisa participante apontam que o brincar contribui para o desenvolvimento e expressão da criança nos aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais, como um ser total e indivisível. Os professores em geral percebem a importância do lúdico, porém, falta-lhes experiência e método para estimular, acompanhar e participar das brincadeiras infantis. A preocupação em cumprir o programa, a pressão dos pais por alfabetização e um currículo fechado, pronto, que não considera a especificidade de</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>cada faixa etária, tudo contribui para um ensino teórico, maçante, não prazeroso para a criança. Nas escolas, o tempo para o brincar é bastante reduzido pelo currículo, que prioriza a alfabetização. É preciso evitar a cisão entre brincar e aprender. Brincando, a criança aprende, relaxa, cria, constrói, imagina, pensa, o que a prepara para realizar melhor os trabalhos em sala de aula. A criança precisa viver amplamente sua infância, sem que a exigência de alfabetização distorça e restrinja seu tempo e espaço de brincar.</p>
2	2012	BDTD	<p>Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Centro de Ciências da Educação – CED</p>	<p>Maria Conceição Coppete</p>	<p>Educação Intercultural e Sensibilidades: Possibilidades para a docência</p>	<p>Tese</p>	<p>A docência se efetiva em uma rede relacional e multidimensional na qual professores e professoras mobilizam cognição,</p>

			<p>Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE</p>				<p>criatividade, imaginação, afetividade e sensibilidade. Ao incorporarem a sensibilidade como fator estruturante do processo de conhecimento, percebem a lógica do conjunto de relações que se dá entre as pessoas e assumem a complexidade que envolve os processos de ensinar e de aprender. Nesse movimento constroem e delineiam modos de ser professor e professora. Lançando mão de práticas pedagógicas organizadas a partir de uma abordagem de educação intercultural, mobilizam a criação de processos educativos gerando a integração e a interação criativa, crítica e cooperativa tanto entre os diferentes</p>
--	--	--	---	--	--	--	---

							<p>sujeitos, quanto entre seus contextos sociais, econômico-políticos e culturais. Partindo dessas premissas, o presente estudo, filiado à linha de pesquisa Ensino e Formação de Educadores, busca analisar a possibilidade da relação entre a educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na prática pedagógica desenvolvida por docentes durante um curso de formação continuada. A pesquisa é de abordagem quantitativa e qualitativa, do tipo interpretativa. Foram analisados os dados contidos em diários de bordo e em ensaios pedagógicos. O tratamento metodológico dos materiais da pesquisa segue os pressupostos da</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>análise de conteúdo (FLICK, 2004). Os sujeitos são vinte e oito professoras da educação fundamental da rede pública de sete cidades de Santa Catarina. Elas participaram da primeira edição (2009/2-2010/1) de um curso de formação continuada semipresencial, em nível de extensão, chamado de Educação para a Diversidade e Cidadania. A temática mediadora do curso centrou-se na abordagem intercultural de educação. A partir da análise dos dados da pesquisa, foram formuladas seis categorias para compreender e orientar os significados da prática pedagógica desenvolvida, tanto nas salas de aula desses sujeitos junto aos estudantes, quanto no curso de</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p> formação continuada. As categorias enunciam conceitos indicadores da relação existente entre a prática pedagógica intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade: necessidade do diálogo; respeito e valorização da diversidade (importância da aceitação das diferenças, importância do acolhimento e afeto, importância da alteridade), unidade na diferença, entresajuda e interdependência de todos, relação entre escola, família e comunidade; reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo. As reflexões aqui contidas consideram essas seis categorias como dimensões </p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>articuladoras da aprendizagem intercultural em sua relação com a sensibilidade. A promoção e o entrelaçamento dessas dimensões nos contextos educativos dependem substancialmente da prática pedagógica do professor e da professora e de sua capacidade de mobilizar as dimensões lógicas do processo de conhecimento. Nesse sentido, a pedagogia do auscultar ou pedagogia da potência pode ser mediadora da mudança na estrutura relacional. Ela se evidencia capaz de alterar as lógicas de organização, especialmente a partir dos diálogos possíveis que podem ser realizados entre os sujeitos e seus contextos. Por</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>outro lado, essa prática pode contribuir na construção de outros significados à própria linguagem e sua multiplicidade nos espaços educativos. A mobilização desse processo, feita por sujeitos em interação, potencializa o desenvolvimento da sensibilidade e, em seu movimento autopoietico, possibilita a aprendizagem numa perspectiva multidimensional.</p>
3	2013	BDTD	<p>Universidade do Sul de Santa Catarina Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Márcia de Souza Rodrigues</p>	<p>A amorosidade no processo educativo</p>	<p>Dissertação</p>	<p>O processo educativo escolar encontra-se imerso em um universo de contradições. Por um lado um discurso teórico que não se efetiva na prática e por outro um ensino totalmente desvinculado das vivências dos alunos. Durante séculos a escola se mantém com a mesma arquitetura escolar deixando à</p>

						<p>margem grande parte dos alunos do processo ensino e aprendizagem.</p> <p>Neste sentido, propus a temática A Amorosidade no Processo Educativo, pelo fato de perceber na pesquisa a possibilidade de discutir questões relevantes acerca da prática pedagógica nas séries iniciais, especificamente da 1ª série do Ensino Fundamental, bem como inserir reflexões sobre a importância da afetividade no processo pedagógico.</p> <p>Visando contribuir com essas discussões, delimito o enfoque da pesquisa: a amorosidade no processo educativo contribui para a aprendizagem dos alunos e para uma formação humana diferenciada?</p> <p>Utilizei como método a pesquisa</p>
--	--	--	--	--	--	---

							<p>qualitativa e uma investigação híbrida entre a fenomenologia e o estudo de caso por meio da pesquisa autobiográfica.</p> <p>Busquei investigar se o processo educativo, com o qual trabalhei com os alunos da Escola Giesberts, em Armazém/SC, do período compreendido entre 1983 a 2008, trouxe algum diferencial à vida acadêmica e pessoal desses alunos. Além de discutir se a amorosidade constitui-se elemento essencial à formação humana procurei analisar a importância de incorporar a Educação Ambiental no processo educativo escolar. A referida abordagem metodológica impulsiona essa investigação pelo sentido inovador, pensamento</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>reflexivo e paixão que desperta em fazer pesquisa. Os resultados apontaram nas seguintes direções: o processo pedagógico quando conduzido com amor produz um diferencial na aprendizagem dos alunos; as emoções são a base do aprender; o aluno deve ser visto pelo professor de forma individualizada e em suas múltiplas dimensões, o processo pedagógico deve partir das vivências dos alunos; o diálogo é fundamental no processo ensino-aprendizagem; a educação trabalhada no espaço escolar deve buscar a felicidade; a ação pedagógica deve buscar a melhoria das relações sociais e a base epistemológica da Educação Ambiental é</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>fundamental nesse processo, ou seja, contribui na formação dos alunos para edificar uma outra lógica planetária; o processo de ensinar a ler e escrever deve vir acompanhados de significados humanos; na 1ª série, do Ensino Fundamental, deve haver a fusão entre alfabetização e letramento; é importante ousar dentro do atual contexto escolar; não deve haver a separação entre o cognitivo e o afetivo no processo ensino e aprendizagem; o aluno deve ser acolhido em sua singularidade dentro do espaço escolar; enfim, que a sala de aula deve constituir-se em um ambiente de convivência amoroso porque o amor amplia a inteligência e contribui para</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							tornar as pessoas melhores. Neste cenário de argumentações e memórias, deixo o convite para esse novo caminhar com o qual ousou sugerir a continuidade do presente estudo, com a esperança do sonho continuar e tornar-se uma realidade nas escolas. Uma borboleta traz em suas asas as cores que podem ser pintadas no papel, nós professores podemos trazer em nossas “asas” as cores com que queremos pintar essa nova escola.
4	2013	BDTD	Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Fernanda Regina dos Santos Araújo	Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino no Jabotão dos Guararapes: caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora	Dissertação	O presente estudo buscou desvelar, analisar e compreender o processo de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental (anos iniciais) na Rede Municipal de Ensino do Jabotão dos Guararapes (RMNJK) na

							<p>perspectiva de formação docente humanizadora (FDH). Tomar o conceito freireano de humanização na construção e compreensão do processo formativo, nosso objeto de estudo nos conduziu a caminhos epistemológicos e metodológicos que nos possibilitaram um olhar e escutar sensível, crítico e racional à literatura, ao campo, aos sujeitos atores e à própria pesquisadora, a partir de uma realidade social, histórica e política construída. Sobretudo, entender os sujeitos desta pesquisa como construtores dessa realidade complexa, o processo educativo/formativo, numa dinâmica dialógica com a natureza ontológica plena desse sujeito humano-professor.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>Para tanto, elencamos como categorias estruturantes do conceito basilar humanização: ludicidade, amorosidade, diálogo e reflexão-crítica. Destacamos que tais categorias nos ajudaram a pensar sobre a compreensão da ludicidade como possibilidade da vivência plena (como modo sensível-racional de estar em formação). As concepções da amorosidade e do diálogo foram tomadas como elementos constitutivos da construção da humanidade do homem como ser de relações comprometidas no e com o mundo. A reflexão-crítica sobre a prática nos coloca como fundamental o processo educativo/formativo, pela necessidade</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>de coerência na prática em análise, onde o saber e o fazer pensado estão ligados pela própria experiência.</p> <p>Inserida a pesquisa na abordagem qualitativa, recorremos à Etnometodologia e seus etnométodos: prática/realização, indicialidade, reflexividade, accountability e noção de membro, por ter nos apresentado uma ponte de acesso a tratamento, análise e compreensão de nosso objeto de investigação consoante à nossa base teórica de discussão, no campo do saber sobre formação de professores.</p> <p>Lançamos mão da entrevista narrativa, da observação participante como instrumento para coleta dos dados. Os resultados encontrados nos desvelaram que há</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>investida negligenciada da FDH nos processos formativos da Rede de ensino, nosso macro-campo de investigação, quanto à consolidação dos princípios/categorias estruturantes (reflexão-crítica sobre a prática, o diálogo, a ludicidade e a amorosidade). Contudo, nos processos formativos (micro-campo de pesquisa) no cotidiano da escola pudemos encontrar indícios que ora aproximam, ora distanciam de processo de formação humanizadora. Identificamos a reflexãocrítica sobre a prática e o diálogo enquanto problematização-dialógica na prática/realização do processo formativo, e a ludicidade e a amorosidade</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>expressas enquanto práticas voltadas ao construir e (re)reconstruir-se na reinvenção de sua experiência como sujeito humanoprofessor ontologicamente capaz de posicionar, intervir/racionalmente na realidade/contexto ao qual está histórica e politicamente.</p> <p>Contudo, indícios que os processos formativos não ocorrem sob condições limitadas e precárias que limitam sua plena capacidade de formação pautada numa prática social e potencializadora de seu desenvolvimento profissional e pessoal.</p> <p>Consideramos que estes são caminhos que indicam a dimensão da humanização como princípio fundante na formação do</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							sujeito humano-professor que abrange a amplitude da formação de professores para o seu estar com e no mundo.
5	2015	BDTD	Universidade de Caxias do Sul Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico Centro de Ciências Humanas e da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado	Caroline Caldas Lemmons	Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica (Caxias do Sul – 1988 – 2013)	Dissertação	Esta dissertação tem por objetivo geral considerar quais as concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem perpassam as narrativas e as práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, de forma a identificar como se relacionam com o que está preconizado na Constituição Brasileira e nas políticas educacionais promulgadas a partir de 1988, bem como que culturas de intervenção pedagógica são vivenciadas para a sua efetivação. O problema de pesquisa se

							<p>justifica pela crescente proliferação de políticas públicas educacionais voltadas à oferta da garantia jurídica ao direito universal à educação e as incipientes ou invisíveis considerações práticas acerca do reconhecimento desse direito no âmbito escolar. O referencial teórico que sustenta a análise e a interpretação dos dados empíricos está alicerçado nas contribuições teórico-metodológicas de autores filiados à História da Educação e às Políticas Educacionais em interlocução com a produção do conhecimento atinente à Filosofia da Educação. Dentre estes, no auxílio à reflexão teórica dos conceitos diretamente</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>envolvidos na pesquisa, se destacam Bobbio (1992), Reale (2002), Honneth (2003), Julia (2001), Viñao-Frago (1995), Benito (2008), Certeau (1985 e 1994), Chartier (1991), Vidal (2003, 2005 e 2010), Freire (2013) e Vigotskii (2001); no entendimento do contexto da pesquisa Paiva (1973), Germano (1979), Cardoso (2008), Casimiro (2011), Cury (2011), Horta (2011), Machado (2011) e Sanfelice (2011); e na orientação quanto aos procedimentos metodológicos Faria Filho (1998), Bacellar (2005), Botía (2002), Galvão (2005), Gomes e Barbosa (1999), Neto (2002), Gomes (2005) e Moraes (2007). Por se tratar de uma abordagem</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>qualitativa, a postura de investigação que esta dissertação acolhe agrega procedimentos comuns na pesquisa em História da Educação, dentre os quais narrativas escritas, oriundas de instrumentos semiestruturados e autoaplicados e narrativas orais, advindas da prática de Grupo Focal; ambas agregadas da análise documental e da análise textual discursiva. A construção do corpus empírico da pesquisa foi possível através da colaboração dos professores do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul. As conclusões do estudo apontam que mesmo havendo muito para ser feito, os</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>professores avançam gradualmente no reconhecimento do direito à aprendizagem implícito no direito à educação e adotam práticas de mediação que convergem para uma maior horizontalidade e estima social. Além disso, os entrelaçamentos das políticas educacionais com as ideias pedagógicas e as narrativas docentes confirmam a existência de culturas de intervenção pedagógica – práticas pedagógicas com a intenção de intervir e favorecer os processos de aprendizagem que ocorrem nos espaços formais de educação e alongam-se temporalmente – em favor da aprendizagem. O material empírico,</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							em diálogo com o referencial teórico do estudo, possibilitou identificar as seguintes categorias de intervenção pedagógica: a) de reprodução; b) de recomendação; c) de disciplina; d) de outorga/transferência; e) de emancipação.
6	2016	BDTD	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul -UNIJUÍ Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências Mestrado e Doutorado Departamento de Humanidades e Educação	Dilva Bertoldi Benvenuti	Avaliação de aprendizagens: relações entre formação inicial e práticas adotadas por professoras pedagogas dos anos iniciais da Educação Básica	Tese	Esta tese investigou compreensões, influências e contribuições da formação inicial e das práticas de avaliação da aprendizagem dos alunos de professoras pedagogas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, numa interlocução dialógica. O estudo apresenta uma proposição de avaliação permeada pela ideia de investigação, reflexão, qualificação e

							<p>valorização dos sujeitos da aprendizagem.</p> <p>Justifica-se o tema por entender a relevância científica e social da problemática da avaliação em educação, no domínio da formação e do desenvolvimento profissional dos professores. Uma conversa com a metáfora caminho das pedras, que representa as experiências de avaliação vividas pelas professoras pedagogas, formadas pelo curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Campus de Maravilha/SC (matriz 2004-2008), delinea a organização do texto. A análise documental sobre avaliação (Ludke e André, 1986) foi organizada, num recorte histórico e legal do Brasil, Estado de Santa</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>Catarina e Município de Maravilha/SC, e na identificação do lugar da avaliação na matriz curricular do curso de Pedagogia da UNOESC/2004-2008. Vinte e oito professoras pedagogas, egressas do curso de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus de Maravilha/SC, participaram da pesquisa. Oito responderam ao questionário semiestruturado (Gil, 1999), mais oito participaram do fórum online (Lopes, 2007), outras oito do grupo focal coletivo (Lefèvre AMC, 2005) e quatro entregaram instrumentos de avaliação utilizados nas suas aulas. A coleta das informações para construção dos dados iniciou no 2º semestre/2014 e foi</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>concluída no 1º semestre/2016. Os resultados foram organizados por descritores, significados pela ideia central da resposta, analisados e sistematizados em gráficos, quadros e tabelas. A abordagem teórica está centrada nas contribuições de Luckesi, Foucault, Freire, Hoffmann, Dewey, Pimenta, Schön, Tardif, Afonso, Josso, Nóvoa e Vygotsky. Os caminhos delineados baseiam-se nos pressupostos da pesquisa qualitativa (Oliveira, 1999) e análise textual discursiva (Moraes e Galiazzi, 2011). O estudo evidenciou a necessidade do curso de Pedagogia buscar as vivências de avaliação das professoras possibilitando a reflexão individual</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>e coletiva, como retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem. É espaço privilegiado de encontro que pode possibilitar aos sujeitos da aprendizagem olhar para dentro e para fora de si, sentindo-se parte do processo, valorizando um olhar heterônomo que permite estar em comunhão com o coletivo, e autônomo por entender-se livre e consciente de si para fazer escolhas. É a junção de autonomia e heteronomia que afasta a ideia de centralidade e egoísmo, e converge no processo de socialização, comunhão e humanização. Uma proposta de avaliação que acolhe com foco na aprendizagem, e não como mera memorização.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

7	2016	BDTD	Universidade de Brasília Instituto de Artes – IdA PPG PROF-ARTES-UnB	Luciana Maria Rodrigues Gresta	Narrativas Infantis em cena: uma experiência teatral no Ensino Fundamental	Dissertação	<p>Este trabalho é uma pesquisa sobre a experiência da prática teatral com as crianças do quinto ano do Ensino Fundamental da Escola Classe Santa Helena, em Sobradinho/DF.</p> <p>Procura compreender como as narrativas dessas crianças são transformadas em cenas, a partir dos jogos teatrais, das improvisações e experimentações.</p> <p>Para tanto, privilegia-se a escuta e a fala sensível dos sujeitos, buscando a expressão e a implicação dos mesmos no processo vivenciado e a percepção estética da relação entre professor e estudantes que se dá pela atitude pedagógica gerada no contato. A construção teórico-metodológica desta análise sedimenta-</p>
---	------	------	--	--------------------------------	--	-------------	--

							se nos jogos teatrais de Viola Spolin, nas narrativas e rodas de conversa de Cecília Warschauer e, principalmente, na proposta da Escuta Sensível de René Barbier que pretende, sobretudo, traduzir a efetiva Educação Sensível, sustentada pela afetividade e pelo respeito à alteridade.
8	2017	BDTD	Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Caroline Bohrer do Amaral	Estratégias pedagógicas para o Ensino Fundamental : um enfoque na dimensão socioafetiva	Tese	Esta pesquisa investiga como estratégias pedagógicas contribuem para o desenvolvimento da dimensão socioafetiva de estudantes do ensino fundamental. A fundamentação teórica adotada é a Epistemologia Genética de Jean Piaget. A partir do referencial, definiram-se aspectos da dimensão socioafetiva: interesse, trocas

							<p>sociais (potencial para cooperação) e autonomia. A pesquisa é de abordagem qualitativa, na forma de estudo de casos múltiplos. Os participantes da pesquisa constituem-se de professores do ensino fundamental das redes pública e privada. Eles acolheram voluntariamente ao convite para realização de duas edições de um curso de extensão sobre a dimensão socioafetiva e sobre as tecnologias digitais na educação. Os dados foram coletados em entrevistas e registros de atividades realizadas durante o curso. A metodologia de ensino foi estrategicamente planejada tendo em vista pressupostos interacionistas. A unidade de análise compôs-se de</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>estratégias pedagógicas e concepções docentes presentes em planejamentos e práticas pedagógicas para ambientes presenciais e virtuais. A discussão dos dados distingue estratégias pedagógicas que contribuem das que se distanciam do desenvolvimento da dimensão socioafetiva bem como estratégias interacionistas das convencionais. Os resultados referentes ao aspecto da dimensão socioafetiva autonomia mostram que as estratégias pedagógicas contribuem ora para autonomia ora para heteronomia na relação entre professor e estudantes. As antecipações concernentes a intervenções nas</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>relações interpessoais e na gestão de conflitos estiveram ausentes dos planejamentos para ambientes virtuais. Já o interesse e a valorização das trocas sociais foram contemplados nos planejamentos e práticas pedagógicas.</p> <p>Todavia, constatou-se que as concepções docentes, suas escolhas e ações se constroem por meio de processos pouco conscientizados.</p> <p>Estes, por sua vez, decorrem, sobretudo, de generalizações de experiências de suas práticas pedagógicas, desarticuladas de subsídios teóricos.</p> <p>Os resultados atinentes à realização dos cursos apontam para a importância de se proporcionar aos professores</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>vivências inspiradas nos mesmos princípios a serem considerados nas práticas pedagógicas com os estudantes. As conclusões da pesquisa sugerem que, para haver transformações no âmbito da convivência social em ambientes presenciais e virtuais, requerem-se avanços no desenvolvimento da dimensão socioafetiva de professores e de estudantes, demandando que as formações docentes inicial e continuada atuem intencionalmente nesse sentido.</p>
9	2018	BDTD	<p>Universidade de Brasília Faculdade de Educação Física Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação Física</p>	<p>Aldecilen e Cerqueira Barreto</p>	<p>“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília</p>	<p>Tese</p>	<p>A presente pesquisa em nível de doutorado objetivou compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade</p>

							<p>. Fundamentou-se na Sociologia da Infância, com base em Sarmento e Gouvea (2008), Corsaro (2011) e Sarmento (2014). A partir dessa perspectiva, as crianças são compreendidas como atores sociais ativos, de pleno direito, com capacidade de interagir com o ambiente onde estão inseridas e de atribuir sentido às suas ações. Os principais conceitos abordados foram: crianças – atores sociais e produtoras de cultura; infância – categoria social construída historicamente (ARIÈS, 1981; SARMENTO; PINTO, 1997; SARMENTO, 2004; COHN, 2005; FERREIRA, 2008, QVORTRUP, 2010); culturas infantis e brincadeiras –</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

						<p>sistemas simbólicos (WINNICOTT, 1975; HUIZINGA, 1980; BROUGÈRE, 1998, 2016; FERREIRA, 2002; FERNANDES, 2004; COHN, 2005; KISHIMOTO, 2010, 2016) e educação do corpo – relação entre corpo e educação (SOARES, 2014). Como perspectiva teórico-metodológica situou-se na pesquisa etnográfica com crianças (JAMES; PROUT, 1997; GRAUE; WALSH, 2003). Ocorreu por um período de oito meses na Escola Classe Arniqueira, escola pública de Brasília, com a participação de 29 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 6 e 7 anos. O trabalho de campo foi mediado por observação</p>
--	--	--	--	--	--	---

							<p>participante, diário, fotografias, filmagens, desenhos, conversas com crianças e questionário. A análise originou-se do registro detalhado do fenômeno observado, numa perspectiva social e com base em referenciais teóricos interdisciplinares. Os dados produzidos no campo foram organizados em duas categorias: inventário das brincadeiras e corpo e educação. A partir do inventário, as brincadeiras foram classificadas como tradicionais e inventadas. Essas brincadeiras, além de fazerem parte do universo das crianças e das culturas infantis, ainda prevalecem no ambiente escolar. Evidenciou-se que</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>as brincadeiras mais recorrentes foram as brincadeiras tradicionais que envolvem corrida, seguidas das inventadas que abarcam a imaginação e são interpretadas como situações reais. Destacou-se que as crianças aspiram tempos e espaços para as brincadeiras e evidenciam ações sociais e relações de poder, por meio do corpo nas interações entre pares, durante as brincadeiras.</p> <p>Conclui-se que nas brincadeiras o corpo integra-se ao processo educativo, à medida que evidencia maneiras de ser, pensar e agir de uma sociedade, ao tempo em que viabiliza a atuação social das crianças. Como principal desafio, saliento o despertar de um olhar e uma escuta sensível às crianças na escola, de modo</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							a reconhecer seu protagonismo e a respeitá-las como atores sociais, capazes de construir conhecimento. Esta pesquisa pode contribuir para refletir sobre as brincadeiras e a educação do corpo como possibilidade de ação social das crianças nos tempos e espaços da escola, além de evidenciar seus interesses e perspectivas do brincar.
10	2019	BDTD	Universidade de Brasília Instituto de Psicologia Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	Marcela Araujo Moraes Ribeiro	Transformação na Educação: a dimensão pessoal da reconfiguração das práticas docentes	Dissertação	Este trabalho parte do reconhecimento dos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro e da necessidade de mudanças para que seus objetivos sejam alcançados e se ofereça uma educação transformadora e de qualidade. A fundamentação teórica, construída a partir da perspectiva da

							<p>psicologia histórico-cultural sobre o ser humano e a educação, contrapõe o modelo atual de escola à possibilidade de construção de uma educação fundada em princípios de promoção da autonomia, solidariedade e respeito. Apresenta também a discussão sobre o professor como agente de transformação e aborda aspectos relativos à relação entre professor e estudantes, à autonomia docente e à formação de professores. Por fim, é descrito um projeto de formação de professores voltado à implantação de Comunidades de Aprendizagem desenvolvido no Distrito Federal. A pesquisa foi realizada com professores dos anos finais do Ensino</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>Fundamental, participantes de um Núcleo de Reconfiguração das Práticas Pedagógicas de uma escola pública de Brasília, formado a partir do projeto de formação mencionado.</p> <p>Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, cujas respostas foram analisadas e sistematizadas por meio de um processo construtivo-interpretativo, nos seguintes grandes temas: motivações para a realização dos projetos; importância do trabalho coletivo; formação pessoal e profissional de professores; comparação entre metodologias tradicionais e transformadoras; possibilidade de escuta aos estudantes e atenção às suas necessidades</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>educacionais no âmbito dos projetos; estrutura física da escola e impacto das ações e decisões da gestão escolar na realização dos projetos. Os resultados obtidos corroboram a visão de que o professor pode ser chave para transformações na educação, porém indicam também que uma atuação coletiva, empreendida por todos os atores da instituição escolar e desenvolvida com o apoio da gestão central, potencializaria os resultados das ações e seria importante para a superação de desafios enfrentados no cotidiano e para o ajuste de questões burocráticas que interferem no andamento dos projetos. Por fim, destaca-se a necessidade de que sejam realizadas</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							novas pesquisas sobre contextos e práticas educacionais transformadores a fim de construir conhecimentos que contribuam para a superação dos desafios enfrentados pelo sistema educacional e para que esteja apto a acolher a diversidade do público a que deve atender.
1 1	201 9	BDTD	Universidade Federal do Triângulo Mineiro Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação em Educação Física	José Carlos dos Santos	A corporeidade da criança vai à escola?	Dissertação	A presente dissertação teve como objetivo investigar se o ser criança que vai à escola vivencia a sua corporeidade existencial. Para tanto, o escrito fundamentou-se na abordagem qualitativa, com enfoque fenomenológico, procurando a interpretação do fenômeno estudado. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas pertencentes à rede

							<p>estadual, todas localizadas na cidade de Uberaba/MG, no período de 20/08/2018 a 30/10/2018, escolhidas de forma intencional e os sujeitos protagonistas foram as crianças regulamente matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. As turmas foram escolhidas através dos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ter turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental I com crianças de 6 a 7 anos; 2. Ter professores (Regente e de Educação Física) com um mínimo de três anos de magistério; 3. Escolas com horários adequados para a realização da pesquisa; 4. Ter o aceite das instituições em participar da pesquisa, assim como dos professores e pais
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>das crianças. Em cada escola foi escolhida uma turma para as observações. Como instrumento da pesquisa foi empregada a observação não participante e, para as anotações, foram utilizados dois diários de campo. No total, tivemos quantidade de 22 observações, sendo oito na Escola 1 (quatro em sala de aula e quatro nas aulas Educação Física), seis na Escola 2 (Três em sala de aula e três nas aulas de EFE) e oito na Escola 3 (quatro em sala de aula e quatro nas aulas EFE). Em cada aula observada anotamos nos diários as ações, falas e as intenções das crianças tanto na sala de aula quanto nas aulas EFE. Posteriormente, as informações foram transcritas,</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>reduzidas e interpretadas conforme é sugerida pela Análise do Fenômeno Situado (GIORGI, 1978; MARTINS; BICUDO, 2005). A construção dos resultados gerou 22 quadros para análise ideográfica, e, para as reflexões dos resultados, foram gerados dois quadros de matrizes nomotéticas, uma para cada tipo de aula observada (sala de aula e aulas de EFE), que nos permitiu refletir sobre três pontos centrais: 1. A corporeidade criança em evidência na sala de aula; 2. Ser criança de corpo inteiro: as aulas de educação física; 3. Crianças inspiradoras: corporeidade na escola sim! O primeiro ponto de reflexão nos permitiu perceber que as crianças das</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>Escolas 1 e 3 vivenciam sua liberdade, criação, invenção dentro da sala de aula, por outro lado, na Escola 2 as crianças são mais limitadas e já estão condicionadas às regras. O segundo mostrou que as crianças das Escolas 1 e 3 usam e abusam do ato de brincar, inventar e criar mundos imaginários, ao contrário das crianças da Escola 2. Já o terceiro ponto nos mostrou que embora haja tentativas de silenciar os corpos das crianças, elas conseguem se desvencilhar das amarras para ser serem quem são: crianças. Por fim, pudemos chegar às palavras de que as crianças vivenciam sim a corporeidade existencial nas Escolas 1 e 3, porém, as crianças na Escola 2 ainda são limitadas.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

1 2	201 9	BDTD	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional	Clarissa Medianeira Caxambú da Rosa de Souza	Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas	Dissertação	Esta dissertação está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão (NUEPEI) e ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na Linha de Pesquisa LP2- Gestão Pedagógica e Contextos Educativos. O problema de pesquisa se constitui em compreender como a formação em serviço de professores pode se constituir em uma estratégia para refletir sobre concepções de aprendizagem e seus efeitos nas práticas pedagógicas. Metodologicamente a pesquisa se filia em uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação colaborativo-
--------	----------	------	---	--	--	-------------	--

						<p>crítica a partir de Pimenta (2005), Jesus (2008), Tripp (2005) e apoia-se nas possibilidades da escuta sensível fundamentando-se em Barbier (2004). A investigação emerge do contexto escolar tendo como parceiros professores de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, e a produção de dados se deu a partir da análise de registros de documentos da escola, das narrativas dos professores e da análise dos dados produzidos durante a ação formativa, registrados por meio de diário, objetivando identificar na formação em serviço de professores um processo para refletir concepções de aprendizagem e a qualificação das</p>
--	--	--	--	--	--	--

							<p>práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades para a aprendizagem. Os fundamentos teóricos que sustentam este trabalho concentram-se em três grandes temas: Aprendizagem, a partir dos autores como Maturana (1982; 1996; 2001; 2002), Maturana e Varela (2001), Masschelein e Simons (2017), Pellanda (2009); Práticas Pedagógicas a partir de autores como Meirieu (1998; 2002), Vieira (2013) e Formação de Professores, a partir de Tardif (2014). A pesquisa contemplou dois principais eixos analíticos, um teve foco nas concepções de aprendizagem e os reflexos nas práticas pedagógicas, fundamentando-se</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>em Maturana e Varela (2001) e Meirieu (1998; 2002). A segunda análise centrou-se nos saberes docentes e nas experiências do percurso formativo, teve como base Tardif (2014) Bridi Filho e Bridi (2016) e Cosenza e Guerra (2011). Como principais resultados, evidencia-se que o grupo de professores participantes da pesquisa compartilha de uma concepção de aprendizagem, baseada na interação entre o meio e os sujeitos envolvidos no processo de aprender. Compreendem o conhecimento como um fenômeno contínuo ao longo da vida, o qual ocupa uma dimensão libertadora do indivíduo. Observa-se que a</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>postura e o modo como o professor conduz o projeto educativo, está fortemente vinculado ao seu viver/conhecer no mundo. Salienta-se a relevância de construir um espaço no contexto da prática docente, destinado à formação continuada, no qual o professor possa pensar, refletir e problematizar os desafios do cotidiano, por meio de diversificadas metodologias.</p> <p>Ademais, os movimentos dessa pesquisa reverberaram no produto de ação formativa em serviço, denominada de "Triângulo da Ação Formativa", o qual tem a finalidade de auxiliar a qualificação das práticas pedagógicas no contexto escolar.</p>
1 3	202 0	BDTD	Universidade do Vale do	Andreia Cristina	A prática de ensino	Dissertação	Esta dissertação aborda a temática

			<p>Taquari - Univates Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado de Ensino</p>	<p>Pontarolo Lidoio</p>	<p>desenvolvida em uma escola ciclada: vivências de uma professora que faz uso da escuta sensível para ensinar</p>	<p>da prática de ensino desenvolvida em uma escola ciclada: vivências de uma professora que faz uso da escuta sensível para ensinar na Escola Estadual Rui Barbosa, localizada em Alta Floresta/MT. A escrita está pautada em autores como Barbier (2004), Freire (1995), (1996) e (2002), Cerqueira (2011), Faour (2009), Silva, Schneider e Schuck (2014), Lorenzon e Silva (2014), Libâneo (2004 e 2011), Ibernón (2001), Nóvoa (1995), entre outros que contribuíram significativamente com esta pesquisa. Entende-se que a escuta sensível, quando realizada pelo professor, contribui intensamente com as práticas de ensino e com a aprendizagem dos estudantes. Sendo</p>
--	--	--	--	-----------------------------	--	---

							<p>assim, constitui a problemática deste estudo: Como uma professora que atua no 2º ciclo de uma escola ciclada utiliza a escuta sensível nas práticas de ensino? Para tanto, o objetivo desta pesquisa foi “investigar as características de um ensino pautado na escuta sensível”. O estudo foi realizado junto a uma Professora que atua no Ensino Fundamental e com uma estudante da turma em que a professora lecionou em 2019. A investigação buscou pressupostos da metodologia qualitativa, aproximando-se ao estudo de caso. A finalidade foi interagir com a Professora investigada e com a estudante a fim de conhecer e coletar dados que serviram de base para</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>elaboração desta dissertação.</p> <p>Constituem instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, o diário de memórias e o diálogo com a estudante. Para obter mais dados, fez-se uso de fotografias, as quais foram enviadas à professora para auxiliá-la na escrita do diário de memórias. As categorias emergiram conforme a apreciação dos dados coletados, respaldadas na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). A pesquisa indica que a escuta sensível, quando adotada pelo professor no processo de ensinar, permite-lhe romper paradigmas, vencer obstáculos e trabalhar com a inclusão. Os escritos estão</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>embrenhados de ações que revelam a possibilidade de desenvolver o trabalho com a escuta sensível e mostram que esse trabalho com a escuta sensível agrega na ação do professor e no aprendizado dos estudantes. Ensinar ouvindo-os e conhecendo-os, leva-os a serem participantes ativos do seu processo de aprendizagem.</p> <p>Considera-se que a professora ensina de forma a propiciar o protagonismo, o que fica em evidente em sua fala ao incentivar os alunos a serem participantes ativos no processo de aprender.</p> <p>Evidencia-se, pois, o quanto a professora se preocupa com a aprendizagem dos estudantes.</p>
1 4	202 1	BDTD	Universidade de São Paulo Faculdade de	Angélica de	A transição da Educação Infantil para	Tese	A presente pesquisa de doutorado tem como objetivo

			<p>Educação Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Almeida Merli</p>	<p>o Ensino Fundamental : reflexões em encontros formativos integrados</p>		<p>geral investigar os processos de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em encontros formativos integrados entre profissionais de ambas, na defesa de que são essenciais para a problematização das peculiaridades do trabalho pedagógico em cada uma das etapas e no que as envolvem, unem, articulam, na construção de menores rupturas e maiores continuidades na Educação das infâncias. Os encontros formativos integrados analisados priorizaram a reflexão de concepções e práticas sobre o processo de transição em dois contextos distintos,</p>
--	--	--	---	--------------------------	--	--	---

							<p>no Curso optativo de uma das Diretorias Regionais de Educação de São Paulo, e no Grupo de estudos (coordenado pela pesquisadora), com profissionais atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino paulistana. Estes encontros foram observados, acompanhados e/ou coordenados pela pesquisadora, na busca por compartilhar, dialogar e construir novos conhecimentos, saberes e fazeres, a partir dos campos da Pedagogia da Infância, dos estudos sociais da infância e das políticas públicas municipais e nacionais. Com inspiração metodológica na pesquisa-ação, os materiais</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>produzidos foram registrados em diário de campo, gravações de áudio e registros elaborados pelas participantes e colaboradoras/es da pesquisa (mediante autorização). Além de evidenciar como os documentos normativos e curriculares das redes paulistana e brasileira têm abordado a transição, as análises conjuntas aos discursos e reflexões das/os profissionais, durante os encontros, revelam aspectos fundamentais que se colocam para o debate, como: as orientações e o apoio às unidades educacionais e às equipes gestora e docente, sobre as ações necessárias para diminuir as rupturas na passagem das crianças e de suas famílias, de uma</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>etapa à outra; a necessidade de ampliação dos espaços de formação integrada entre profissionais da Educação Infantil e do Ensino Fundamental; o papel das equipes docente e gestoras nas ações de articulação entre as duas etapas, com destaque para a coordenação pedagógica; a garantia do direito à infância, à brincadeira, ao acolhimento e ao protagonismo de crianças e profissionais, em ambas; além da importância de construção de uma educação e de uma formação de corpos inteiros, que reconheçam e valorizem as múltiplas linguagens e expressões de crianças e profissionais das escolas da infância.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

APÊNDICE B – BIBLIOGRAFIA SISTEMATIZADA

Nº	ANO	INSTITUIÇÃO	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	OBJETIVOS	METODOLOGIA	RESULTADOS	CONCLUSÕES
1	2012	Universidade de São Paulo, Programa de Mestrado em Educação	André Soares Delfin	A inclusão de crianças de 6 anos no ensino Fundamental: Um estudo sobre o brincar à luz de Políticas públicas de educação	Dissertação	Desenvolver estudos sobre o brincar livre e espontâneo, geradores de prazer e que corroboram para aprendizagem dos estudantes do 1º. Ano do Ensino Fundamental de nove anos.	Revisão bibliográfica e documental, pesquisa de campo, observação e aplicação de questionários com treze professores de treze escolas particulares diferentes.	Já ultrapassamos 2010, último prazo para implantação da proposta. A meta foi alcançada: as crianças de seis anos estão incluídas no Ensino Fundamental, porém, ocorrem ainda muitos questionamentos da escola, dos professores e dos pais. Os professores que responderam ao questionário, reconhecem a	Persiste, ainda, muita indefinição e carência de informações assertivas para o trabalho pedagógico e administrativo com os primeiros anos do Ensino Fundamental, incluindo currículo e o espaço para o brincar, cuja definição compete aos sistemas de ensino. Cabe às Políticas Públicas de Educação investir na formação continuada dos professores e instituir “ a disciplina do Lúdico” no 1º. Ano do Ensino

							<p>importância do brincar: desenvolve os aspectos orgânico, pedagógico, social, físico e emocional, porém, no dia a dia, envolvidos com atividades de papel, caderno, apostilas, pouco tempo resta para o brincar. Segundo a pesquisa, 61% dos professores que responderam ao questionário, dizem que observam as brincadeiras, registram e procuram incorporar aos conteúdos, porém na observação participante não foi</p>	<p>Fundamental de nove anos, ao lado de Códigos e Lógica, Ciências Naturais e outras disciplinas. A escola exige cada vez mais das crianças, roubando-lhes o tempo para serem crianças. Os educadores transformam as descobertas (que deveriam ser naturais) em algo maçante, separando a alfabetização das brincadeiras. Assim, a criança perde sua essência e as habilidades que advêm do brincar, tão necessárias para a dinâmica escolar. Despertar, incentivar e promover a</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	--

							<p>percebida esta situação. Um exemplo a ser dado foi a brincadeira da amarelinha que poderia ser adaptada ao conteúdo de matemática daquele dia: numerais de 20 a 30. 54% dos professores disseram que as aulas são mais parecidas com as aulas no ensino fundamental, portanto para que as crianças de 6 anos aprendam a maioria dos professores adotam o uso da lousa e lições em folha para alfabetização. Existe</p>	<p>brincadeira é contribuir para o desenvolvimento integral da criança.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	---

								<p>uma cisão entre o brincar e o aprender. Momento de brincar é no pátio, livre e na hora do recreio. Pular, correr é brincar; ficar quieto e sentado é para aprender. As salas de aula são propícias para a leitura e para a aprendizagem formal. Não é comum encontrar bonecos e bonecas dentro de sala de aula, prevalecendo cartazes de alfabetização, ajudante do dia e calendário. A maior preocupação das escolas é</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								alfabetizar, para atender à exigência dos pais.	
2	20 12	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Centro de Ciências da Educação – CED Programa de Pós- Graduação em Educação - PPGE	Maria Conceição Coppete	Educação Intercultural e Sensibilidade: Possibilidades para a docência	Tese	Busca analisar a possibilidade da relação entre a educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade na prática pedagógica a desenvolvida por docentes durante um curso de formação continuada .	A pesquisa é de abordagem quantitativa e qualitativa, do tipo interpretativa. Foram analisados os dados contidos em diários de bordo e em ensaios pedagógicos. O tratamento metodológico dos materiais da pesquisa segue os pressupostos da análise de conteúdo (FLICK, 2004).	No grupo de professoras, sujeitos desta tese, a possibilidade e de relação entre educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade e foi encontrada e se expressa nos diários de bordo e nos ensaios pedagógicos . A análise se deu a partir de seis categorias que enunciam conceitos indicadores dessa relação. Essas categorias mostraram-se fundamentais para	As práticas pedagógicas que vemos acontecer na maioria das escolas e, nos limites deste estudo, destaco as do ensino fundamental, principalmente e nos anos iniciais ainda são homogeneizadoras. E práticas assim negam a sensibilidade e a alteridade, logo colocam em risco a própria educação. Relações pedagógicas são intrinsecamente plurais, então, é uma contradição pretender a homogeneidade. Insistir em praticá-la é

							<p>compreende r e orientar os significados das práticas desenvolvidas, tanto das professoras junto a seus estudantes, quanto na formação proposta pelo curso: necessidade do diálogo, respeito e valorização da diversidade (importância da aceitação das diferenças, importância do acolhimento e afeto, importância da alteridade), unidade na diferença, entajuda e interdependência de todos, relação entre escola,</p>	<p>negar a própria razão de ser da docência e da educação. Essas práticas revelam a força instituinte do paradigma da simplificação que não reconhece na sensibilidade essa capacidade capital do ser humano e fundamental no ato de conhecer. Por não reconhecê-la, não a promove e às vezes até a embota. E a sensibilidade quando embotada gera adoecimento e morte. Estaria faltando sensibilidade aos professores e professoras que insistem em homogeneizar o que é desde a</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	---

							<p>família e comunidade ; reestruturação cultural das formas de agir, pensar e sentir o mundo. Essa pesquisa buscou contribuir para enunciar que os temas da educação intercultural , da sensibilidade e e da docência, quando postos em contato dinamizado s pelas pessoas em relação, podem potencializar a aprendizagem, desencadeando mudanças em vários níveis e</p>	<p>sua constituição diverso? Parece-me que é muito mais do que isso. A realidade nos mostra a expressiva anestesia que afeta a todos e todas. Professores e professoras não estão isentos; pelo contrário: talvez sejam algumas das pessoas mais frontalmente abaladas pelos seus efeitos. As condições de trabalho, a formação inicial e continuada, os contextos das escolas, entre outros tantos fatores que envolvem toda a complexidade da própria docência e do viver têm contribuído para afastar e</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								<p>dimensões. Os resultados da pesquisa surpreendem porque no material didático do curso não havia explicitamente essa relação colocada. Desse modo, entendo que uma nova proposta de formação continuada deveria contemplar mais claramente a relação entre educação intercultural e o desenvolvimento da sensibilidade e na prática pedagógica.</p>	<p>anestesiando a sensibilidade do cotidiano. As considerações aqui apresentadas pretendiam dar voz à potência existente nas temáticas centrais desta pesquisa e nas relações que podemos estabelecer entre elas e o viver de todos e de cada um de nós. Relações que sinalizam possibilidades de redefinição de significados e sentidos para a formação continuada e seus desdobramentos, mas também para a própria educação.</p>
3	2013	Universidade do Sul de Santa	Márcia de Souza	A Amorosidade no processo	Disser tação	Verificar se a adoção da amorosida	Utilizei como método a pesquisa	Os resultados apontaram nas	Trabalhar em diferentes locais e instituições de

		Catarina Programa de Pós- Graduaçã o em Educação	Rodri gues	o educativ o		de juntamente com a Educação Ambiental no processo educativo contribui à aprendizag em dos alunos e para uma formação humana diferencia da. Investigar por meio de pesquisa autobiográ fica, da pesquisado ra, se o processo educativo, no qual os alunos foram alfabetizad os na 1ª série do Ensino Fundamen tal, na Escola de Educação Básica Monsenho	qualitativa e uma investigaçã o híbrida entre a fenomenol ogia e o estudo de caso por meio da pesquisa A referida abordagem metodológ ica impulsiona essa investigaçã o pelo sentido inovador, pensament o reflexivo e paixão que desperta em fazer pesquisa autobiográ fica.	seguintes direções: o processo pedagógico quando conduzido com amor produz um diferencial na aprendizage m dos alunos; as emoções são a base do aprender; o aluno deve ser visto pelo professor de forma individualiz ada e em suas múltiplas dimensões, o processo pedagógico deve partir das vivências dos alunos; o diálogo é fundamental no processo ensino- aprendizage m; a educação trabalhada	ensino (Educação Básica, direção de escola e como Secretária de Educação), ajudou-me a depreender as permanências de práticas pedagógicas “tradicionais”, que não atendem às necessidades dos alunos e fazem com que a escola permaneça com a mesma arquitetura escolar de séculos passados. E, foi observando como os alunos aprendem, aprendendo junto com eles, lendo, perguntando a colegas de profissão..., que procurei fazer, como citei durante toda a minha narrativa, uma
--	--	---	---------------	--------------------	--	---	--	--	--

					<p>r Francisco Giesberts, em Armazém/SC, no período compreendido entre 1983 a 2008, trouxe algum diferencial à vida acadêmica e à vida pessoal desses alunos; Discutir se a amorosidade constitui elemento essencial à formação humana e se pode contribuir no processo de ensino-aprendizagem; Analisar sobre a importância da Educação</p>	<p>no espaço escolar deve buscar a felicidade; a ação pedagógica deve buscar a melhoria das relações sociais e a base epistemológica da Educação Ambiental é fundamental nesse processo, ou seja, contribui na formação dos alunos para edificar uma outra lógica planetária; o processo de ensinar a ler e escrever deve vir acompanhado dos de significados humanos; na 1ª série, do Ensino Fundamental, deve haver a fusão entre alfabetização</p>	<p>prática pedagógica do “meu jeito” e do “jeito” que o aluno gostava e queria. Ante o decorrido no presente estudo, ousou sugerir aos educadores, a partir das minhas vivências, a adoção de novas posturas metodológicas no processo de ensino-aprendizagem, tais como: ensinar com amorosidade; organizar a sala de aula ou outro espaço de modo que haja a interação entre os alunos (sentados um ao lado do outro, em grupos, duplas ou em círculo); oferecer liberdade para</p>
--	--	--	--	--	--	---	---

					<p>Ambiental incorporada à amorosidade no processo educativo escolar; Analisar se o processo pedagógico vivenciado pela pesquisadora por meio da narrativa autobiográfica foi permeado por mudanças de conceitos teóricos na prática de alfabetização de seus alunos.</p>	<p>o e o aprender letramento; diversificado; é importante disponibilizar materiais usar dentro materiais didáticos e do atual pedagógicos contexto e motivadores escolar; não no espaço deve haver a separação escolar; abrir entre o literalmente as cognitivo e janelas da o afetivo no escola e olhar processo para o entorno ensino e e, agir sobre aprendizagem ele; usar o m; o aluno processo 176 deve ser avaliativo acolhido em apenas para o sua êxito das singularidad aprendizagens e dentro do (abolir espaço qualquer escolar; espécie de enfim, que a classificação); sala de aula contextualizar deve o ensino; constituir-se trabalhar a em um formação de ambiente de conceitos por convivência meio de amoroso projetos porque o articulados amor amplia entre a vida e a a sociedade; inteligência enfim, tornar a e contribui sala de aula para tornar um espaço de as pessoas convivência melhores. em que o respeito</p>
--	--	--	--	--	---	---

									<p>fundamente as relações.</p> <p>Uma das maiores observações que efetuei como professora: quanto mais eu criava vínculos afetivos com os alunos, quanto mais amor eu oferecia a eles, mais abertos eles ficavam para aprender, mais gostavam de aprender e de vir para a escola. O que me deixa realizada e feliz é poder compartilhar com os possíveis leitores desta pesquisa, o quanto foi e é prazeroso ser professora.</p> <p>Porque foi nesse caminhar com meus familiares, alunos,</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

									amigos e, especialmente com meus filhos, que aprendi o significado do “verdadeiro amor”.
4	2013	Universidade Federal de Pernambuco Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Fernanda Regina dos Santos Araújo	Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino no Jabotão dos Guararapes: caminhos e descaminhos de uma prática docente humanizadora	Dissertação	O objetivo geral de analisar como os processos formativos dos professores do ensino fundamental anos iniciais (1.º ao 5.º ano) se aproximam de uma perspectiva de formação que preconiza a humanização do sujeito através de suas categorias estruturantes (amorosidade,	Inserida a pesquisa na abordagem qualitativa, recorremos à Etnometodologia e seus etnométodos: prática/realização, indicialidade, reflexividade, accountability e noção de membro, por ter nos apresentado uma ponte de acesso a tratamento, análise e compreensão de nosso objeto de	Os resultados encontrados nos desvelaram que há investida negligência da FDH nos processos formativos da Rede de ensino, nosso macro-campo de investigação, quanto à consolidação dos princípios/categorias estruturantes (reflexão-crítica sobre a prática, o diálogo, a ludicidade e a amorosidade). Contudo,	Pelo que pudemos inferir e analisar pelo dizer dos professores-atores, nossas indagações, epistemologicamente curiosas da investigação, foram respondidas, bem como pelo visto no decorrer da viagem que tais princípios/categorias se consolidaram ao longo do caminho. Contudo, sabemos que o conhecimento é provisório, contínuo, passível de novos olhares, e

					<p>ludicidade, diálogo e reflexão-crítica). Para ritmar a caminhada rumo a responder ao objetivo geral, formulamos os seguintes objetivos específicos:</p> <p>a) Identificar e analisar as categorias estruturantes (amorosidade, ludicidade, diálogo e reflexão-crítica) nos encontros de formação continuada;</p> <p>b) Analisar e identificar as condições objetivas (estruturan</p>	<p>investigação o consoante à nossa base teórica de discussão, no campo do saber sobre formação de professores. Lançamos mão da entrevista narrativa, da observação participante e como instrumento para coleta dos dados.</p>	<p>nos processos formativos (micro-campo de pesquisa) no cotidiano da escola pudemos encontrar indícios que ora aproximam, ora distanciam de processo de formação humanizado ra. Identificamos a reflexão crítica sobre a prática e o diálogo enquanto problematização dialógica na prática/realização do processo formativo, e a ludicidade e a amorosidade e expressas enquanto práticas voltadas ao construir e</p>	<p>interpretações. Com este pensamento formulamos novas inquietações e pistas que deixamos como “sinais” da dissertação para novos estudos. Dentre esses sinais, apontamos para aprofundarmos os conhecimentos sobre: como os professores tratam o conhecimento e os conteúdos da formação continuada na perspectiva da formação humanizadora do sujeito humano-discente na sala de aula? Como a ludicidade e a amorosidade estão sendo expressas na formação do cotidiano</p>
--	--	--	--	--	---	--	--	--

						tes e organizati vas) que concorrem para a efetivação de uma formação docente humanizada.		(re)reconstruir-se na reinvenção de sua experiência como sujeito humano professor ontologicamente capaz de posicionar, intervir/racionalmente na realidade/contexto ao qual está histórica e politicamente. Contudo, indícios que os processos formativos não ocorrem sob condições limitadas e precárias que limitam sua plena capacidade de formação pautada numa prática social e potencializadora de seu	escolar? Dada a implantação de múltiplos projetos de instituições externas, no âmbito da RMEJG, quais caminhos estão sendo construídos, para sistematizar os conhecimentos que devem ser trabalhados com os estudantes e ampliar os conhecimentos dos professores?
--	--	--	--	--	--	---	--	--	--

								desenvolvimento profissional e pessoal. Consideramos que estes são caminhos que indicam a dimensão da humanização como princípio fundante na formação do sujeito humano-professor que abrange a amplitude da formação de professores para o seu estar com e no mundo.	
5	20 15	Universidade de Caxias do Sul Pró-Reitoria de Pesquisa, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico Centro	Caroline Caldas Lemons	Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de interven	Dissertação	Objetivo geral considerar quais as concepções de direito à educação e de direito à aprendizagem em perpassam as	Abordagem qualitativa, a postura de investigação que esta dissertação acolhe agrega procedimentos comuns na	Ao longo da pesquisa percebeu-se que ainda é preciso significar ou ressignificar as políticas educacionais, pois há um entendimento docente	Concluir que há muito a ser feito nesse caminho apenas iniciado. Melhorar as práticas educativas é obrigação de quem as vive, mesmo sem as condições

		de Ciências Humanas e da Educação Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado	ção pedagógica (Caxias do Sul – 1988 – 2013)		narrativas e as práticas dos professores da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, de forma a identificar como se relacionam com o que está preconizado na Constituição Brasileira e nas políticas educacionais promulgadas a partir de 1988, bem como que culturas de intervenção pedagógica são vivenciadas para a sua efetivação.	pesquisa em História da Educação, dentre os quais narrativas escritas, oriundas de instrumentos semiestruturados e autoaplicados e narrativas orais, advindas da prática de Grupo Focal; ambas agregadas da análise documental e da análise textual discursiva. A construção do corpus empírico da pesquisa foi possível através da colaboração	inadequado acerca do direito à educação, mesmo que existam práticas que caminhem para sua legitimidade. Esses professores, conforme se observou, preocupam-se e tentam de formas diferentes garantir a aprendizagem para todos e sentem-se frustrados por não conseguirem, elaborando um repertório de práticas que tentam reafirmar o direito à educação em todas as suas intervenções junto aos alunos.	ideais de fazê-lo, evocando-se a necessidade de pensar em práticas e modos de apropriação dos recursos existentes, pois ainda que seja positivo que o direito seja reconhecido e ampliado nas políticas públicas, se estiver ausente nas práticas, torna-se pouco abrangente. O direito à educação, assim como outros, está sendo diluído como se fosse uma meta a ser alcançada, embora não seja. Esse direito é um direito para a socialização, ou seja, para viver em sociedade, para formar conceitos,
--	--	---	--	--	--	---	---	--

						o dos professore s do sexto ao nono ano do Ensino Fundament al da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.	Pode-se também afirmar que o devir do direito à educação está caminhando lentamente, Um exemplo destes avanços, e que pode ser destacado, são as culturas de intervenção pedagógica em favor da aprendizagem m. Há muitas tentativas de reprodução dos conteúdos, das experiências , das práticas, mesmo com readequação s; há recomendaç ão do que deve ou não fazer o aluno, de como buscar	reconhecer idiomas e costumes e desenvolver a autonomia. Sem capacidade de pensamento critico não há capacidade de escolher direção da vida e, portanto, esse direito passa, necessariamen te, pela aprendizagem, que é construída através do debate, das relações intersubjetivas e das aproximações entre os conhecimento s escolares e de vida de cada aluno. Pensar em todas as questões que envolvem o reconheciment o do direito à educação não é simples e exige muitos
--	--	--	--	--	--	---	--	---

								<p>conhecimen to, de como acessar informações e construir relações entre os conhecimen tos científicos e sua realidade social, mas também no sentido do “cuidar o outro”. Há também disciplina, porém não somente no sentido do acomodar o outro e impedir sua capacidade de expressão, mas no sentido de ensiná-lo a colocar-se no mundo de forma responsável, organizada e de respeito aos demais. Há, ainda, outorga e</p>	<p>investimentos por parte dos professores, dos gestores escolares e das secretarias de educação, mas não é algo impossível. Disso também se pode concluir que parece faltar a muitos docentes centrarse no ser humano e na sua totalidade, efetivando seus discursos por meio da corporeidade das palavras. Falta também o exercício da autocrítica e uma maior proposição de novas experiências de socialização, de ludicidade e de aprendizagem para seus alunos. Ainda, falta diferenciar</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

							<p>transferência, mas não no sentido de simplesmente delegar ao outro uma responsabilidade com vistas a não assumi-la. Pelo contrário, também há aquela que busca no outro (profissional da saúde, por exemplo) o auxílio para que seja observada a integralidade do aluno, objetivando que suas potencialidades possam ser adequadamente desenvolvidas. Finalmente, há práticas de emancipação que fogem</p>	<p>educação de instrução, olhar para as potencialidades de cada um, lançar estímulos diferentes para que as pessoas correspondam de forma diferente, reconhecer a autenticidade do outro e enfatizar o diálogo, por sua importância para a dignificação do ser humano.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	--

								<p>das condutas mais tradicionais, que carregam o inusitado, conduzem a novos arranjos pedagógicos , há projetos que se voltam para o desenvolvimento da criatividade, para a autoformação dos sujeitos em processo de escolarização.</p> <p>Diante da realidade analisada, percebe-se que ter conhecimento científico não é mais suficiente para promover a aprendizagem, sendo necessário ao professor</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

								ter flexibilidad e, afetividade e utilizar os recursos disponíveis – materiais e humanos – para fazer a diferença. É necessário preocupar-se menos com o conteúdo do discurso (porque a comunicação transcende as palavras) e mais com as oportunidades de desenvolver habilidades que permitam aprender a vida toda. Isso também é o direito.	
6	2016	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio	Dilva Bertoldi Benvenutti	Avaliação de aprendizagens: relações entre formação	Tese	Objetivo geral: investigar o percurso avaliativo de professora	A pesquisa de campo envolveu a organização e aplicação de	Os dados da pesquisa têm mostrado que a grande maioria das professoras	Num mundo complexo e movido por tamanha diversidade não é mais possível

		Grande do Sul - UNIJUÍ Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências Mestrado e Doutorado Departamento de Humanidades e Educação	o inicial e práticas adotadas por professoras pedagógicas dos anos iniciais da Educação Básica	s pedagogas, atuantes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, suas práticas como experiências vivenciadas, influências e contribuições para avaliação da aprendizagem em numa perspectiva investigativa, reflexiva, de qualificação e valorização dos sujeitos. E objetivos específicos : identificar na organização da matriz	instrumentos, entre eles, questionários com questões semiestruturadas (oito participantes), fórum online (oito participantes) e grupo focal (oito) e coleta de instrumentos de avaliação utilizados pelas professoras pedagogas, participantes da pesquisa com alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (quatro). Os instrumentos foram aplicados desde o início do 2º	pedagogas ² dizem compreender a avaliação como diagnóstico, processo, possibilidade de reflexão, autoavaliação e mediação (Gráficos 1 e 2), e afirmam que utilizam como instrumento de coletas de dados: trabalhos, observações e provas (Gráfico 3), e se já não bastasse, estas práticas não se concretizam, pois ao solicitar comprovação ou relato de como avaliam, apresentam resistência e enviam	continuar avaliando uniformemente a partir de parâmetros estabelecidos por quem avalia. É importante “buscar apoio e parceria para compreender e enfrentar os problemas complexos da prática profissional; enfrentar colaborativamente os desafios da inovação curricular na escola; (...) buscar o próprio desenvolvimento profissional” (FIORENTIN I, 2004, p.54) A investigação navegou na análise do percurso formativo das professoras pedagogas ² atuantes nos anos iniciais
--	--	---	--	---	--	--	---

					Curricular do Curso de Pedagogia de 2004 a 2008, o lugar da avaliação da aprendizagem em na formação do professor dos Anos Iniciais da Educação Básica; descrever brevemente e as questões legais da avaliação desde 1930, buscando compreender a evolução e a influência da avaliação da aprendizagem em nos Anos Iniciais do Ensino	semestre de 2014 até o 1º semestre de 2016. Os resultados foram analisados, sistematizados, organizado s e apresentad os em gráficos, quadros e tabelas, que facilitaram a triangulaçã o, análise e interpretação dos dados.	somente as provas(gráfico 4). Saliento que as provas são baseadas em perguntas e respostas fechadas, que não oportuniza m o aluno a construir sua resposta e pensar. É mera reprodução! A investigação tem mostrado que as práticas tradicionais se arrastam e se confundem entre concepção e ação. As professoras, diante dos desafios da sala de aula, sentem-se ansiosas, inseguras e angustiadas passando a	do ensino fundamental, mostrando que as vivências deixam marcas e influenciam práticas avaliativas de sala de aula. As experiências vivenciadas precisam ser refletidas e a avaliação só terá sentido se for percebida como processo de investigação de saberes e não saberes, reconheciment o dos sujeitos que inconclusos merecem ser cuidados e motivados a significar e desejar continuar aprendendo. A investigação e aprofundamen to teórico rompem com a ideia de
--	--	--	--	--	---	--	---	--

						<p>Fundamental; elencar a legislação que ampara a avaliação no processo educativo, desde a esfera nacional a municipal; identificar a concepção de avaliação da aprendizagem em das professoras pedagogas, suas práticas no contexto de sala de aula dos Anos Iniciais da Educação Básica e sua relação com a formação inicial e profissional; verificar</p>	<p>utilizar modelos conhecidos, vividos e experienciados durante sua formação. É a ideia de que o professor e suas práticas se tornam referência para as estudantes. Não quero afirmar que esta prática é fácil e tranquila. Mas, é uma ação que exige conhecimento e certa clareza no que vai ser avaliado e como vai encaminhar posteriormente suas práticas pedagógicas a partir do resultado obtido. Na</p>	<p>avaliação como produto final, verificação e julgamento. O medo, receio e ansiedade são substituídos pelo 168 encorajamento e estímulo, partindo do pressuposto de que todos podem e possuem direito de aprender. A avaliação das aprendizagens entendida como investigativa, reflexiva, de qualificação e valorização dos sujeitos, remete ao cuidado, direito e a capacidade de todos aprenderem. Nessa perspectiva, somos inconclusos e necessitamos estar</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	---

					práticas avaliativas das professoras dos Anos Iniciais; problematizar o processo avaliativo vivido pelas pedagogas na perspectiva de um professor reflexivo, pesquisador, que valorize os sujeitos, identificando possibilidades de repensar o percurso formativo.	dúvida, o professor recorre a modelos vividos e os reproduz (gráficos 4, 8, 9, 10). Outro fator interessante, é que as professoras pedagogas ² afirmam que diante das diferenças organizam novas estratégias de aprendizagem e se utilizam da recuperação paralela (Gráfico 6), no entanto suas práticas são somente as provas, que limita de certa forma, saber o que o aluno é capaz de fazer (gráfico 4). As vivências	amparados uns nos outros, tornando-nos humanos em nossas intenções e ações. Experiências ricas, que podem ser vivenciadas pelos próprios sujeitos da aprendizagem, quando oportunizados a definir seus próprios caminhos e percepções.
--	--	--	--	--	--	--	--

								<p>avaliativas das professoras nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, primeiro exercício de aprendizagem formal, identifica-se como tradicional, baseada no comportamento, reprovação e decoreba (Gráficos 8 e 9). Essa etapa marca a vida dos sujeitos, constrói modelos e gera práticas de reprodução, estabelecidas na sua maioria das vezes pelo livro didático organizado por perguntas e respostas</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

								prontas e predefinidas. Assim, lá se foram no mínimo oito anos de vivências avaliativas punitivas e sem sentido para o processo de aprendizagem.	
7	2016	Universidade de Brasília Instituto de Artes – IdA PPG PROF-ARTES- UnB	Luciana Rodrigues Gresta	Narrativas Infantis em cena: uma experiência teatral no Ensino Fundamental	Dissertação	Objetivo geral, pretendo compreender o processo pedagógico de criação de cenas teatrais a partir das narrativas dos estudantes do Ensino Fundamental – Séries Iniciais, da Escola Classe Santa Helena. E como objetivos específicos	Trata-se de um estudo de natureza pedagógica, exploratória e qualitativa que se referencia na metodologia da pesquisa-ação predominantemente existencial e integral, de René Barbier. Como pesquisadora, construo minha	Muito mais do que qualquer resultado ou produto esperado, evidenciou-se a importância do processo que vem promovendo transformações significativas nos sujeitos que dele participam. As primeiras etapas se constituíram na construção	O processo de construção individual das narrativas pela abertura ao diálogo nas rodas de conversa, com o compartilhar das narrativas das crianças, boas ou ruins, escritas ou orais, determinou o potencial de multiplicar as formas de expressão das mesmas, provocando implicações referentes à própria vida da criança. Nas histórias

					<p>: • Analisar o processo de construção individual das narrativas;</p> <p>• Identificar a apreensão pelas crianças dos conceitos teatrais como palco (espaço cênico), plateia (espectador), iluminação, sonoplastia, trilha sonora, diretor, personagem, figurino e ator, no processo de criação das cenas;</p> <p>• Analisar qual o efeito das práticas teatrais no</p>	<p>própria possibilidade metodológica, que responde aos meus anseios, impulsionada pela revisão de trajetórias, a partir do respeito à minha própria. É uma pesquisa baseada na arte da escuta e do encontro.</p>	<p>do personagem que se deu, primeiramente, de forma concreta, através das massinhas de modelar, e imagética, num pensar para, oralmente, falar sobre ela. A consciência corporal nesta etapa foi fundamental para estimular a oralidade, já que tratava-se de falar, contar sobre si mesmo. Eu que sou um corpo em expressão, um organismo em movimento e produzo, na minha subjetividade</p>	<p>contadas, personagens como fazendeiros, reis, mães, fadas, mágicos, a morte, por exemplo, são intencionalmente considerados pelos sujeitos, tanto professor quanto alunos, como relevantes, pois contextualizam a relação que estabelecem com seu cotidiano. Assim, os sujeitos durante todo o percurso mostraram-se implicados: professor/aluno, aluno/aluno (unidade), e aluno/consigo mesmo (história de cada um). Tal implicação evidenciou-se nas ações,</p>
--	--	--	--	--	---	---	--	--

						<p>cotidiano do estudante na escola e fora da escola.</p>	<p>e, sentidos que representam meus desejos, meus afetos, minhas emoções. Sem a pretensão de responsabilizar unicamente a nossa prática teatral, diante de uma análise sobre os efeitos da mesma no cotidiano da criança na escola, observo transformações em todos os participantes, ao longo desses dois anos. Ficaram nitidamente mais seguros de si enquanto grupo e apresentaram avanços</p>	<p>verteu-se para a expressão espontânea e seguiu-se para a apropriação de uma escuta, uma fala e uma ação sensível ou um modo de pensar, o entendimento do seu próprio processo como pessoa, como aluno e sua atuação naquela atividade, no grupo, na escola e no mundo.</p>
--	--	--	--	--	--	---	---	---

								<p>individuais significativo s.</p> <p>Atualmente colocam-se com mais autonomia diante de questões como a qualidade do lanche ou almoço servido, os horários e atividades sugeridas, os direitos de querer ou não praticar alguma ação proposta.</p> <p>Adquiriram uma postura crítica, opinativa, questionadora, nem sempre muito bem aceita pela escola.</p> <p>Gostam e querem participar, estando à frente, de quaisquer manifestações artístico-</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	---	--

								<p>culturais no ambiente escolar.</p> <p>Crianças cuja timidez nos impedia de ouvir a voz estão mais seguras diante das outras.</p> <p>Crianças com dificuldades em demonstrar emoção, choram e compartilham suas dores.</p> <p>Crianças com tendência a comandar aprendendo a serem líderes e não “chefes” impositivos.</p> <p>Os pais e familiares relatam que elas sentem-se acolhidas na escola, adoram o “dia do teatro” e,</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

								<p>raramente, se ausentam nesse dia. Consequentemente, a turma apresenta um baixo índice de faltas e um alto rendimento escolar que se comprova nos relatos das professoras regentes durante os Conselhos de Classe ao final de cada bimestre.</p>	
8	2017	<p>Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação</p>	<p>Caroline Bohrer do Amaral</p>	<p>Estratégias pedagógicas para o Ensino Fundamental: um enfoque na dimensão socioafetiva</p>	<p>Tese</p>	<p>O objetivo principal a alcançar com a tese é: Investigar estratégias pedagógicas que podem contribuir para o desenvolvimento da dimensão</p>	<p>A pesquisa é de abordagem qualitativa, na forma de estudo de casos múltiplos. Os participantes da pesquisa constituem-se de professore</p>	<p>Os resultados referentes ao aspecto da dimensão socioafetiva autonomia mostram que as estratégias pedagógicas contribuem ora para autonomia para</p>	<p>As conclusões da pesquisa sugerem que, para haver transformações no âmbito da convivência social em ambientes presenciais e virtuais, requerem-se avanços no desenvolvimento da</p>

					<p>socioafetiva de estudantes do ensino fundamental. Para alcançar o objetivo principal, torna-se necessária a especificação dos demais objetivos da pesquisa:</p> <p>a) definir, a partir do aporte teórico da teoria interacionista de Piaget, aspectos da dimensão socioafetiva relevantes para construção de estratégias pedagógicas para estudantes do ensino</p>	<p>s do ensino fundamental das redes pública e privada. Eles acolheram voluntariamente ao convite para realização de duas edições de um curso de extensão sobre a dimensão socioafetiva e sobre as tecnologias digitais na educação. Os dados foram coletados em entrevistas e registros de atividades realizadas durante o curso. A metodologia de ensino foi estratégica</p>	<p>heteronomia na relação entre professor e estudantes. As antecipações concernentes à intervenção nas relações interpessoais e na gestão de conflitos estiveram ausentes dos planejamentos para ambientes virtuais. Já o interesse e a valorização das trocas sociais foram contemplados nos planejamentos e práticas pedagógicas. Todavia, constatou-se que as concepções docentes, suas escolhas e ações se</p>	<p>dimensão socioafetiva de professores e de estudantes, demandando que as formações docentes inicial e continuada atuem intencionalmente nesse sentido.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

					<p>fundamental; b) identificar aspectos da dimensão socioafetiva presentes em planejamentos e práticas pedagógicas em ambientes presenciais e virtuais;</p> <p>c) diferenciar estratégias pedagógicas que contribuem para dimensão socioafetiva orientando-se pelo referencial interacionista;</p> <p>d) elucidar fatores que impliquem na construção dessas estratégias pedagógicas</p>	<p>mente planejada tendo em vista pressupostos interacionistas.</p>	<p>constroem por meio de processos pouco conscientizados. Estes, por sua vez, decorrem, sobretudo, de generalizações de experiências de suas práticas pedagógicas, desarticuladas de subsídios teóricos. Os resultados atinentes à realização dos cursos apontam para a importância de se proporcionar aos professores vivências inspiradas nos mesmos princípios a serem considerados nas práticas</p>	
--	--	--	--	--	--	---	---	--

						as por professores do ensino fundamental.		pedagógicas com os estudantes.	
9	20 18	Universidade de Brasília Faculdade de Educação Física Programa de Pós- Graduação Stricto- Sensu em Educação Física	Aldecilene Cerqueira Barreto	“Brincadeiras de todos”: perspectivas das crianças de uma escola de Brasília	Tese	Compreender como as brincadeiras e a educação do corpo são vivenciadas pelas crianças na escola, na contemporaneidade	Como perspectiva teórica metodológica situou-se na pesquisa etnográfica com crianças (JAMES; PROUT, 1997; GRAUE; WALSH, 2003). Ocorreu por um período de oito meses na Escola Classe Arniqueira, escola pública de Brasília, com a participação de 29 crianças do 1º ano do Ensino Fundamental, com idades	Evidenciou-se que as brincadeiras mais recorrentes foram as brincadeiras tradicionais que envolvem corrida, seguidas das inventadas que abrangem a imaginação e são interpretadas como situações reais. Destacou-se que as crianças aspiram tempos e espaços para as brincadeiras e evidenciam ações sociais e relações de poder, por	Concluiu-se que nas brincadeiras o corpo integra-se ao processo educativo, à medida que evidencia maneiras de ser, pensar e agir de uma sociedade, ao tempo em que viabiliza a atuação social das crianças. Esta pesquisa pode contribuir para refletir sobre as brincadeiras e a educação do corpo como possibilidade de ação social das crianças nos tempos e espaços da escola, além de evidenciar seus interesses e perspectivas do brincar.

							entre 6 e 7 anos. O trabalho de campo foi mediado por observação participante, diário, fotografias, filmagens, desenhos, conversas com crianças e questionário.	meio do corpo nas interações entre pares, durante as brincadeiras. Como principal desafio, saliento o despertar de um olhar e uma escuta sensível às crianças na escola, de modo a reconhecer seu protagonismo e respeitá-las como atores sociais, capazes de construir conhecimento.	
10	2019	Universidade de Brasília Instituto de Psicologia Programa de Pós-graduação em	Marcela Araújo Moraes Ribeiro	Transformação na Educação: a dimensão pessoal da reconfiguração	Dissertação	Objetivo geral deste trabalho compreender a experiência de professores que desenvolvem ou	A pesquisa qualitativa proposta nessa perspectiva epistemológica diferencia-se da pesquisa	Os resultados obtidos corroboram a visão de que o professor pode ser chave para transformações na	Por fim, destaca-se a necessidade de que sejam realizadas novas pesquisas sobre contextos e práticas educacionais

		Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde	das práticas docentes	desenvolveram projetos visando à reconfiguração de suas práticas educacionais. Objetivos Específicos: - Identificar as motivações, concepções e significados envolvidos na reconfiguração das práticas educacionais. - Identificar os desafios que os professores expressam ao refletir sobre a reconfiguração de sua prática educacional	quantitativa por estar orientada à produção de ideias e ao desenvolvimento da teoria. O essencial a esse tipo de pesquisa é a produção de pensamentos e não a análise estatística de dados. Constitui-se, portanto, como uma produção cultural, na qual o pesquisador assume a posição de sujeito e compromete-se ativamente com a construção do conhecimento, na medida em que faz	educação, porém indicam também que uma atuação coletiva, empreendida por todos os atores da instituição escolar e desenvolvida com o apoio da gestão central, potencializaria os resultados das ações e seria importante para a superação de desafios enfrentados no cotidiano e para o ajuste de questões burocráticas que interferem no andamento dos projetos. Os resultados obtidos corroboram	transformadores a fim de construir conhecimentos que contribuam para a superação dos desafios enfrentados pelo sistema educacional e para que esteja apto a acolher a diversidade do público a que deve atender. Entendemos, a partir do que foi construído nesta pesquisa, que a viabilização de estratégias para reunir e manter em uma mesma unidade escolar professores dispostos a repensar e transformar suas práticas educacionais é um passo importante a ser tomado por Secretarias de
--	--	---	-----------------------	---	---	--	---

						<p>al. - Promover um espaço de escuta e reflexão para os participantes sobre suas práticas docentes.</p> <p>escolhas, posiciona-se teórica e metodologicamente e gera ideias e intuições (González-Rey, 2002). A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública de educação do Distrito Federal, que oferece os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), Ensino Médio e EJA, sendo cada etapa ou modalidade oferecida em um turno. Foram selecionados para participaçã</p>	<p>a visão da qual partimos – de que o professor pode ser chave para transformações na educação – uma vez que os professores puderam, por conta própria, adotar práticas transformadoras em sua atuação e observar mudanças em si e no seu relacionamento com os estudantes a partir delas. No entanto, o estudo indicou também que uma atuação coletiva, empreendida por todos os atores da instituição escolar e</p>	<p>Educação ou outras organizações interessadas na construção de uma educação transformadora, uma vez que tais projetos podem ser potencializados pela atuação coletiva. A partir dos resultados obtidos, destacamos a importância da realização de eventos, cursos e documentários para divulgação das metodologias, dispositivos pedagógicos e cotidiano de escolas e projetos educacionais transformadores.</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	--

						o na pesquisa professore s engajados em projetos que visam à transforma ção de sua prática educaciona l.	desenvolvid a com o apoio da gestão central, potencializa ria os resultados das ações e seria importante para a superação de desafios enfrentados no cotidiano e para o ajuste de questões burocráticas que interferem no andamento dos projetos. Foi possível identificar que os participante s atribuem grande importância ao trabalho coletivo e à adesão de um número maior de professores para o êxito dos projetos.	
--	--	--	--	--	--	---	--	--

								Para eles, a participação de mais colegas possibilitaria que se intensificassem em intervenções voltadas às necessidades educacionais dos estudantes identificadas ao longo do projeto, tais como desenvolvimento da leitura e interpretação de textos.	
11	2019	Universidade Federal do Triângulo Mineiro Pró-Reitoria de Pesquisa de Pós-Graduação Programa de Pós-Graduação	José Carlos dos Santos	A corporeidade da criança vai à escola?	Dissertação	Investigar se o ser criança que vai à escola vivencia a sua corporeidade existencial.	Para tanto, o escrito fundamentou-se na abordagem qualitativa, com enfoque fenomenológico, procurando a interpretação do fenômeno estudado.	O primeiro ponto de reflexão nos permitiu perceber que as crianças das Escolas 1 e 3 vivenciam sua liberdade, criação, invenção dentro da sala de aula, por outro	O nosso desejo com esta pesquisa é que ela possa sensibilizar os professores sobre a importância de pensarmos na criança como criança. Que ela mesma, de forma singela, possa afetar o íntimo daquelas que

		o em Educação Física				<p>A pesquisa foi realizada em três escolas públicas pertencentes à rede estadual, todas localizadas na cidade de Uberaba/MG, no período de 20/08/2018 a 30/10/2018, escolhidas de forma intencional e os sujeitos protagonistas foram as crianças regulamentadas e matriculadas no 1º ano do Ensino Fundamental. As turmas foram escolhidas através</p>	<p>lado, na Escola 2 as crianças são mais limitadas e já estão condicionadas às regras. O segundo mostrou que as crianças das Escolas 1 e 3 usam e abusam do ato de brincar, inventar e criar mundos imaginários, ao contrário das crianças da Escola 2. Já o terceiro ponto nos mostrou que embora haja tentativas de silenciar os corpos das crianças, elas conseguem se desvencilhar das amarras para serem quem são:</p>	<p>acreditam na educação pautada em valores humanos e sensíveis. São amplas e ricas as manifestações das crianças, portanto, será ainda mais rico que outros pesquisadores/professores busquem adentrar a sala de aula, as aulas de EFE, para perceberem o quanto fantástico é o aprendizado em olhar para a corporeidade criança e toda sua grandiosidade neste mundo. Finalizamos assim este escrito com um trecho da letra da canção “A criança”, da turma do Barulho. “A criança é o caminho da</p>
--	--	----------------------------	--	--	--	--	--	---

						<p>dos: 1. Ter turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental I com crianças de 6 a 7 anos;</p> <p>2. Ter professores (Regentes e de Educação Física) com um mínimo de três anos de magistério;</p> <p>3. Escolas com horários adequados para a realização da pesquisa;</p> <p>4. Ter o aceite das instituições em participar da pesquisa, assim como dos professores e pais das crianças.</p>	<p>crianças. Por fim, pudemos chegar às palavras de que as crianças vivenciam sim a corporeidade e existencial nas Escolas 1 e 3, porém, as crianças na Escola 2 ainda são limitadas. Partindo do problema de pesquisa, chegamos à reflexão de que a criança vivencia sua liberdade, criação, criatividade e intersubjetividade a quase todos os momentos na sala de aula e nas aulas de EFE. Claro que há</p>	<p>felicidade É a própria alegria, é o centro de tudo É a essência da verdade, é o espelho da vida É o perfume da terra, é a cura da estéril É o elo encontrado, é o jardim mais florido É o prêmio dos pais, é a existência de Deus É o melhor deste mundo.”</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

						<p>Em cada escola foi escolhida uma turma para as observações. Como instrumento da pesquisa foi empregada a observação não participante e, para as anotações, foram utilizados dois diários de campo. No total, tivemos quantidade de 22 observações, sendo oito na Escola 1 (quatro em sala de aula e quatro nas aulas Educação Física), seis na Escola 2 (Três em</p>	<p>manifestações que sinalizam tentativas de silenciar sua corporeidade e latente, porém, elas, com sua naturalidade e leveza, acabam dançando, cantando, brincando, agindo e sendo quem são.</p>	
--	--	--	--	--	--	---	---	--

							<p>sala de aula e três nas aulas de EFE) e oito na Escola 3 (quatro em sala de aula e quatro nas aulas EFE). Em cada aula observada anotamos nos diários as ações, falas e as intenções das crianças tanto na sala de aula quanto nas aulas EFE. Posteriormente, as informações foram transcritas, reduzidas e interpretadas conforme é sugerida pela Análise do Fenômeno Situado (GIORGI, 1978; MARTINS</p>		
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

						<p>;</p> <p>BICUDO, 2005).</p> <p>A construção dos resultados gerou 22 quadros para análise ideográfica, e, para as reflexões dos resultados, foram gerados dois quadros de matrizes nomotéticas, uma para cada tipo de aula observada (sala de aula e aulas de EFE), que nos permitiu refletir sobre três pontos centrais: 1. A corporeidade de criança em evidência</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

							na sala de aula; 2. Ser criança de corpo inteiro: as aulas de educação física; 3. Crianças inspiradoras: corporeidade na escola sim!		
1 2	20 19	Universidade Federal de Santa Maria Centro de Educação Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão Educacional	Clarissa Medianeira Caxambu da Rosa de Souza	Ação formativa e aprendizagem: tecendo novas possibilidades para as práticas pedagógicas	Disser tação	Objetivo geral: identificar na formação em serviço de professores um processo para refletir concepções de aprendizagem e a qualificação das práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades para a aprendizagem	Metodologicamente a pesquisa se filia em uma abordagem qualitativa, por meio da pesquisa-ação colaborativa o-critica a partir de Pimenta (2005), Jesus (2008), Tripp (2005) e apoia-se nas possibilidades da escuta sensível	Como principais resultados, evidencia-se que o grupo de professores participantes da pesquisa compartilha de uma concepção de aprendizagem, baseada na interação entre o meio e os sujeitos envolvidos no processo de aprender. Compreendem o conhecimento como um	Sendo assim, o processo de formação proposto por esse estudo também é vivido pelos professores, a partir desse movimento relacional e recursivo, ou seja, um movimento que coloca o professor em uma condição de sujeito autopoietico, imerso num contexto problematizador. Nesse sentido, a análise possibilitou

					<p>em. E, como objetivos específicos : construir, junto ao grupo docente, momentos para refletir, pensar e problematizar práticas pedagógicas com o foco nas concepções de aprendizagem; identificar as concepções dos professores sobre a aprendizagem e sobre as práticas pedagógicas; analisar como os momentos construídos junto ao grupo docente se constituem</p>	<p>fundamentando-se em Barbier (2004). A investigação o emerge do contexto escolar tendo como parceiros professores de uma Escola de Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, e a produção de dados se deu a partir da análise de registros de documentos da escola, das narrativas dos professores e da análise dos dados</p>	<p>fenômeno contínuo ao longo da vida, o qual ocupa uma dimensão libertadora do indivíduo. Observa-se que a postura e o modo como o professor conduz o projeto educativo, está fortemente vinculado ao seu viver/conhecer no mundo. Salienta-se a relevância de construir um espaço no contexto da prática docente, destinado à formação continuada, no qual o professor possa pensar, refletir e problematizar</p>	<p>perceber que o professor, assim como o aluno também necessita de um investimento e de apostas na sua capacidade de construir. Uma vez que se observaram as preocupações de não errar, durante os encontros, em alcançar os objetivos propostos pelas atividades, em atingir as expectativas de quem sugeriu. No que tange à proposição da ação formativa, observou-se que, além de as professoras se auto perceberem imersas num processo perturbador que questiona, tanto as</p>
--	--	--	--	--	---	---	---	--

						<p>em um produto de ação formativa através da reflexão da formação produzida.</p> <p>produzidos durante a ação formativa, registrados por meio de diário, objetivando identificar na formação em serviço de professores um processo para refletir concepções de aprendizagem e a qualificação das práticas pedagógicas para minimizar as dificuldades para a aprendizagem.</p>	<p>ar os desafios do cotidiano, por meio de diversificadas metodologias. Ademais, os movimentos dessa pesquisa reverberaram no produto de ação formativa em serviço, denominada de "Triângulo da Ação Formativa", o qual tem a finalidade de auxiliar a qualificação das práticas pedagógicas no contexto escolar.</p> <p>As observações, da primeira dimensão analítica, enfatizam que esse grupo de professoras</p>	<p>certezas, como as incertezas de seus saberes e fazeres, também iniciaram um processo de ressignificação sobre suas práticas pedagógicas.</p> <p>Nessa tangente, evidenciou-se a relevância de construir um espaço, no contexto da prática docente, destinado à formação continuada, em uma perspectiva que coloque o professor a interagir por meio de diversificadas metodologias.</p> <p>A escuta sensível constitui-se em um canal de observação atenta, capaz de traduzir os desafios do</p>
--	--	--	--	--	--	--	---	---

								<p>compartilha de uma concepção de aprendizagem baseada na interação entre o meio e os sujeitos envolvidos no processo do aprender. Compreendem o conhecimento como um fenômeno contínuo ao longo da vida. Realmente, o aluno precisa apresentar-se nesse espaço de forma ativa. Esses docentes percebem o quanto esses conhecimentos ocupam uma dimensão libertadora do indivíduo, pois à medida que</p>	<p>espaço educativo e planejar ações que possibilitem o processo reflexivo.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---	---

								o aluno aprende, mais independente e ele se apresenta nessa dinâmica interativa.	
1 3	20 20	Universidade do Vale do Taquari - Univates Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado de Ensino	Andreia Cristina Pontorolo Lidoino	A prática de ensino desenvolvida em uma escola ciclada: vivências de uma professora que faz uso da escuta sensível para ensinar	Disser tação	Objetivo geral desta pesquisa buscou investigar as características de um ensino pautado na escuta sensível. Os objetivos específicos foram traçados de forma a dialogar com cada capítulo deste trabalho nas seguintes proposições: } Descrever como o ensino, pautado na	A investigação buscou pressupostos da metodologia qualitativa, aproximando-se ao estudo de caso. A finalidade foi interagir com a Professora investigada e com a estudante a fim de conhecer e coletar dados que serviram de base para elaboração desta dissertação .	Em relação às vivências expostas a cada fala da estudante durante o diálogo e contempladas nas páginas desta dissertação, pode-se afirmar o quanto o trabalho da professora pesquisada considera a escuta sensível para ensinar. A forma como a professora busca trabalhar com seus estudantes, considerando-os nas	Os escritos neste trabalho não são o fim, mas o término de um ciclo que iniciou em janeiro de 2019. A intenção com esta pesquisa foi, desde o início, mostrar as práticas de ensino realizadas por uma professora em atuação. O intuito é que demais professores leiam este trabalho e possam se permitir fazer uso da escuta sensível para ensinar. Conforme evidenciado na pesquisa, a

					<p>escuta sensível, é desenvolvido na prática da professora;</p> <p>Conhecer as contribuições da escuta sensível para a construção da aprendizagem dos estudantes;</p> <p>Identificar as dificuldades enfrentadas pela professora ao trabalhar com a escuta sensível.</p>	<p>Constituem instrumentos de pesquisa a entrevista semiestruturada, o diário de memórias e o diálogo com o estudante. Para obter mais dados, fez-se uso de fotografias, as quais foram enviadas à professora para auxiliá-la na escrita do diário de memórias. As categorias emergiram conforme a apreciação dos dados coletados, respaldada na análise de conteúdo proposta</p>	<p>suas singularidades e, ao mesmo tempo, na coletividade, respeitando as dificuldades e potencialidades de cada um, se dá por meio da escuta sensível que ela utiliza com seus estudantes. Em diversos momentos, ficou evidente o quanto a professora procura envolver seus estudantes em projetos, promover a interação e socialização entre eles. Constatou-se que a professora ensina de forma a propiciar o</p>	<p>escuta sensível efetivada pela professora contribuiu para que os estudantes durante o ano letivo conseguissem manter um bom relacionamento e aprender de forma que incentivasse o protagonismo dos mesmos. Com base na escuta sensível, a professora realiza seu planejamento de forma a atender às especificidades pedagógicas de cada estudante, respeitando-as nas suas particularidades e formas diferentes de aprender. Constatou-se, também, a importância da escola organizada por</p>
--	--	--	--	--	---	---	--	--

						<p>por Bardin (2011).</p> <p>protagonismo, o que fica evidente na fala dela ao incentivar os estudantes a serem participantes na aula, apresentando trabalhos, rodas de conversa, dentro da sala de aula e fora dela. Evidencia-se o quanto a professora se preocupa com a aprendizagem que sai do contexto de sala de aula. Ela faz isso quando os leva para os passeios, proporcionando-lhes contato com outras culturas e ludicidade, oportunizando</p>	<p>ciclos de formação humana no processo de ensinar fazendo uso da escuta sensível. A professora ressaltou as contribuições na exposição da sua fala e também na sua atuação enquanto docente, explicitada nos excertos extraídos dos dados coletados. Finalizando este trabalho, convém salientar que, mesmo com os percalços vivenciados em função do período pandêmico, escrevê-lo foi gratificante. Entende-se que a problemática de pesquisa foi respondida e, com base nos</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>do, assim, aprender de forma prazerosa e instigadora. Nos relatos da estudante, percebe-se a alegria ao descrever os acontecimentos do ano letivo de 2019. Ela deixa fluir em suas palavras o carinho para com sua professora. Traz em forma de relato vivências que a fazem lembrar com meiguice cada momento vivido com seus colegas. Ainda é possível constatar nas falas da professora e da estudante a</p>	<p>dados coletados, foi possível constatar que a professora que atua no 2º ciclo de uma escola ciclada utiliza a escuta sensível nas práticas de ensino. O objetivo desta dissertação – investigar as características de um ensino pautado na escuta sensível – foi atingido.</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	---

								conectividade dos acontecimentos, pois elas descrevem com detalhes os momentos de experiências, o que enfatiza o quanto a escuta sensível foi importante no processo de ensinar e aprender desta turma.	
1 4	20 21	Universidade de São Paulo Faculdade de Educação Programa de Pós-Graduação em Educação	Angélica de Almeida Merli	A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: reflexões em encontros formativos integrados	Tese	O objetivo geral da pesquisa foi investigar os processos de transição das crianças pequenas da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, em	Encontros formativos integrados entre profissionais de ambas, na defesa de que são essenciais para a problematização das peculiaridades do trabalho pedagógico em cada uma das	A RME/SP tem professoras/es que trabalham com crianças no contexto da EI e também do EF, e ao longo das discussões acompanha durante esta pesquisa, vários foram apontament	Quando a transição das crianças da EI para o EF se pauta nos pré-requisitos, antecipam-se processos e não são garantidos os direitos de viverem suas infâncias, nem na EMEI e menos ainda na EMEF. Professoras/es da EI procuram

					<p>encontros formativos integrados entre profissionais de ambas, na defesa de que são essenciais para a problematização das peculiaridades do trabalho pedagógico em cada uma das etapas e no que as envolvem, unem, articulam, na construção de menores rupturas e maiores continuidades na Educação das infâncias. Os objetivos específicos foram: investigar</p>	<p>etapas e no que as envolvem, unem, articulam, na construção de menores rupturas e maiores continuidades na Educação das infâncias. Os encontros formativos integrados analisados priorizaram a reflexão de concepções e práticas sobre o processo de transição em dois contextos distintos, no Curso optativo de uma das Diretorias Regionais de Educação de São</p>	<p>os feitos acerca das diferenças e semelhanças no trabalho de professoras/es das infâncias em uma ou em outra etapa, além de questionamentos como: O que afinal determina a escolha pelo nível e/ou modalidade da Educação Básica no qual se deseja atuar? Por que algumas pessoas optam pela EI e outras pelo EF? Por que, dentre as que escolhem a EI, algumas optam por trabalhar com bebês (na creche) e outros com crianças da</p>	<p>preparar as crianças para que cheguem ao primeiro ano com mais autonomia, sabendo usar caderno, copiar da lousa, cuidar e organizar seus pertences, escrever ao menos o primeiro nome (se for sem olhar o crachá, ainda melhor). Quando as crianças pequenas chegam ao primeiro ano são, geralmente, avaliadas como aquelas que não sabem nada, que não parecem ter vindo da EI. Questiona-se, inclusive, o que foi feito com as crianças enquanto estavam lá, o que lhes foi</p>
--	--	--	--	--	---	---	---	--

						<p>e/ou propor encontros formativos integrados que reunissem profissionais das duas etapas para dialogarem, compartilharem e construir conhecimentos, saberes e fazeres que envolvessem o trabalho educativo com crianças na El e no EF, problematizando concepções e práticas sobre os processos de transição.</p>	<p>Paulo, e no Grupo de estudos (coordenado pela pesquisadora), com profissionais atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino paulistana. Estes encontros foram observados, acompanhados e/ou coordenados pela pesquisadora, na busca por compartilhar, dialogar e construir novos conhecimentos, saberes e fazeres, a</p>	<p>pré-escola? Por que, dentre as que escolhem o EF, algumas escolhem trabalhar com os anos iniciais e outras preferem os anos finais? Ressalta-se, portanto, uma das ideias defendidas ao longo dessa pesquisa, a de que as transições vividas por profissionais podem, ao mesmo tempo, fazer com que proponham momentos formativos integrados (como aconteceu no meu caso); e também potencializá-los, pois</p>	<p>ensinado para que saibam controlar seus corpos e desenvolvam habilidades de leitura e escrita. Portanto, a avaliação realizada quando as crianças chegam ao primeiro ano desconsidera quantas e quais brincadeiras conhecem, as culturas infantis que produziram, produzem, bem como suas múltiplas linguagens e formas de expressão, além das relações que estabelecem entre elas. Esses dilemas e desafios na passagem das crianças de uma etapa à outra emergiram em</p>
--	--	--	--	--	--	---	--	---	--

						partir dos campos da Pedagogia da Infância, dos estudos sociais da infância e das políticas públicas municipais e nacionais. Com inspiração metodológica na pesquisa-ação, os materiais produzidos foram registrados em diário de campo, gravações de áudio e registros elaborados pelas participantes e colaboradoras/es da pesquisa (mediante autorização).	esses momentos de integração entre profissionais das duas etapas permitem o diálogo sobre as especificidades de atuação em cada uma, bem como sobre os pontos de articulação entre elas, além de permitir que se amplie a visão acerca do trabalho na EI/no EF e o respeito por elementos que compõem a prática docente e gestora em cada etapa. O Curso optativo e Grupo de Estudos Transições	todas as discussões dos contextos investigados nesta pesquisa e reforçam a necessária integração entre profissionais das duas etapas para que possam discutir. Vislumbro que um novo percurso se iniciará e transitaremos para uma etapa de superação de práticas de cerceamento e dicotomização dos (nossos) corpos, descolonizando com eles nossas práticas formativas e os próprios processos de transição na EI e no EF.
--	--	--	--	--	--	---	---	--

								<p>se constituíram como espaços para essa integração, pautada no conhecimento e no respeito pelo trabalho em ambas as etapas e pela valorização e busca por práticas que respeitem as infâncias na EI e no EF.</p> <p>Um a das condições amplamente debatida nos contextos investigados durante essa pesquisa foi o acolhimento às crianças, na chegada ao primeiro ano. O acolhimento das crianças em sua integralidade e pressupõe</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

								<p>acolher suas linguagens, suas formas de comunicação e expressão, seus corpos, movimentos, formas de se relacionar entre si, com adultas/os, com as propostas, espaços e tempos educativos.</p> <p>Esse acolhimento das crianças pressupõe também, como discutido e afirmado ao longo da pesquisa, o acolhimento das/os adultas/os que as acompanham nos contextos da EI e do EF. Acolher as/os adultas/os</p>
--	--	--	--	--	--	--	--	--

								<p>impõe, dentre outras ações, propiciar a elas/es aquilo que se deseja que propiciem às crianças. Em outras palavras, para que professoras/es e gestoras/es acolham as crianças integralmente, torna-se necessária a construção de uma formação que também considere os corpos inteiros das/os adultas/os, as marcas e dimensões que carregam ou não, especialmente a dimensão brincalhona.</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

