



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



WELLINGTON RODRIGUES DOS REIS EDMUNDO

**EDUCAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS:
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS
QUEIXAS ESCOLARES**

CATALÃO
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

WELLINGTON RODRIGUES DOS REIS EDMUNDO

3. Título do trabalho

EDUCAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS QUEIXAS ESCOLARES

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;

- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior**, em 05/04/2023, às 14:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **WELLINGTON RODRIGUES DOS REIS EDMUNDO, Discente**, em 05/04/2023, às 15:42, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3562694** e o código CRC **9C8305DA**.

Referência: Processo nº 23070.008779/2023-88

SEI nº 3562694

WELLINGTON RODRIGUES DOS REIS EDMUNDO

**EDUCAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: REFLEXÕES SOBRE AS
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS QUEIXAS ESCOLARES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE), da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Janaina Cassiano Silva.

CATALÃO
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Edmundo, Wellington Rodrigues dos Reis

Educação e desafios contemporâneos: reflexões sobre as práticas pedagógicas e as queixas escolares / Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo. - 2023.

142, f.

Orientador: Prof. Janaina Cassiano Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2023.

Inclui tabelas.

1. Práticas Pedagógicas. 2. Queixa Escolar. 3. Teoria Histórico-Cultural. 4. Mediação. 5. Aprendizagem e Desenvolvimento. I. Silva, Janaina Cassiano, orient. II. Título.

CDU 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº. 244 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE WELLINGTON RODRIGUES DOS REIS EDMUNDO.

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três, às 14:00 horas, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - PPGEDUC - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva - PPGEDUC/IBIOTEC/UFCAT - Orientadora; Prof. Dr. Ricardo Eleutério dos Anjos - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Profa. Dra. Gisele Toassa - UFG - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Wellington Rodrigues dos Reis Edmundo**, discente do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado "EDUCAÇÃO E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS QUEIXAS ESCOLARES". A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida ao discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu o examinando. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestre em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDUC/UFCAT. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior**, em 24/02/2023, às 17:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ricardo Eleuterio Dos Anjos, Professor do Magistério Superior**, em 24/02/2023, às 17:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Gisele Toassa, Professor do Magistério Superior**, em 01/03/2023, às 11:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

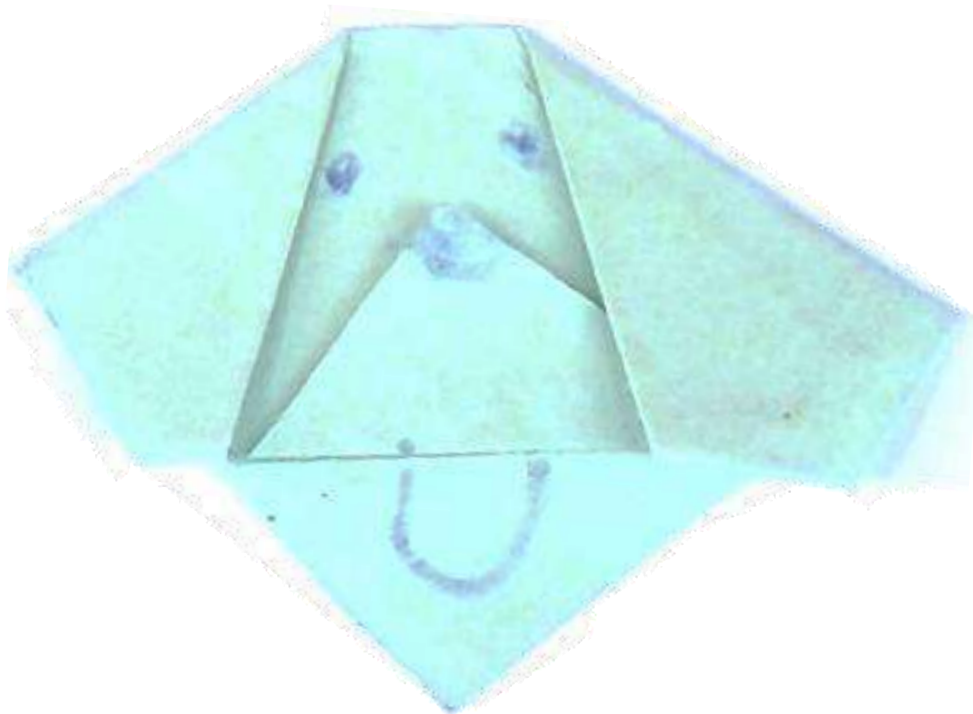


A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3532714** e o código CRC **25C59FD5**.

Referência: Processo nº 23070.008779/2023-88

SEI nº 3532714

Ao meu querido sobrinho João Rodrigues, meu coração que bate fora do peito, no ensejo de que ele, assim como todas as crianças, possa vivenciar e experienciar situações ensino-aprendizagem prazerosas e significativas que respeitem suas singularidades e especificidades.



Dobradura feita por uma aluna da Escola Municipal Menino Jesus no segundo dia de acompanhamento e observação das práticas pedagógicas e dada ao pesquisador.

AGRADECIMENTOS

Sou feita de retalhos.

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...

Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...

Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se
tornando parte da gente também.*

E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...

Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem
engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar
pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de
"nós".*

Cora Coralina

Gratidão, esse é o sentimento que transborda em mim, e que melhor traduz o que preciso descrever e sintetizar neste espaço. Sou grato à muitas pessoas que me acompanharam durante essa trajetória formativa, e que contribuíram para que este trabalho fosse concluído. É com o coração grato que externo meus sinceros agradecimentos em especial:

A minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a. Janaina Cassiano Silva, por acreditar no meu trabalho me acolhendo como orientadora, por todos os incentivos, contribuições e reflexões que me permitiram trilhar um percurso investigativo crítico e humano. Grato pela orientação precisa, pontual, sensível e humana, mas também pela importante autonomia que a mim foi oportunizada. Minha eterna gratidão e admiração!

Palavras seriam insuficientes para expressar a gratidão a minha família, contudo como não poderia deixar de ser, faço contar através desse registro escrito meu profundo e sincero agradecimento aqueles que me forjam cotidianamente me inspirando, incentivando e fortalecendo de forma especial, aos meus avós Josina e Domingos (*in memoria*), à minha mãe Tania, à minha irmã Joyce, à minha tia Maria, a meu sobrinho João, a meu cunhado Rodolpho, as minhas amigas-irmãs Larissa Rosa, Juliana Cristina e ao meu amigo John Álef, pelo afeto, carinho, apoio, cumplicidade e compreensão nos momentos de ausência e principalmente pela paciência nos momentos de sufoco e correria. Sou grato por acreditarem em mim e nos caminhos que escolho trilhar, por sempre me incentivarem a lutar por meus sonhos, tornando-os realidade. Sem vocês, nada disto seria possível. Obrigado por nunca ter soltado a minha mão!

Às amizades iniciadas no mestrado e que seguiram para a vida. Em especial, à Samara, e à Simone cujo a identificação e proximidade se deram no início dessa caminhada, e depois nunca mais nos desgradamos. Foram muitos trabalhos feitos juntos, lado a lado, dando apoio uns aos outros, compartilhando momentos de angústias, tristezas, ansiedade, alegrias e realizações. Sou grato também pela acolhida em seus lares junto as suas famílias nos momentos em que precisei.

Às professoras do PPGEDUC, pela grande contribuição para minha formação enquanto professor-pesquisador e pelas reflexões oportunizadas ao longo desses dois anos, em especial as professoras da linha de pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e

Inclusão” a qual fiz parte como discente e que tive a oportunidade de estar mais próximo, me possibilitando inspirações e aprendizagem importantes ao longo dessa caminhada.

Ao prof. Dr Ricardo Eleutério dos Anjos e a profa. Dra. Gisele Toassa por terem aceitado o convite em participar da minha banca de qualificação e de defesa, por terem sido tão atenciosas com o meu trabalho, pela leitura atenta e pelas importantes contribuições e direcionamentos apresentados que possibilitaram o enriquecimento deste trabalho.

À Secretaria de Educação do município participante dessa pesquisa, em especial as professoras e alunos sujeitos dessa história, que contribuíram para a construção dos dados que oportunizaram o desenvolvimento desse projeto investigativo.

Ao povo brasileiro que mantem a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro.

Agradeço a todos aqueles que mesmo não tendo mencionado nominalmente estiveram comigo nessa jornada dando-me força e acreditando nas possibilidades das minhas ações. A todos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho. Meu Muito obrigado!

“Eu agradeço

Eu agradeço a você

Muito obrigado”.

(Eu Agradeço: Vinicius de Moraes)

"O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê..

É preciso transver o mundo."

Manoel de Barros

RESUMO

As reflexões desenvolvidas nessa tessitura textual incursionam no entrecruzamento, e na análise crítica, de conceitos e concepções relacionados à educação, práticas pedagógicas, a queixa escolar e a diversidade e pluralidade que caracterizam o espaço escolar, mediada pela compreensão da dialética a estes inerente. Mais especificamente, constitui-se em um movimento investigativo, que pretende refletir sobre como os(as) professores(as) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem lidado com as crianças com queixa escolar. Como tem se desenvolvido as práticas pedagógicas nesse contexto? Trata-se de um estudo ancorado nas perspectivas teórico-metodológicas educativas dialéticas, em que o processo ensino-aprendizagem, é visto enquanto espaço de diálogos, trocas, participações e intervenções ativas, havendo assim, a valorização dos aspectos cognitivos, motor, afetivo e social do aprendente. As reflexões e problematizações desenvolvidas ao longo da realização desse trabalho se alicerçaram na compreensão das relações existentes entre educação e contextos sociais, históricos e culturais, suas influências nos processos ensino-aprendizagem, e nas concepções que norteiam e fundamentam as políticas públicas educacionais, e a formação e atuação profissional docente. O trabalho teve como objetivo geral, analisar sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública de Ensino de um município da região metropolitana de Goiânia, com vistas a problematizar as queixas escolares. No que se refere aos objetivos específicos o trabalho busca analisar a partir da investigação do trabalho docente, a percepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca da queixa escolar; problematizar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental frente a diversidade e pluralidade que caracterizam o espaço escolar; identificar, caracterizar e analisar as práticas pedagógicas e os desafios do trabalho docente na contemporaneidade. O espaço empírico da pesquisa foram três escolas públicas localizadas em uma cidade da região metropolitana de Goiânia que atendem ao 3º ano do Ensino Fundamental. As participantes do estudo foram três professoras do terceiro ano da rede pública municipal de ensino, com as quais foram realizados acompanhamento e observação das práticas pedagógicas como instrumento de acesso aos dados. A escolha pelo referencial teórico-metodológico adotado justifica-se por compreender o desenvolvimento humano relacionado aos aspectos histórico-culturais. O trabalho encontra-se estruturado em 02 (dois) eixos que se articulam dialeticamente em torno da problematização das relações entre as práticas pedagógicas, a queixa-escolar e os desafios que caracterizam o trabalho docente na contemporaneidade. O conhecimento é compreendido através da materialidade histórico-social da vida humana em detrimento das concepções positivistas de fragmentação do processo investigativo. Diante os dados construídos ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, percebemos que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras participantes desse estudo está direcionado a pluralidade e diversidade que caracteriza o espaço educativo escolar, contudo chama-nos a atenção as concepções e os sentidos atribuídos pelas professoras a relação família-escola, sendo fundamentada à questões relacionadas ao acompanhamento de atividades de casa e a organização dos materiais escolares da criança, bem como, as práticas de intervenção junto aos comportamentos considerados indisciplinados que estruturam-se em sua maioria em concepções que desconsideram os fatores sociais relacionados ao seu desenvolvimento.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Queixa Escolar; Teoria Histórico-Cultural; Mediação; Aprendizagem e Desenvolvimento.

ABSTRACT

The reflections developed in this text incursion in the crossing and critical analysis of concepts and conceptions related to education, pedagogical practices, the school complaint and the diversity and plurality that characterize the school space, mediated by the understanding of the dialectics inherent to them. More specifically, it constitutes an investigative movement, which intends to reflect on how teachers in the early years of elementary school have dealt with children with school complaints. How have pedagogical practices developed in this context? This is a study anchored in the dialectical educational theoretical-epistemological perspectives, in which the teaching-learning process is seen as a space for dialogues, exchanges, participation and active interventions, thus valuing the learner's cognitive, motor, affective and social aspects. The reflections and problematizations to be developed throughout this work are based on the comprehension of the existing relations between education and social-historical-cultural contexts, their influence on the teaching-learning processes, and on the conceptions that guide and ground the educational public policies, and the professional teaching training and performance. The general objective of this work was to analyze, from the perspective of the Historical-Cultural Theory, the pedagogical practices of teachers from the Public Education Network of a municipality in the metropolitan region of Goiânia, with a view to problematizing school complaints. Regarding the specific objectives, the research aimed to analyze, based on the investigation of the teaching work, the perception of teachers of the Elementary School, about the school complaint; to discuss the conceptions and pedagogical practices developed by teachers of the Elementary School facing the diversity and plurality that characterize the school space; to identify, characterize and analyze the pedagogical practices and the challenges of the teaching work in contemporary times. The empirical space of the research was three public schools located in a city in the metropolitan region of Goiânia, which attend the 3rd year of Elementary School. The participants of the study were three third grade teachers from the municipal public school system, with whom we monitored and observed their teaching practices as a means of accessing data. The choice for the adopted theoretical-methodological referential is justified by the understanding of human development related to historical-cultural aspects. The work is structured in 02 (two) axes that articulate themselves dialectically around the problematization of the relations between pedagogical practices, the school complaint and the challenges that characterize the teaching work in contemporaneity. Knowledge is understood through the historical-social materiality of human life in detriment of the positivist conceptions of fragmentation of the investigative process. In face of the data constructed along the development of this research, we noticed that the pedagogical work developed by the teachers participating in this study is directed to the plurality and diversity that characterize the educational space at school. However, it calls our attention to the conceptions and meanings attributed by the teachers to the family-school relationship, being based on issues related to the monitoring of home activities and the organization of the child's school materials, as well as the practices of intervention with the behaviors considered undisciplined that are structured mostly in conceptions that disregard the social factors related to their development.

Keywords: Pedagogical Practices; School Complaint; Cultural-Historical Theory; Mediation; Learning and Development.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AIEF	Anos Iniciais do Ensino Fundamental
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAEE	Certificado de Apresentação e Apreciação Ética
CAPPSI	Centro de Estudos Aplicados em Psicologia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FABEC	Faculdade Brasileira de Educação e Cultura
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEG	Instituto de Educação de Goiás
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NDA	Nível de Desenvolvimento Atual
PeHC	Pedagogia Histórico-Crítica
RME	Rede Municipal de Ensino
RPME	Rede Pública Municipal de Ensino
UCG	Universidade Católica de Goiás
UFCAT	Universidade Federal de Catalão
UNIP	Universidade Paulista
UNIVERSO	Universidade Salgado de Oliveira
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Matrículas Inicial em 2020.	p. 33
Tabela 02	Professores: Perfil, Formação e Atuação Profissional.	p. 37

NOTA NAS TESES/DISSERTAÇÕES

Os Programas de Pós-Graduação stricto sensu em funcionamento na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em virtude de procedimentos técnicos relacionados à CAPES, continuam provisoriamente vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), por isso, todos os elementos pré-textuais do trabalho apresentado estão identificados como Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão em implantação, em função da migração da BDTD ter ocorrido a partir de 16 de agosto de 2021, assim como pelo fato das pesquisas e produtos serem realizados na UFCAT

SUMÁRIO

Considerações Iniciais	p. 17
1. Caminhos e Caminhar Trilhados: Conhecendo o Processo e o Campo Empírico	p. 26
1.1. Percurso Metodológico: O Estudo de Campo e a Pesquisa em Educação	p. 27
1.2. Procedimentos Éticos e Contexto da Pesquisa	p. 28
1.3. Lócus Da Pesquisa	p. 31
1.4. Caracterização dos participantes	p. 31
1.5. Critérios de Inclusão e Exclusão dos Participantes	p. 34
1.6. Participantes da pesquisa: formação e atuação profissional	p. 35
1.6.1. Professora Preta	p. 35
1.6.2. Professora Margarida	p. 36
1.6.3. Professora Angela	p. 37
1.7. O espaço escolar: caracterização, funcionamento e organização das instituições educativas	p. 38
1.7.1. Escola Municipal JASPI	p. 38
1.7.2. Escola Municipal Menino Jesus	p. 39
1.5.3. Escola Municipal ADAUDO	p. 40
1.8. Instrumentos de Acesso aos Dados	p. 42
1.8.1. Questionário de Identificação	p. 43
1.8.2. Observação Participante das Práticas Pedagógicas no Contexto-Escolar	p. 44
1.9. Análise e Discussão dos Dados	p. 46
2. Análise e problematização dos dados: um olhar sobre as práticas pedagógicas	p. 53
2.1 Contexto pandêmico e seus desdobramentos na aprendizagem e desenvolvimento escolar	p. 55
2.2 A relação família-escola: desafios, (des)encontros e (im)possibilidade.	p. 62

2.3	Percepções e intervenções docentes diante de situações de (in)disciplina e conflito no espaço escolar	p. 73
2.4	Aprendizagem, desenvolvimento, processo ensino-aprendizagem e mediação	p. 83
	Conclusões inconclusas: breves considerações de um caminho trilhado...	p. 106
	Referências	p. 115
	Apêndices	p. 126
	Apêndice A: Termo de Anuência	p. 127
	Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	p. 128
	Apêndice C: Questionário de Identificação	p. 1
	Anexos	p. 133
	Anexo A: Parecer Consubstanciado CEP	p. 134

*"Esta história que comecei a escrever é ainda mais difícil do que
havia pensado.*

*Acontece que me cabe representar a maior loucura dos mortais,
a paixão amorosa, da qual voto..."*

Italo Calvin

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As reflexões desenvolvidas nessa tessitura textual incursionam no entrecruzamento, e na análise crítica, de conceitos e concepções relacionados à educação, práticas pedagógicas e a diversidade e pluralidade que caracterizam o espaço escolar. Mais especificamente, constituiu-se em um movimento investigativo, que pretende refletir sobre as práticas pedagógicas, a queixa escolar¹ e os desafios que caracterizam o trabalho docente na contemporaneidade.

Trata-se de um estudo ancorado nas perspectivas teórico-epistemológicas educativas dialéticas, em que o processo ensino-aprendizagem é visto enquanto espaço de diálogos, trocas, participações e intervenções ativas, havendo, assim, a valorização dos aspectos cognitivos, motor, afetivo e social do aprendente.

As reflexões e problematizações a serem desenvolvidas ao longo deste trabalho alicerçam-se na compreensão das relações existentes entre educação e contextos sócio-históricos-culturais, suas influências nos processos ensino-aprendizagem, e nas concepções que norteiam e fundamentam as políticas públicas educacionais, e na formação e atuação profissional docente.

Á vista, acreditamos que esse trabalho possa contribuir com a construção de perspectivas educativas democráticas e emancipatórias, a partir da compreensão da complexidade dos processos educativos, e suas relações dinâmicas com a sociedade e a cultura, gerando e promovendo posturas de empatia e respeito às diferenças.

A pesquisa fundamenta-se em uma visão dinâmica e dialética da educação e dos processos educativos, e visa contribuir para a ressignificação de conceitos ligados à aprendizagem e a queixa escolar. Atuando como objeto de aprendizagem, que promova contribuições significativas para a prática docente na educação básica, e conseqüentemente, a melhoria qualitativa dos sistemas educacionais, objetivando a promoção da educação para a cidadania e o respeito a pluralidade que caracteriza a espécie humana.

As transformações socioculturais experienciadas na contemporaneidade suscitam nos sistemas de ensino e na organização do trabalho pedagógico novos olhares e profundas mudanças. As concepções e modelos tradicionais de escola, com mesas enfileiradas, tempos

¹ Compreendemos a queixa escolar como uma rede/multiplicidade de relações que envolve o processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar (geralmente associadas a questões de comportamento, ajustamento escolar e dificuldades de aprendizagem), e que originam solicitações de encaminhamento e intervenção a profissionais da área de saúde (Souza, 1996; Souza, 2020).

rigorosos de aula, e fragmentação do conhecimento através da subdivisão de aulas em disciplinas isoladas, apresentam-se de forma inadequada as intersubjetividades e as complexidades que caracterizam a educação e a sociedade do tempo presente.

A escola, enquanto espaço formativo, depara-se com grandes desafios, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma educação voltada ao respeito às necessidades individuais e coletivas dos sujeitos participantes e integrantes dos processos educativos escolares. Nesse sentido, buscamos compreender através da realização desse trabalho: como os professores do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem lidado com as crianças com queixa escolar? Como tem se desenvolvido as práticas pedagógicas nesse contexto? Essas problemáticas nortearam a realização desta pesquisa, e estruturaram os caminhos que serão percorridos e trilhados ao longo do seu desenvolvimento.

Buscamos investigar e ampliar reflexões relacionadas à educação, contribuindo, assim, para o processo de pesquisa e construção de conhecimentos científicos educacionais, propiciando à comunidade docente instrumentos e espaços para a reflexão e o debate acerca dos desafios que assumem o trabalho pedagógico e a educação na contemporaneidade. Pautando-se na criação de ambiente profícuo ao desenvolvimento de novos pressupostos teóricos e metodológicos educativos.

A pesquisa se insere nas investigações realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa Infância e Educação – NEPIE do PPGEDUC, e no projeto de pesquisa, ensino e extensão “A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI- Centro de estudos Aplicados em Psicologia”, que tem como objetivo problematizar a demanda da queixa escolar no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia- CEAPSI da UFCAT. E tem como **objetivo geral** analisar sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública de Ensino de um município da região metropolitana de Goiânia, com vistas a problematizar as queixas escolares.

No que se refere aos **objetivos específicos**, buscamos analisar a partir da investigação do trabalho docente, a percepção dos professores dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, acerca das queixas escolares; problematizar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes dessa etapa da educação frente a diversidade e pluralidade que caracterizam o espaço escolar. Visa, ainda, identificar, caracterizar e analisar as práticas pedagógicas e os desafios do trabalho docente na contemporaneidade.

A pesquisa teve como participantes, professores do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Ensino - RPME de uma cidade da região metropolitana de Goiânia. A escolha do segmento e ano foi pautada na compreensão de que o

3º ano se configura no período final destinado ao processo de apropriação do sistema alfabético - leitura e escrita. Essa compreensão alicerça-se nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que define que o processo de alfabetização ocorrerá no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, sendo dada continuidade ao processo no 3º ano com foco na ortografia.

A BNCC altera as diretrizes da política educacional estabelecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que assegurava a consolidação do processo de alfabetização no 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é antecipada a apropriação do processo de alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental, e a continuação desse processo ocorre no 3º ano, com foco na ortografia. Apesar dessa alteração nas diretrizes educacionais, as dimensões sobre as queixas escolares tornam-se mais visíveis no 3º ano, visto que, a criança ao ingressar nesta turma/ano já deveria saber ler e escrever, como determina o documento norteador da educação básica brasileira.

A pesquisa foi desenvolvida tendo como referencial teórico-epistemológico as concepções educativas dialéticas com a finalidade de compreender o fenômeno investigado de forma ativa, através da sua historicidade, e teve como participantes professores (as) regentes efetivos (as) do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da RPME do município, que tinham interesse em participar desse processo investigativo.

O processo de acesso aos dados da pesquisa se deu por meio de questionários de identificação e pelo acompanhamento e observação da prática pedagógica dos professores regentes. O uso desses instrumentos e técnicas para acesso aos dados no processo de desenvolvimento da pesquisa, possibilitou uma importante aproximação entre o pesquisador e o objeto/fenômeno em estudo. Neste sentido, pode-se compreender com maior êxito as concepções dos professores participantes, sobre o que compreendem como aprendizagem e quais as posturas docentes a serem desenvolvidas com os alunos que apresentam dificuldades no processo de sua obtenção.

O referencial teórico que orienta as reflexões e a análise dos dados acessados se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e na Teoria Histórico-Cultural por compreenderem que o ser humano é essencialmente social e histórico, e que seu desenvolvimento se dá no âmbito das relações histórico-culturais socialmente mediadas. A Psicologia Vigotskiana e a Pedagogia Histórico-Crítica (PeHC) possuem a mesma base epistemológica, que é o MHD. Estas compreendem o homem a partir da análise da natureza social humana e do seu desenvolvimento sócio-histórico. Vigotski busca em Marx as bases para a construção de uma nova perspectiva de compreensão da constituição e desenvolvimento humano, e Saviani, por sua vez, sistematiza a Pedagogia Histórico-Crítica em Marx (MHD) e

nas concepções de Vigotski, por meio da compreensão do homem como um ser concreto, condicionado por determinantes históricos. Para Saviani (2013, p. 421), a PeHC “é tributária da concepção dialética, na vertente do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela Escola de Vigotski”.

Apesar de ter uma presença muito importante nos campos da psicologia e da pedagogia, no Brasil, colaborando com projetos educacionais, a obra de Vigotski ainda precisa ser recuperada e traduzida sem sofrer a deturpação feita em nome de uma possível limpeza ideológica para extirpar-lhe alguns fundamentos-principalmente, marxistas, mas não só – e torná-la mais palatável ao gosto do pensamento conservador. A maioria de suas obras chegou ao Brasil por meio de traduções ideologicamente deturpadas (Prestes, 2021, p. 10).

Nesse sentido, observa-se segundo Saviani (2012f, p. 167), algumas “controvérsias internas ao campo marxista”, bem como, traduções, interpretações e vinculações equivocadas dessas epistemologias, como nos esclarece Duarte *et al.* (2012) e Prestes (2010; 2021), o que tem ocasionado em associações e compreensões errôneas e fragmentadas das concepções e pressupostos do referencial teórico adotado. Assim, torna-se necessária a compreensão crítica das concepções epistemológicas do referencial teórico-metodológico que orienta essa investigação para um aprofundamento e análise crítica do fenômeno investigado.

Nesse sentido, O MHD, a Psicologia Vigotskiana e a PeHC buscam compreender a realidade a partir da materialidade da vida concreta, sendo o trabalho uma atividade criadora e transformadora através do qual o indivíduo se constrói enquanto ser social e transforma a realidade a sua volta. Através do trabalho, o homem constrói o mundo social e se humaniza, se apropriando e transformando a natureza para atender as suas necessidades. Através da ação consciente do homem sobre a natureza, o homem se constrói enquanto ser social. O trabalho é uma atividade vital humana e implica a utilização de instrumentos e da linguagem. Segundo Vigotski, a ação do homem sobre o mundo é mediada por instrumentos e signos criados pelas sociedades, que lhes permite agir sobre o mundo transformando as realidades em que se encontra.

Já em Saviani (2011b, p. 12), educação é trabalho - trabalho não material que diz respeito à produção de teorias, valores, ideias, hábitos, conceitos, dentre outros, ou seja, nas [...] “atividades em que o produto não se separa do ato de produção. Nesse caso, não ocorre o intervalo antes observado; o ato de produção e o ato de consumo imbricam-se”. Essa relação inseparável entre produto e ato de produção pode ser observada, por exemplo, na atividade de ensino (a aula), em que é indispensável ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença

do aluno. “Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (Saviani, 2011b, p. 12).

A escola é uma instituição social cujo papel consiste na socialização do saber e do conhecimento científico, isto é, do saber metódico, elaborado, sistematizado. Nesse sentido, “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2011b, p. 11).

Nesse aspecto, observa-se que a educação é um fenômeno humano através do qual os seres humanos se humanizam, cabendo a escola garantir ao aluno acesso aos conhecimentos historicamente construídos e necessários à sua participação social ativa. Assim, o objetivo da educação diz respeito, primeiro, em identificar os elementos culturais que devem ser compreendidos/assimilados e, segundo, às formas, métodos, técnicas e estratégias mais adequadas para que ocorra a compreensão/assimilação dos conteúdos com fins a transformação social.

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (Saviani, 2011b, p. 13).

A reflexão dialética possibilita ao pesquisador a compreensão do fenômeno investigado em sua totalidade. Esse referencial investigativo compreende a educação e o desenvolvimento humano através da materialidade da vida concreta dos indivíduos na sociedade, possibilitando ao pesquisador a compreensão crítica das concepções e fundamentos que estruturam a vida, e a organização social humana ao longo do tempo e da história.

Através da análise das realidades concretas por meio das concepções teóricas e metodológicas Materialista Histórico Dialéticas, é possível perceber que o processo de biologização da sociedade expande-se rapidamente no mundo contemporâneo, por trazer em sua constituição e ideologia as mais variadas formas de preconceitos que operam na vida humana. Aos poucos, tais concepções passaram a nortear as ideologias educacionais, e a educação também passou a ser biologizada, e os comportamentos e desempenhos considerados abaixo dos índices esperados são encaminhados às terapias medicamentosas como principal alternativa de (re)inserção social.

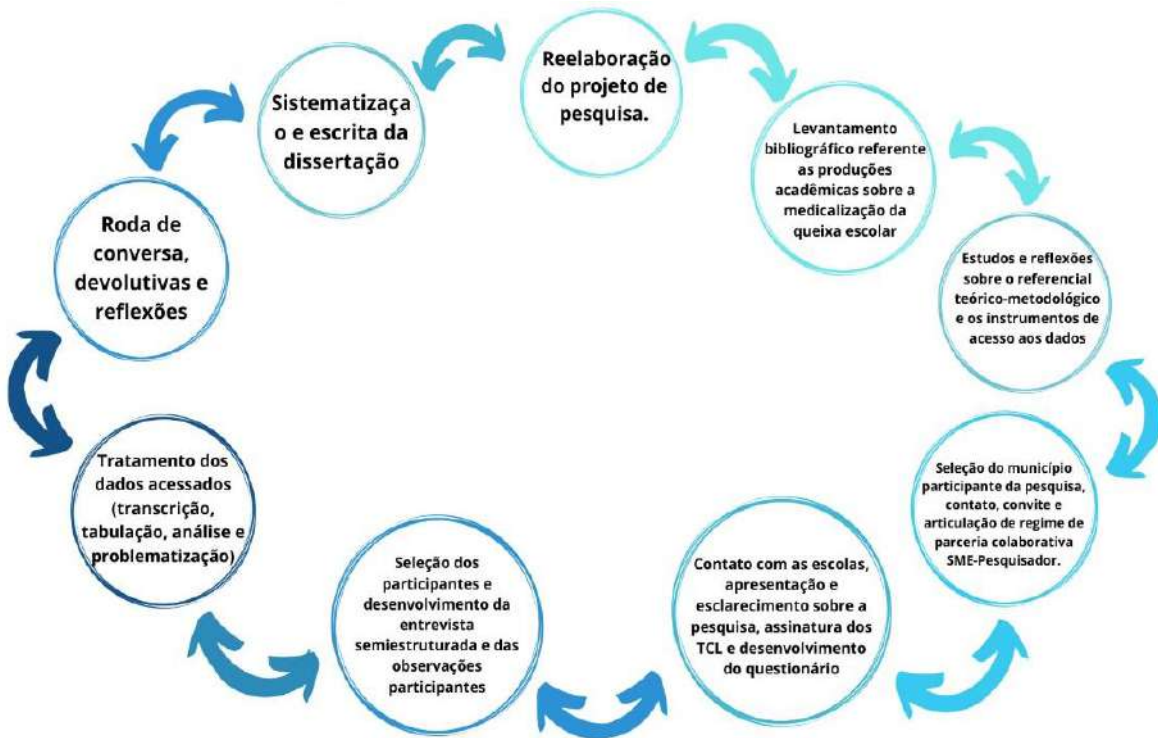
Assim, as dificuldades educativas que têm na sociedade e na cultura suas bases e fundamentos, passam a ser explicadas/justificadas pela patologização e através da medicalização. Transformando as experiências, vivências e expressões das realidades e contextos socioeconômicos da sociedade em condições individuais a serem tratadas no âmbito do saber médico.

Nesse sentido, a institucionalização do fracasso escolar e a tentativa de respaldá-lo cientificamente legitima as segregações e exclusões sociais. A responsabilização da criança pelo seu sucesso ou fracasso escolar, e a reprodução dessa visão fragmentada sobre o desenvolvimento humano, quando se transfere a responsabilidade do processo ensino-aprendizagem, como sendo uma responsabilidade exclusivamente do professor ou das instituições escolares, desconsiderando as implicações e influências sócio-históricas e político-econômica nas epistemologias sobre o desenvolvimento humano, são nefastas marcas do sistema neoliberal.

Compreendemos a escola como espaço de vivência das infâncias, expressão das subjetividades e das diversas formas de ser e de aprender. Assim, busca-se através deste trabalho semear ideias e promover reflexões sobre os aspectos constitutivos da educação e sua relação dinâmica com a sociedade e a cultura. Através da problematização de questões candentes em nossos dias atuais, no que tange às experiências escolares, espera-se que esta investigação científica possa promover na prática docente a sensibilidade quanto a questões de alteridade, respeito e tolerância no processo educativo.

O trabalho foi organizado de forma que as etapas de seu desenvolvimento se articulassem dialeticamente no entorno do fenômeno investigado, sendo revisitadas e reestruturadas de forma a atender aos objetivos definidos nesta investigação. Nesse sentido, apresentados de forma imagética as etapas construídas durante a realização da pesquisa.

Figura 1 - Etapas de desenvolvimento da pesquisa.



Fonte: Elaborado pelo autor

Os caminhos percorridos durante a escrita e desenvolvimento da pesquisa são apresentados de forma representativa através do esquema consubstanciado na Figura 1. Porém, conforme os pressupostos do referencial teórico-metodológico do MHD, o processo de análise e investigação de um fenômeno não é estanque e inerte, pois seu desenvolvimento ocorre de forma dialética com as estruturas sociais que influenciam e interferem de forma direta na sua composição e no seu desenvolvimento.

Nesse sentido, o esquema foi organizado de forma a representar que as etapas de desenvolvimento da pesquisa não são lineares, elas ocorreram de forma dialógica e dialética, conforme ilustrado através do movimento das setas. Assim, os objetivos, instrumentos, técnicas, metodologias e referencial teórico que fundamentaram o trabalho, foram revisitados a partir da aproximação do/com o fenômeno estudado, e durante todos os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, possibilitando ao pesquisador a (re)construção e (re)formulação de aspectos considerados necessários.

O trabalho encontra-se estruturado em dois eixos que se articulam dialeticamente em torno da reflexão sobre as práticas pedagógicas e a dificuldade de escolarização (queixa-

escolar). O conhecimento é compreendido através de articulações dialéticas em detrimento das concepções positivistas de fragmentação do processo investigativo.

Na primeira seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa onde problematizamos os “Caminhos e Caminhar Trilhados: Conhecendo o Processo e o Campo Empírico”. O leitor é conduzido nesse eixo a compreensão de como desenvolveu-se a construção do trabalho, os procedimentos, critérios e bases que percorreram o seu desenvolvimento.

Em a “Análise e problematização dos dados: um olhar sobre a práticas pedagógicas”, é realizada a apresentação e problematização dos núcleos de significação que compõe os dados acessados, refletindo, assim, sobre as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com alunos com dificuldades no processo de escolarização (queixa escolar), frente a diversidade e pluralidade que caracterizam o espaço escolar.

Por fim, apresentamos nas “Conclusões inconclusas: breves considerações de um caminho trilhado...” uma síntese dos elementos discutidos neste estudo, momento em que retomamos as ideias principais da pesquisa em articulação ao seu desenvolvimento e aos resultados obtidos. Dessarte, apresentamos os apontamentos, relevâncias e contribuições da pesquisa para a educação e o trabalho pedagógico voltado para o respeito as diferenças e especificidades dos alunos.

Esperamos que o trabalho possa estimular inquietações e reflexões, que promovam mudanças nas perspectivas em torno das ações educativas, resultando em novas formas de pensar o processo ensino-aprendizagem e o fazer pedagógico, transformando a escola em espaços dialógicos, participativos e interativos, em que cada estudante seja visto como indivíduos singulares e plurais.

"O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um "conhece-te a ti mesmo" como produto histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário.

Deve-se fazer, inicialmente, este inventário."

Antônio Gramsci

1. CAMINHOS E CAMINHAR TRILHADOS: CONHECENDO O PROCESSO E O CAMPO EMPÍRICO

No decorrer desta seção serão apresentados o percurso metodológico e os caminhos trilhados durante a elaboração e o desenvolvimento da pesquisa. Problematizaremos a fundamentação teórica que norteia as etapas de seu desenvolvimento, o processo de escolha e delineamento metodológico e dos instrumentos, fontes e técnicas de acesso e análise dos dados. Versaremos sobre as incursões no espaço empírico escolar, o processo de caracterização das instituições e dos participantes da pesquisa.

Para tanto, organizamos essa etapa do trabalho de forma que, inicialmente reflitamos sobre os procedimentos metodológicos e os instrumentos utilizados, após apresenta-se a caracterização das instituições e dos participantes da pesquisa, para posterior análise e reflexão dos dados e concepções apreendidas.

A metodologia é formada pelos caminhos, percursos, técnicas e instrumentos de percepção e apreensão de realidades. Segundo Minayo (2002, p. 16) ela “[...] inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador”. Nesse sentido, a metodologia configura-se, na articulação entre o conteúdo, os caminhos e percursos do pensamento e sua materialização nas realidades.

Nessa perspectiva, tendo o intuito de atender aos objetivos definidos para a pesquisa, o aporte metodológico que estruturou o seu desenvolvimento foi o estudo de campo. A pesquisa se caracteriza na análise das práticas docentes e as dificuldades de escolarização (queixa escolar), estando o seu desenvolvimento estruturado em nove fases/etapas, conforme sistematizado através do esquema que se segue abaixo.

A partir das reflexões sobre o MHD e suas contribuições para as pesquisas educacionais, evidenciou-se que o estudo de campo se apresenta como o tipo de pesquisa que mais se harmoniza com os objetivos definidos para esse trabalho investigativo. Nesse sentido, o estudo de campo oportunizará o contato real e dialógico entre o pesquisador e a realidade/fenômeno investigado, bem como, a sua problematização através de um olhar atento, sensível, e em uma perspectiva crítica e dinâmica. Nesse sentido, o estudo de campo, preocupa-se com os aspectos da realidade, detendo-se com o universo dos significados dos fenômenos humanos, como veremos com mais detalhe no item a seguir.

1.1 Percurso metodológico: o estudo de campo e a pesquisa em educação

O estudo de campo é uma metodologia de pesquisa que se caracteriza pelo aprofundamento investigativo em uma realidade específica. Ele possibilita a observação empírica, a interação e o contato direto entre os componentes do processo/fenômeno em investigação, oportunizando a apreensão crítica das estruturas que o formam, e um rico diálogo e relação com as realidades presentes no campo, e os sujeitos que o compõe. O pesquisador atua enquanto um condutor/mediador investigativo entre informações/dados, a realidade e o processo de análise e reflexão dos dados (Gil, 2002; Minayo 2002; Severino, 2013; Ludke, André, 1986).

“Na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador” (Severino, 2013, p. 107). Essa modalidade de pesquisa requer do pesquisador o maior período de participação/observação possível, objetivando a real imersão na realidade investigada, e a provável identificação e apreensão dos determinantes e estruturas, que compõe o objeto/fenômeno em investigação. A pesquisa de campo é [...] “desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (Gil, 2002, p. 53).

Através da problematização dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico-metodológico que fundamenta o seu desenvolvimento, e do processo de observação empírica, foi possível classificar essa investigação como uma pesquisa descritiva. Tal pesquisa busca identificar, compreender e estudar as características e relações de um grupo, através da observação e análise do fenômeno em seu ambiente natural.

“O estudo descritivo pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (Triviños, 1987, p. 110). Esse estudo busca compreender o fenômeno investigado, através da observação empírica, na situação e no ambiente específico onde ocorrem.

As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis. São inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática (Gil, 2002, p. 42).

Segundo Gil (2002), a pesquisa descritiva busca compreender as características do fenômeno investigado através de um estudo detalhado, com levantamento de informações

segundo técnicas de acesso aos dados (questionários de identificação e observação participante), e análise dos dados reunidos.

Nesse sentido, o desenvolvimento dessa investigação, e o processo de problematização dos dados, foram conduzidos em uma dimensão dialética, em que buscou-se conhecer, compreender e analisar o fenômeno/objeto investigado, por meio do aprofundamento no universo dos sentidos e significados das ações e realidades institucionais e humanas, construídas socialmente através do trabalho objetivo.

A pesquisa buscou considerar a existência de uma relação dinâmica, intrínseca e indissociável entre o mundo concreto/real e o sujeito, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Ela buscou compreender e explicar a dinâmica dos fenômenos sociais (que são norteadas por valores, crenças, concepções, atitudes, hábitos), partindo de uma realidade que precisa ser interpretada pelo pesquisador. Essa relação dialética entre o mundo social e natural, e entre o pensar e a materialidade/real, não podem ser traduzidos e/ou quantificados em números/estatísticas/tabelas (Bogdan; Biklen, 1994; Gil, 2002; Ludke, André, 1986; Minayo 2002; Gonzalez Rey, 2005; Severino, 2013).

A problematização e interpretação dos fenômenos, através da atribuição de sentidos, são eixos norteadores para a compreensão da subjetividade, enquanto fator determinante e constitutivo do funcionamento da vida social, e da compreensão do sentido do ser social e do viver em sociedade. Nesse sentido, o estudo de campo de nível descritivo apresenta-se como metodologia capaz de compreender os processos educativos e a educação escolar, na qual nos debruçaremos nesse processo refletivo.

A dimensão ética da pesquisa perpassa todo o processo investigativo e estabelece as diretrizes e normas reguladoras para o seu desenvolvimento. Toda a trajetória de desenvolvimento da pesquisa foi percorrida sob orientação dos critérios éticos estabelecidos pela legislação nacional vigente, como veremos no decorrer do item que se segue.

1.2 Procedimentos éticos e contexto da pesquisa

A condução ética da pesquisa é de grande importância para o desenvolvimento da investigação. O pesquisador deve conduzir suas ações tendo a clareza do respeito e observando a dignidade, os direitos, o consentimento, a segurança, a garantia do anonimato da identidade e a autonomia dos participantes em concordar, ou não, com a participação na pesquisa. Buscando

assim, a garantia do estabelecimento de uma aproximação ética e crítica, com a realidade/fenômeno social investigado (Bogdan, Biklen, 1994).

Nesse sentido, essa pesquisa segue as orientações e determinações éticas estabelecidas para realização de estudos científicos em nosso país, e os princípios norteadores da Resolução nº 466 de 12/12/2012 do Conselho Nacional de Saúde - CNS. Estando vinculada ao projeto de pesquisa “A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI - Centro de Estudos Aplicados em Psicologia². A pesquisa foi submetida a apreciação e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, da UFCAT, via Plataforma Brasil, sob o protocolo nº CAAE: 67844017.5.0000.5083, com aprovação consubstanciada através do parecer nº 2206870, conforme Anexo A.

Desde a sua criação o projeto “A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI - Centro de Estudos Aplicados em Psicologia”, tem congregado e articulado pesquisadores de diferentes áreas do saber, para a realização de investigações científicas, que problematizem e superem o processo de medicalização da aprendizagem, subjetividade e do comportamento infanto-juvenil. Nesse sentido, tem-se desenvolvido ao longo dos anos diferentes estudos e investigações pela equipe pesquisadora, tendo por objetivo o enfrentamento a lógica medicalizante produzida pelo sistema capitalista.

Dentre elas apresenta-se a pesquisa de Alvarenga (2017), que analisou à luz da Teoria Histórico-Cultural, as concepções das professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade do sudeste goiano, acerca do processo de medicalização do fracasso escolar. Através de entrevistas semiestruturadas e da reflexão crítica dos dados apreendidos, percebeu-se que o conhecimento das professoras sobre a medicalização do fracasso escolar, apresenta-se de forma descontextualizada, compreendendo, assim, os problemas no processo de escolarização de forma fragmentada e unilateral. A autora problematizou os elementos constitutivos do processo educativo apresentados nas falas das docentes que se relacionam com as dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, tais como: relação ao material de trabalho, gestores, espaço físico, alunos e família, porém, percebe-se que não ocorre a tomada de consciência docente sobre os possíveis problemas relacionados ao processo ensino/mediação. Tornando-se necessária a sistematização e o conhecimento das relações

² Projeto de pesquisa, ensino e extensão, desenvolvido em rede pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional, que tem como objetivo geral problematizar a demanda da queixa escolar no CEAPSI/UFCAT, decorrente dos processos de ensino-aprendizagem escolar. O projeto de pesquisa conta com a participação de diversos profissionais e estudantes da Psicologia, Educação e Enfermagem, além de professores da UFCAT e pesquisadores de outras instituições parcerias.

existentes entre processo educativo e os contextos sócio-histórico-culturais para uma compreensão crítica e integral sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil.

Através de uma análise documental, Santos (2019) investigou sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, os motivos de encaminhamento ao CEAPSI de crianças de 6 a 10 anos com queixa escolar, no período de 2012 a 2016. A autora problematizou o impacto da queixa escolar na vida da criança, e as concepções sobre a queixa escolar presentes nas pesquisas atuais, com vista a traçar o perfil (idade, sexo, grau de escolaridade) dessa população alvo de queixa escolar no período de 2012 a 2016. Através da realização da pesquisa observou-se que os principais motivos de encaminhamento de crianças alvo de queixa escolar ao CEAPSI relacionam-se a questões de comportamentos e de dificuldades no contexto escolar, o que denota uma concepção psicologizante do desenvolvimento infantil, e uma visão da Psicologia sob um modelo/olhar clínico e individualizado. A autora enfatizou a importância de reflexões críticas dos profissionais que atuam no contexto educacional, bem como da formação em Psicologia, para o rompimento das concepções alicerçadas em padrões de comportamentos, aprendizagem e desenvolvimento direcionados a busca de um aluno ideal.

Moreira (2020), através da Teoria Histórico-Cultural, dos fundamentos metodológicos e filosóficos do materialismo histórico-dialético e da análise de dados por meio dos núcleos de significação, investigou os sentidos atribuídos à queixa escolar, na perspectiva de professoras do Ensino Fundamental, através de entrevistas realizadas com seis professoras que tinham alunos atendidos no projeto do CEAPSI. A pesquisa evidenciou que as queixas escolares são atribuídas e responsabilizadas aos professores, e ao corpo orgânico do aluno. Tornando-se necessário, segundo a autora, a mudança de paradigmas sobre o fenômeno da queixa escolar e o processo ensino-aprendizagem nas instituições educacionais. A organização escolar e as práticas pedagógicas devem considerar os processos sócio-históricos do desenvolvimento humano e do modo como cada indivíduo se apropria do conhecimento e do saber científico.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca contribuir com as investigações desenvolvidas, promovendo a construção de perspectivas educativas democráticas e emancipatórias, a partir da compreensão da complexidade dos processos educativos, e suas relações dinâmicas com a sociedade e a cultura, gerando e promovendo posturas de empatia e respeito às diferenças.

Frente a compreensão dos aspectos éticos e das articulações que se estabelecem na pesquisa, refletiremos a seguir sobre a escolha do lócus de desenvolvimento da investigação, o processo de diálogo e as conduções reflexivas com a municipalidade participante.

1.3 Locus da pesquisa

O estudo foi realizado em um município da região metropolitana de Goiânia, GO, que de acordo com o Censo Demográfico de 2010, possuía 17.398 habitantes, sendo a estimativa para o ano de 2021 de 22.533 habitantes, distribuídos entre as zonas urbana e rural. Possui densidade demográfica de 18,43 hab./km², 97,1 % de taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, sendo 1.217 crianças matriculadas na educação infantil, 3.227 alunos matriculados ensino fundamental e 883 matriculados no ensino médio. O município conta com 7 instituições de educação infantil, 10 escolas de ensino fundamental e 5 colégios de ensino médio. Bem como, 258 docentes da educação básica: 54 da educação infantil, 124 do ensino fundamental e 80 do ensino médio (IBGE, 2010).

Segundo o Censo Escolar de 2020 (INEP, 2020), 5.299 alunos estavam matriculados na educação básica, nas modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos - EJA. Conforme descrito na Tabela abaixo.

Tabela 1 - Matrículas Inicial em 2020

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	MATRÍCULA INICIAL											
	Ensino Regular										EJA	
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial	
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fund.	Médio
Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
Estadual	0	0	0	0	0	0	1.068	0	640	0	37	0
Urbano												
Estadual Rural	0	0	0	0	0	0	42	0	44	0	34	0
Mun. Urbana	79	398	619	112	1.614	0	394	0	0	0	62	0
Mun. Rural	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Fonte: INEP, 2020

O município tem economia baseada na agropecuária, no comércio, e na indústria³ e conta com um sistema educacional que atende desde o ensino infantil até instituições de ensino superior (IBGE, 2010).

1.4 Caracterização dos participantes

³ Apesar de buscarmos na literatura e em sites oficiais do governo, informações que pudessem colaborar para descrever em que proporção se dá a divisão das atividades econômicas do município, não obtivemos êxito devido à ausência de informações que possibilitassem auxiliar na realização do aprofundamento investigativo.

A tomada de decisão sobre a escolha e seleção da municipalidade, unidades escolares e participantes da pesquisa, foi pautado em localidades da região metropolitana goiana, que atenda aos critérios de inclusão na pesquisa, e verdadeiramente firmem parcerias para que o trabalho possa ser desenvolvido com sucesso. A escolha de municipalidades vizinhas à capital goiana se deu, por serem localidades que muitas vezes carecem de assistências e recursos, que viabilizem a criação e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas a educação e a formação continuada docente.

Tura (2003, p. 192) nos esclarece que após a construção do projeto de pesquisa e do objeto de estudo segue-se “[...] o contato com as instâncias regionais e centrais da administração da educação escolar para obter as informações necessárias e a autorização para a entrada na escola”.

Assim, após a reformulação de aspectos considerados necessário no projeto inicial, entramos em contato com a Secretaria Municipal de Educação – SME lócus da pesquisa, para realização do convite e articulação de regime de parceria colaborativa SME-Pesquisador.

Durante a reunião com a secretária de educação e as assessoras pedagógicas do município, foi realizada a apresentação, problematização e esclarecimento acerca da pesquisa, assinatura dos termos de consentimento livre esclarecido, bem como a solicitação de levantamento das unidades escolares que atendem alunos do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental - AIEF, contato dos gestores e autorização para início das investigações.

Esse momento de contato inicial foi marcado por grandes expectativas por parte do grupo gestor da SME, que demonstrou interesse para que a pesquisa pudesse ser desenvolvida nas escolas do município, objetivando a melhoria qualitativa do ensino ofertado pelo município.

Após anuência da SME, entramos em contato e nos reunimos com os grupos gestores e professores das unidades de ensino para apresentação do projeto e convite para participação. Apesar da secretaria de educação ter demonstrado interesse e ter autorizado que as unidades de ensino participassem da pesquisa, compreendemos que as instituições e os professores regentes deveriam gozar de autonomia e liberdade de escolha, para decidirem participar ou não da pesquisa. Assim, fizemos contato com as escolas municipais para apresentação do projeto e convite para integração à pesquisa.

O primeiro contato com as escolas foi feito com o grupo gestor da instituição para apresentação do pesquisador e da pesquisa. O segundo encontro, por sua vez, foi realizado com os professores, no intuito de realizar a apresentação do pesquisador, do projeto de pesquisa e esclarecimento sobre a importância do projeto para as pesquisas educacionais e melhoria qualitativa da educação.

A primeira tarefa é estabelecer contato com respondente em potencial e assegurar sua cooperação. Para estabelecer confiança, o pesquisador/entrevistador precisa apresentar-se e indicar com e para quem trabalha. A seguir, precisa capturar o interesse do respondente pelo tema, porque o tema é importante, especialmente para o respondente. Nada melhor para expressar apreciação do que ressaltar o quanto opiniões e experiências do respondente são importantes (Günther, 2003, p. 08).

No contato inicial com as escolas e os professores foi explicado os objetivos da pesquisa, e como se daria o seu desenvolvimento (etapas, instrumentos, metodologia, dentre outros aspectos). Foi pontuada a garantia do sigilo da identificação, tanto da escola, como dos professores e alunos, e a realização das observações, com cautela e discrição, para evitar possíveis constrangimentos. Foi refletido com os docentes, também, a importância da participação deles na pesquisa, contribuindo assim, por meio de seus conhecimentos e experiências com o processo formativo continuado docente, e para as pesquisas educacionais, com vistas a construção de espaços reflexivos sobre o trabalho docente enquanto prática social de transformação da realidade.

Tanto os professores, como os gestores das 05 unidades de ensino que oferecem o ano o 3º ano no município, demonstraram interesse em participar da pesquisa, assim, foi realizada a entrega em duas vias, sendo uma do pesquisador e a outra do participante, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), momento em foi realizada a leitura do termo e esclarecimentos a respeito da pesquisa, sua finalidade, riscos e benefícios, participação voluntária, garantia de anonimato e autonomia em deixar de participar da pesquisa, em qualquer momento e/ou fase de desenvolvimento, sem penalização alguma.

Após a assinatura do documento, os profissionais receberam o link de acesso aos questionários de identificação inicial por meio do qual, foi realizada a seleção da amostra final de participantes. É importante ressaltar que 02 professores de duas das 05 instituições não responderam ao questionário inicial, mesmo após constante solicitação da coordenação pedagógica, o que nos leva a compreender que não apresentavam interesse em integrar a investigação em curso.

Procuramos ao longo do desenvolvimento da pesquisa construir uma relação de confiança com as professoras participantes, numa atitude de respeito ao trabalho desenvolvido por cada uma. Percebemos que a garantia do sigilo e a compreensão da vinculação da pesquisa junto a universidade, muitas vezes, gerou demonstrações de alívio e confiança que possibilitaram a inserção do pesquisador no campo empírico, situação essa percebida também com o corpo docente regente de outras turmas. Ademais, a imersão no campo foi um importante

movimento de interação com as professoras, no qual obtivemos uma visão mais dialética e integral da educação, das práticas pedagógicas e da queixa escolar.

Os dados obtidos através do questionário inicial de identificação foram organizados e analisados consubstanciando nos gráficos apresentados na seção de reflexão sobre os dados acessados. A partir dos critérios de inclusão e exclusão foram selecionados 03 participantes para realização do acompanhamento e observação das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, “[...] tendo acertado o lócus de sua observação, o pesquisador irá iniciar um processo de negociação com a escola, explicar as razões de sua presença constante e o que pretende realizar no período de sua observação no espaço educativo”, assim como nos esclarece Tura (2003, p. 192).

Após a seleção das instituições e dos sujeitos participantes da pesquisa, os grupos gestores e os professores das escolas foram contatados para organização do processo de observação e acompanhamento das práticas pedagógicas.

Como veremos a seguir a escolha dos participantes da pesquisa pautou-se em critérios de inclusão e exclusão construídos através dos objetivos estabelecidos para a pesquisa. Esse processo de definição foi conduzido pelo questionário de caracterização sociodemográfico e será apresentado com maior riqueza de detalhes no item a seguir.

1.5 Critérios de inclusão e exclusão dos participantes

Foram definidos como critérios de inclusão: ser professor regente do 3º ano dos AIEF, aceitar participar da pesquisa e ser docente efetivo da rede. Como critério de exclusão foi delineado, não ser professor regente do 3º ano do Ensino Fundamental, não aceitar participar da pesquisa, ter vínculo de trabalho temporário. Optou-se, também, por não desenvolver a pesquisa em instituições e/ou com professores em que o pesquisador tivesse algum tipo contato/aproximação profissional e/ou pessoal, anterior a realização do estudo, buscando, assim, um distanciamento maior entre pesquisador-objeto.

Após a análise das respostas conferidas ao questionário, selecionamos 03 professores. As observações foram realizadas em 03 instituições escolares, denominadas ficticiamente de: Escola Municipal JASPI, Escola Municipal Menino Jesus e Escola Municipal ADAUDO. A escolha dos pseudônimos foi realizada pelas professoras participante da pesquisa, garantindo aos docentes o exercício da autonomia na construção das representações identitárias das instituições em que desenvolvem suas atuações profissionais. Essas escolas atendem um

público diversificado de alunos, e localizam-se em diferentes regiões da cidade. No que se refere aos docentes, foram acompanhadas as práticas pedagógicas de 03 professores, os quais receberão os nomes fictícios: Margarida, Angela e Preta. A escolha dos pseudônimos foi realizada pelos professores através do questionário de identificação, possibilitando-lhes o exercício da autonomia na construção de sua identidade representativa.

1.6 Participantes da pesquisa: formação e atuação profissional

A seguir, apresentamos na Tabela 2 um breve perfil das professoras participantes da pesquisa, e tendo o intuito de seguir os parâmetros éticos em pesquisa e a garantia da preservação da identidade das participantes, substituímos os nomes das docentes por nomes fictícios que foram sugeridos por elas através do questionário de identificação.

Tabela 2 - Professores: Perfil, Formação e Atuação Profissional

Participante	Idade	Formação Acadêmica						Tempo de magistério	Tempo de docência no 3º ano
		Formação Inicial			Formação Continuada				
		Curso	Instituição	Ano	Curso	Instituição	Ano		
Preta	47	Pedagogia	IEG	2001	Inclusão	UNIVERSO	-	20	10
Angela	-	Pedagogia	UNIP	2013	Inclusão	FABEC	2021	6	2
Margarida	42	Pedagogia	UCG	2004	Alfabetização	UCG	2004	16	14

Fonte: Elaborada pelo autor

As três professoras selecionadas são regentes de turmas de terceiro ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, efetivos na rede de ensino do município no município e que aceitaram participar da pesquisa, conscientes de que suas identidades seriam preservadas e de que a identificação da escola também seguiria em sigilo conforme assegurado no TCLE.

1.6.1 Professora Preta

A professora Preta reside no distrito em que a escola se localiza, tem 47 anos, é casada, não tem filhos, graduou-se em Pedagogia pelo Instituto de Educação de Goiás (IEG) em 2001, especializou -se em Inclusão na Universo, instituição em que também desenvolveu um curso

de formação continuada em Alfabetização. No decorrer de sua atuação profissional participou de cursos e palestras sobre inclusão, e nos momentos de formação do Programa AlfaMais⁴ pôde aprimorar seus conhecimentos sobre as dificuldades de aprendizagem. É servidora efetiva na rede municipal de educação, atua nos turnos matutino e vespertino, na Escola Municipal ADAUDO, e trabalha há 20 anos na instituição. Encontra-se há 10 anos na docência do 3º ano do Ensino Fundamental, não atua em outra instituição e foi modulada na escola e na turma em que trabalha por escolha própria. A turma do terceiro ano conta com 36 alunos regularmente matriculados, divididos em duas turmas, uma no período matutino e outra no vespertino. Dos 36 alunos, 08 apresentam dificuldades de aprendizagem em leitura, escrita e nas operações básicas da matemática e 01 aluno encontra-se em processo de alfabetização. Segundo a professora, o processo avaliativo é um dos maiores desafios que têm surgido ao lidar com estudantes que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem, sendo necessário, em sua visão, que alguns desses façam acompanhamento com fonoaudiólogo e psicólogo. Para a professora Preta, administrar medicamentos a crianças com dificuldades de aprendizagem não é uma abordagem que se julga necessária, uma vez que cada criança tem seu próprio ritmo de aprendizado, e o respeito por esse ritmo deve ser priorizado pelo educador.

1.6.2 Professora Margarida

A professora Margarida reside no município onde a escola se localiza, tem 42 anos, é casada, tem filhos, graduou-se em Pedagogia pela Universidade Católica de Goiás em 2004, instituição em que realizou sua especialização em alfabetização no ano de 2004. Realizou o curso de pós-graduação *stricto sensu* em Psicopedagogia e o curso de formação continuada Pralor/Pacto Nacional da Educação⁵ pela Secretaria de Educação de Aparecida e Goiânia, GO.

⁴ O Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás, foi instituído no Estado através do Projeto de Lei Nº 21.071 de 09 de agosto de 2021, “por meio do qual o Estado, no cumprimento do regime de colaboração, prestará cooperação técnica e financeira aos municípios goianos, que abrange estratégias e metodologias, com vistas à melhoria dos resultados de alfabetização” (Goiás, 2021). O programa visa atender a Educação Infantil e as turmas do 1º, 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, tendo o objetivo de garantir que todos os estudantes na rede pública de ensino do Estado sejam alfabetizados até o final do 2º ano do Ensino Fundamental, “reduzir os índices de alfabetização incompleta e letramento insuficiente nas séries avançadas” (Goiás, 2021) e melhorar os índices do Estado nas avaliações do IDEGO (Índice de Desenvolvimento da Educação de Goiás) e no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

⁵ “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e Municípios para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Para o alcance desses objetivos, as Ações do Pacto compreendem um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas, disponibilizados pelo Ministério da Educação, que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como

A professora aponta que ainda não participou de curso que fale sobre queixa-escolar, porém acredita que a sua formação lhe dá embasamento para trabalhar com alunos que apresentem dificuldades de aprendizagem, visto que o curso de alfabetização realizado lhe possibilitou o embasamento necessário para lidar com as dificuldades do processo de aquisição da leitura e da escrita. A professora Margarida é servidora efetiva na rede municipal de educação, com uma experiência de 17 anos no ensino e 16 anos na mesma instituição onde a pesquisa foi conduzida. Ela leciona no 3º ano do Ensino Fundamental há 14 anos, além de ser professora efetiva em outra escola localizada em um município diferente. A escolha de ministrar aulas na escola e na turma em que atua, como docente modulada, foi tanto uma decisão pessoal quanto uma escolha da administração, devido à sua vasta experiência no ciclo de alfabetização. Segundo a professora, as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem em alguns casos precisam de acompanhamento com outros profissionais (médico, psicólogo, psicopedagogo e etc.), visto que, apesar de alguns alunos não terem laudos, apresentam comportamentos característicos de transtornos, sendo necessário em alguns casos o uso de medicamentos.

1.6.3 Professora Angela

A professora Angela mora na cidade vizinha ao distrito onde a escola encontra-se localizada, formou-se em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) em 2013 e é pós-graduada em Inclusão pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (FABEC Brasil) no ano de 2021. Apesar de não ter realizado nenhum curso que abordasse as dificuldades de aprendizagem, considera que sua formação lhe possibilitou embasamentos e estratégias para trabalhar com crianças que apresentam alguma dificuldade no processo de aprendizagem escolar. O trabalho com a turma do 3º ano, e na escola em que se encontra modulada, partiu de escolha pessoal da docente, que também é professora efetiva na Educação Infantil (Agrupamento IV), em uma municipalidade vizinha ao distrito participante da pesquisa. Está no campo do ensino há 6 anos, dos quais os últimos 2 anos foram dedicados ao cargo de professora na Escola Municipal Menino Jesus. No ano de 2022, assumiu a responsabilidade de lecionar para uma turma de terceiro ano composta por 26 alunos, dos quais cinco enfrentam

eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Essas ações são complementadas por outros três eixos de atuação: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização” (Brasil, 2014).

desafios de aprendizagem, principalmente de natureza cognitiva, enquanto estão no processo de aquisição da alfabetização e aprendizado das operações matemáticas fundamentais.

Segundo a professora Angela, em alguns casos é necessário que crianças com dificuldades de aprendizagem tenham acompanhamento com outros profissionais (médico, psicólogo, psicopedagogo e etc.), sendo necessário o uso de medicamentos para estabilizar e ajustar suas funções neurológicas.

1.7 O espaço escolar: caracterização, funcionamento e organização das instituições educativas

Após a análise das respostas conferidas pelos professores regentes ao questionário de identificação, percebeu-se que 03 professoras atendiam aos critérios de inclusão ao processo investigativo, sendo convidadas a participar do processo de acompanhamento e observação das práticas docente. As professoras encontram-se moduladas em três diferentes instituições de ensino que integram a rede municipal de educação, sendo uma localizada na área urbana da cidade e duas em dois distritos do município integrante a pesquisa.

Apesar das instituições pertencerem ao mesmo município e estarem em localizações geográficas próximas apresentam grandes diferenças e especificidades principalmente em relação a comunidade atendida. A seguir, trazemos as principais características destas instituições.

1.7.1 Escola Municipal JASPI

A Escola Municipal JASPI foi criada em fevereiro de 1971 “devido ao crescimento da cidade e de acordo com a necessidade da população para o ensino de 1ª a 4ª série” (Escola Municipal JASPI, 2022, n.p.). Sua construção foi realizada em um terreno doado pelos padres Capuchinos na época e recebeu o nome do primeiro prefeito da cidade, sendo sua edificação composta por dois pavilhões com seis salas de aula. No ano de 2000, a escola passou por um processo de municipalização, visto que desde a sua criação era mantida pelo Governo do Estado, período esse em que foi construído mais um pavilhão composto por três salas de aula.

Em 2002 a escola passa a oferecer a comunidade a EJA, permanecendo até os dias de hoje. No ano 2014, tendo o objetivo de atender as demandas da escola e da comunidade, foi construído um auditório com capacidade para 350 pessoas. Com o crescimento da cidade e a

ampliação do número de alunos, em 2016 foi construído mais um pavilhão contendo 4 salas, uma quadra poliesportiva coberta e pátio coberto. Em 2018 a escola começa a disponibilizar o 6º ano do Ensino Fundamental, e em 2019 cria-se nas imediações da escola o Centro de Música para atender a população da cidade.

A escola está situada no centro da cidade, apresenta fáceis condições de acesso e atende a comunidade da área urbana da cidade que residem próximos a sua localização, bem como alunos que moram na zona rural e bairros periféricos, que se deslocam até a instituição por meio do transporte escolar. A comunidade atendida pela escola “é formada por famílias de classe média e classe baixa, a maioria reside na própria cidade, alguns vindo da zona rural” (Escola Municipal JASPI, 2022, n.p.). Atualmente a escola encontra-se em processo de reestruturação física através de reforma e construção de novas salas de aula.

A escola possui hoje 13 salas de aula com ar-condicionado e lousa branca distribuídos em quatro pavilhões, biblioteca, sala de professores, sala de coordenação pedagógica, sala de coordenação de turno, depósito para merenda, cozinha, banheiro masculino e feminino, almoxarifado, auditório, quadra poliesportiva coberta, depósito para materiais de consumo e secretaria escolar. Atualmente a escola conta com uma equipe de 57 funcionários, oferece a comunidade o Ensino Fundamental do 3º ao 6º ano no período matutino e vespertino e a EJA (1º ao 5º ano) no período noturno, somando um total de 664 alunos regularmente matriculados. O corpo docente é formado por professores concursados e contratos temporários pertencentes a rede municipal de ensino. A escola oferece 5 turmas de 3º ano, sendo 2 no período matutino e 3 no período vespertino.

1.7.2 Escola Municipal Menino Jesus

A Escola Municipal Menino Jesus encontra-se localizada em um dos distritos do município integrante da pesquisa, situando-se a uma distância de 15 km do centro urbano da cidade, em uma localidade considerada periférica. A criação da escola se entrelaça com a criação do próprio distrito que foi planejado na 12ª administração do município atendendo as demandas de crescimento e desenvolvimento da cidade.

Segundo relatos orais de pessoas da comunidade, a escola foi criada com o objetivo de possibilitar aos alunos da região cursarem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na época pré-alfabetização a 4ª série, na fazenda de um dos moradores da região, “pois naquela época não podia contar com o transporte estudantil para deslocar até uma escola mais próxima”

(Escola Municipal Menino Jesus, 2022, p. 4). Para atender a comunidade do distrito e das localidades próximas a ele a escola é criada pelo poder público municipal da época, estando localizada próxima a BR-153, “assumindo um caráter democratizado à medida que proporciona não apenas o acesso, mas a apropriação do conhecimento” (Escola Municipal Menino Jesus, 2022, p. 4).

O distrito tem crescido e se desenvolvido com o passar do tempo, atraindo um crescente número de empresas e comércios que contribuem para a economia do município e para o desenvolvimento econômico e social do local. Apesar do seu crescimento e desenvolvimento, o desemprego ainda é uma realidade preocupante, principalmente entre os jovens que com a proximidade com outro município vizinho se deslocam a procuram de emprego, aumentando, assim, os números de evasão escolar (Escola Municipal Menino Jesus, 2022).

Atualmente, a escola oferece os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental - 1º ao 9º ano (1º ao 4º ano no período vespertino e 5º ao 9º ano no período noturno), além da EJA (1º ao 5º ano) no período noturno, “com o objetivo de exercer o papel de mediadora através do domínio do código científico e de suas linguagens, que permite ao cidadão não apenas a interpretar a realidade, mas interagir com ela de forma consciente, crítica e produtiva” (Escola Municipal Menino Jesus, 2022, p. 4).

A escola conta com 12 salas de aula, 01 biblioteca, 01 secretaria – sala de direção, 01 sala de professores com banheiro, 01 sala de coordenação pedagógica, 02 banheiros para alunos, 01 banheiro para funcionários, 01 quadra descoberta, 01 pátio coberto, 01 pátio parcialmente coberto, 01 horta. Ainda, há uma equipe composta por 45 profissionais distribuídos nos três turnos de funcionamento da instituição, sendo 27 “professores regentes em sala de aula”, 06 “professores de apoio” e oferece a comunidade 02 turmas de terceiro ano no período vespertino.

1.7.3 Escola Municipal ADAUDO

A escola foi criada em 1979, e localiza-se em um dos distritos da cidade. Em sua criação recebeu o nome de escola de 1º Grau, alterando sua nomenclatura em 1988 com a implementação do 2º grau. O terreno onde a escola foi construída possui 10.000 m² e foi adquirido através de doações de membros da comunidade. Em 2001, a escola passou por um processo de municipalização através da Lei Municipal 118/2021. Atualmente, o município tem investido na construção de um novo prédio para a escola, sendo utilizado até o momento as

edificações da escola estadual para a realização das atividades do município (Escola Municipal ADAUDO, 2022).

A escola oferece desde o ano de 2006 o ensino fundamental em nove anos (5º ao 9º ano). Os alunos atendidos pela escola em sua maioria são moradores do distrito, de comunidades vizinhas e da zona rural, alguns utilizam o transporte escolar e são cadastrados em programas de assistência social do governo. Grande parte dos alunos atendidos são de famílias de “baixa renda, por isso colaboram com os pais nas tarefas domésticas e até na roca, dificultando assim o aprendizado⁶. Diante do exposto, os professores estão atentos para saber dosar as atividades, conciliando-as com a situação psicossocial dos alunos” (Escola Municipal ADAUDO, 2022, p. 12).

O prédio fica localizado no centro do distrito contém 04 salas de aula climatizadas com ar-condicionado, que comportam aproximadamente 35 alunos, 01 sala de diretoria, 02 banheiros masculinos e feminino, 01 banheiro para pessoas com deficiência, 01 cozinha, 01 depósito para merenda escolar, 01 sala de leitura, 01 laboratório de informática, 01 quadra

⁶ Sendo a escola uma instituição social responsável pela transmissão-assimilação do saber científico, tendo como função estimular a participação social dos alunos através da compreensão crítica das realidades em que estão insidos com vista a transformação social, deve conscientizar a comunidade escolar sobre as consequências do trabalho infantil para a aprendizagem e desenvolvimento da criança.

O trabalho infantil é um problema social de natureza complexa, que nas últimas décadas tem sido objeto de estudos em diversos países, resultando na criação de políticas públicas voltada a defesa dos direitos da criança e do adolescente. No Brasil, segundo as legislações trabalhistas o trabalho infantil é proibido antes dos 16 anos, sendo sua autorização concedida a partir dos 14 ano quando se restringe a condição de aprendiz. Percebe-se nos últimos anos um avanço na redução das estatísticas sobre o trabalho infantil em nosso país, devido dentro outros fatores, a elaboração de programas sociais e ao desenvolvimento de políticas públicas que têm impactado no cenário, social, político e econômico do país, bem como, as articulações e desenvolvimento de ações por instituições não governamentais – ONGs (Brasil, 1998; Cacciamali *et al*, 2010; Duarte; Silveira Neto, 2010).

As desigualdades sociais do sistema capitalista têm conduzido ao ingresso da criança ao mercado de trabalho como estratégia de sobrevivência de famílias pobres. O que corrobora para a transmissão e persistência do ciclo intergeracional do trabalho infantil entre as famílias pobres, tendo como resultado, a ausência de acesso e permanência à educação escolar, elevação das desigualdades de renda, redução do desempenho escolar e a diminuição das possibilidades de progresso econômico e mudança das estruturas sociais a que estão submetidos (Batista; Cacciamalli, 2006; Aquino *et al*, 2010).

Nesse sentido, o trabalho infantil é determinante por questões estruturais e econômicas, e pela inter-relacionar-se com a pobreza, as desigualdades de oportunidades e a exclusão social, assim as crianças tendem a ser inseridas no mercado de trabalho, quando o salário da família não lhe possibilita a subsistência, estando a sua erradicação relacionada a amplas transformações sociais ligadas ao desenvolvimento de políticas socioeconômicas de curto, médio e de longo prazo. O trabalho infantil afeta negativamente o acesso e permanência da criança na escola e compromete a sua aprendizagem e desenvolvimento diminuindo as possibilidades de desenvolvimento integral da criança. Apesar de percebermos uma redução dos índices estatísticos de trabalho infantil no Brasil, ainda temos um longo caminho a trilhar para a sua erradicação. Assim, torna-se necessário o desenvolvimento de ações na escola de conscientização e eliminação do trabalho infantil, através de campanhas, conversas, reflexões e orientações da comunidade escolar em reuniões e atividades da escola de conscientização, sensibilização e mobilização a respeito dos malefícios à criança no presente e no futuro; a criação de parcerias com a secretaria de assistência social, o ministério público e o conselho tutelar, para a criação de programas de mapeamento, avaliação e acompanhamento socioeconômico dos alunos; criação por parte da prefeitura de estratégias de formação profissional e encaminhamento dos responsáveis a oportunidades de emprego, dentre outros.

poliesportiva coberta, 01 pátio amplos descoberto e gramado. A c dispõe de água canalizada, energia elétrica, jardins no entorno, boa iluminação e arborização. “Para alojar a quantidade de alunos matriculados a Escola conta ainda com um espaço alugado em frente a Instituição que conta com uma sala de aula e uma sala multimídias, além da cozinha” (Escola Municipal ADAUDO, 2022, p. 5).

1.8 Instrumentos de acesso aos dados

O processo de escolha dos instrumentos de acesso aos dados da pesquisa requer um planejamento detalhado, tendo em vista os objetivos e referenciais teóricos e metodológico do estudo. Nesse sentido, foram definidos para construção dos dados os instrumentos: questionário de identificação e a observação das práticas pedagógicas.

De acordo com Gil (2002, p. 114), o processo de acesso e apreensão dos dados de uma pesquisa são desenvolvidos com o auxílio de três técnicas: a interrogação/questionário, que é composta por um [...] “conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado”; a entrevista que é uma “técnica que envolve duas pessoas numa situação “face a face” e em que uma delas fórmula questões e a outra responde”; e o formulário onde [...] “o pesquisador formula questões previamente elaboradas e anota as respostas”.

A observação participante é um importante recurso técnico no estudo de campo, que poderão por meio da autorização dos participantes, serem registradas e documentadas de forma escrita, visual e/ou auditiva visando ampliar as possibilidades de análises e interpretações detalhadamente do universo do cotidiano acompanhado (Cruz Neto, 2002; Ludke; André, 1986).

O questionário tem por objetivo conhecer e caracterizar informações gerais sobre os professores regentes do 3º ano, buscando compreender quais atendem ou não aos critérios de inclusão na pesquisa. Optou-se pelo uso do termo “caracterização” e não as expressões identificação e/ou levantamento de dados pessoais, termos mais usuais nas nomenclaturas de itens e/ou títulos de questionários, por entendermos que a finalidade do questionário da pesquisa é o de caracterizar a amostra, no nosso caso os participantes, evitando assim, possíveis contradições de interpretações quanto ao caráter de confiabilidade do anonimato dos indivíduos e das informações dadas (Gibbs, 2009; Günther, 2003).

1.8.1 Questionário de identificação

Destinado aos professores modulados no 3º ano do AIEF do município lócus da pesquisa, o questionário (Apêndice B) foi elaborado e desenvolvido com o objetivo de verificar quais os professores atendiam ou não aos critérios definidos para participação na pesquisa. O questionário apresentou questões que visam caracterizar aspectos relacionados a formação e atuação profissional dos sujeitos, de forma que se possa ter uma compreensão mais abrangente/geral sobre a trajetória formativa e profissional dos professores.

Buscando a dinamização tempo-espço e maior conforto e comodidade aos participantes, foi proposto aos professores a realização do questionário através do aplicativo de gerenciamento de pesquisas *Google Forms*. Posteriormente, os dados apreendidos foram organizados e dispostos na forma de quadros e tabelas os quais estão apresentados na seção de discussão e análises.

Do ponto de vista da padronização das perguntas e do Potencial para transcrever as respostas, instrumentos distribuídos por meio de e-mail têm grande potencial. Além do mais, são mais rápidos do que *survey* por telefone e mais barato, porque eliminam custos de entrevistador (*survey* pessoal ou por telefone), papel impresso, selo (*survey* pelo correio) (Günther, 2003, P. 33).

As tecnologias digitais e os ambientes virtuais estão cada vez mais presentes nas atividades e pesquisas acadêmicas, atuando como instrumentos de apoio na construção do conhecimento científico. Dentre elas, destaca-se o *Google Forms*, aplicativo de gerenciamento de pesquisas em crescente uso no processo de construção de dados em pesquisas acadêmicas, por ser um recurso digital gratuito, de fácil acesso e manuseio, que possibilita aos sujeitos participantes da pesquisa praticidade nas respostas ao questionário, que podem ser realizadas em qualquer local e hora. Ao final da pesquisa após o envio, as respostas conferidas são imediatamente disponibilizadas ao pesquisador que criou o formulário. As respostas são armazenadas em planilhas (*Google Sheets*) podendo ser visualizadas em gráficos ou mesmo de forma bruta em planilhas, possibilitando ao pesquisador maior agilidade no processo inicial de construção de dados e reflexão dos resultados (Mota, 2019).

A utilização do *Google Forms* para realização dos questionários, possibilitou experienciar o uso de diferentes estratégias e recursos na produção de pesquisa científica. Dinamizando o tempo e diminuindo a distância, que muitas vezes se apresenta como um fator que dificulta, o envolvimento e a participação dos sujeitos em atividades, que requer maior dispêndio de tempo em deslocamentos.

1.8.2 Observação participante das práticas pedagógicas no contexto-escolar

A observação participante desenvolve-se através do contato direto entre o pesquisador e o fenômeno investigado. Buscando assim, compreender o objeto/fenômeno em seu contexto, para a apreensão de sua essência, por meio da sua materialidade e das suas relações com a totalidade. A “observação possibilita, não só o acúmulo de dados, como o descortinar de novos direcionamentos, novas focalizações e acertos de rota” (Tura, 2003, p. 191).

O pesquisador insere-se na realidade investigada e enquanto parte do contexto de/em observação registra e narra situações cotidianas, tendo a intenção precípua de analisar e refletir de forma crítica as complexidades, múltiplas dimensões e redes de significados que compõem e determinam o fenômeno pesquisado. “La investigadora o el investigador hacen una inmersión en el contexto. Se introducen dentro del grupo de estudio y llegan a formar parte de él, de tal forma que se tienen vivencias de primera mano que permiten comprender la situación o el comportamiento del grupo” (Guardián-Fernández, 2007, p. 190)⁷.

Durante o processo, ao mesmo tempo em que o pesquisador modifica o contexto, por ele também é modificado, criando, assim, uma relação investigativa viva, interativa e dinâmica entre o pesquisado, os sujeitos e seus contextos, rompendo com as premissas de pseudoneutralidades positivistas.

Através das observações imergimos no universo dos participantes, procurando compreender a partir de seus ambientes naturais, seus comportamentos e concepções. Nesse sentido, foi possível observar e apreender vários episódios do cotidiano escola, por meio das quais tornou-se possível acompanhar, observar e refletir sobre a prática pedagógica docente.

Contudo, precisamos reconhecer que somos parte do mundo que estudamos e que, portanto, não podemos escapar do senso comum, nem evitar nossa interferência no fenômeno que investigamos. Por outro lado, lidamos com o que as pessoas dizem, documentam ou reagem em situação de pesquisa Este é o nosso material de trabalho (Tura, 2003, p. 186)

É importante que o pesquisador compreenda os efeitos de sua presença no campo, e as possíveis articulações, interpenetrações e reflexibilidades que ela pode ocasionar no fenômeno/objeto pesquisado, para que suas reflexões sejam pautadas na compreensão do objeto em sua totalidade e essência, e não em visões fragmentadas e parciais da realidade social observada, construída a partir das observações e impressões unidimensional do pesquisador.

⁷ “O investigador está imerso no contexto. São introduzidos no grupo de estudo e tornam-se parte dele, para que tenham experiências em primeira mão que lhes permitam compreender a situação ou o comportamento do grupo” (Guardián-Fernández, 2007, p. 190, tradução nossa).

A observação participativa requer do pesquisador a disponibilidade e o investimento intenso de tempo que possibilitará a reconstrução analíticas e a construção de novas formas de interação, contato e aproximação com o fenômeno observado, bem como o delineamento de novos focos de análise que se relacionam com o fenômeno observado e que em um primeiro momento não foram considerados.

As observações participantes não foram conduzidas por um roteiro de observação previamente estabelecido, e tentamos direcionar nosso olhar ao cotidiano das instituições e dos professores participantes. Porém, orientamos as observações a partir de algumas categorias definidas por Gariboldi (2003), sendo elas: o espaço – local/cenário/contexto em que se desenvolve a situação social; os participantes – as pessoas que se inserem e atuam no contexto investigado; as atividades – as ações/atividades desenvolvidas pelos sujeitos; os agrupamentos – formas de organização e agrupamento dos sujeitos; e as modalidades de gestão – formas de condução das atividades definidas pelo professor.

Apesar de Gariboldi construir essas categorias para avaliação pré-escolar, consideramos que elas se apresentam também como adequadas ao desenvolvimento das observações no ensino fundamental. O acompanhamento e as observações realizadas foram registrados em um diário de campo, buscando sempre manter uma perspectiva de totalidade, e atentando-se aos objetivos do estudo.

Muitos pesquisadores mantêm um diário ou um caderno de notas no qual registram suas ideias, discussões com colegas, noções sobre o próprio processo de pesquisa e qualquer outra informação pertinente ao processo como um todo e à análise de dados. Essa é uma boa ideia para qualquer pesquisador em qualquer etapa do caminho. Para alguns, o diário é um documento muito pessoal e reflete sua própria “trajetória” ao longo da pesquisa. Para outros, é um documento muito mais amplo, mais como o que alguns chamam de diário de campo ou diário de pesquisa, que inclui um comentário cotidiano sobre os rumos da coleta de dados e percepções, ideias e inspirações sobre a análise (Gibbs, 2009, p. 45).

O diário de campo é um recurso, um instrumento indispensável ao qual o pesquisador anota, registra e descreve de forma mais completa e precisa as vivências, percepções e observações e os diferentes momentos da pesquisa realizadas ao longo de sua imersão na realidade investigada. Possibilitado ao pesquisar revisitar as memórias e os registros imagéticos apreendidos das observações, tornando a análise, interpretação e reflexão dos dados fidedigna aos acontecimentos. “En el Cuaderno de Campo, Registro o Diario de Campo relatan-describen

sus sensaciones, descripciones, acontecimientos, interacciones, eventos, sucesos, hechos, entre otros” (Guardián-Fernández, 2007, p. 190)⁸.

Os registros realizados no diário de campo devem pautar-se em anotações densas das observações, e não na mera descrição dos fatos, visto que os acontecimentos cotidianos realizados nos espaços escolares devem ser compreendidos numa totalidade integrada, atentando-se aos contextos das relações e condições sociais de produção, em detrimento de uma visão fragmentada e destituída de significado. É necessário que o pesquisador compreenda essas articulações e as considere no momento de reflexão dos dados construídos.

1.9 Análise e discussão dos dados

Os dados construídos durante as observações foram compilados e organizados para análise e reflexão. Nesse sentido, todos os materiais que foram apreendidos/levantados durante o estudo de campo, sejam eles falados, escritos, observados e/ou expressos pelos sujeitos, configuraram-se em documentos passíveis de análise, e em instrumentos capazes de nortear a compreensão das problemáticas levantadas.

Quando o pesquisador se distancia do campo e se envolve na interpretação dos dados tem por parâmetro os pressupostos teóricos a que o estudo se filia, ou seja, os critérios de julgamento e as bases da interpretação estarão vinculados à tradição epistemológica que orienta o trabalho (Tura, 2003, p. 2002).

Foram utilizados como instrumentos de análise os núcleos de significação, visando, assim, uma melhor compreensão das contradições, aproximações, distanciamentos, sentidos e significados que constituem os discursos/concepções e a atuação/prática profissional dos sujeitos frente à realidade a qual se relaciona, e as mediações sociais e históricas que são unidades dialéticas da fala e do pensamento (Aguiar; Soares; Machado, 2015; Aguiar; Ozella, 2006, 2013, 2016).

Essa proposta metodológica possibilitou o estabelecimento de um olhar para além da aparência superficial do objeto, tornando possível, compreender a complexidade, as contradições e a dialética social do objeto, e a apreensão de sua essência, em detrimento da descrição descontextualizada de palavras sobre o fenômeno observado.

⁸ “No Caderno, Registo ou Diário de Campo descrevem as suas sensações, descrições, eventos, interações, acontecimentos, ocorrências, factos, entre outros” (Guardián-Fernández, 2007, p. 190, tradução nossa).

Nesse sentido, através da negação do discurso tal como se apresenta no campo empírico, é possível que o pesquisador apreenda os significados e os sentidos atribuídos pelo sujeito ao fenômeno investigado. Esse movimento dialético de análise do processo de significação da realidade parte do todo para chegar as relações gerais e abstratas.

Os núcleos de significação são procedimentos metodológicos que possibilitam ao pesquisador realizar o movimento de análise dos dados para além da aparência empírica, oportunizando [...] “passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61).

Segundo Ludke e André (1986), a análise é um processo reflexivo que se encontra presente durante todo o desenvolvimento da pesquisa, tornando-se mais enfática e perceptível após a apreensão dos dados. Todas as decisões, direções e caminhos percorridos desde o início da pesquisa são definidos por análises. A escolha e compreensão da temática a ser analisada, a pertinência e relevância do estudo, os aspectos a serem enfatizados, são conduzidas por um movimento de análises e reflexão dos dados a partir dos referenciais teóricos e metodológicos do trabalho.

Nessa premissa, a análise dos dados alicerça-se na problematização de todos os dados reunidos ao longo da pesquisa, sejam eles relatos de observação, diários de campo, enunciados, comunicações e documentos diversos acessados ao longo do desenvolvimento do trabalho. Tudo é passível de interpretação e significação, visto que, “por detrás do discurso aparente geralmente simbólico e polissêmico esconde-se um sentido que convém desvendar”, independe de quem seja o interlocutor (Bardin, 2016, p. 14).

A análise desenvolve-se em dois momentos: 1ª organização de todo material que consubstancia dos dados; 2ª divisão a partir dos seus elementos componentes, ou seja, inferência de padrões, relações e componentes similares, onde constrói-se as categorias, considerando sempre suas relações com outros componentes e com o todo. A construção das categorias deve levar em consideração os conteúdos manifestos e explícito nos materiais, bem como os conteúdos implícitos e as contradições, muitas vezes silenciadas.

A inferência da frequência de um conteúdo/característica/informação constitui-se em elemento significativo a ser observado e considerado na análise de dados, possibilitando ao pesquisador regressar as vivências apreendidas no estudo de campo, para apreensão crítica das causas e efeitos, os sentidos e significados, dos contingentes e estruturas do fenômeno investigado.

O processo de análise por meio dos núcleos de significação foi conduzido pela compreensão das relações que compõem e determinam o fenômeno observado. Sendo assim,

procuramos identificar os aspectos que foram relevantes para atender aos objetivos propostos pela pesquisa, considerando a compreensão dos excertos a partir do todo, bem como de sua materialidade no mundo concreto e a partir da compreensão do movimento da contradição. Visto que, [...] “os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 60).

Para apreender as unidades de sentido expressos pelos sujeitos, realizou-se através de uma leitura flutuante⁹ a organização, seleção e escolha dos documentos a serem analisados. Buscando assim, a formulação de hipóteses, objetivos, índices e dos indicadores que fundamentaram a interpretação e a compreensão dos dados embasados no aporte teórico sobre o qual a pesquisa se sustenta.

Os materiais organizados e selecionados foram explorados e lidos sistematicamente, levando em consideração os objetivos da pesquisa. Nesse sentido, buscamos analisar situações que foram vivenciadas no cotidiano escolar, durante as observações, procurando refletir de forma crítica sobre os elementos, aspectos, situações e comportamentos que foram apreendidos durante a observação das práticas pedagógicas e descritos no diário de campo.

Esse processo de reflexão possibilitou a identificação de palavras, frases, conteúdos temáticos e expressões carregadas de sentidos e significados em seu contexto, bem como a construção dos pré-indicadores e indicadores que posteriormente constituíram os núcleos de significação.

A análise inicial dos dados possibilitou a identificação dos pré-indicadores. Os pré-indicadores são palavras e expressões que dão indícios de como os sujeitos pensam, sentem, agem e se relacionam, a partir dos elementos e características da cultura a qual estão imersos, convertendo-as em funções psicológicas. Eles não são palavras isoladas e vazias, são unidades do pensamento verbal e da fala intelectual que expressão a materialidade histórico-social do sujeito e as significações construídas frente à realidade vivida. As palavras não se reduzem a si mesmas, nem se limitam à dimensão linguística do pensamento e as dimensões intelectuais da fala, elas são expressões das relações históricas e socialmente determinadas.

⁹ A leitura flutuante compreende a realização de diversas leituras do material selecionado, para que o pesquisador possa, conhecer, se familiarizar e se apropriar dos textos/documentos. Possibilitando ao investigador apreender, selecionar destacar e organizar os pré-indicadores para a construção dos futuros núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2016; Triviños, 1987).

Através da leitura sistemática dos dados construídos através das palavras enunciadas pelos participantes, e ao longo das observações participantes, foi possível realizar a definição dos pré-indicadores, que se constituem em elementos apreendidos através do campo empírico constituídos de importantes aspectos e informações para compreensão e análise do movimento de significação da realidade pelo sujeito.

O levantamento dos pré-indicadores é um processo empírico da pesquisa em que o pesquisador deve apreender [...] “não simplesmente as afirmações verbais do sujeito, mas também as significações da realidade que se revelam por meio das expressões verbais, que são sempre carregadas de afeto” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 64). Esse movimento compreende o processo de constituição dos sentidos através das multideterminações do concreto.

Os pré-indicadores são palavras que vão da dimensão empírica à abstração da realidade. Seus significados devem partir da compreensão da dialética da totalidade e das múltiplas e multiformes mediações do sujeito histórico. As mediações que constituem a realidade investigada devem ser analisadas em uma dimensão histórico-dialético, compreendendo as articulações histórico-sociais das relação singular-particular-universal.

É realizado simultaneamente durante o levantamento dos pré-indicadores, o movimento de síntese, pois o pensamento é mediado pelo movimento dialético de análise e síntese. Assim, não se separa em etapas rígidas e desconexas a análise e a síntese de uma realidade complexa.

Após o levantamento dos pré-indicadores e de suas múltiplas leituras e análises, eles foram articulados e agrupados em relação as suas “similaridades”, contradições, “complementaridade” e/ou contraposição, resultando na abstração dos indicadores, possibilitando a aproximação com as formas de significação e os sentidos constituídos pelo sujeito através de complexas e contraditórias relações históricas.

No caso dos indicadores, eles contêm, como elemento essencial, conteúdos oriundos das relações existentes entre eles. Com isso, queremos dizer que, embora as afirmações/teses definidas como pré-indicadores não evidenciem, de forma imediata, as respostas necessárias às questões aventadas pelo pesquisador acerca da realidade, são elas, como produções subjetivas mediadas pela história e pela cultura, que lhe permitem abstrair os indicadores que as configuram e, assim, o aproximam das zonas de sentido que constituem o sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 68).

Buscamos nessa segunda etapa apreender o processo de articulação dos pré-indicadores e a forma com que constroem as significações da realidade. Durante o movimento dialético de análise e sistematização dos indicadores, é retomado o processo de síntese e abstração das

contradições e articulações entre partes-todo, que se configuram nas relações de constituição dos indicadores, presentes na dimensão empírica do conhecimento.

A categoria contradição possibilita a compreensão das relações contraditórias constitutivas entre os indicadores, e a compreensão do fenômeno em sua essência em detrimento da apreensão de características básicas da realidade investigada.

Concluído o levantamento dos indicadores, foi realizada a construção dos núcleos de significação, através da articulação dos indicadores para compreensão mais profunda da realidade estudada, e dos sentidos que os sujeitos constituem por intermédio das relações que desenvolve com o fenômeno investigado.

A construção dos núcleos de significação desenvolve-se por meio do movimento que vai das abstrações à concretude da realidade. Essa etapa do procedimento metodológico volta-se, mais especificamente, ao movimento de síntese e a superação do discurso aparente e a análise fragmentada do fenômeno. Os sentidos presentes nas falas e discursos dos sujeitos são analisados em uma dimensão dialética, em que a fala e o pensamento articulam-se com as contradições e os determinantes histórico-sociais da realidade concreta.

O pesquisador parte das categorias simples apreendidas no processo de levantamento e sistematização dos pré-indicadores e busca compreender as principais categorias metodológicas, e as relações, mesmo que ocultas, em um primeiro momento da análise, e que constituem os sentidos atribuídos pelo indivíduo (Aguiar; Soares; Machado, 2015).

Essa é uma fase construtiva-interpretativa dos sentidos, exigindo do pesquisador a capacidade de síntese mais elaborada/profunda e a compreensão da realidade em sua totalidade, visto que os sentidos não são fenômenos naturais, mas construções sociais e históricas que determinam o modo de pensar, sentir e agir dos sujeitos participantes da pesquisa.

Por isso, é nessa terceira etapa do procedimento que o pesquisador, mediado pela sistematização dos indicadores (abstração das categorias simples), tende a passar de uma visão empírica para uma visão concreta da realidade, isto é, avançar da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 71).

A síntese é o movimento de articulação crítica entre as partes apreendidas do todo. Pensamento e fala são os elementos históricos e contraditórios mediados pelos sentidos e significados sobre a realidade, e são o resultado das múltiplas relações dialéticas históricas e sociais das realidades ao qual o sujeito encontra-se inserido.

Embora a análise de dados tenha sido organizada em etapas, ela não se desenvolveu de forma linear e estática. Mas em uma dimensão dialética através da compreensão da “totalidade dos elementos objetivos e subjetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito,

as contradições que engendram a relação entre as partes e o todo” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63), pois, as significações constituídas pelo sujeito se materializam nas ações e atividades em que o sujeito participa. “Por isso, a organização de uma etapa é sempre constituída pela sistematização de outra” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63).

Consideramos para a análise e reflexão de dados as informações obtidas através do diário de campo resultante da sistematização das observações realizadas, que possibilitaram ao pesquisador apreender as concepções e os sentidos atribuídos pelos professores sobre as práticas docente e a queixa escolar. Os dados foram organizados e compilados em 04 núcleos de significação segundo os objetivos da pesquisa. Após essa etapa a pesquisa conduziu-se para análise, reflexão e articulação dos dados presentes em cada núcleo de significação com o referencial teórico e metodológico que estrutura a pesquisa. Cabe ressaltar a atenção e sensibilidade de não desconsiderar e descontextualizar as condições histórico-sociais e culturais que constitui este trabalho, buscando, assim, responder de forma crítica a problemática inicial levantado e aos objetivos correspondentes da pesquisa.

"O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens."

Dermeval Saviani

2 ANÁLISE E PROBLEMATIZAÇÃO DOS DADOS: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Os dados construídos durante o desenvolvimento da pesquisa foram analisados, conforme já exposto anteriormente, com base nos núcleos de significação. No Quadro 1 apresentamos o processo de organização do material empírico até a construção destes núcleos tendo como objetivo compreender o fenômeno em sua totalidade a partir dos sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade.

Quadro 1 – Construção dos Núcleos de Significação

Núcleos de Significação	Indicadores	Pré-Indicadores
1 Contexto pandêmico e seus desdobramentos na aprendizagem e desenvolvimento escolar	Pandemia e o processo ensino-aprendizagem escolar Ensino remoto e a dificuldade de escolarização (queixa-escolar) Ensino remoto e acompanhamento docente e familiar na aprendizagem e desenvolvimento escolar	Pandemia, escola, aprendizagem, processo ensino-aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, aula online, acompanhamento e mediação
2 A relação família-escola: desafios, (des)encontros e (im)possibilidade	Acompanhamento familiar da trajetória escolar da criança A importância da parceria entre família e escola para a aprendizagem e desenvolvimento escolar	Família e escola, atividade de casa, acompanhamento familiar, parceria família e escola, ajuda e acompanhamento familiar
3 Percepções e intervenções docentes diante de situações de (in)disciplina e conflito no espaço escolar	Mediação docente diante de situações de conflito Condicionante X reflexão crítica no processo ensino-aprendizagem escolar	Conflitos entre alunos, violência, contexto social, mediação docente, indisciplina, roda de conversa, punição, diálogo, briga
4 Aprendizagem, desenvolvimento, processo ensino-aprendizagem e mediação	Acesso ao conhecimento e ao saber científico: um direito de todos Inclusão e participação discente ativa no processo ensino-aprendizagem Mediação e interação no processo ensino-aprendizagem escolar	Atividades adaptadas, acesso ao conhecimento, atividade diversificada, reforço, respeito as diferenças e especificidades, mediação, auxílio, ajuda, colaboração, interação

Fonte: Organizado pelo autor.

Os núcleos de significação contemplaram questões que nos permitiram atender aos objetivos propostos pela pesquisa. Os significados e os sentidos atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado são importantes elementos de análise e interpretação utilizado pelo pesquisador. Nesse sentido, a palavra é um complexo sistema de funções semânticas e psicológicas que expressam as condições materiais objetivas e subjetivas no contexto no qual é produzida.

A organização dos Núcleos de Significação é o momento mais direcionado para a síntese. Através do processo dialético dos indicadores o pesquisador busca compreender a realidade concreta do fenômeno investigado, através da articulação entre os sentidos, significados, a fala e o pensamento dos sujeitos. Os Núcleos de Significação expressam os principais aspectos apreendidos do fenômeno investigado, e possibilita ao pesquisador interpretar os aspectos empíricos apreendidos em campo.

Conduzimos o processo de organização dos dados através da construção de sentidos e significados pelas professoras, buscando apreender a articulação dos núcleos de significação na conjuntura da totalidade observada, mais do que a sua representatividade quantitativa. Desta forma, a leitura do diário de campo foi realizada em sua totalidade, para depois agrupar os excertos por similaridades e proximidades.

Assim, a construção dos núcleos de significação constituiu-se em um processo de análise e identificação no cotidiano escolar, observados e descritos/registrados nos diários de campo, em detrimento de tentativas de confirmação e/ou ajuste das situações observadas em núcleos previamente definidos. Apesar do nosso entendimento, de que não existe neutralidade e que toda pesquisa comporta caminhos e certas predisposições do referencial teórico-metodológico e princípios políticos do pesquisador, procuramos, ao máximo, que o desenvolvimento da pesquisa fosse pautado em exercícios éticos e críticos, buscando compreender o fenômeno investigado em sua totalidade e materialidade.

Notamos que os pré-indicadores e os indicadores de análise (palavras, frases ou conteúdos que se destacaram nos dados), foram construídos através do estudo dos dados reunidos através dos questionários de caracterização e das observações das regências de classe registradas no diário de campo, norteadas pelo contexto e pelos objetivos definidos para a realização da pesquisa.

Apesar dos núcleos de significação 3 e 4 apresentarem questões relacionadas a mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar, consideramos importante realizar a organização tal como foi posta. Deste modo, é possível uma compreensão mais aprofundada do fenômeno em reflexão, possibilitando a compreensão da importância da mediação em diferentes aspectos da prática educativa, oportunizando ao leitor a compreensão crítica acerca do referencial teórico-metodológico que estrutura essa pesquisa, em detrimento de traduções, interpretações e vinculações equivocadas dessas epistemologias (Duarte *et al.*, 2012; Prestes, 2010, 2021).

Após a definição dos Núcleos de Significação, retornamos aos dados acessados e realizamos a seleção dos excertos (recortes de episódios) que se ajustavam aos Núcleos

definidos. Para organização e sistematização das observações, organizamos o cotidiano acompanhado em episódios considerados mais significativos para a compreensão do fenômeno investigado, que foram selecionados e agrupados através dos objetivos definidos para a pesquisa, tendo o cuidado de problematizar e compreender o fenômeno a partir do todo e de sua materialidade na vida concreta. Ao final da descrição dos episódios, desenvolvemos a análise e reflexão destes através do referencial teórico que orienta este trabalho.

Nesse sentido, buscamos descrever situações vividas no cotidiano escolar, e apreendidas durante as observações e acompanhamentos das práticas pedagógicas, procurando compreender e conjugar de forma crítica a dialogicidade entre a fala das professoras expressas nas entrevistas com o que foi observado no cotidiano das instituições de ensino, e os episódios selecionados que ilustram aspectos que foram mais evidenciados durante as observações, o que resultou nos núcleos de significação que serão apresentados, sistematizados, analisados e discutidos nos espaços que se seguem.

Refletiremos sobre as práticas docentes e o processo ensino-aprendizagem através da contextualização dos dados acessados no movimento dialético com o contexto em que estão inseridos. Procuramos compreender as dimensões que envolvem o trabalho docente e se articulam com o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

2.1 Contexto pandêmico e seus desdobramentos na aprendizagem e o desenvolvimento escolar

Durante o acompanhamento e a observação das práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa, vivenciamos situações em que as dificuldades de aprendizagem escolar foram relacionadas ao contexto pandêmico e as mudanças ocorridas no cotidiano escolar e nos processos ensino-aprendizagem ocasionadas pelo regime especial de aulas não presenciais. Dentre essas situações apresentamos os episódios das escolas Menino Jesus (Edmundo, 2022c) e ADAUDO (Edmundo, 2022a):

Após passar a atividade no quadro e explicar como deveria ser respondida através de exemplos e contextualizações, a professora foi até a mesa em que me encontrava sentado, e me perguntou quais as minhas percepções sobre o trabalho que ela estava desenvolvendo com os alunos, expliquei que após as observações e análises realizaríamos um momento para compartilharmos nossas percepções mas que estava achando muito interessante a forma com que estava sendo mediado o processo ensino-aprendizagem e as ações didáticas desenvolvidas. A professora Angela explicou que quando assumiu a regência da turma percebeu que muitos alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem, que podem ter sido decorrentes do período de

pandemia e das aulas a distância, mas que trabalha com a concepção de que a criança é uma cidadã e que a educação tem que oportunizá-la possibilidades de desenvolvimento pleno (Edmundo, 2022c).

Em outro desdobramento da pandemia:

A professora Preta pediu que eu ajudasse a colar a atividade no caderno dos alunos, e enquanto colávamos as atividades foi me mostrando as atividades que haviam sido realizadas, ressaltando os progressos e avanços de cada aluno. A professora me explicou que no início do ano alguns alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem [leitura e escrita, cálculos matemáticos, interpretação e produção de texto, alunos não alfabetizados], porque não tiveram contato direto com a escola por causa da pandemia, mas que através de um trabalho diversificado e atendo as necessidades individuais aos poucos foram superando as dificuldades e foram aprendendo a ler e a escrever (EDMUNDO, 2022a).

Os excertos nos possibilitam compreender que a conjuntura social e sanitária ocasionada no ano de 2020 em virtude da pandemia da Síndrome Respiratória Aguda Grave, o Coronavírus 2 (SARS-CoV-2), patógeno causador da Doença do Coronavírus, estabeleceu grandes desafios à sociedade, alterando drasticamente os modos de organização de praticamente todos os setores da sociedade em escala global.

Por ser um vírus extremamente contagioso e de abrangência territorial e veloz, sendo transmitido através do ar e do contato físico, desconhecendo, até então, vacinas ou remédios cientificamente comprovado capazes de, respectivamente, para conter de forma definitiva, prevenir e tratar a doença a Organização Mundial da Saúde (OMS) recomendou o distanciamento social (quarentenas e *lockdowns*) como principal medida preventiva a disseminação do vírus e crise na saúde pública, sendo adotado por grande parte das instituições sociais a modalidade de trabalho em *home office* e teletrabalho para a realização das atividades profissionais (Magalhães, 2021; Minto, 2021).

Essa conjuntura de mudanças também refletiu e alterou as ações e os trabalhos educativos desenvolvidos nas instituições de ensino. Fazendo-se necessário a reorganização do trabalho pedagógico e as práticas de ensino, através do ensino remoto emergencial, onde professores e alunos através das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, e do uso de plataformas digitais, desenvolveram as aulas através de momentos síncronos, alicerçados em normativas legais, tais como os pareceres do Conselho Nacional de Educação nº 05/2020¹⁰ e nº

¹⁰ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192.

11/2020¹¹, na Lei Federal nº 14.040¹² e a Portaria nº 343 do Ministério da Educação¹³, que esclarecia sobre inevitabilidade da reorganização das atividades acadêmicas autorizando a execução de aulas remotas durante a situação de isolamento social devido à pandemia do Coronavírus, causador da Covid-19.

Segundo Marques e Tavares (2020), entidades/representações regionais e nacionais vinculadas à educação manifestaram seu posicionamento e preocupação quanto ao ensino remoto no contexto da pandemia autorizado por meio da Portaria nº 343 do Ministério da Educação (MEC), onde através de 3 *lives* e 15 notas públicas emitidas entre os meses de março a abril de 2020 propuseram a reflexão sobre os desdobramentos negativos que a adoção do ensino remoto poderia causar (Brasil, 2020).

Foi possível notar que os argumentos constantes na nota pública buscaram expressar posicionamentos contrários e favoráveis à adoção do regime remoto de aulas, sendo eles: 1- Desigualdades e heterogeneidades regionais, culturais e socioeconômicas existentes no Brasil; 2- Distinções entre ensino presencial e à distância; 3- Autonomia das instituições e ausência de escuta da comunidade escolar; 4- Precarização do ensino público e do trabalho docente; 5- Desigualdade de recursos e suportes materiais para ensino remoto; 6- Especificidades das disciplinas de estágio e laboratoriais; 7- Ensino remoto não previsto nem planejado a partir do Projeto Político Pedagógico; 8- Excesso de trabalho e exposição do docente; 9- Implicações na organização e funcionamento do ensino; 10- Ensino remoto como apoio ao isolamento social; 11- Ausência de tecnologias que favoreçam a mediação didática, o diálogo e a interação; 12- Instituições escolares, políticas de permanência e acesso à serviços sociais e nutricionais; 13- Condições de pais e familiares auxiliarem na realização das atividades de ensino remoto; 14- Isolamento social poderia agravar a evasão escolar (Marques; Tavares, 2020, p. 2).

As ações adaptativas adotadas para amenizar os impactos e prejuízos causados pela pandemia sobre o cotidiano escolar, com a suspensão temporária das atividades escolares presenciais, conduziu o Comitê Emergencial do MEC a criar um plano de ações que garantisse a continuidade do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem realizadas através da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais.

No contexto brasileiro, esse processo evidenciou as desigualdades históricas e estruturais que marcam a nossa sociedade, as dificuldades de acesso e permanência à educação, mesmo sendo direitos fundamentais garantidos por nossa Constituição Federal, além de ampliar e sobrecarregar a jornada de trabalho e as exigências conferidas aos professores.

Desse modo, surge a preocupação em não fazer apenas a transposição das práticas da sala de aula presencial para os ambientes virtuais, tendo em vista que isso parece não

¹¹ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-ppc011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192

¹² Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114040.htm.

¹³ Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm.

ser suficiente para garantir que os alunos aprendam de forma significativa a distância ou on-line (Fettermann; Tamariz, 2021, p. 3).

O uso das tecnologias como recurso didático na educação é uma realidade que vem sendo discutida no cenário acadêmico a décadas. É inevitável que as tecnologias podem auxiliar alunos e professores no processo ensino-aprendizagem escolar, entretanto, o cenário de incertezas ocasionado pela pandemia exigiu o empreendimento de esforços imediatos para a reorganização radical e abrupta das atividades, processos pedagógicos e nas rotinas docentes, havendo a necessidade imediata de habilitarem-se em tecnologias para o ensino à distância sem o preparo e reflexão necessária, exigindo dos professores competências específicas, sem que houvesse sido oferecido suporte e assistência por parte do poder público.

Essa “nova realidade” foi marcada por um processo de instrumentalização e transferência das responsabilidades do poder público a comunidade educacional, que desenvolveu diversas estratégias, muitas vezes de forma solitária, para garantir a continuidade no desenvolvimento dos processos ensino-aprendizagem escolar.

Embora a pandemia do Coronavírus seja associada de forma equivocada a ideia de criação das condições precárias de vida, esse fenômeno somente ampliou e tornou ainda mais visível as desigualdades sociais e a exclusão digital e tecnológica, em face de muitas famílias que não tinham acesso às tecnologias digitais, e apesar do desenvolvimento de algumas estratégias diferenciadas, como foi o caso dos blocos de atividade enviados as famílias, essas não recebiam a mediação docente que eram imprescindíveis para continuarem os estudos.

Segundo a UNESCO (2020), desde que a pandemia da Covid-19 foi decretada pela Organização Mundial da Saúde – OMS, a realidade mundial é de cerca de 1,6 bilhões de crianças e de jovens fora da escola. No Brasil, temos 70% dos estudantes sem nenhum acesso à educação. Isso traz, como consequência, impactos sociais, dentre eles o aumento das taxas de abandono escolar, maior exposição das crianças e dos jovens à violência e à exploração, desafios para desenvolver ações de ensino e de aprendizagem que não apenas pela aplicação de tecnologias digitais (Santos *et al.*, 2020, p. 6).

O contexto adverso ocasionado pela pandemia do Coronavírus evidenciou questões sócio-históricas brasileiras de exclusão e precarização da educação. Segundo Souza *et al.* (2021, p. 2) “[...] esse cenário exacerbou ainda mais as desigualdades sociais impostas pelo capitalismo global, cuja expansão do lucro, particularmente a extração da mais-valia, ocorre ao custo da multiplicação do trabalho precário e da exploração do trabalhador”. As mudanças recentes nas dinâmicas escolares e familiares trouxeram desafios sem precedentes que precisaram ser enfrentados rapidamente. Professores se viram despreparados para dar aulas virtualmente e precisaram se esforçar ainda mais, adaptando-se ao ambiente doméstico e improvisando

espaços para ensinar. Isso intensificou a precariedade das condições de trabalho dos professores, levando ao surgimento e agravamento de problemas de saúde. Além disso, as famílias enfrentaram dificuldades, pois precisavam dedicar mais tempo ao ensino dos filhos, e ao mesmo tempo trabalhar para sobreviver. A falta de equipamentos e acesso à internet só complicou ainda mais a situação, obrigando, tanto professores quanto famílias, a reequilibrarem suas atenções entre vida profissional e familiar.

O lugar que antes era ocupado pela proximidade pedagógica que envolve a relação professor-aluno, da qual a socialização, o corpo, o movimento, o olhar estão presentes e a serviço do processo formativo, cedeu espaço para um encontro virtual, limitado e isolado, com a implantação das aulas remotas, podendo gerar insatisfação, tristeza e ansiedade entre o(a)s professore(a)s (Souza *et al.*, 2021, p. 6).

Professores se desdobraram para a criação de estratégias que possibilitassem a aprendizagem escolar e a manutenção dos vínculos com seus alunos, realizando reiteradas buscas ativas daqueles que se evadiam, mesmo que muitas vezes em vão, experimentando frustração devido à impossibilidade de satisfazer todas as necessidades individuais de forma adequada. Famílias se viram em situações de vulnerabilidade social, enfrentando o desemprego e condições mínimas de alimentação, sentindo-se desamparadas com o fechamento das instituições e ensino, que em muitos casos acolhiam, cuidavam e ensinavam seus filhos enquanto trabalhavam. A participação familiar ativa no processo de escolarização infanto-juvenil precisou ser realizada de forma intensa apesar de muitas vezes não conseguir corresponder ao esperado pela escola, o que colaborou para a compreensão familiar da complexidade e valorização do trabalho docente. Muitos alunos: “[...] não tiveram meios de acesso (equipamento e/ou sinal) às aulas remotas e, com isso, surgiram grandes defasagens de aprendizagem”, ampliando a evasão e da queixa escolar (GIQE, 2021, p. 10).

Estas situações, assim como as defasagens pedagógicas e alterações de comportamento devidas a sofrimentos pandêmicos, foram e continuam sendo medicalizadas de maneira avassaladora. Crianças e adolescentes têm chegado às psicólogas frequentemente "diagnosticadas" nesse viés (GIQE, 2021, p. 10).

A necessidade de restringir o contato social presencial entre professores, alunos e demais membros da comunidade escolar, como medida necessária a manutenção da vida humana, trouxe um descompasso nefasto aos processos educativos e sociais no contexto escolar, como por exemplo, a evasão, dificuldades e ausência de acessos à Internet e as tecnologias digitais, aumento das desigualdades sociais, sobrecarga de trabalho docente, aumento dos casos de queixa escolar, dentre outros. Os desdobramentos do ensino remoto trouxeram um agravamento das dificuldades no âmbito da vida escolar que já existiam antes, e

evidenciaram o caráter coletivo do processo de humanização, pois, somos constituídos por nossas relações sociais.

Apesar do aspecto coletivo-social de formação dos sujeitos, as reflexões realizadas pelo evento on-line organizado pelo Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, indicam que essa perspectiva:

Não tem sido levado em conta ao emergirem queixas escolares, acarretando um aumento de processos de medicalização. Ou seja, embora estejam mais visíveis os fenômenos sociais e de saúde pública que produzem essas dificuldades e sofrimentos, ainda tem sido comum atribuir a causa de problemas na vida escolar (e outros) decorrentes da circunstância pandêmica, a doenças e transtornos mentais e de aprendizagem de caráter individual de estudantes, professoras e outros participantes da comunidade escolar (GIQE, 2021, p. 7).

A interação do indivíduo com o meio é fundamental ao seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Através das relações sociais o homem se constrói, desenvolve a consciência de si e do mundo, se humanizando enquanto sujeito social e histórico. Somos produto e produtores do meio. Através do trabalho, o homem atua de forma ativa e consciente sobre a natureza e as condições materiais de sua existência, modificando-a para atender as suas necessidades. Nesse sentido, segundo Vigotski (2005, 2010) o desenvolvimento humano está relacionado ao contexto sócio-histórico e aos processos de interação social com o meio e com outros indivíduos

As tecnologias possibilitaram a continuidade das atividades pedagógicas e diminuíram o distanciamento entre professores e alunos, porém percebe-se que esses laços foram fragilizados conduzindo a escola a realização de diversas estratégias para garantir aos alunos acesso aos conhecimentos e ao saber sistematizado. O processo ensino-aprendizagem e os diálogos foram construídos através dos vídeos e das lentes das câmeras, e não no olho a olho.

Apesar das tecnologias possibilitarem a continuidade do desenvolvimento dos processos ensino-aprendizagem e que os laços entre professor-aluno não fossem rompidos, percebe-se que o contexto pandêmico impôs grandes desafios ao cotidiano escolar, dificultando a realização das atividades diárias da escola que tiveram que ser reinventadas de forma abrupta. Como pode ser observado através da fala da professora Preta, em uma das observações das práticas pedagógicas acompanhadas e registrada em diário de campo.

A pandemia trouxe muitas dificuldades e desafios para a gente. Fizemos aula online, mandamos atividades para casa dos alunos. Mas tem muito aluno com dificuldade de aprendizagem. A gente tem tentado fazer diversas (bloquinhos de atividades, aulas de reforço, atividades adaptadas) coisas para tentar ajudar esses alunos a superar as dificuldades (Edmundo, 2022a).

A compreensão das queixas escolares que surgem no contexto pós-pandêmico deve ser alicerçada na compreensão crítica, historicizada e humanizada, da relação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem e as realidades, contextos e determinantes histórico-sociais. A superação desses desafios deve partir de ações construídas coletivamente entre a comunidade escolar, possibilitando a escola o cumprimento da sua função social.

A Escola Municipal JASPI, através de articulação coletiva entre os docentes e grupo gestor da unidade, desenvolveu atividades de reforço direcionada aos alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, como pode ser observado no episódio descrito abaixo:

Enquanto os alunos faziam atividade a professora Margarida se sentou à frente dos alunos da primeira fileira e foi conduzindo a realização de uma das atividades do bloquinho estimulando a participação e autonomia dos alunos. No intervalo da aula pedi para a professora me explicar o que era o bloquinho de atividades, segundo ela o bloquinho é formado por atividades de reforço de Português Matemática, sendo uma estratégia desenvolvida pela escola para auxiliar os alunos com dificuldades de aprendizagem devido a pandemia da covid (Edmundo, 2022b).

Através da cena descrita acima é possível perceber a construção de estratégias que possibilitam aos alunos com dificuldades de escolarização (queixa-escolar) superarem as dificuldades e limitações apresentadas em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Por meio de atividades de reforço selecionadas a partir das necessidades observadas, a professora confeccionou um bloquinho de atividades para os alunos com dificuldades de aprendizagem, e através da mediação desenvolvida de forma atenta e intencional, a professora auxilia os alunos na resolução das atividades propostas, buscando através desse processo aprendizagens significativas, que estimulem a participação, a autonomia e o desenvolvimento dos alunos.

Os caminhos a serem percorridos para a superação dos desafios que se estabeleceram na educação pós-período pandêmico devem ser construídos de forma coletiva articulando a contribuição de toda a comunidade educacional, estando a sua estruturação alicerçada em possibilidades e estratégias metodológicas diversas que possibilite a construção de espaços de troca e vivência de experiências, contribuindo na efetivação de uma aprendizagem significativa, humanista e plural.

Por meio da construção de espaços institucionais de trocas, torna-se possível criar oportunidades diversas e significativas de aprendizagens, que partam das especificidades dos alunos e rompam com as concepções tradicionais de educação e de ensino-aprendizagem, alicerçadas no uso de cartilhas e livros em que os conteúdos são desconexos das realidades dos educandos.

Pois, a educação, enquanto programa político em direção à igualdade social, é a base para uma interpretação crítica das diversas desigualdades sociais e culturais expressas na sociedade capitalista. A escola é a instituição social dotada de instrumentos capazes de possibilitar ao indivíduo a tomada de consciência para transformação social. Assim, a escola deve lutar contra as sedimentações, concepção e leitura fragmentada do mundo, oferecendo aos indivíduos possibilidades de (re)interpretação e transformação da realidade que o cerca.

2.2 A relação família-escola: desafios, (des)encontros e (im)possibilidade

A família e a escola são instituições sociais que apesar de terem papéis distintos, desenvolvem responsabilidades complementares nos contextos promotores de aprendizagem e desenvolvimento. A importância da relação família-escola tem conquistado crescente espaço na sociedade, a relevância e atualidade dessa integração no desempenho escolar da criança pode ser evidenciada através dos episódios vivenciados nas observações realizadas e destacadas abaixo nos trechos retirados dos diários das escolas ADAUDO (Edmundo, 2022a) e Menino Jesus (Edmundo, 2022c):

A professora pediu aos alunos que levassem até sua mesa o caderno de Português para colar a atividade do dia. A professora olhou e deu visto nas atividades passadas e analisou a atividade iniciada no dia anterior em sala e que deveria ter sido terminada em casa (classificação das palavras da ficha de leitura, quanto a sílaba tônica). Alguns alunos não haviam terminado a atividade em casa e a professora orientou sobre a importância do estudo e de realizar as atividades que são passadas. A aluna Bianca disse que não havia feito a atividade porque havia ido em um aniversário com a família e não tinha dado tempo de fazer. A professora perguntou que horas foi o aniversário, e após a aluna responder que havia sido a 19h, a professora indagou dizendo que ela havia tido a tarde toda para fazer a atividade. A aluna e alguns colegas falaram que ela fazia balé as 2h. A professora perguntou: Mas 1h você não consegue fazer a atividade? Os alunos responderam que sim. Nesse momento a professora explicou para a turma sobre a importância de se fazer as atividades para a aprendizagem. Nesse momento o aluno Kauan disse: Tia a gente tem que fazer as atividades, se a gente não tentar fazer as atividades a gente não vai aprender, eu tento fazer minhas tarefas”. Nesse momento a professora parabenizou o aluno e explicou para a turma como é importante tentar para aprender e se desenvolver (Edmundo, 2022a).

Após a acolhida, os alunos foram para a sala de aula, e após desejar boas-vindas aos alunos a professora reorganizou a sala mudando alguns alunos de lugar buscando colocar os alunos com dificuldades mais à frente. Após a chamada (com broncas da mãe a pedido de uma aluna) a professora perguntou ao aluno Antônio como havia sido a experiência com a mala viajante, e se ele havia conseguido realizar a leitura. O aluno disse: “minha mãe me ajudou com algumas letras do alfabeto”. “Você viu que tinha as fichas em bastão você conseguiu ler alguma palavrinha? sapo?” Perguntou a professora; “praticamente não professora” respondeu o aluno, “mas você tentou?”, “tentei um pouco, minha mãe me ajudou”. A professora disse que a aluna Aila seria a próxima aluna a levar a mala viajante para sua casa. A aluna foi até a mesa da

professora e ela explicou que ela levaria a mala viajante para casa e deveria trazer para escola no outro dia, contou a quantidade de fichas de leitura e livros presentes na mala e explicou que a aluna deveria tentar ler com a família as palavras da ficha (Edmundo, 2022c).

Por meio dos excertos acima é possível perceber a importância da relação família-escola para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Através do processo de observação e acompanhamento das práticas pedagógicas das professoras participantes, percebe-se que os sentidos atribuídos pelas professoras a participação da família na escola, vincula-se muitas vezes a questões relacionadas ao acompanhamento de atividades de casa e a organização dos materiais escolares da criança. Contudo, essa relação perpassa as diversas estruturas e ações desenvolvidas pela escola, sendo os sentidos e significados sobre essa relação construídos ao longo do tempo e da história assumindo diferentes contornos e especificidades.

Nesse sentido, a compreensão da relação família-escola perpassa a reflexão do processo de formação e transformação histórico-social e suas relações com as concepções e conceitos que constroem essas instituições. As mudanças socioculturais que têm ocorrido ao longo do processo histórico têm transformado as dinâmicas sociais, modificando “[...] a instituição familiar e o sistema escolar, levando ao aparecimento de novos traços e desenhando novos contornos nas relações entre essas duas grandes instâncias de socialização” (Nogueira, 2006, p. 159). Essas transformações redefinem as configurações familiares, a organização das instituições educacionais e os papéis e funções atribuídos a elas. As perspectivas de compreensão social, antes vistas como uniforme e estáticas passam a ser observadas sob uma ótica dinâmica e mutável (Trancredi; Reali, 2001; Deus; Cognetti; Boccato, 2016).

As transformações sociais ocorridas nas últimas décadas, sobretudo com a revolução industrial, as mudanças nas relações de consumo, a inserção da mulher ao mundo do trabalho e no provimento do lar, a ampliação do acesso a escolarização, o surgimento e a inserção das crianças às instituições de educação, tem alterado, “o cotidiano das famílias e influenciaram na sua organização e, conseqüentemente a visão que se tem dela” (Trancredi; Reali, 2001, p. 2).

Essas mudanças sociais transformam as relações humanas, as configurações familiares e as atribuições institucionais, incorporando novas demandas ao trabalho da escola, que além de ser responsável por favorecer o ensino do conhecimento sistematizado, torna-se coparticipante no desenvolvimento de questões antes consideradas como atribuições familiares. Escola e família passam a compartilhar “a tarefa de preparar os alunos para a vida socioeconômica e cultural, mas divergem nos objetivos que têm nas tarefas de ensinar” (Trancredi; Reali, 2001, p. 2).

A compreensão fragmentada das realidades sociais e dos condicionantes e contextos sócio-históricos, tem colaborado para a ampliação de discursos da associação do fracasso escolar a desestruturas familiares, e a ausência de participação e acompanhamento escolar dos filhos.

Nas últimas décadas as problematizações em torno das relações de participação e de cooperação entre família e escola tem conquistado uma crescente visibilidade e interseção social, principalmente entre pesquisadores e professores. O processo de integração e diálogo entre essas duas instituições sociais contribuiu para a aprendizagem e desenvolvimento humano. “Os benefícios de uma boa integração entre a família e a escola relacionam-se a possíveis transformações evolutivas nos níveis cognitivos, afetivos, sociais e de personalidade dos alunos” (Polonia; Dessen, 2005, p. 305).

Apesar da escola e da família serem instituições sociais diferentes, com especificidades, aspectos e objetivos muitas vezes distintos, elas são interdependentes e compartilham a importante tarefa no processo educativo e socializador, atuando como principais contextos de aprendizagem e desenvolvimento humano, através de objetivos complementares que se inter-relacionam. Enquanto a escola ensina o conhecimento científico, a família conduz as questões relacionadas ao provimento da criança, atuando como um importante espaço de socialização, onde a criança se desenvolve, cresce, e se apropria dos valores e crenças inseridas no contexto familiar, fazendo com que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorram de forma mais estruturada.

Olhando do ponto de vista da sociedade civil, encontram-se hoje, igualmente, bastante difundidos uma ideologia da colaboração e um discurso – tanto por parte dos profissionais do ensino, quanto por parte dos pais – que pregam a importância e a necessidade do diálogo e da parceria entre as duas partes, em nome de um ajustamento e de uma coerência entre as ações educativas produzidas por essas duas agências de socialização. É crescente o número de estabelecimentos de ensino nacionais e estrangeiros que integram a seus projetos político-pedagógicos iniciativas que abrem aos pais a possibilidade de intervir, em certa medida, nas decisões e no funcionamento das escolas (Nogueira, 2006, p. 157).

A relação família-escola foi marcada ao longo do tempo por conflitos, tensões, contradições e por um enfático movimento de culpabilização, individualização, responsabilização de um dos atores envolvidos, bem como pela ênfase na queixa-escolar e em situações-problemas vivenciadas no contexto educativo.

Esses desencontros e desacordos, tem ocasionado conexões insatisfatórias e pouco favoráveis a aprendizagem dos alunos, fragilizando os laços de apoio, colaboração mútua e

responsabilização compartilhada, em detrimento da ampliação da visão instrumentalizada por parte da escola da participação familiar para a ação educativa.

A participação da família na escola passa a ser centrada em aspectos ligados exclusivamente a colaboração e participação nas atividades propostas pela escola, acompanhamento na realização de atividades de casa, e na supervisão de questões relacionadas a comportamento e disciplina, considerados adequados ao ambiente escolar, em detrimento da construção de outras formas de parcerias recíprocas como elemento essencial ao sucesso escolar da criança, tais como, participação na associação de pais e mestres, participação no processo de construção dos planos e estratégias pedagógicas, nas reuniões periódicas e no processo de tomada de decisões de questões relacionadas ao desenvolvimento da instituição de ensino, construção de espaços de interação e participação em projetos, atividades culturais, científicas e esportivas, dentre outros (Nogueira, 2011; Polonial; Dessen, 2005; Reali; Tancredi, 2005; Tancredi; Reali, 2001; Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

A escola brasileira, entretanto, parece ter dificuldade de aceitar as alterações sociais e familiares e de incorporar as novas demandas da sociedade no desenvolvimento de seus papéis e de seu trabalho, embora esse processo de mudança não seja tão recente (Reali; Tancredi, 2005, p. 240).

A escola, sendo uma instituição social, também atua como um espaço de reprodução da organização e das concepções sociais em que está inserida. Apesar da escola desenvolver um papel formador humano, tendo como função garantir ao indivíduo a apropriação crítica dos conhecimentos historicamente construído pela humanidade, oferecendo-lhes instrumentos para a transformação da realidade, tem muitas vezes desenvolvido um papel de formação de sujeitos reprodutores das ideologias de organização e produção da vida capitalista, “por historicamente estar estruturada e aplicada na prática de um contexto social cujos valores baseiam-se na lógica individualista e nas relações de mercado” (Durigan; Leal, 2017, p. 142).

As concepções e relações capitalistas influenciam os comportamentos humanos e as dinâmicas institucionais, resultando em conflitos sobre o papel e a função social da escola, que passa a priorizar as finalidades cognoscitivas, imediatista e utilitarista da formação pedagógica e da prática educativa. A família, por sua vez, em busca da sua sobrevivência e muitas vezes conduzidos pelos desejos e aspirações do mundo do capital, são levadas a nortear a sua atuação junto a escola, a questões de ordem burocrática e aprovação do filho.

Segundo Aragão (2019), a queixa escolar é um fenômeno que atinge em maior as famílias pobres, realidade que geralmente não é vivenciada pelas famílias com maior poder aquisitivo em que os filhos podem estudar em escolas da rede privada, que detém melhores

condições de ensino. Essas desigualdades econômicas conduzem a marginalização social, fazendo com que esses cerceamentos ao acesso a condições dignas de sobrevivência façam com que essas famílias, ao serem cobradas pela escola, sintam, mesmo que de forma inconsciente, os processos segregadores que são postos pelo mundo do capital, tornando o seu distanciamento com o universo escolar mais enfático, por não se sentirem em um lugar de pertencimento junto a sociedade. A ausência de acesso familiar as experiências escolares e ao conhecimento científico colaboram para o distanciamento da família com a escola, pois essa muitas vezes desconhece a importância do seu papel na vida escolar do filho.

Dessa forma, a relação entre a família e a escola passa a ser marcada por discursos de teor acusatório e culpabilizador. De um lado, a família responsabiliza e atribui exclusivamente a escola a aprendizagem dos filhos, e de outro, a escola alerta para a ausência de comprometimento e envolvimento familiar para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Portanto, “tanto a escola quanto a família devem estar conscientes de seus papéis na introdução da criança à cultura e, portanto, na transição de sua condição ‘homizada’ para ‘humanizada’” (Deus; Cognetti; Boccato, 2016, n.p.).

É comum ouvirmos dos profissionais da educação, que apesar dos esforços e ações para participação familiar, essa se apresenta como desinteressada pela educação da criança, sendo atribuído exclusivamente a escola a responsabilidade pelo processo educativa. Essa visão negativa da relação família-escola se alicerça na ideia de responsabilização individual, que não colabora para a superação dos obstáculos presentes nessa relação.

A escola busca idealizar um a parceria, sem procurar compreender as dificuldades que as famílias enfrentam no seu cotidiano, e assim a família por sua vez pode criar, uma relação de afastamento, por não se sentir compreendida, e se vê numa posição de julgamento e cobrança (Aragão, 2019, n.p.).

As concepções sociais e culturais (crenças, valores, costumes, atitudes) norteiam o processo de envolvimento da relação família-escola, podendo facilitar ou dificultar essa relação de proximidade e participação. Nesse sentido, se a escola acredita que a participação da família deve relacionar-se somente às reuniões bimestrais e datas festivas, dificilmente será convidada para refletir sobre aspectos relacionados a questões pedagógicas, nessa mesma direção, se as famílias acreditam que sua participação junto a escola deverá ocorrer somente no acompanhamento a realização de atividades de casa e reuniões de entrega de notas, raramente voltará sua atenção a questões que não perpassam a essas crenças. A mudança dessa cultura de distanciamento e de fragmentação é um dos nortes para a construção de um sistema colaborativo, com fins ao efetivo estabelecimento de alianças entre escola e família.

Apesar da escola compreender a importância da participação familiar no acompanhamento da trajetória escolar da criança, muitas vezes sente-se invadida com sua presença, “[...] pois consideram que os pais não sabem participar com uma relação de colaboração, mas sim de cobrança, uma vez que não entendem do processo de ensino-aprendizagem” (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p. 104), desconsiderando muitas vezes as condições concretas de vida das famílias, e como elas compreendem o seu lugar de participação na escola e na formação humana e social da criança.

A escola adentra ao universo familiar, e sente-se muitas vezes dotada de conhecimento que legitima a reorientação da família quanto aspectos que envolvam a educação da criança e as relações desenvolvidas no ambiente doméstico, mas se vê desrespeitada quando questionada pela criança e sua família sobre questões relacionadas ao processo educativo escolar, pois considera que eles não possuem conhecimentos técnicos necessários que fundamentem e justifiquem suas interrogações (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

À família são impostos limites para entrar em questões próprias da escola, como no campo pedagógico. Mas ele parece não acontecer com a escola em relação à sua entrada na família, pois aquela acredita estar autorizada a penetrar nos problemas domésticos e a lidar com eles, além de se considerar apta a estabelecer os parâmetros para a participação e o envolvimento da família” (Oliveira; Marinho-Araújo, 2010, p. 104).

A participação familiar passa a ser unidirecional, assistemática, esporádica e determinada pela escola em situações e circunstâncias, pontuais e específicas, alicerçadas em modelos padronizados e em atividades escolares secundárias, estando restritas a participação na execução das ações e decisões que a escola considera como necessárias, tornando o discurso de construção democrático-participativo da comunidade escolar como uma prática inexistente.

As famílias que não atendem aos aspectos e anseio de participação e envolvimento escolar ensejados pela escola, são consideradas responsáveis pela queixa-escolar, assumindo a ideia de que a ausência de estrutura familiar seria o fator responsável pelo insucesso escolar da criança. Dificilmente se vê ações em que as famílias possam repensar sua função, e que promovam a participação na construção e desenvolvimento de projetos pedagógicos da escola, pois considera-se que não dispõe dos conhecimentos necessários para atuarem como partícipes desse processo.

Para Tancredi e Reali (2001), Reali e Tancredi (2002, 2005), Oliveira e Marinho-Araújo (2010) e Faria Filho (2000), cabe ao professor a construção da parceria entre escola-família, dada a sua formação profissional específica e sua atuação enquanto elemento chave no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, segundo as funções que as instituições de ensino têm

junto a sociedade, deve partir preferencialmente da escola a construção e viabilização de mecanismos e estratégias que possibilitem a aproximação da família a escola, e o estreitamento de laços entre elas, tornando sua presença e participação uma atividade comum as suas rotinas, assim, “cabe à escola um papel preponderante na reforma social visada” (Faria Filho, 2000, p. 46).

A escola deve ter a possibilidade de construir novos conhecimentos sobre os alunos e as famílias por ela atendida, compreendendo as realidades socioculturais em que encontram-se inseridas, para que através de um trabalho em conjunto, possa construir um ambiente receptivo e uma atmosfera colaborativa entre esses dois ambientes socializadores, que possibilite a aproximação dialógica, participativa e a organização e o fortalecimento de estratégias que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem humana.

Além disso, o conhecimento das ações e práticas pedagógicas que se desenvolvem no âmbito escolar, são imprescindíveis para o processo de aprendizagem da criança. É necessário que as famílias sejam orientadas sobre a melhor forma de condução das atividades educativas escolares, garantindo a construção de espaços de desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Esse processo de orientação familiar pode ser observado através do episódio vivenciado na Escola Municipal ADAUDO, em que a professora demonstra a importância da condução familiar sobre o que é esperado que a criança consiga alcançar nas atividades que são propostas para serem realizadas em casa.

A professora foi chamando os alunos individualmente em sua mesa, colando a atividade e conduzindo o processo de leitura. A 3ª criança a ser chamada foi o Artur. Ao ser chamado em sua mesa a professora perguntou a ele: “Artur você está lendo as famílias silábicas?”, “não professora, porque minha mãe não dá conta!”, “Mas ela sabe ler, não sabe? Então, é só ler a família silábica do BA, BE, BI, BO, BU”, “Mas ela não dá conta tia”. Nesse momento após analisar as atividades anteriores no caderno da criança, a professora disse, “Mas a professora explicou para ela e para você como faz, você tem que tentar, é para você ler as famílias silábicas todos os dias como eu ensinei” (Edmundo, 2022a).

As famílias precisam ser orientadas de forma clara, simples e compreensiva sobre as abordagens utilizadas no processo ensino-aprendizagem, possibilitando acompanhar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, percebemos um esforço por parte da professora em orientar a família do aluno sobre como deveria ser conduzida a realização da atividade solicitada, entretanto na cena descrita é possível perceber que a atividade não foi realizada por ausência de acompanhamento da família, levando-nos a compreender a importância de um olhar atento e direcionado as especificidades e as realidades em que essa família se encontra, bem como sobre o sentido que atribuem ao acompanhamento familiar da

trajetória escolar do filho, conduzindo a família a uma reflexão sobre a importância de sua participação no acompanhamento a realização das atividades de casa por meio de reorientações em conjunto com o grupo gestor. A escola deve adotar estratégias que permitam às famílias compreender e acompanhar as atividades realizadas pela instituição.

A compreensão da dialogicidade entre os papéis sociais desempenhados pela família e escola possibilitam uma relação de trocas em que a família participa do processo de tomada de decisões da instituição de ensino, e a escola, por sua vez, por meio do acompanhamento e da observação da criança nos contextos escolares poderá conduzir a família a reflexão sobre as aspirações e comportamentos que são esperados para a criança, e que muitas vezes não são atendidas/supridas, gerando sofrimentos que poderão interferir de forma negativa no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

A complexidade, as especificidades e os diferentes contextos demandam a construção de alternativas de comunicação e interação escola-família devem partir das realidades sócio-históricas em que a escola e a família se encontram inseridas. “A escola, na relação com o aluno, não deixa de interagir também com sua família e interagindo com a família dos alunos a escola está atuando na comunidade como um todo” (Durigan; Leal, 2015, p. 145).

Portanto, torna-se inviável a criação de padrões e modelos únicos de comunicação e interação. Apesar de seguirem parâmetros e estarem circunstanciados em legislações gerais, as escolas não são iguais e os ambientes familiares são singulares, sendo necessário que cada instituição tenha autonomia para criação de políticas de participação e interação colaborativa efetiva e contínua das famílias, traçadas segundo as particularidades, unicidade e realidade específica de cada instituição (Nogueira, 2011; Polonias; Dessen, 2005; Reali; Tancredi, 2005; Tancredi; Reali, 2001; Oliveira; Marinho-Araújo, 2010).

Cada escola, em conjunto com os pais, deve encontrar formas peculiares de relacionamento que sejam compatíveis com a realidade de pais, professores, alunos e direção, a fim de tornar este espaço físico e psicológico um fator de crescimento e de real envolvimento entre todos os segmentos (Polonia; Dessen, 2005, p. 307-308).

A escola deve, em um primeiro momento, conhecer a realidade da vida material e social e histórica da comunidade escolar, compreender a multiplicidade de formas de organização familiar, suas especificidades, peculiaridades, demandas, características e as realidades sócio-econômicas e culturais em que estão inseridas, para num segundo momento buscar elementos que possibilitem realizar intervenções que promovam a construção e o fortalecimento de estratégias de aproximação e parcerias colaborativas entre escola-família, que atendam a cada realidade educacional, redimensionando as funções e os trabalhos desenvolvidos pela escola e

pelas famílias e determinados historicamente, tendo como eixo norteador perspectivas que favoreçam o desenvolvimento da criança em suas múltiplas dimensões.

Defende-se a importância de que a escola invista na promoção de um novo modelo de interação com as famílias de seus alunos, modelo esse que proporcione maiores conhecimentos sobre os alunos atendidos e mais conhecimento, pelas famílias dos alunos, dos trabalhos realizados pela escola. Como local de trabalho de especialistas, a promoção dessas interações mais próximas deveria sempre partir da escola (Reali; Tancredi, 2005, p. 141)

A parceria colaborativa família-escola tem sido amplamente discutida nas últimas décadas no Brasil, apoiada sobretudo em políticas públicas educacionais. Porém, deve-se atentar as atribuições de cada instância no processo de escolarização. A interação família-escola parte de uma concepção colaborativa para o favorecimento de caminhos que possam auxiliar o aluno em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, isso é, a união dialógica entre essas duas instâncias sociais. Todavia, não se preconiza a substituição dos papéis sociais desses segmentos, onde a escola assume as atribuições familiares, e a família passa a desenvolver as atividades destinadas a escolarização, tampouco a desresponsabilização do Estado para com as políticas públicas educacionais. Deve-se criar estratégias conjuntas que promovam o aperfeiçoamento dos modelos de relação entre as duas instituições, que resultem em novas formas de ajuda mútua, através de um olhar contextualizado e sistêmico. “Por outro lado, a presença e participação dos pais na escola não pode e não deve significar uma desresponsabilização dos professores para com a aprendizagem dos alunos e do governo com o financiamento da educação (Trancredi; Reali, 2001, p. 4).

A melhoria qualitativa do trabalho desenvolvido pela escola perpassa pelos aspectos relacionados a participação familiar, a organização escolar, a infraestrutura física e didático-pedagógica adequada, metodologias de ensino, quantidade de alunos por sala, apoio pedagógico oferecido aos professores, políticas públicas de valorização docente, propostas curriculares, formação continuada, programas e projetos educacionais alicerçados nas realidades e contextos sócio-históricos da comunidade.

Polonia e Dessen (2005) nos esclarecem que:

As relações entre a família e a escola apresentam padrões e formas de interação bem peculiares que precisam ser identificadas, apreendidas e analisadas com o intuito de propiciar uma melhor compreensão não só dos aspectos gerais da integração entre ambos como também daqueles mais peculiares a cada ambiente (Polonia; Dessen, 2005, p. 307).

A relação família-escola envolve uma ampla variedade de atividades que concernem tanto à escola quanto à família delineadas no cotidiano e na trajetória escolar da criança. Existem diversas

maneiras da escola e das famílias se relacionarem. Nesse sentido, a participação da família no processo de escolarização pode ocorrer através de diversas maneiras e possibilidades, e a compreensão dessa relação precisa ser norteadada pelos contextos de vida em que os sujeitos estão inseridos. “Assim, relação da escola com a família pode se dar de inúmeras formas, a depender dos fatores envolvidos que influenciam essa relação” (Aragão, 2019, n.p.).

Para muitas famílias que não tiveram acesso a escola, ou tiveram a necessidade de evadir-se dela, por questões socioeconômicas como se vê acontecer em muitas famílias em situação de risco e vulnerabilidade social, manter a criança na escola, levando-a diariamente a instituição de ensino significa um grande esforço. As condições objetivas e subjetivas de vida e as conjunturas socioeconômicas em que a família se encontra inseridas determinam a sua relação com a escola, assim, a quantidade de filhos, o contexto de moradia, a inserção ou não da família ao mundo do trabalho e o tipo de trabalho que ela desenvolve, ocupação dos responsáveis, acesso familiar ou a falta de escolarização, influência positiva ou negativamente a relação a ser construída com a instituição de ensino (Aragão, 2019; Deus; Cognetti; Boccato, 2016; Faria Filho, 2000).

Os sentidos atribuídos as famílias sobre sua participação e envolvimento com a escola relacionam-se com suas histórias, contextos e realidades. Um episódio observado na escola JASPI, e que se remete a importâncias da organização dos materiais escolares pela família, chamou-nos a atenção:

A professora pediu ao aluno Ariel que fosse a sua mesa e levasse seu bloquinho para fazer a atividade de reforço. O aluno disse que não havia levado lápis de escrever, a professora disse: “Novamente? E cadê o lápis que eu tinha te dado?” E perguntou aos alunos se alguém tinha algum lápis para emprestar para ele pois ela não tinha, ao perguntar aos colegas e eles responderam que não, a professora procurou em seus pertences e conseguiu encontrar um lápis pequeno que foi emprestado para que o aluno realizasse sua atividade. A professora pediu que o aluno pegasse o bloquinho e abrir-se na página da próxima atividade (é interessante pontuar que o bloquinho do aluno se encontrava muito amassado e sujo, e que durante uma conversa com a professora regente fui informado que aquela era a segunda unidade que o aluno estava recebendo, pois havia perdido o primeiro e que a família já havia sido orientada sobre a importância do acanhamento do aluno em casa) a professora foi auxiliando o aluno na realização da atividade, fazendo a leitura dos enunciados e conduzindo o aluno na identificação dos sons que representavam as sílabas e as letras que formam as sílabas que eram lidas (Edmundo, 2022b).

Compreendemos que para a realização das atividades e ações propostas pela escola é imprescindível que a criança tenha materiais que lhes permita a realização das atividades propostas. No relato descrito acima é possível perceber a ausência de materiais por parte da criança para a realização das atividades, sendo que em ocasião anterior já havia sido disponibilizado material para o aluno, que foi esquecido e/ou danificado em casa. É importante

pontuar a importância da realização de um trabalho de conscientização da família sobre a sua participação e condução na organização dos materiais dos filhos, que poderia ser realizado através de um projeto que partisse das realidades e necessidades observadas. Nessa mesma direção, a realização de um trabalho reflexivo com os alunos sobre a importância de se cuidar dos materiais e pertences, a orientação prática sobre como se deve guardar os materiais escolares, e o estabelecimento de uma rotina com os alunos de organização e conferência dos materiais antes de ir para a escola, também se constitui em possibilidades de caminhos a serem percorridos.

Compreender os múltiplos fatores que determinam as relações que se constroem entre família e escola é fundamental para a mudança das concepções reducionistas de ausência, apatia e culpabilização, que muitas vezes perpassa a relação entre as essas duas instituições. A participação da família junto à escola se dá também através do apoio mútuo em que ambos precisam construir um diálogo contínuo que possibilite a construção de diversas possibilidades de desenvolvimento de aspectos cognitivos e socioculturais (Deus; Cagnetti; Boccato, 2016).

Apesar desse envolvimento familiar estar muitas vezes desconexo com as idealizações e necessidades apresentadas pelas escolas, essas perspectivas precisam ser valorizadas pela escola, para que a partir delas possa ser construído novos elos de comunicação e participação ativa e contínua, que possam repercutir positivamente sobre os processos de aprendizagem humana. A qualidade do envolvimento família-escola deve ser mais importante que a quantidade. “A integração do ambiente escolar e familiar não é uma tarefa fácil e não deve ser encarada de forma amadora ou ‘idealística’ (Polonia; Dessen, 2005, p. 310).

É preciso, pois, construir uma nova cultura de participação e envolvimento escola-família através da mudança das concepções sobre o sistema de colaboração, utilizando-se de diversos mecanismos e estratégias que promovam um ambiente acolhedor e afetivo que possibilite as famílias compreender sua responsabilidade compartilhada na aprendizagem e desenvolvimento da criança, tais como, realização de reuniões conjuntas, promoção de encontros específicos, com o objetivo de ajudar pais e professores, favorecimento de troca de informações entre professores e pais, participação nos conselhos de classe, associações de pais e mestres, no conselho escolar, construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e reuniões deliberativas da unidade de ensino, que garantam a criação de estratégias e a abertura de canais de comunicação entre a escola e a família. Nesse sentido, “o projeto pedagógico da escola pode trazer em seu conteúdo estrutura para integração com a família, buscando como consequência estimulação para processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Deus; Cagnetti; Boccato, 2016, n.p.).

É preciso ampliar a forma como é vista essa relação, criando por parte da escola diferentes espaços que possibilitem as famílias participarem de forma ativa e continua “não só para reuniões escolares, mas também para momentos de lazer, interações sociais, vinculações positivas, indo para além de somente reuniões convocatórias, com teor punitivo” (Aragão, 2019, n.p.).

A escola e a família precisam trabalhar juntas e estarem abertas a compreender uma à outra, buscando através da troca de experiências sobre a criança, e da reflexão sobre as realidades e limitações que as compõe, e dos aspectos que colaboram ou dificultam esta interação, construindo caminhos e adequando as ações que proporcionem o seu entrosamento e inter-relação. É necessário que a construção dessas estratégias de favoreçam esta integração parta da reflexão crítica sobre as realidades e contextos sociais em que a família e a escola se encontram inseridos, procurando não culpabilizar uma à outra, mas buscar a compreensão do fenômeno em sua complexidade histórico-cultural que influencia na aproximação ou distanciamento das instituições.

A aprendizagem ocorre nos diferentes ambientes e vivências sociais da criança, o que auxilia na concretização de processos iniciados na escola. Portanto, é importante que família esteja próxima à escola para acompanhar e estimular o desenvolvimento desses processos. Através das relações que a criança estabelece com o meio, ela se apropria da cultura e dos conhecimentos construídos historicamente, se humanizando e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento.

2.3 Percepções e intervenções docentes diante de situações de (in)disciplina e conflito no espaço escolar

A escola, enquanto espaço sociocultural, é um lugar dinâmico, construído através da participação ativa de sujeitos imersos em diferentes contextos e realidades, sendo muitas vezes palco de relações de conflitos e impasses. Refletir sobre a indisciplina é problematizar as concepções que estruturam e constroem as práticas pedagógicas, pois o processo educativo em sua diversidade deve possibilitar a construção e o fortalecimento de vínculos e a socialização das relações humanas. “A indisciplina tem representado uma das grandes dificuldades da escola contemporânea, assim como é, hoje, um grande desafio a ser enfrentado pelo profissional docente” (Alves, 2006, p. 16).

O conceito de (in)disciplina não é universal e inalterado, ele é dinâmico, tem diferentes sentidos, se relacionam com as vivências de cada sujeito e com o contexto socio-histórico-cultural, transformando-se e assumindo diferentes conotações ao longo da história. Apesar de ter diferentes enfoques e conotações a indisciplina, tem sido associada no meio educacional com comportamentos inadequados que dificultam o aluno a ter um bom aproveitamento do que é ensinado na escola (Rego, 1996).

A indisciplina tem sido vista no espaço escolar como “uma espécie de incapacidade do aluno (ou de um grupo) em se ajustar às normas e padrões de comportamentos esperados” (Rego, 1996, p. 85). Sendo associada à aspectos inatistas de traços de personalidade do aluno, ou a características inerentes a infância e adolescência “que pressupõe a existência de características universais que se manifestam em estágios previstos, independentemente das vivências realizadas em determinada cultura” (Rego, 1996, p. 89), ainda há aqueles que à relaciona a ausência de autoridade e controle docente. Para os alunos, a indisciplina está associada à inadequação das práticas pedagógicas e à crítica ao sistema escolar.

Essa concepção de obediência inquestionável as regras são utilizadas como uma estratégia de controle, “nesta perspectiva, qualquer manifestação de inquietação, questionamento, discordância, conversa ou desatenção por parte dos alunos é entendida como indisciplina” (Rego, 1996, p. 85). É notável que a vida em sociedade pressupõe a criação e o cumprimento de regras e normas que orientam seu funcionamento e as relações entre os membros de um grupo social, sendo uma das funções da escola auxiliar os alunos a compreender as normativas que regulam a sociedade.

Todavia, deve-se problematizar as concepções que estruturam as normativas sociais, refletindo sobre os modelos de conduta e comportamento que desconsideram a pluralidade e diversidade característicos da humanidade, compreendendo que somos seres concretos construídos através dos processos de interação com o meio social e a apropriação da cultura e do conhecimento elaborado socio-historicamente. A (in)disciplina não resulta de fatores isolados, ela está vinculada as relações e experiências que o indivíduo estabelece ao longo do seu desenvolvimento, e apropriação da cultura, das características do grupo social e do período histórico em que se insere.

O comportamento do aluno está relacionado a diferentes fatores de âmbito social, cultural, econômico e pedagógico. A disciplina se constrói no interior da prática pedagógica, ela não é sinônimo de bom comportamento construídos sob a égide de padronizações, mas envolve as diversas práticas de como ensinar. A escola, enquanto instituição ligada a formação e (des)construções objetivas, é o espaço propício ao consenso e ao dissenso, o que ocasiona em

conflitos de convivência social, gerando desavenças e desentendimentos que podem ser agravados pela ausência de diálogo e da construção de espaços adequados que possibilitem a resolução do conflito.

“É preciso compreender que o ambiente escolar, com suas relações tensas e seus desafios, reproduz as violências presentes na sociedade, mas também produz suas próprias formas”, que são marcadas por diferentes facetas e assumem contornos segundo as práticas que acontecem (Silva; Almeida; Almeida, 2022, p. 8).

As ações docentes diante de situações de conflito e indisciplina, no contexto das observações desenvolvidas, são perpassadas por diferentes olhares e sentidos, que se cruzam ou divergem entre si. Inicialmente, verifica-se episódios em que a mediação docente diante de situações de indisciplina é marcada por contextos educativos de condicionamento de comportamentos, realizados por meio de mecanismos de associações/correspondência em que o professor busca moldar um comportamento desejado, através de estratégias de recompensação e/ou punição, como se descreve a seguir:

Durante a realização da atividade de ida ao quadro para classificação das palavras a aluna Marília entrevistou por diversas vezes com comentários e expressões em voz baixa (“não dá conta?”, “de novo?”, “ai ai”), quando uma aluna que tinha dificuldades foi ao quadro, mesmo após a professor falar para os alunos que não queria expressões de desrespeito com a colega pois todos estavam na escola para aprender, após orientar novamente a aluna sobre o comportamento a mesma continuou, e após alguns alunos chamarem a atenção dela dizendo que ela não deveria criticar a colega a professora advertiu novamente a deixando sem recreio. Na hora do recreio a professora esqueceu que a aluna deveria permanecer em sala e ela foi com os colegas, quando retornaram do recreio alguns alunos falaram para a professora que a aluna havia ido para o lanche e não retornou para a sala, e disse para a aluna Marcia você não estava sem recreio? E por que não retornou para sala? Mesmo se eu tivesse esquecido você não deveria ter ido, nós temos que ser honestos com os outros, e por causa desse desrespeito você vai ficar sem recreio essa semana”. Após a professora retomou com os alunos as explicações sobre o conteúdo (Edmundo, 2022a).

Na escola JASPI observa-se o relato de punição da turma.

As crianças da turma não tiveram recreio devido ao mau comportamento durante o momento da fila para irem embora no dia anterior. A professora explicou para a turma que havia conversado com eles sobre o comportamento que deveriam ter durante a saída e que a turma não havia continuado com as conversas e brincadeiras paralelas, atrapalhando o momento de organização e saída, e que devido a isso estavam sem recreio, e que o recreio do outro dia dependeria do comportamento da turma durante a saída (Edmundo, 2022b).

De acordo com os excertos acima é possível perceber que a mudança de comportamento da criança ocorre através de estímulos, a resposta desejada pela professora ocorre através de estratégias de condicionamento do comportamento. Nesse sentido, o reforço é um estímulo, um mecanismo que possibilita o desenvolvimento da resposta desejada – intensificação da

frequência ou a inibição de um comportamento. O ambiente é visto como um modelador determinante do comportamento e “a aprendizagem ocorre através de um processo de condicionamento, ou seja, através de associações” (Andrade, 2009, p. 63).

Através dos seus experimentos Skinner chegou à conclusão que todo comportamento pode ser modelado por meio do condicionamento operante, através do qual o organismo aprende a associar o seu comportamento com as consequências que este provoca no ambiente. Os comportamentos seguidos por reforços tendem a voltar a ocorrer, enquanto os que são punidos tendem a serem extintos (Andrade, 2009, p. 64).

O comportamento desejado nos espaços escolares é muitas vezes modelado/adquirido através de estímulos reforçadores positivos ou negativos, e o comportamento é aprendido e mantido pelo efeito que o estímulo reforçador produziu. O comportamento passa a ser um efeito do reforço (causa), e o aluno passa a associá-lo aos reforços que foram recebidos - quando são positivos são recompensados ou quando são indesejados são punidos. O estímulo possibilita aumentar ou diminuir as possibilidades da resposta desejada direcionando os comportamentos dos alunos as respostas desejadas (Andrade, 2009; Silva, 2005).

Os motivos e os sentidos atribuídos pelas professoras ao comportamento dos alunos e suas relações com o processo ensino-aprendizagem perpassam processos de estímulos ao comportamento esperado. Para que os alunos conseguissem apresentar um comportamento que na concepção das professoras lhes possibilitasse a aprendizagem, elas se utilizaram do recreio como uma possibilidade de situação reforçadora.

Apesar desse mecanismo possibilitar que o aluno tenha o comportamento desejado, essa modificação de comportamento ocorre de forma mecânica em detrimento da compreensão crítica e do entendimento consciente. O comportamento desejado é moldado/instituído pelo reforço, ele é resultante da mudança ambiental realizada. Através do reforço é possível aumentar ou diminuir as indecências do comportamento desejado. O comportamento da criança passa a ser uma resposta aos estímulos do ambiente¹⁴.

A mediação de comportamentos considerados de indisciplina deve pautar-se na compreensão de que o comportamento expresso pela criança se relaciona aos processos de internalização das relações que o indivíduo desenvolve com o meio, estando associada a fatores externos como as relações familiares e sociais, a atuação docente, os métodos e estratégias

¹⁴ No entanto, não podemos simplificar a visão de Skinner (muitas vezes confundido com os pressupostos de Watson) quanto aos conceitos de reforço positivo e negativo. Uma vez que o autor defende que esse mecanismo seja internalizado pelo indivíduo, a ponto de gerar reforços naturais e não mais artificiais. Entende-se por reforços naturais, a conscientização das consequências dos comportamentos e a produção de reforços “internos” sem mais a necessidade de outros o fazerem (Skinner, 1974).

didático-pedagógica, e a percepção do aluno de suas dificuldades em realizar atividades propostas dentre outros.

A indisciplina escolar pode, a depender de como for compreendida e enfrentada, revelar-se como fator de crescimento para professores, alunos e pais. Falar sobre (in)disciplina implica refletir sobre as questões de autonomia, de independência, de interdependência e de controle social presente em todas as culturas. Tais questões estão na base de como é entendido o processo que leva às passagens do indivíduo à sociedade e da natureza à cultura. Ou seja, é nas relações construídas no cotidiano dos espaços institucionais sociais que se galga a lenta e conflituosa passagem para o desenvolvimento de um ser autônomo, em espaços potenciais para criar e viver sua condição social e histórica (Godoy *et al*, 2006, p. 242).

Os sentidos atribuídos pelo indivíduo, as vivências e experiências desenvolvidas nos espaços sociais que são determinados por fatores históricos, econômicos, políticos e culturais, são expressos pela criança através de seus comportamentos e expressões. É fundamental que o processo de mediação seja pautado no diálogo e na participação ativa do aluno, garantindo o direito à voz, estimulando a construção de espaços propícios ao exercício da reflexão, da tomada de consciência e do respeito. Nesse sentido, a adoção ou mudança de comportamento do aluno não deve ser estruturada em mecanismos punitivos e estímulos-condicionamentos externos reforçadores, mas no diálogo e na construção de espaços que possibilitem a reflexão crítica e dinâmica.

Nessa direção, apresentamos dois episódios observados durante o acompanhamento das observações participantes, em que a professora da escola Menino Jesus envolve os alunos no processo de resolução dos conflitos os tornando protagonistas nas tomadas de decisões (Edmundo, 2022c).

Após algumas crianças terem terminado a atividade, enquanto esperavam os outros alunos terminarem ficaram brincando na sala e correndo de um lado para o outro, após alguns minutos a professora solicitou que se organizassem pois não eram momentos de recreio. Com os alunos estavam muito agitados a professora pediu que eles se sentassem e cantou duas músicas com eles “baratas na careca do vovô” e “enrola, enrola, enrola” os alunos participaram cantando e fazendo os gestos e aos poucos foram se acalmando e silenciando. Após a professora informou que passaria uma atividade para casa que deveria ser copiada pelos alunos do caderno de Matemática, enquanto passa a atividade no quadro duas alunas começaram a discutir por causa de doces, pois uma havia comprado balinha no dia anterior e dividido com a colega, e ela não queria dividir com ela as balinhas que tinha comprado, a professora parou o que estava fazendo e dirigiu as duas alunas, pediu que elas se acalmassem e ouviu as queixas que cada uma havia apresentado, após ouvir as alunas a professora disse: “Temos um problema, como vamos resolver?”, as alunas se entreolharam e se queixaram para a professora dizendo que estavam certas e a outra estava errada. A professora disse: “Vou dar alguns minutos para vocês pensarem em como podemos resolver esse problema” e retornou para o quadro para continuar a passar a atividade, após alguns minutos retornou a mesa das alunas e perguntou: “Vocês já têm alguma sugestão de como podemos resolver?”, as alunas continuaram discutindo entre si e a professora entrevistou dizendo: “Temos duas formas de resolver o problema, ou a partir de hoje cada uma compra o seu e não há mais compartilhamento ou vamos resolver na conversa,

entendendo que se tem o combinado de dividir ele tem que ocorrer. Já que a Marília dividiu com você ontem Elena, e hoje ela não quer dividir com você as balinhas, então eu acho que a solução é cada uma comprar a sua quando tiver dinheiro. O que vocês acham? Vai ser assim mesmo?” e deixou as algumas pensando por alguns instantes, quando retornou e perguntou se havia chegado a uma conclusão uma disse que queria se acertar, porém a outra disse que não, a professora disse: “Então não chegamos a um resultado, querem mais um tempo?”. Após alguns minutos a professora foi até as alunas novamente e perguntou se as alunas iriam querer resolver o conflito no diálogo ao se não iriam mais querer compartilhar. Elena pediu desculpas e resolveu dar uma balinha para a colega, a professora pediu a Marília que também pedisse desculpas pela forma com que falou com a Elena, e após se desculparem a professora explicou para elas que não resolvemos as coisas com brigas e discussões, mas com conversa e com calma e que temos que aprender a compartilhar aquilo que temos (Edmundo, 2022c).

As 13h7min os alunos se dirigiram para a sala de aula, a professora desejou boa tarde aos alunos e pediu que eles organizassem a sala em roda. Após desejou boa tarde aos alunos novamente explicou que o motivo para a sala estar em círculo é porque a turma faria uma roda de conversa. Os alunos demonstraram alegria e comemoraram a notícia dada pela professora. A professora perguntou aos alunos se eles gostaram da sala organizado naquela forma, após responderem de forma unânime que gostaram a professora perguntou por que os alunos gostaram de a sala estar em círculo, após a resposta de alguns alunos a professora disse que a turma faria uma roda de conversa sobre respeito, e perguntou aos alunos o que eles acham que era respeito. A aluna disse que respeito é: “não ficar brigando”, Emanuelle disse que temos que ter respeito pelos mais velhos e não desobedecer às regras, o aluno Davi disse que “devemos respeitar os jovens, os mais velhos, as crianças”. Neste momento a professora conversou com os alunos sobre respeito às crianças, sobre tratar mal os outros, bater, xingar situações de desrespeito que não devemos ter. Na roda de conversas foi refletindo com os alunos sobre respeitar ao próximo, sobre a importância do diálogo para-como forma de resolução de problemas, e que quando temos algum problema no ambiente escolar ou em outros lugares que precisamos pedir ajuda a um adulto (professor, coordenadora) que possa ajudá-lo a resolver o problema. Foi refletido também com os alunos sobre a importância da amizade, do carinho e do respeito. Foram realizados relatos de experiências pessoais relacionados ao tema. A professora foi perguntando individualmente a cada aluno: “do que você não gosta que as pessoas façam com você?” A maioria das crianças disseram que não gostam que xinguem e batam nelas. Nesse momento a professora conduziu a reflexão sobre situação de desrespeito que tem ocorrido entre os alunos da sala em diferentes espaços da instituição (hora do ensaio da festa junina, recreio, fila do banheiro, momento do lanche). Após as reflexões a professora pediu que os alunos realizassem uma ilustração que representassem o que é o respeito para cada um. À medida que os alunos iam terminando a atividade a professora ia pedindo a cada um que explicasse o seu desenho, momento que destacava e problematizava com a turma aspectos que considerava importantes e que foram retratados sobre respeito ao próximo (Edmundo, 2022c).

O protagonismo e a participação ativa dos alunos é fundamental para que ele consiga (re)pensar seus comportamentos e atitudes. O problema da indisciplina não é a sua existência nos espaços escolares, mas a dificuldade da comunidade educacional em lidar com ela, e a solucionarem os problemas que dela são advindos, onde muitas vezes se desconsidera suas causas e origens que resultam das relações e experiências que a criança desenvolve socialmente (Mendonça, 2015; Godoy *et al*, 2006).

Nos excertos destacados é possível perceber que a professora Angela busca através do diálogo com as crianças a conscientização e a resolução de conflitos, propondo situações

ensino-aprendizagem dialógicas que deem voz as crianças e valorizem as capacidades individuais. Por meio da atividade mediada¹⁵ o aluno se apropria do conhecimento sistematizado elaborado pela humanidade ao longo da história, tornando possível o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores¹⁶ e do sentimento de lugar de

¹⁵ Segundo Vygotsky (1984), a aprendizagem e o desenvolvimento humano resultam das interações dialéticas entre os indivíduos e o meio. Segundo ele, somos seres sociais, estando nossa aprendizagem e desenvolvimento relacionados com as interações que estabelecemos com o meio. Nesse sentido, a aprendizagem é resultante da inter-relação de diferentes fatores biopsicossociais.

A mediação é um conceito fundamental para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, e para o processo de construção de sentido da relação eu-outro e sujeito-mundo. À medida que a criança se apropria dos processos de mediação, mais complexa se torna sua atividade dando gênese a novas e mais elaboradas conexões cerebrais.

A atividade mediada seria o ato da evolução da transformação sócio-histórica do próprio ser humano porque é por meio da sua atividade que o ser humano permite criar as necessidades e ao mesmo tempo permite satisfazer essas necessidades, relacionando de forma objetiva e concreta o ser humano com a natureza e com outros seres humanos (González, 2012, p. 86).

Os comportamentos e pensamentos humanos são determinados por fenômenos sociais e culturais historicamente construídos, e são mediados pelas interações linguísticas. Através da participação e interação ativa dos sujeitos, com as complexas relações sociais as quais encontra-se inserido, o indivíduo apropria-se das realidades sócio-históricas, (re)construindo-as e humanizando-se, desenvolvendo-se assim, a mediação cultural da consciência e constituição dos processos psicológicos caracteristicamente da espécie humana.

A mediação é um dos conceitos mais importantes para a compreensão do processo de desenvolvimento da consciência humana. É através da mediação pelos sistemas semióticos (com destaque a fala e a linguagem) que o indivíduo tem acesso ao conhecimento, ao desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores e realiza o processo de apropriação e significação da realidade/atividade/ação que parte da interação social e historicamente produzida.

Vygotsky entendeu o conceito de “mediação” na interação homem-ambiente, pelo uso de instrumentos, ao uso de signos. Os sistemas de signos (linguagem, escrita, sistema numéricos, etc.), assim, como também os sistemas de instrumentos, são criados pela sociedade ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural (Souza; Freitas, 2009, p. 124).

O desenvolvimento humano é resultante da apropriação da cultura, e das relações indissociáveis entre sujeito e cultura, e entre singular e coletivo, realizadas através das mediações semióticas. Segundo Zanella (2020, p. 75) o desenvolvimento humano segundo a concepção Vigotskiana deixa de ser [...] “sinônimo de maturação biológica para compreender a complexidade das relações sociais e os sujeitos que, a partir da apropriação da significação dessas relações, ou seja, da cultura, daí resultam”.

As relações e desenvolvimentos ontogenéticas, e o processo de aprendizagem do indivíduo ocorre em dois níveis, sendo eles: Nível de desenvolvimento atual - que indicam o desenvolvimento real/efetivo, compreendendo as conquistas e atividades que a criança consegue realizar sozinha; Nível de desenvolvimento iminente - que caracteriza as atividades que a criança é capaz de fazer, mas que precisa da mediação de alguém mais experiente. O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Vygotsky, 2010, p. 112).

A distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento iminente caracteriza a zona blijaichego razvitia - zona de desenvolvimento iminente. Nesse sentido, o nível de desenvolvimento atual são as funções que estão amadurecidas e as que se encontram em processo de amadurecimento/ desenvolvimento (Vygotsky, 2010; Prestes, 2010; Vygotsky, 2005; Facci, 2015).

¹⁶ Segundo Vigotski (1984), a construção do conhecimento se dá por meio do contato e da interação do indivíduo com o meio. Dessa forma, ao nascer a criança é dotada apenas de funções psicológicas primárias/elementares, como a atenção involuntária e os reflexos, tais funções, porém, não são características apenas da espécie humana, pois também estão presentes em espécies animais mais desenvolvidas como, por exemplo, alguns grupos de primatas. Há, porém, diferença no desenvolvimento das estruturas psíquicas dos seres humanos e dos animais. Os processos mentais dos animais são determinados por processos psicológicos elementares de origem especificamente biológica, instintiva e sensorial, enquanto as funções psíquicas humanas são complexas e considerados superiores pois, envolvem estruturas e processos conscientes e voluntários de racionalização, ressignificação e reestruturação,

pertencimento, que são imprescindíveis a mudança consciente de comportamentos através de processos mentais voluntários.

Nesse sentido, acreditamos que as ações de mediação da professora Angela vão ao encontro do que compreendemos como sendo papel do professor no processo de aprendizagem da criança. Visto que, o professor deve promover experiências que possibilitem ao aluno a aprendizagem e o desenvolvimento numa relação dialética entre o que já foi conquistado/aprendido e as novas situações de aprendizagem propostas pela escola que lhe possibilitaram novas aprendizagens e desenvolvimentos.

As práticas pedagógicas devem ser norteadas por um olhar e uma escuta atenta e sensível as necessidades, individualidades e especificidades de cada educando, oportunizando o acesso a experiências novas e desafiadoras, que incidam sobre a zona de desenvolvimento iminente possibilitando ao aluno novos processos de desenvolvimento de suas potencialidades.

A zona de desenvolvimento iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos (Vigotski, 2021, p. 190).

Assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo ocorre em dois níveis, sendo eles: Nível de desenvolvimento atual - que compreende as conquistas e atividades que a criança consegue realizar sozinha, ou seja, [...] “às características dos processos psicológicos tal como se apresentam em determinado momento e o que estes a ela possibilita”

com raízes nas relações sociais e históricas, havendo assim, uma independência de comportamento em relação a questões biológicas (Bortolanza; Ringel, 2016; Rego, 1995; Zanella, 2020; Solovieva; Quintanar, 2016; Souza; Freitas, 2009, Conceição; Siqueira, Zucolotto, 2019).

Com a interação do indivíduo com o meio, no entanto, parte dessas funções básicas transforma-se em funções psicológicas superiores. Assim, a partir da interação com o meio, o indivíduo desenvolve características e funções especificamente humanas, tais como a consciência, a capacidade de planejamento, o controle consciente do comportamento, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato.

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio (Luria, 2010, p. 25).

As funções psicológicas superiores, são aspectos do funcionamento psíquico humano, caracterizados segundo Rego (1995) por “(...) ações conscientemente controladas, processos voluntários que dão ao indivíduo a possibilidade de independência em relação às características do momento e espaço presente”. Para Vygotsky (2005) as funções psicológicas superiores são construídas no curso histórico da humanidade. Sendo o seu desenvolvimento marcado pelas relações que vão das funções intersíquicas (atividades coletivas – sociais) às funções intrapsíquicas (propriedades internas do pensamento).

As funções psíquicas humanas se desenvolvem nas relações entre os aspectos biológicos e a dimensão social historicamente construída. O cérebro é a estrutura material das funções psíquicas. As estruturas mentais humanas são mutáveis, interdependentes, dialógicas e moldadas pela vida social concreta. Somos seres sociais, produtos e produtores de cultura e de contextos sociais, e somos constituídos através da internalização da vida social e incultural humana construída ao longo do tempo e do espaço.

- processos mentais que já se estabeleceram e os ciclos de desenvolvimento que já se completaram e consolidaram, (Zanella, 2020, p. 75); e a Zona de desenvolvimento iminente - que caracteriza as atividades que a criança é capaz de fazer, mas que precisa da mediação/orientação (ou pela imitação) de um adulto, em colaboração com companheiros mais experientes/aptas (a criança mais apta não orienta, ela colabora, é “coautora”). Assim, o que é zona de desenvolvimento iminente hoje, poderá ser o nível de desenvolvimento real amanhã.

Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem deve oportunizar a criança aprendizagens significativas, que lhe possibilite por meio da mediação docente novas aprendizagens e desenvolvimentos. O trabalho docente deve alicerçar-se na compreensão da importância do desenvolvimento de vivências e experiências em que a criança consiga realizar sozinha amanhã, o que ela consegue fazer hoje através da mediação do professor. Assim, “[...] o que hoje se encontra na zona de desenvolvimento iminente, amanhã estará no nível de desenvolvimento atual, ou seja, o que a criança consegue fazer hoje com a ajuda de outros, amanhã, saberá fazer sozinha” (Vigotski, 2021, p. 191).

Diante dos dados construídos ao longo do desenvolvimento dessa pesquisa, percebemos que o trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras participantes desse estudo está direcionado a pluralidade e diversidade que caracteriza o espaço educativo escolar. Contudo, chama-nos a atenção as práticas de intervenção junto aos comportamentos considerados indisciplinados que se estruturam em sua maioria em concepções comportamentais desconsiderando os fatores sociais relacionados ao seu desenvolvimento.

As posturas e exigências das instituições escolares devem considerar as possibilidades, necessidades e diversidade do aluno, oportunizando a ele conhecer, compreender e participar dos objetivos e das intenções esperadas com sua construção, e as possíveis consequências, caso não cumpridas, possibilitando-lhes avaliar e decidir de forma autônoma. O aluno deve compreender a importância e quais as finalidades das convenções firmadas, e não só conformar e obedecer de forma mecânica. A adoção ou mudança de comportamento do aluno não deve ser estruturada em mecanismos punitivos e estímulos-condicionamentos externos reforçadores, mas no diálogo e na construção de espaços que possibilitem a reflexão crítica e dinâmica.

A aprendizagem e desenvolvimento da criança ocorrem através das interações que ela desenvolve com o meio, nesse sentido, os aspectos relacionados aos comportamentos considerados (in)adequados compõe o processo de formação da subjetividade infanto-juvenil o que pode corroborar para o desenvolvimento de práticas medicalizantes¹⁷.

¹⁷ A medicalização é o processo pelo qual questões da vida social, caracterizadas por perspectivas complexas, multifatoriais e marcadas pela cultura e pelo tempo histórico, são reduzidas à lógica biomédica e a uma

A naturalização dos padrões de comportamento, levando à crença generalizada de que se deve agir segundo determinados moldes, é um dos elementos fundantes da submissão, do não questionamento, da docilização de corpos e mentes, tão cara e necessária à manutenção da ordem vigente, em todos os tempos (Moysés; Collares, 2013, p. 11).

As concepções e formas de classificação dos comportamentos como disciplinados ou indisciplinados não são naturais. As normativas e padrões de comportamentos são construções sociais que buscam docilizar os corpos a fim de atender aos anseios da sociedade do capital. Os questionamentos desses padrões são submetidos aos processos fiscalizadores de vigilância punitiva, que controla através da medicalização que visa normatizar a vida para ordem e progresso social.

A normatização da vida tem por corolário a transformação de problemas da vida em doenças, em distúrbios. O que escapa às normas, o que não vai bem, o que não funciona como deveria... tudo é transformado em doença, em problemas individuais. Afasta-se a vida, para sobre ela legislar, muitas vezes destruindo-a violentamente e irreversivelmente (Moysés; Collares, 2013, p. 11).

A medicalização infanto-juvenil articula-se com a medicalização da educação através da criação de doenças que justifiquem as queixas escolares sobretudo as relacionadas as dificuldades de aprendizagem e aos comportamentos considerados inadequados. A aprendizagem e as formas de ser, de agir e de se expressar no mundo têm sido normatizados através da ingestão das drogas da obediência, os psicoestimulantes, que apesar de serem autorizados pelo governo, atuam de formam nefasta no desenvolvimento do indivíduo, com efeitos colaterais que são desconsiderados e silenciados.

racionalidade simplista e lineares de causa e efeito, ou seja, é a não adequação do indivíduo a normas e comportamentos sociais, assim, uma suposta causalidade orgânica se expressa no adoecimento do indivíduo, expandindo e reforçando as concepções de redefinição do comportamento, da experiência e da expressão da subjetividade humana a questões de ordem médica. A medicalização é um paradigma positivista que reduz conflitos e problemas sociais, políticos e culturais em questões pessoais, essa racionalidade biológica transforma paradigmas criados ao longo da história da humanidade em expressões abstratas, imponderáveis, imutáveis, neutras e assépticas. (Angelucci, 2014, Collares; Moysés, 1994, 1996; Dantas, 2009; Freitas, 2013; Lemos, 2014; Meira, 2012; Moysés, 2008; Moysés; Collares, 2007; Souza, 2011; Tesser, 2006; Lima; Silva; Garcia, 2017, Souza, 2014). Esse processo de segregação social e biopoder transfere “para o campo médico problemas que fazem parte do cotidiano dos indivíduos. Desse modo, fenômenos de origem social e política são convertidos em questões biológicas, próprias de cada indivíduo” (Meira, 2012, p. 136). A medicalização naturaliza os processos e relações construídas sócio historicamente e em decorrência, desconstrói os direitos humanos, abortando questionamentos e movimentos por mudanças e transformações sociais, exterminando a passos lentos e gradativos, as possibilidades de construção de um futuro diferente. Ela controla e submete as pessoas, abafando questionamentos e desconfortos, ocultando violências físicas e psicológicas pelas quais o indivíduo foi, e muitas vezes continua sendo, exposto e submetido. Desse modo, escreve-se a história da criança, negando-lhe a construção do seu próprio futuro. Compreendemos a medicalização como uma temática que tangencia o trabalho, porém não se apresenta enquanto foco de nossas análises, tornando-se necessário a realização de estudos subsequentes que possam desenvolver reflexões que dialoguem entre as possíveis relações entre a queixa-escolar e a medicalização das experiências educativas infanto-juvenis.

A prática pedagógica deve compreender que somos seres sociais, e que os comportamentos humanos considerados normais são construídos ao longo da história, sendo expressões da subjetividade e singularidade humana, por isso constituem uma enorme pluralidade e diversidade. Chama-nos a atenção as mediações em relação aos comportamentos de (in)disciplina, pois o comportamento humano tem sido um dos alvos da medicalização que busca silenciar as expressões de questionamento e possibilidades de mudança e superação de desigualdades e segregações.

A escola deve ser um ambiente social de aprendizagem e transformação, sendo para todos os envolvidos no processo educativo, um local promissor de troca e vivência de experiências dialógicas e plurais, contribuindo de maneira positiva na efetivação de uma aprendizagem humana e significativa.

Consideramos importante o desenvolvimento de programas de formação continuada aos professores que os auxiliem no desenvolvimento de ações e posturas que promovam o desenvolvimento integral dos alunos. Nessa direção, a construção de políticas públicas educacionais, direcionadas a valorização do trabalho docente, a remuneração condigna, as condições de trabalho adequadas, a atenção ao quantitativo de alunos por sala, a formação continuada docente a partir de estratégias que possibilitem ao professor a participação em programas de formação são exemplos de ações que possibilitam a construção de uma educação pública cidadã.

Assim, pretendemos, na seção que se segue, desenvolver uma breve reflexão sobre a aprendizagem, desenvolvimento infanto-juvenil, processo ensino-aprendizagem e mediação, suas relações com a queixa escolar e com a diversidade e pluralidade que caracterizam a educação.

2.4 Aprendizagem, desenvolvimento, processo ensino-aprendizagem e mediação

Responsável pela socialização, transmissão-assimilação (processo ensino-aprendizagem) contextualizada dos conhecimentos e saberes produzidos historicamente pela humanidade e sistematizados através da ciência, a educação tem como finalidade identificar os elementos culturais (saberes) que devem ser assimilados pelo indivíduo, e a formulação e organização de métodos adequados pelos quais, cada indivíduo assimilará, progressivamente, os saberes e a humanidade historicamente produzidos, possibilitando ao indivíduo os instrumentos necessários ao acesso e apropriação do universo e da cultura letrada.

A função social da escola é estimular a participação social dos alunos, promovendo a ressignificação do papel técnico do processo educativo, através da articulação entre o processo ensino-aprendizagem, o mundo material e a vida do sujeito, substituindo o ensino fragmentado, tecnicista e inerte, por um ensino dialógico, vivo e ativo. Assim, a educação deve possibilitar ao aluno uma formação crítica e integral, através do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, com fins a intervenção ativa e crítica à prática social para superação do modo de produção capitalista (Lombardi, 2017; Saviani, 2012c, 2019).

A educação, nesse sentido, parte e retorna à prática social, e deve possibilitar aos alunos a compreensão e (re)interpretação crítica das contradições presentes na sociedade para intervenção consciente. Assim, [...] “o objeto de preocupação da ciência da educação são os conhecimentos que os indivíduos que já nascem na espécie humana precisam assimilar para que se constituam efetivamente como seres humanos” (Saviani, 2019, p. 41).

A educação deve ser compreendida através da realidade objetiva e de suas relações dialéticas com a sociedade, por meio da compreensão crítica das relações sociais de produção, e da materialidade da vida concreta dos indivíduos. Através dos movimentos da contradição, é possível ressignificar e transformar as realidades e as estruturas sociais postas, que se fundamentam em construções históricas (Saviani, 2011b, 2012a, 2012b, 2013, 2017, 2019; Duarte; Saviani, 2012).

A educação é, portanto, um processo social que se relaciona aos contextos sociais, históricos, econômicos e políticos de uma determinada sociedade e do gênero\espécie humano. Educação e sociedade se relacionam dialeticamente, ao mesmo tempo em que a sociedade constrói a educação, por ela é construída. Essa relação dialética entre escola e contextos sócio-históricos pode ser observado em um episódio vivenciado na Escola Municipal Menino Jesus, em que:

As 14h5min foi servido o lanche e a professora pediu que os alunos fizessem uma fila para pegar o lanche, os alunos se levantaram com rapidez, nesse momento a professora perguntou quantos alunos havia almoçado em casa e estavam comendo na escola de 23 alunos 11 responderam que estavam almoçando na escola. O lanche servido no dia foi arroz, molho de carne, salada de tomate e pepino e banana de sobremesa. No momento da repetição (arroz e salada) 6 crianças repetiram (Edmundo, 2022c).

A comunidade atendida pela Escola Menino Jesus é, em sua maioria, oriunda de famílias pobres que são atendidas por programas sociais governamentais. Dentre as ações criadas pela escola para atender as necessidades dos seus alunos, encontra-se o adiantamento do lanche servido na instituição que é definido pela nutricionista escolar do município, e geralmente conta com um lanche considerado mais reforçado devido as especificidades da comunidade escolar.

A escola não é alheia à sociedade. As relações que constituem e orientam a ação pedagógica não são inerentes à escola, elas são determinadas pelos condicionantes histórico-sociais. Daí, a necessidade de uma proposta pedagógica que compreenda a educação como “[...] mediação no seio da prática social global” (Saviani, 2012b, p. 77). Nessa perspectiva, a prática docente e os processos ensino-aprendizagem desenvolvidos na escola devem possibilitar ao aluno acesso ao conhecimento científico, com vistas a participação e a intervenção ativa e criativa na sociedade, para transformação das estruturas sociais.

A organização da dinâmica escolar deve alicerçar-se na compreensão e análise crítica da educação enquanto fenômeno social, articula-se com a análise socioeconômica da sociedade em que se insere. A relação escola-sociedade deve ser vista em uma dimensão dialética, em que a sociedade influencia/constrói a escola, e a escola influencia/constrói a sociedade. O trabalho educativo deve buscar por meio do acesso ao saber sistematizado, possibilitar ao aluno compreender as contradições presentes na sociedade e a intervenção social ativa para sua superação (Duarte, 2012; Gadotti, 1995; Saviani, 2011b, 2012c, 2017, 2019).

Por meio do conhecimento científico e do saber sistematizado, o aluno poderá compreender os mecanismos e dinâmicas do mundo concreto, ensejando na desarticulação social segregacionista e classista. Nesse sentido, a escola enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente acumulado, possibilita ao aluno uma formação tensionada nas realidades e contextos sob os quais encontra-se inserido, dotando o sujeito de reflexões e análises críticas sociais em busca da transformação das estruturas vigentes. [...] “A socialização do conhecimento sistematizado é necessária para a organização da classe trabalhadora em sua luta revolucionária contra as relações capitalistas de produção” (Duarte *et al.*, 2012, p. 114).

Segundo Saviani (2011b, 2017) três grandes desafios se apresentam nas condições objetivas de funcionamento da educação, ou seja, na materialidade da ação pedagógica: 1. A inexistência de um sistema nacional de educação, que resulta na precarização da ação pedagógica, e reflete na formação e na atuação/trabalho docente; 2. Contradições presentes entre as concepções teóricas e a maneira em que elas são dispostas a orientar as práticas pedagógicas; 3. A descontinuidade das ações educativas e das políticas educacionais inviabilizam e impossibilitam avanços qualitativos no campo da educação.

Segundo Saviani (2014, p. 4), sistema refere-se à “[...] unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo que forme um conjunto coerente e operante [...]”. Sendo o sistema nacional de educação “[...] a unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais mobilizados por determinado país, intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto

coerente que opera eficazmente no processo de educação da população do referido país” (Saviani, 2010, p. 381).

O sistema nacional de ensino se refere a unidade da diversidade, da variedade da diversidade, ou seja, é a articulação de uma pluralidade de elementos que se integram ao todo. “[...] um todo que articula uma variedade de elementos que, ao se integrarem ao todo, nem por isso perdem a própria identidade; ao contrário, participam do todo, integram o sistema na forma de suas respectivas especificidades” (Saviani, 2010, p. 382).

Esse termo tem sido associado e relacionado de forma equivocada à conceitos e a unidades monopolísticas de identidade, identidade indiferenciada, multiplicidade desarticulada. Essas compreensões fragmentadas do conceito de sistema de ensino têm derrocado em identificações conceituais e conceptuais polissêmicas e ambíguas, marcadas por imprecisões sobre o conceito e concepções relacionadas ao termo. Essas acepções difusas têm conduzido a compreensão de sistema sob uma ótica e enfoque sistêmico, atrelado a ideias mecânicas e inertes.

Esse processo de compreensão e conceituação fragmentada de sistema educacional, conduz o Brasil a inexistência de um sistema nacional de ensino. Apesar de se acreditar que o país possui um sistema de ensino, ele ainda não se efetivou na prática, e, se chegou a ser construindo, encontra-se no campo das ideias e teorias, não estando em real funcionamento. A inexistência de um sistema nacional de educação no Brasil é resultado de quatro obstáculos, que historicamente tem impossibilitado a sua construção em nosso país: obstáculos econômicos, obstáculos políticos, obstáculos filosófico-ideológicos e obstáculos legais (Saviani, 2010, 2014).

O sistema é produto da ação humana sistematizada e intencional, segundo objetivos previamente formulados. Nessa premissa, o sistema educacional é resultado da educação sistematiza. O sistema nacional de educação só pode ser público, garantindo, assim, as prerrogativas de autonomia, pois é dever do poder público definir normas que devem ser seguidas por todos, estando sua construção articulada com o regime federativo (Saviani, 2010).

À compreensão de sistema educacional implica na relação dialética entre teoria e prática, materializada na práxis educativa (ação-reflexão-ação). Sua existência possibilita ao país, segundo Saviani (2010, 2014), a unificação de todos os aspectos relacionados a educação no país, definindo normas e procedimentos comuns válidos para todo o território nacional, visando assegurar uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda população brasileira.

Nesse sentido, a ausência de um sistema de educação em nível nacional conduziu o nosso país a um déficit histórico, que neutraliza os esforços parciais desenvolvidos no último

século, corroborando com a precarização da educação, repercutindo e dificultando os avanços das teorias, impossibilitando verificar em âmbito da ação hipóteses e (re)formular preposições teórico-metodológicas (Saviani, 2011b, 2017).

A inexistência de um sistema nacional de educação demonstra a ausência de priorização da educação nas políticas públicas e evidencia a escassez de recursos destinados a ela ao longo da história. Reflete, também, na precarização do processo de formação de professores, que são marcadas pelo aligeiramento formativo e por sobrecargas de aulas que dificultam a assimilação e compreensão das teorias e sua implantação na prática. “Esse quadro configura a situação de penúria pela qual passam as nossas escolas e pela qual passam os nossos professores: condições de trabalho precárias e salários precários” (Saviani, 2017, n.p.).

A ausência de um sistema nacional de educação impossibilita a concretização do direito à educação a população brasileira, conduzindo a processos de precarização da educação em nosso país, e a desresponsabilização do poder público para com a organização e a estruturação da educação nacional. Esse processo de precarização pode ser observado em uma cena vivenciada nas observações das práticas pedagógicas realizadas, em que:

Na volta do recreio a professora perguntou aos alunos se eles tinham alguma dúvida sobre o conteúdo que havia explicado e explicou a atividade que seria realizada. Após escrever no quadro o cabeçalho e o enunciado da atividade os alunos foram chamados individualmente na mesa da professora onde ela colou uma ficha de leitura em uma folha do caderno dos alunos e em outra colou três retângulos (verde, amarelo e vermelho) e desenhou um quadro separando cada retângulo em uma coluna, onde os alunos deveriam realizar a leitura das palavras da ficha, escolher as palavras que desejassem, realizar sua separação silábica no espaço abaixo do quadro desenhado e após agrupa-las nos retângulos coloridos segundo a legenda: Verde palavras oxítonas, amarelo palavras paroxítonas e vermelho palavras proparoxítonas. Como havia muitas crianças e a professora ficou com receio de não conseguir finalizar a atividade, ela me pediu que ajudasse a colar a atividade no caderno dos alunos. Os alunos que ainda não estavam alfabetizados ou que apresentavam dificuldade de aprendizagem a atividade foi adaptada ao processo de desenvolvimento em que se encontra, onde algumas deveria classificar as palavras quanto a quantidade de sílabas ou organizá-las nos quadros segundo a quantidade de vogais (Edmundo, 2022a).

A precarização do trabalho constitui-se em elemento estrutural da sociedade capitalista, uma vez que coaduna com a exploração do trabalhador e com a ausência e/ou equalização das inferas políticas de garantia de direitos, naturalizando e mistificando o processo de exploração da mais-valia pelo modo de produção capitalista (Bernardes, 2012).

Percebe-se que a precarização da educação assume múltiplas dimensões e contornos ordenados pela ausência de um sistema educacional, sendo os seus reflexos observados na ausência de políticas públicas que possibilitem a qualidade da educação oferecida aos alunos,

na inadequação das infraestruturas físicas e didático-pedagógicas, na ausência de políticas de valorização docente e de condições de trabalho aos trabalhadores da educação.

Como pode ser percebido por meio do inserto acima, apesar da professora construir sua prática profissional de forma a acolher a todos os alunos, possibilitando-lhes a participação ativa e no processo ensino-aprendizagem, por meio de diferentes estratégias didático-metodológicas, construídas a partir de atividades que tenham sentido para os alunos. A professora da escola ADAUDO encontra dificuldades no desenvolvimento das atividades propostas devido as condições de trabalho, que mostram ser inadequadas diante a conjuntura apresentada, havendo a necessidade de auxílio do pesquisador para que a atividade fosse conduzida dentro do tempo necessário.

As condições de trabalho impostas pelo sistema capitalista conduzem o professor a uma sobrecarga e sobre esforço na realização de suas tarefas, causando desgastes e adoecimentos, responsabilizando-o pelo curso de desenvolvimento discente, como se a aprendizagem e desenvolvimento do aluno estivesse vinculado apenas a seus esforços, comprometimentos e dedicação. Gasparini *et al.* (2005) nos esclarece que:

As condições de trabalho, ou seja, as circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos da produção escolar podem gerar sobre esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas (Gasparini *et al.*, 2005, p. 191).

Esse processo de responsabilização individualizada do professor e desresponsabilização do estado pela educação conduz o docente a sobrecargas de trabalho, a condições inadequadas ao desenvolvimento de sua atuação profissional, ao sofrimento e adoecimento.

A desresponsabilização do poder público pela precarização da educação, e pela ausência de políticas públicas voltadas a seu investimento e melhoria qualitativa é um fenômeno que tem marcado a história da educação nacional. Segundo Gasparini *et al.* (2005):

É pertinente defender que o sistema escolar transfere ao profissional a responsabilidade de cobrir as lacunas existentes na instituição, a qual estabelece mecanismos rígidos e redundantes de avaliação e contrata um efetivo insuficiente, entre outros (Gasparini *et al.*, 2005, p. 191).

Essas concepções capitalistas corroboram com a construção e naturalização da visão do professor como um super-herói, que ensina por amor, por missão e vocação, e que é capaz de ensinar os alunos se tiver comprometimento, esforço e dedicação, sendo possível mudar o mundo por meio da educação. Desresponsabilizando o estado pelos déficits da educação brasileira, e pela ausência de políticas públicas direcionadas a valorização da educação e a construção de um sistema nacional de educação, atribuindo único e exclusivamente ao professor

os caminhos e percursos da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, naturalizando as realidades sociais e os processos de exclusão e segregação da sociedade capitalista.

Conduzindo a sociedade a um processo de alienação decorrente da ausência da compreensão dos fenômenos em sua totalidade, ou seja, da dificuldade de relacioná-lo com os processos históricos e sociais que condicionam a vida concreta.

Essa visão do professor, enquanto um indivíduo que nasceu com o dom e a vocação de ensinar, incumbido da missão de mudar o mundo, corrobora para a descaracterização da profissão, da profissionalidade e do trabalho docente, e da ausência de necessidade do processo formativo técnico, crítico e humano, transformando a educação e o trabalho docente em algo fetichista, místico, e transubstanciado das relações histórico-sociais.

Sendo o professor um indivíduo que nasce com o dom de ensinar, e com a missão transcendente de mudar o mundo através do seu trabalho, cabe a ele trabalhar por amor e vocação, sem interesses materiais. Essas concepções equivocadas sobre a atuação profissional docente desresponsabiliza o poder público de investir na educação e na valorização do professor.

Essas perspectivas e visões fragmentadas e unidimensionais sobre a educação corroboram com a ideia de que para ensinar basta que o professor tenha boa vontade, iniciativa e amor a profissão. Tornando desnecessário o processo formativo docente inicial e continuado, condições adequadas de trabalho e remuneração digna, desarticulando assim, os contextos e processos de formação da sociedade e as possibilidades de transformação das realidades.

A educação passa a ser vista de forma fantasmagórica, desassociada dos seus determinantes histórico-sociais, ocultando e mistificando as relações sociais de exploração do trabalho e do trabalhador.

Outro aspecto percebido durante as observações, e que se relaciona aos desafios para a construção de condições objetivas de funcionamento da educação, refere-se à inadequação do espaço físico da instituição para a realização das atividades pedagógicas.

Às 7:15 as crianças se dirigiram para as salas de aulas com as professoras. A turma do segundo e do terceiro ano, e a cozinha da escola ficam em uma sala comercial em frente à escola, pois as dependências físicas da instituição não contam com salas de aula suficientes para abrigar todas as turmas. A diretora me explicou que o prédio usado pela escola é do governo do Estado, e é usada em parceria com o município, e que se encontra em construção uma escola para acolher os alunos do município, sendo a finalização prevista para o final do ano. Ao chegar na sala de aula fui recepcionado pela professora que me apresentou aos alunos e explicou que eu estaria acompanhando a turma durante a semana. É importante ressaltar que esse processo de adaptação do espaço físico da instituição é feito a alguns anos, pois a construção do prédio para acolher a escola do município foram iniciadas em gestões municipais anteriores, porém não foi finalizada (Edmundo, 2022a).

A professora conduziu os alunos para a sala e após organizá-los, solicitou que pegassem suas garrafinhas de água e os levou para irem ao banheiro e tomarem água. Durante esse momento percebi que próximo ao banheiro havia alguns contêineres no pátio, ao perguntar do que se tratava a professora me explicou que as salas de aula não estavam mais comportando o quantitativo de alunos da escola e do CEMEI localizado ao seu lado, e que durante a reforma nas instituições foram organizadas salas modulares nos consternes para acolher as demandas das instituições, sendo três salas para a Escola Menino Jesus e três salas para o CEMEI. Como a escola não dispunha de locais inutilizados as salas/contêiner foram colocadas no espaço onde realizava-se o recreio e as aulas de educação física. Assim, o espaço destinado a essas atividades foi reduzido drasticamente, restando um pequeno espaço onde foi instalado uma tenda para realização das aulas de educação física, sendo o recreio retirado das atividades da escola havendo a liberação dos alunos 15min mais cedo todos os dias (Edmundo, 2022a).

Conforme Saviani (2011b, 2017), os desafios postos a educação perpassam a precarização da ação pedagógica, que pode ser observada, dentre outros aspectos, na ausência de qualidade da infraestrutura escolar para o desenvolvimento das atividades ensino-aprendizagem. Pode-se perceber na Escola ADAUDO, e na Escola Municipal Menino Jesus, que a ausência de espaços nas instituições priva os alunos de experienciar vivências com seus pares e com professores de outras turmas, limitando as possibilidades de participação em diferentes estratégias ensino-aprendizagem nos diferentes espaços das instituições.

O ambiente escolar precisa ter espaço e ambientes adequados e acessíveis, que incluam a diversidade e atendam a todos as crianças com qualidade e equidade. Pensar sobre a construção de uma educação de qualidade articula-se com a problematização da infraestrutura das instituições. É necessário que a escola ofereça espaços de qualidade e infraestrutura que possibilite ao aluno vivências, experiências, interações e situações ensino-aprendizagem prazerosas e significativas, em que se sintam bem e acolhidos e que possibilitem o desenvolvimento integral dos sujeitos, em suas dimensões intelectual, corpórea, social e afetiva. Essas dimensões abrangem espaços para a realização das atividades pedagógicas e administrativas, o tamanho da sala de aula, quantidade de alunos por sala, utensílios e mobiliários, recursos didático-pedagógicos, espaços livres, dentre outros.

Nesse sentido, as questões estruturais das instituições de ensino apresentam-se como elemento importante para a manutenção e o desenvolvimento qualitativo da educação. A precariedade e ausência de espaços físicos adequados nas escolas traduzem a falta de comprometimento e a negligência do poder público com a qualidade do ensino e aprendizagem dos estudantes, com garantia do direito à educação e com a construção de condições essenciais de acesso e permanência de estudantes nas escolas (UNESCO, 2019).

A ausência de infraestrutura de qualidade compromete a função social da escola e o trabalho pedagógico desenvolvido. Entretanto, não há fórmulas prontas, ou uma simples e grandiosa ideia para enfrentar e solucionar a precarização do trabalho docente, mas o ponto de partida é reconhecê-lo, compreender as características e especificidades da comunidade escolar e traçar de forma coletiva e compartilhada estratégias de valorização e reconhecimento da educação para transformação social.

Diante do exposto, torna-se urgente a priorização, o investimento (para além da rotina orçamentária), e a construção de uma política educacional que garanta a manutenção e o desenvolvimento da educação, que leve em consideração os déficits históricos centenários. É necessária a construção de um sistema educacional que assegure a universalização e o acesso à educação, bem como, a permanência e a conclusão; que ofereça aos trabalhadores em educação condições dignas de trabalho, e aos alunos, infraestrutura física e didático-pedagógica adequada.

O segundo desafio, segundo Saviani (2011b, 2017), são as contradições presentes entre as concepções teóricas e a maneira em que elas são dispostas a orientar as práticas pedagógicas. Nesse sentido, a atuação docente muitas vezes é orientada por ideias, concepções e teorias, nem sempre claramente explicitadas e muitas vezes de forma contraditória entre o que se diz e o que se faz. Saviani (2011b, 2017), problematiza a importância do movimento dialético entre teoria-prática, para se pensar a educação e os processos ensino-aprendizagem. Nesse sentido, propõe que a partir da teoria se pense a prática, mas, que também se realize o movimento inverso, onde há de se conhecer a prática para pensar a teoria, visto que para o autor, não conhecer a prática é um sinal de falta de conhecimento teórico.

Nessa direção, Pimenta (2005) nos esclarece que o saber docente é formado pela articulação entre as teorias e a prática, onde ambos se ressignificam mutuamente em uma articulação dialética. A teoria, segundo a autora, possibilita ao professor uma ação contextualizada, por meio da compreensão e da análise dos contextos sociais, históricos, culturais, organizacionais (e de si mesmo enquanto profissional), nos quais se desenvolvem as atividades docentes. Esse exercício de compreensão crítica das condições materiais, nas quais o processo ensino-aprendizagem ocorre, propicia ao professor uma atuação crítica, investigativa, ativa e transformadora.

O trabalho docente é uma prática social que perpassa por múltiplos contextos e determinações histórico-sociais, aspectos e contradições que compõem a sociedade capitalista, e pelos sentidos e significados atribuídos pelo professor a essas relações. Assim, “os sentidos e significados do trabalho resultam e constituem-se como parte das relações sociais em diferentes

épocas históricas, e um ponto central da batalha das ideias na luta contra hegemônica à ideologia e à cultura burguesas” (Frigotto, 2009, p. 169).

Compreender a prática profissional docente decorre da análise dos sentidos e significados do trabalho na experiência social, transcorre pela reflexão da organização e produção da sociedade, e dos processos de construção, apropriação e objetivação dos signos. Sob esse prisma, o processo de atuação profissional docente é norteado por suas concepções teóricas e metodológicas, pelas influências e determinantes histórico-sociais e pelas relações entre significado e o sentido das ações pelo professor.

Durante o desenvolvimento da primeira etapa da pesquisa, através da realização dos questionários de identificação, alguns aspectos nos chamaram a atenção sobre o processo formativo e a atuação profissional docente, e as possíveis contradições presentes entre as concepções teóricas e forma com que são dispostas a orientar o trabalho docente. Percebe-se uma proximidade entre as falas das professoras sobre aspectos relacionados a formação e atuação profissional com crianças com queixa-escolar.

O sentido atribuído pelas professoras a sua formação, lhe possibilita o trabalho com crianças com queixa-escolar, mesmo não havendo realizado cursos específicos sobre a temática. Contudo, percebe-se de maneiras diversas a presença de concepções patologizantes do não aprender, e uma visão naturalizante do desenvolvimento da criança sendo necessário que a escola aguarde determinada etapa/tempo de maturação/desenvolvimento de determinadas funções do aluno para o desenvolvimento de ações educativas que possibilitem a sua aprendizagem.

Vigotskii (2010) nos esclarece que essa concepção compreende:

A capacidade de raciocínio e a inteligência da criança, suas ideias sobre o que a rodeia, as suas interpretações das causas físicas, o seu domínio das formas lógicas de pensamento e da lógica abstrata são considerados pelos eruditos como processos autônomos que não são influenciados, de modo algum, pela aprendizagem escolar (Vigotskii, 2010, p. 103).

Nesse sentido, percebe-se uma aproximação da fala das professoras as concepções teóricas em que os processos de aprendizagem e desenvolvimento ocorrem de forma independente, sendo o desenvolvimento o definidor do que a criança poderá aprender. Segundo essas teorias, o desenvolvimento precede a aprendizagem, e a aprendizagem acompanha/segue o desenvolvimento. Nessa perspectiva, exemplificada pela teoria de Jean Piaget, a aprendizagem é vista como uma superestrutura do desenvolvimento, sendo os estudos sobre o desenvolvimento do pensamento infantil realizados de forma independente do processo de aprendizagem (Vigotskii, 2010).

Para essa concepção, a aprendizagem é um processo exterior/paralelo ao desenvolvimento, e não atua de forma ativa junto a este o modificando (não há intercâmbio entre os dois), “a aprendizagem utiliza os recursos do desenvolvimento, em vez de adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção” (Vigotskii, 2010, p. 103).

A criança seria o sujeito de seu próprio aprendizagem, estando as práticas pedagógicas e as preposições educativas orientadas pelo que a criança é capaz de fazer sozinha. Assim, o desenvolvimento da criança orienta o processo ensino-aprendizagem. Essa concepção naturalista desconsidera a importância das relações histórico-sociais para a formação do indivíduo, alicerçando a educação ao amadurecimento biológico da criança.

Nesse sentido, o aluno é privado de experienciar situações de aprendizagem que incida sobre sua zona de desenvolvimento iminente, privando a criança da possibilidade de uma aprendizagem e desenvolvimento integral. O processo ensino-aprendizagem se limita ao nível de desenvolvimento real da criança, sendo necessário aguardar o seu desenvolvimento para a preposição de novas situações de aprendizagem.

Percebemos, assim, a importância de um trabalho formativo que possibilite as professoras a compreensão da aprendizagem e desenvolvimento da criança e uma dimensão dialética, crítica e integral. Nessa direção, o referencial Vigotskiano possibilita ao professor uma compreensão crítica sobre o processo de aprendizagem e de desenvolvimento infantil, através da compreensão da criança como um ser concreto inserido em uma realidade histórico-social. Assim, o ensino/aprendizagem precede o desenvolvimento e o conduz, sendo as aprendizagens determinantes e motivadoras do processo de desenvolvimento da criança. Sob essa perspectiva, o processo ensino-aprendizagem torna-se um possibilitador de vivências que auxiliarão a criança em sua formação crítica e integral.

Percebe-se, também, uma proximidade entre os sentidos atribuídos as professoras a sua formação e atuação profissional a perspectivas patologizantes das dificuldades de escolarização, questões essas também presentes na fala da professora que se formou de forma mais recente (aproximadamente nove anos), levando-nos a refletir sobre a importância da formação docente na contemporaneidade e sobre como esse processo formativo tem ocorrido nas instituições e cursos voltados à formação de professores.

O sentido atribuído pela professora a sua formação e atuação profissional nos conduz ao estabelecimento de um olhar atento para o processo de formação docente e para as concepções que orientam os currículos e os cursos de formação de professores, e sobre como essas concepções e teorias orientam o trabalho docente.

Assim, pode-se concluir a importância da inclusão de espaços e horários dedicados à reflexão a respeito às diversidades e pluralidades nas escolas nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. O objetivo é construir estruturas curriculares fortes e legítimas que promovam o respeito às diferenças, superando a concepção de formação instrumentalista desconexa das relações sociais, históricas e dialéticas, e da vida real das pessoas. Com isso, o professor pode adotar uma postura profissional que relacione as questões da realidade concreta com o conhecimento sistematizados produzidos historicamente.

Nesse sentido, é possível observar que a formação docente deve estar fundamentada em bases teóricas críticas, que possibilitem ao professor uma atuação investigativa e reflexiva. A formação de professores em uma perspectiva dialética é de extrema importância para o desenvolvimento de práticas pedagógicas alicerçadas no respeito a diversidade e na pluralidade que caracterizam a humanidade, rompendo assim com as concepções mercadológicas e bancárias¹⁸ de ensino.

O currículo dos cursos de formação de professores deve contemplar a reflexão sobre as diferenças, ancorando-se nas realidades que compõe o processo educativo. Segundo Sacritán (2000):

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino. É uma prática que se expressa em comportamentos práticos diversos (Sacritán, 2000, p. 15).

É imprescindível à/na formação docente a construção de espaços dialógicos em que o conhecimento teórico possibilite aos professores uma formação crítica que os possibilite a construção de práticas e métodos de ensino que acolha as diferenças, o pluralismo e as

¹⁸ Segundo Freire (1987, p. 33) a educação bancária é “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Na concepção bancária de educação, o aluno é visto como um banco, no qual o conhecimento é depositado. O saber é uma doação, uma transmissão de conhecimento, em que os alunos recebem pacificamente o depósito de conteúdo, deixando aos poucos de ser um cofre vazio.

Diante disso, não há reflexão, criatividade, desenvolvimento da consciência crítica, tampouco a transformação. Assim “na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação” (Freire, 1987, p. 33).

Na visão bancária de educação o aluno recebe os depósitos de conhecimento que são doações feitas pelas pessoas que se julgam sábias aos que julgam nada saber. Os conhecimentos são doados/depositados, guardados e arquivados pelo aluno, que o recebe pacificamente, memorizam mecanicamente e os repetem. Essa doação “[...] se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 1987, p. 33). A educação é vista como o ato de depositar e de transferir valores e conhecimentos e não como prática libertação e conscientização dos educandos.

diferenças presente na escola. Estando a prática docente direcionada ao rompimento das limitações que impossibilitam uma formação integral no sentido da omnilateralidade para atuação ativa e transformadora do mundo.

Assim, notamos a importância da formação continuada docente que oportunize aos professores a construção de espaços de reflexão crítica e ressignificação das concepções que fundamentam a sua prática profissional, possibilitando-lhes a realização da ação-reflexão - práxis na ação educativa.

A formação permanente e continuada docente configura-se em elemento essencial para a construção de uma educação fundamentada na reflexão e na participação social ativa, possibilitando ao professor a construção de perspectivas educativas críticas em que o processo ensino-aprendizagem seja alicerçado em perspectivas dialógicas, contextualizadas e críticas frente a diversidade, o pluralismo e o respeito as diferenças.

A formação permanente, pois, é um dos fatores imprescindíveis para que os profissionais de educação possam atuar, efetivamente, frente aos alunos sob sua responsabilidade em classe e no ambiente escolar, de maneira mais ampla, por mais diversificado que esse grupo se apresente, oferecendo-lhes condições de atendimento educacional que sejam adequadas às suas condições e necessidades e, não apenas, realizando a mera inserção física desses educandos no ambiente escolar (Martins, 2012, p. 33).

Nesse contexto, observamos, conforme as problematizações desenvolvidas, que a formação continuada possibilita ao professor ressignificar sua prática pedagógica e o seu papel no processo formativo escolar, gestando e promovendo a compreensão crítica da função social das instituições educativas enquanto espaço de acolhida, respeito e valorização da diversidade e das diferenças.

Compreendemos a formação permanente e continuada do professor como estratégia fundamental a atividade profissional docente. Esse processo formativo deve possibilitar ao professor a práxis. Contudo, essa reflexão crítica não deve limitar-se ao cotidiano da sala de aula, ela deve partir da compreensão da realidade social e histórica com fins a emancipação.

Para nós, formação continuada do professor deve ser concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. A nova formação permanente, segundo essa concepção, inicia-se pela *reflexão crítica sobre a prática* (Gadotti, 2003, p. 31, grifos do autor).

Nessa direção, reafirmamos a importância da construção de programas formativos permanentes e continuados, que possibilite ao professor a compreensão e a análise crítica das realidades e a sua transformação. Devemos criar espaços e tempos que possibilitem a troca de

experiência que favoreçam processos coletivos de reflexão e intervenção na prática docente, a reflexão e construção coletiva e continuada do PPP, e a elaboração de projetos comuns de trabalho frente aos desafios e necessidades de sua prática. Ressaltamos que essa formação deve ser coletiva, cooperativa e política, técnica, humana e solidaria, em detrimento de perspectivas individualistas e competitivas. “Mais do que uma, formação técnica, a função do professor necessita de uma formação política para exercer com competência a sua profissão” (Gadotti, 2003, p. 32).

O terceiro desafio segundo Saviani (2011b, 2017), é a descontinuidade. A educação no Brasil é marcada por um movimento de descontinuidade, que impossibilita que as ações e políticas iniciadas durem tempo suficiente para provocar resultados irreversíveis, tornando os objetivos da educação inalcançáveis. Esse processo de descontinuidade contradiz os objetivos da educação, com a natureza específica, e com as características da atividade educacional. “A continuidade é, pois, uma exigência inerente ao trabalho educativo que deve durar tempo suficiente para produzir um *habitus*, isto é, uma disposição durável e irreversível” (Saviani, 2017, n.p.).

Esse movimento de descontinuidade manifesta-se de forma evidente nas políticas educacionais que são marcadas pela ausência de metas de médio e longo prazo que possam ser implementadas e avaliadas periodicamente para realização de correções reformulações, quando necessário, bem como estratégias que impeçam os desmantelos diante a mudanças de governo dos projetos que estão sendo construídos. De acordo com Saviani (2017, n.p.) “parece que cada governo, cada secretário de educação ou cada ministro quer imprimir sua própria marca, deixando de lado os programas implementados nas gestões anteriores”. Essa descontinuidade histórica demonstra a existência de fragmentados planos partidários para a educação, mas a ausência de um plano governamental da educação, resultando em inúmeras e intermináveis reformas educacionais, perpetuando os problemas históricos da educação do país.

Esse processo de descontinuidade das ações educativas pode ocorrer em dimensões macro - políticas públicas educacionais e em aspectos micros – ações desenvolvidas na escola e sala de aula. Esses desafios podem ser evidenciados na ausência de infraestrutura adequada na Escola ADAUDO com a descontinuidade em gestões municipais anteriores da construção de um prédio próprio para o município, que apesar de iniciado por prefeitos anteriores não foi finalizada, sendo necessário que a escola adaptasse suas atividades em espaços improvisados para continuidade de suas atividades. É importante ressaltar que, segundo a gestora da unidade, as obras de construção da escola foram retomadas na gestão do atual prefeito, e tem sua

finalização prevista para o final do ano, o que evidencia a importância da continuidade de políticas públicas educacionais iniciadas anteriormente (Edmundo, 2022a).

Esses desafios também podem ser observados em um episódio observado na Escola Municipal JASPI, onde a professora Margarida havia retornado de um afastamento médico por ter sido testada positivo para Covid-19, e pudemos perceber uma ruptura do trabalho que estava sendo desenvolvido antes do seu afastamento.

A professora foi até a mesa do aluno Francisco e perguntou sobre as atividades de reforço, se ele estava fazendo e onde estava o bloquinho que ela havia dado a ele. O aluno respondeu que não sabia e que não estava usando-o, a professora perguntou se ele tinha esquecido em casa e pediu que ele olhasse na mochila, o aluno pegou a mochila e ao ajudá-lo a procurar constatou que o bloquinho havia sido desmembrado e que o aluno tinha usado as atividades que estavam na mochila para desenhar. A professora perguntou ao aluno por que ele tinha estragado o bloquinho e que não deveria brincar com as atividades. O aluno disse que não entendia o que significava aquilo, a professora explicou novamente e o aluno disse que não entendia o que era o bloquinho. A professora disse que iria organizar um novo bloquinho de reforço para o aluno. E enquanto foi acompanhando os outros alunos, olhando de forma individual em suas mesas, o aluno Francisco ficou brincando com o caderno imitando sons em voz alta. Ao ir a mesa de outro aluno, a professora disse ao Francisco que passaria uma atividade para ele. Ao se dirigir a outra mesa de outro aluno a professora percebeu que alguns alunos estavam com dificuldade e explicou novamente a atividade no quadro com um exemplo de uma operação matemática de subtração com reserva. Francisco ficou durante todo o momento da atividade brincando com o caderno simulado brincadeiras com armas e explosões e emitindo sons com a boca, em alguns momentos a professora pediu silêncio a turma sem conseguir perceber que os sons eram feitos pelo aluno. Após alguns minutos a professora disse para o Francisco que não tinha como passar a atividade para ele pois ele não havia entregue o bloquinho, a professora sentou-se ao lado do aluno e pegou o seu caderno e foi folhando as atividades que já haviam sido realizadas, durante esse momento a professora foi interrompida diversas vezes com alguns alunos que levavam os cadernos até ela para serem visitados, após alguns minutos levantou-se e foi até a mesa de outros alunos da sala para acompanhar como os alunos estavam respondendo as atividades (Edmundo, 2022b).

Essa descontinuidade do trabalho docente pode ser percebida pela ausência do uso dos materiais elaborados pela docente regente da turma. Por meio da fala do aluno, é possível notar que após o afastamento da professora não foi dada continuidade do trabalho de reforço escolar iniciado, fazendo com que o material construído fosse danificado, assumindo um lugar diferente dos seus objetivos. É importante ressaltar que, enquanto os alunos realizavam as atividades propostas, a professora regente foi estabelecendo um espaço de diálogo onde conseguiu entender o trabalho que estava sendo desenvolvido durante a sua ausência na tentativa de construir um elo de significação ao processo ensino-aprendizagem em curso. Foi providenciado um novo bloco de atividades de reforço para o aluno (o aluno apresenta segundo a professora dificuldades de escolarização) que foi entregue no dia posterior, todavia, acreditamos que poderiam ter sido construídos mecanismos que auxiliassem a professora no seu retorno, bem

como, um acompanhamento e condução mais sistemático por parte do grupo gestor à profissional que se encontrava no exercício da docência na turma.

Esse processo de descontinuidade da educação impede a garantia do acesso, permanência e conclusão dos estudos pela criança. E impossibilita a construção de uma educação pública de qualidade, em que a escola seja o lugar por excelência da luta pela socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico para formação plena do ser humano.

Aí está a referência para a organização e o funcionamento do sistema escolar, portanto o papel da escola, que na sociedade atual se constitui com a forma principal de dominante de educação, consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola diz respeito ao saber elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à cultura popular (Saviani, 2019, p. 42).

Os processos pedagógicos devem considerar o indivíduo em uma dimensão crítica e participativa, síntese de inúmeras relações sociais dialéticas. O processo ensino-aprendizagem deve ancorar-se nas necessidades e condições concretas do indivíduo, e a partir delas busca possibilitar acesso à cultura erudita e ao saber sistematizado, desenvolvendo ações vinculadas aos interesses populares e a transformação da sociedade, visto que, a socialização do saber elaborado, é sinônimo de socialização dos meios de produção, pois o saber e a cultura são forças produtivas, logo meios de produção.

A escola deve ser viva, ativa, crítica e criativa em suas práticas educativas. Necessita desenvolver a autonomia, a criticidade e a consciência social dos alunos, ampliar a compreensão sobre seus direitos, e aguçar sua criatividade, imaginação, os conteúdos e saberes devem ser trabalhados, através de métodos investigativos, onde o aluno aprenda e se desenvolva com autonomia e liberdade. A educação comprometida com a transformação social atribui aos conteúdos um papel significativo para a aprendizagem enquanto instrumento de transformação social. Segundo Saviani (2012):

Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (Saviani, 2012b, p. 55).

Nesse sentido, a apropriação e a assimilação crítica do conhecimento são um instrumento de compreensão do projeto social capitalista de manutenção da hegemonia

burguesa, possibilitando ao sujeito a libertação do jugo dos grilhões da alienação e da exploração, e o emergir das forças populares para construção de uma sociedade justa e igualitária. A valorização e o trabalho crítico e dialético conteúdo-cultura-sociedade, possibilita a partir do trabalho desenvolvido no interior da escola a transformação das concepções que estruturam seu funcionamento, desenvolvendo, assim, a construção de uma escola revolucionária.

A identificação dos elementos culturais produzidos historicamente pelos homens e que precisam ser apropriados pelo indivíduo parte, segundo Saviani (2019), da distinção e seleção no trabalho pedagógico dos conteúdos que são essenciais/princípios/fundamentais e o que é secundário/acessórios. O que nos remete ao “clássico”, que é o atemporal, fundamental, essencial, não se contradiz ao moderno e o atual, e que não deve ser confundido com o tradicional.

Uma pedagogia inspirada no marxismo, diz ele [Geroges Snyder], deve primar pelo conteúdo que se ensinar, porque é só através dele que se pode “renovar” a consciência dos alunos; deve ainda cuidar para que esse saber mantenha uma ligação com a experiência do aluno; Segundo Snyder, essa ligação dá-se no movimento da “continuidade e de ruptura”. O saber do aluno, normalmente, é fragmentado, caótico, estereotipado, fruto de sua socialização na formação social capitalista. O professor precisa reordenar esse saber e o seu próprio, elucidando-o, tornando-o coerente. É a partir dessa tarefa “diretiva” que ele e o aluno, juntos, ganham consciência da qualidade de seu conhecimento e de como ele é produzido. É apenas dessa forma que eles podem romper com o velho e construir o novo (Gadotti, 1995, p. 91).

O trabalho crítico e dialético dos conteúdos rompe com o princípio de fragmentação do saber, onde as disciplinas são trabalhadas de forma estanque e desconexas. O professor busca de forma criativa o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, inclusive aqueles que apresentam dificuldades no processo de apropriação do conhecimento e que muitas vezes devido às condições de trabalho e as exigências de produtivíssimo que o sistema impõe ao professor, não recebem a atenção que necessitam. Nesse sentido, a educação é uma atividade dialética de mediação entre o cotidiano e o não cotidiano da prática social (Saviani, 2011b, 2012a, 2012b, 2013, 2017, 2019; Duarte; Saviani, 2012).

Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que se fortalecem politicamente. Não adianta nada eu ficar sempre repetindo o refrão de que a sociedade é dividida em duas classes fundamentais, burguesia e proletariado, que a burguesia explora o proletariado e quem é proletariado está sendo explorado, se o que está sendo explorado não assimila os instrumentos pelos quais ele possa se organizar para se libertar dessa exploração (Saviani, 2012b, p. 55).

O processo educativo é, pois, uma prática social democrática em seus meios e fins, é a compreensão de que as desigualdades são reais, mas que a igualdade é possível, e que o trabalho pedagógico é uma prática social decisiva para a transformação das estruturas da sociedade. A educação é uma prática social qualitativa, do ponto de partida (sociedade em que está situada) ao ponto de chegada (sociedade que se almeja chegar). A educação atua no processo de mudança social por meio da atuação prática dos sujeitos enquanto agente social ativo (Saviani, 2011b, 2012a, 2012b, 2013, 2017, 2019; Duarte; Saviani, 2012).

Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e no encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Aos momentos intermediários do método cabe identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse) (Saviani, 2013, p. 422).

A escola deve atentar-se em organizar o trabalho educativo e o saber escolar em métodos, processos de ensino e práticas pedagógicas em que a aprendizagem, apropriação, domínio e internalização, dos conhecimentos e saberes necessários à formação humana a partir da singularidade individual, ocorra de forma dialética com as relações sociais historicamente produzidas e determinadas. O conhecimento oferecido pela escola deve partir das realidades sociais nas quais o indivíduo está inserido, em direção ao saber produzido historicamente e não em uma visão estreita, instrumental e imediatista das relações entre escola, conhecimento, sujeito e prática social, em que a escola se restringe suas práticas educativas a vida cotidiana dos alunos.

As concepções e práticas educativas devem estar alicerçadas em um olhar crítico sobre o processo ensino-aprendizagem escolar considerando, assim, que a aprendizagem do indivíduo é um processo contextualizado que considera diversos aspectos sociais, históricos e culturais com os quais o sujeito dialoga. Nesse sentido, o processo ensino-aprendizagem deve partir da realidade e das experiências concretas das quais professor e alunos estão inseridos, para compreensão e encaminhamento de possíveis soluções de problemas postos pela prática social com vistas à transformação social. “A escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade” (Duarte, 2012, p. 155).

O processo ensino-aprendizagem deve alicerçar-se em atividades que tenham sentido aos alunos, possibilitando ao indivíduo a leitura crítica do mundo para a intervenção e transformação social ativa. Essas concepções podem ser percebidas nas cenas acompanhadas

durante as observações das práticas pedagógicas, em que as professoras nortearam as atividades desenvolvidas de forma a incluir e a possibilitar a participação e o acesso ao saber científico por todos os alunos da turma, possibilitando-lhes aprendizagens e desenvolvimento. Desse modo, observa-se nas anotações dos diários das escolas JASPI (Edmundo, 2022b) e Menino Jesus (Edmundo, 2022c):

Cheguei à escola às 6h55min os alunos já se encontravam em sala, e ela encontrava-se organizada em três fileiras na horizontal sendo a primeira fileira formada pelos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e realizam o reforço escolar através do bloquinho de atividades. Enquanto os alunos faziam cabeçalho a professora foi colando nos cadernos de história-geografia um texto sobre os tipos de vegetação brasileira. Após foi passado uma atividade de interpretação sobre o texto que foi copiada pela professora no quadro para que os alunos copiassem no caderno. A professora orientou os alunos da segunda e terceira fileira a realizarem a leitura e atividade, pois já conseguiram fazer atividade com autonomia. Enquanto os alunos faziam atividade a professora se sentou à frente dos alunos a primeira fileira para realizar atividade de reforço (bloquinho de atividades). A professora se sentou em frente aos alunos da primeira fileira e foi conduzindo a realização de uma das atividades do bloquinho estimulando a participação e autonomia dos alunos (Edmundo, 2022b).

A professora explicou para os alunos que eles iriam rever alguns conceitos da operação matemática de adição e subtração. A professora demonstrou de forma concreta através do quadro valor posicional, desenhos e exemplos diversos os conceitos de adição e subtração de números naturais. Como alguns alunos estavam com dificuldades em compreender os conceitos de subtração com reserva, após explicar para os alunos no quadro a professora pegou uma caixa com cones de linha e realizou uma atividade com os alunos para compreensão das unidades, dezenas e reagrupamento. A professora pegou uma caixa com vários cones e convidou alguns alunos para irem na frente e colocarem dentro da caixa uma dezenas de cones, realizando a explicação da união-agrupamento de 10 unidades para se formar uma dezena, ponto após foi construído o conceito jogando para 10 alunos os cone, e a medida em que cada um recebia um cone a sala fazia a contagem coletiva em voz alta, após distribuir as 10 unidades de cone entre os alunos, a professora explicava que a união dessas 10 unidades formaria 1 dezena, nesse momento ela foi se dirigindo até cada um dos alunos que estavam com o cone recolhia o objeto e encaixava um dentro do outro e os alunos participavam realizando a contagem e voz alta, ao final do agrupamento das 10 unidades a professora pegava um cone grande dentro da caixa e colocava o agrupamento dos 10 cones dentro dele e refletia com os alunos que aquele único cone grande era 1 dezena, ou seja, o mesmo que 10 unidades juntas. A atividade foi realizada diversas vezes, com a participação de diferentes alunos. Após a dinâmica a professora foi ao quadro e explicou novamente através de desenhos e ilustrações diversas o conceito de unidades e dezenas. Ao final após se certificar que os alunos haviam compreendido o conceito trabalhado a professora passou uma atividade de adição e subtração no quadro e enquanto os alunos iam resolvendo os exercícios ela ia indo até as mesas auxiliando e esclarecendo possíveis dúvidas (Edmundo, 2022c).

Através dos episódios apresentados, percebemos que as professoras têm norteados os trabalhos desenvolvidos de forma a incluir e a mediar a aprendizagem dentro da diversidade que se caracteriza o processo educativo, buscando de forma criativa através do uso de diferentes estratégias metodológicas e a partir das realidades dos alunos oportunizando-lhes a vivência de

práticas educativas que sejam repletas de sentido e significado e que incidam sobre a sua zona de desenvolvimento iminente.

A aprendizagem e o desenvolvimento da criança ocorrem através da mediação e da interação entre os indivíduos. Através das cenas descritas acima é possível perceber a importância da mediação docente no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Por meio da mediação das professoras o que a criança é capaz de realizar em colaboração com o outro, poderá realizar sozinha de forma autônoma e independente.

O processo de formação e estruturação das funções psíquicas superiores ocorrem durante o período histórico de desenvolvimento da humanidade, ou seja, no processo da vida social coletiva, e na inter-relação e colaboração com o meio social (Vigotski, 2021).

É por meio da atividade de orientação e colaboração - processo de mediação e interação, que ocorre a estruturação e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores que surgem no processo de desenvolvimento histórico da humanidade. Nesse sentido, percebe-se a importância das interações entre professor e aluno para a construção de práticas de ensino-aprendizagem que considere aquilo que a criança consegue fazer de forma independente (nível de desenvolvimento atual), e o que é capaz de realizar com orientação e auxílio (zona de desenvolvimento iminente da criança), possibilitando-lhes, através da mediação, realizar com autonomia o que consegue realizar com auxílio, orientação e imitação do professor.

A compreensão das relações entre mediação e zona de desenvolvimento iminente são fundamentais para entender as ações e posturas do professor enquanto possibilitador de vivências e experiências capazes de possibilitar processos significativos de aprendizagem para a criança. Por meio das cenas descritas acima é possível perceber a atuação das professoras enquanto agentes da mediação no contexto escolar, possibilitando ao aluno interações e mediações para a aprendizagem significativa e integral.

A condução do processo ensino-aprendizagem pelas docentes possibilitou aos alunos por meio do processo de mediação a compreensão dos conceitos e dos conteúdos trabalhados nas aulas. Assim, percebemos que as atividades que os alunos só conseguiam realizar como auxílio das professoras, passaram a realizar sozinhos sem o auxílio docente.

A instrução e a aprendizagem, enquanto elementos resultantes das interações entre indivíduo-meio, são propulsoras da zona de desenvolvimento iminente, na medida em que põem em movimento diversos processos de desenvolvimento, que sem a mediação de outrem não poderiam ocorrer. Esse conceito de desenvolvimento é de grande importância para processo educativo, pois possibilita a elaboração de estratégias e ações que auxiliem a criança na aquisição de conquistas e avanços em sua aprendizagem e desenvolvimento.

O que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só. A área de desenvolvimento potencial permite-nos, pois, determinar os futuros passos da criança e a dinâmica do seu desenvolvimento e examinar não só o que o desenvolvimento já produziu, mas também o que produzirá no processo de maturação (Vigotskii, 2010, p. 112).

O professor atua no contexto escolar enquanto mediador e possibilitador de interações que oportunizam a criança aprendizagem e o desenvolvimento integral. Contudo, para que a mediação atue de forma a promover avanços significativos no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, o professor deve ter ciência da relevância (e da qualidade) dos processos de mediação e da realização de um trabalho direcionado, crítico e intencional que possibilite a criança através de diferentes técnicas e instrumentos, vivência e experiencição de situações ensino-aprendizagem contextualizadas.

Nesse sentido, o professor deve atuar enquanto agente da mediação, onde por meio da sua orientação e em colaboração com companheiros mais aptos o processo ensino-aprendizagem incidirá sobre a zona de desenvolvimento iminente do aluno possibilitando-lhes novas aprendizagens desenvolvimento.

Por meio do conceito de mediação e de Zona de Desenvolvimento Proximal, entende-se o professor como aquela figura que, na situação de aprendizagem, representa o contexto social e cultural capaz de trazer sempre outros elementos que possam ser internalizados pelos estudantes e, conseqüentemente, mobilizar não apenas aprendizagens, mas também e principalmente, desenvolvimento psicológico e cognitivo. Por meio da mediação do professor, na Zona de Desenvolvimento Proximal, pode-se construir saberes, pode-se despertar interesses diversos, pode-se contribuir para o desenvolvimento de novas capacidades, pode-se alavancar outros processos de socialização e, ainda, contribuir para o desenvolvimento de novas relações humanas (Conceição; Siqueira; Zucolotto, 2019, p. 11).

O processo ensino-aprendizagem deverá promover a participação, o envolvimento e instigar a curiosidade das crianças. O processo educativo deve estimular a troca de informações e conhecimentos entre os alunos, e o acesso ao saber científico através de ações e atividade diversificadas e significativas em que os alunos se expressem, questionem, participem ativamente e sejam ouvidos. Quanto ao docente, é necessário que o professor conheça os níveis efetivos de desenvolvimento das crianças, e que resultem na reestruturação, ampliação e surgimento de novos conhecimentos e saberes.

A análise e compreensão dos aspectos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil, devem ser norteadas por um olhar crítico sobre as relações que o indivíduo estabelece com o meio e através da compreensão dos contextos histórico-culturais em que se encontra inserido.

É preciso, pois, ver os alunos como sujeitos ativos e participativos de seus processo sócio-histórico, como cidadãos que emanam criatividade, atividade, sinergia para viverem e atuarem neste mundo marcado por constantes transformações. E, sobretudo, no desenvolvimento de uma concepção de mundo que vai além da adaptação ao mercado de trabalho e a tal velocidade (de informação) e não de conhecimento. O trabalho pedagógico deve estimular as diversas áreas de interesses dos alunos, investindo no desenvolvimento de novas metodologias didáticas que favoreçam e estimulem o processo de aprendizagem dos educandos. À escola cabe promover, favorecer e oferecer educação de qualidade a todos e para todos, alicerçando os trabalhos desenvolvidos na profissionalidade e na ética.

A profissionalidade docente e o compromisso político e ético com a educação se manifesta por meio do domínio e visão integrada e articulada dos aspectos relativos aos saberes e competências técnicas da profissão docente e de suas relações com a sociedade. É a compreensão das articulações e relações que se desenvolvem entre o saber mediado pelos professores, e os diversos aspectos e setores de funcionamento da escola.

Compreende-se a competência técnica, não em uma dimensão tecnicista, mecânica, anacrônica, reacionário e unidirecional, mas em um caráter dialético de mediação que compreenda as contradições no/do interior da escola, e as influências dos condicionantes socioculturais que possibilite a transformação do saber e visão integrada da própria profissão cotidiana, articulado com as insurgências e os interesses das camadas trabalhadoras, em detrimento dos interesses das classes dominantes. É a (re)apropriação crítica e transformadora das técnicas e métodos de ensino. Seu domínio expressa um compromisso político para além do discurso dogmático e mecânico, mas se manifesta na ação prática cotidiana. “Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer” (Saviani, 2011b, p. 11).

Somos seres sociais, sendo nossas ações expressões de posicionamentos políticos, mesmo que inconscientemente. Nesse sentido, a competência técnica é, em si mesma, o próprio compromisso político da prática docente, e não um estágio de preparo para se chegar a ele. As dimensões técnicas e políticas desenvolvem uma relação dialética em suas expressões na realidade concreta, pois toda competência tem uma dimensão política, e toda dimensão política tem um compromisso técnico. “Ora, não se faz política sem competência e não existe técnica sem compromisso; além disso, a política é também uma questão técnica e o compromisso sem competência é descompromisso” (Saviani, 2011b, p. 46).

Os métodos, processos e formas adequadas de possibilitar a socialização e o acesso ao mundo do saber produzido historicamente através das relações/práticas sociais e sistematizado. O acesso ao saber sistematizado é o instrumento que possibilita a transformação das estruturas da sociedade capitalista, visto que, o domínio do saber possibilita a elaboração da consciência de classe¹⁹. Por isso, tende a ser destinado somente a classe dominante como uma forma de manutenção social, voltando a classe trabalhadora uma escola sucateada e um ensino fragmentado que o instrumentalize a atuar enquanto força motriz do sistema, por meio da venda da sua força de trabalho. O conhecimento torna-se uma propriedade privada da classe dominante, e aos trabalhadores é oferecido o acesso ao saber necessário à operação no processo produtivo capitalista (Saviani, 2011b, 2012a, 2012b, 2013, 2017, 2019; Duarte; Saviani, 2012).

Nessa dimensão, o aluno é visto enquanto sujeito concreto constituído por múltiplas determinações estabelecidas através das relações históricas e sociais, que tem seus anseios, relações e destinos moldados pelas heranças sociais, que podem ter o seu curso de condução rompido através do acesso ao conhecimento e ao saber sistematizado. O acesso e apropriação do conhecimento pelo aluno é realizado através da mediação docente.

O trabalho pedagógico deve possibilitar ao aluno a compreensão e a vivência crítica da prática social que passam por uma alteração qualitativa entre o ponto de partida e o de chegada, que é e não é o mesmo. É o mesmo porque é o fundamento e a finalidade da prática educativa, porém não é o mesmo porque se altera qualitativamente a forma de nos compreendermos e posicionarmos em seu interior após a mediação da ação pedagógica. Essa alteração qualitativa só ocorre se o indivíduo atuar enquanto agente social ativo e real. “A educação, portanto, não se transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática” (Saviani, 2019, p. 104).

A prática pedagógica docente sob essa perspectiva, não é neutra e alheia à sociedade. Ou está a favor dos interesses do capital e da manutenção das estruturas da sociedade capitalista, ou está a favor dos interesses das classes trabalhadoras, estruturando sua ação na compreensão do funcionamento das contradições da sociedade capitalista, contribuindo assim, para sua transformação, não havendo uma terceira via/alternativa.

Dizer, então, que a educação é um ato político significa, no quadro social, dizer que a educação não está divorciada das características da sociedade: ao contrário, ela é determinada pelas características básicas da sociedade na qual está inserida. Assim, quando a sociedade é dividida em classes cujos interesses são antagônicos, a educação serve a interesses de uma ou de outra das classes fundamentais (Saviani, 2019, p. 112).

¹⁹ A consciência de classe é o processo de tomada de consciência e de apropriação da realidade que desvela a posição que a classe trabalhadora ocupa no sistema produtivo capitalista e seu papel histórico de pôr fim à exploração inerente à sociedade de classes (Marx, 2013; Meszáros, 2008).

A educação é um ato político, dotado de intencionalidade. Não é uma ação neutra, é um compromisso, um ato de decisão. Educar é tomar partido, é escolher um lado da moeda, é estar a serviço de uma ideologia, de um ideal e visão de mundo. Não existe meio termo, não cabe ao processo educativo estar em cima do muro. Cabe ao professor ter clareza em qual projeto político alicerça sua prática, qual o ideal de sociedade pretende formar, em qual ideologia vinculará sua atuação profissional. Estamos a serviço do que? De quem? E para quem?

Temos repetido ainda que a educação é **compromisso**, é ato, é **decisão**. Educar-se é tomar posição, tomar partido. E o educador educa educando-se, isto é, tomando partido, posicionando-se. É verdade que, sendo a neutralidade impossível, também aquele que não toma partido, toma partido, isto é, toma o partido do mais forte, da dominação. Mas existem ainda entre nós educadores que preferem esconder-se atrás da Pseudociência ou da burocracia, para não se posicionar. Esses estão assumindo concretamente o partido do poder, fazendo seu jogo. Estão comprometidos com ele. A seu modo eles exercem sua dimensão social, cumprindo ordens, desumanizando-se a si mesmos. Esse é outro lado da profissionalização “puramente técnica” (mas que não deixa de ser política) que as reformas burocráticas pretendem implantar (Gadotti, 1995, p. 143, grifos do autor).

Nesse sentido, compreende-se a educação enquanto ato político e social dialético, desmistificando sua vinculação apenas aos aspectos técnico-pedagógicos e sua autonomia ou dependência absoluta frente à sociedade. Torna-se necessário superar as concepções de “politicismo pedagógico” que dissolve a educação na política, quanto o “pedagogismo político” que dissolve a política na educação” (Saviani, 2011b, p. 63). A educação deve ser vista enquanto instrumento de acesso ao saber para a transformação social.

Nesse sentido, a educação torna-se sinônimo de conhecimento, cultura e libertação, é a compreensão do sujeito de seus direitos, é a conscientização do indivíduo dos processos de segregação e exploração ao qual ele está condicionado. Essas reflexões possibilitam a luta pela transformação social.

Sendo a educação uma totalidade, isto é, uma “síntese de múltiplas determinações” (Marx), na concepção dialética ela se propõe compreender essas determinações para intervir nelas, buscar a realização plena do homem (omnilateralidade), libertá-lo. Por isso, coloca-se numa perspectiva **progressista** e **transformadora** da realidade. Em oposição, a educação, a educação burguesa tem por finalidade a ocultação dessa realidade em transformação, pois seu projeto de sociedade é conservador e se utiliza da educação para legitimar e perpetuar os seus privilégios de classe. Através da educação ela apresenta os seus interesses particulares como sendo os interesses gerais da sociedade como um todo e, portanto, também como sendo os legítimos interesses da maioria que é a classe trabalhadora. Por isso interessa-lhe manter a escola numa pseudoneutralidade (Gadotti, 1995, p. 74, grifos do autor).

A educação deve ser vista a partir de uma perspectiva emancipatória, baseada em uma concepção dialética e humanista do indivíduo. Isso se opõe ao projeto educacional burguês, que

utiliza os sistemas de ensino como uma ferramenta para a reprodução e aceitação das estruturas sociais capitalistas. Por meio da educação é possível alcançar a emancipação do indivíduo e a desestruturação dos determinismos sociais promovidos pelo sistema econômico burguês.

Por meio da práxis a escola rompe com as concepções e práticas educativas que desarticulam a interação entre história e política, opondo-se ao autoritarismo e o burocratismo pedagógico, e a visão educacional unidimensional do homem, promovedoras da naturalização e do conformismo das arbitrarias ideias burguesas. Nesse sentido, “[...] a educação sempre foi e será instrumento de integração do indivíduo com a sociedade, a tomada de consciência para a participação social” (Gadotti, 1995, p. 131).

No decorrer dessa seção empreendemos esforços no sentido de refletir sobre as práticas pedagógicas, frente a diversidade e pluralidade que caracterizam o espaço escolar. Através do processo de acompanhamento e observação das práticas pedagógicas das professoras participantes da pesquisa, percebemos a importância de que o trabalho docente seja alicerçado em concepções dialéticas, que compreendam a criança enquanto ser concreto, sendo a educação compreendida como fenômeno da realidade objetiva, e prática social que possibilita ao indivíduo uma formação crítica para atuação e transformação social. Diante das reflexões desenvolvidas nessa seção, apresentaremos as considerações finais do trabalho, momento em que retomamos as ideias principais da pesquisa em articulação ao seu desenvolvimento e aos resultados obtidos.

"Eu fico com a pureza das respostas das crianças:

É a vida! É bonita e é bonita!

Viver e não ter a vergonha de ser feliz,

Cantar e cantar e cantar,

A beleza de ser um eterno aprendiz

Eu sei, eu sei

Que a vida devia ser bem melhor e será,

Mas isso não impede que eu repita:

É bonita, é bonita e é bonita!"

O que é, o que é? Gonzaguinha

CONCLUSÕES INCONCLUSAS: BREVES CONSIDERAÇÕES DE UM CAMINHO TRILHADO

Foi por meio do sentido poético dos pensamentos e das reflexões que iniciam as seções desse trabalho, e da beleza que constitui a educação, que essa dissertação foi tecida. Teve a participação e o movimento de diversos teóricos, e a voz de dezenas de crianças e adolescentes que são diariamente silenciados por meio das diversas dificuldades, tanto nas questões escolares, subjetivas quanto visão de mundo.

Este trabalho teve como lócus o chão da escola, o quadro negro e o giz, o trabalho docente e suas diferentes dimensões teórico-práticas. Sem a pretensão de concluir as reflexões e problematizações neste item, gostaríamos apenas de repensar os principais pontos que foram apresentados e discutidos ao longo dessa narrativa.

Buscamos refletir sobre como os professores do 3º Ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tem lidado com as crianças com a queixa escolar, e sobre como tem se desenvolvido as práticas pedagógicas nesse contexto. Problematizando, assim, questões relacionadas as práticas pedagógicas, as queixas escolares e a pluralidade que caracteriza a educação e a diversidade humana.

Destarte, o presente trabalho teve como objetivo analisar, sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural, as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública de Ensino de um município da região metropolitana de Goiânia, com vistas a problematizar a queixa escolar.

No que se refere aos objetivos específicos buscou-se analisar a partir da investigação do trabalho docente, a percepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca das queixas escolares; problematizar as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental frente a diversidade e pluralidade que caracterizam o espaço escolar; bem como identificar, caracterizar e analisar as práticas pedagógicas e os desafios do trabalho docente na contemporaneidade, ampliando as alternativas e possibilidades de compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento escolar infantil que considere o contexto histórico-social em que a criança encontra-se inserida e os múltiplos fatores que determinam o modo como todos nos comportamos na sociedade.

Durante todo o percurso de escrita desse trabalho tentei me portar como um professor pesquisador, que tece e retece cotidianamente as múltiplas teias teórico-metodológicas que integram as concepções educacionais, inserindo sempre o meu fio próprio de contar. As perguntas e indagações formuladas ao longo das leituras e reflexões realizadas durante o

desenvolvimento desse trabalho, conduziram-me a profundas análises e problematização dos contextos sócio-históricos em que nos inserimos, transformei-me em caçador de mim, em um pesquisador das práticas pedagógicas, tendo um olhar sensível à escola e ao desenvolvimento infantil. Dessa forma, procurei analisar a educação pelo avesso, e em contramão as perspectivas teóricas bancárias, mercadológicas e acríticas.

Conforme apresentado no decorrer do trabalho, os 04 núcleos de significação construídos mediante os dados acessados: 1. Contexto pandêmico e seus desdobramentos na aprendizagem e desenvolvimento escolar; 2. A relação família-escola: desafios, (des)encontros e (im)possibilidade; 3. Percepções e intervenções docentes diante de situações de (in)disciplina e conflito no espaço escolar; 4. Aprendizagem, desenvolvimento, processo ensino-aprendizagem e mediação, possibilitou a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humano como um processo cultural e socialmente mediado. As realidades e contextos sócio-históricos determinam o desenvolvimento da criança, sendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores mudanças psíquicas qualitativas que ocorrem através das mediações e apropriação do conhecimento científico, e não simples maturações estruturais orgânicas, como defende as concepções reducionistas e tradicionais sobre o desenvolvimento humano.

A sociedade ao longo da história se utilizou de diferentes recursos para controlar e subverter as pessoas que apresentavam comportamentos considerados fora das estruturas construídas, criando artifícios e mecanismos para docilizar e subordinar os corpos considerados subversivos. Função essa desenvolvida durante décadas pela Igreja, e que na sociedade moderna passa a ser desenvolvido pela medicina, que apesar dos avanços nas possibilidades de cura de doenças, melhor qualidade de vida e prolongamento da existência, passa a exercer grande influência no saber escolar, exercendo a função de controle e classificação dos corpos e comportamentos humanos, por meio de padrões de normalidade e patologia (Moysés; Collares, 2013).

Questões de natureza social e aspectos próprios do fenômeno da diversidade e existência humana, passam a ser justificadas por aspectos biológicos, naturalizando as diferenças histórico-culturais e as condições materiais da existência humana, justificando as diferenças como incapacidade individuais e orgânicas.

A complexificação das estruturas sociais com o avanço do capitalismo desenvolve novas técnicas e mecanismos mais sofisticados de controle e silenciamento dos corpos. A medicalização da vida e a banalização do diagnóstico surgem como uma alternativa de alívio e contenção imediato do que é indesejado em detrimento da problematização dos seus determinantes.

Cabe a escola compreender que o desenvolvimento infantil está relacionado com os contextos sociais em que a criança está inserida e a apropriação dos bens culturais historicamente construídos, a mediação se destaca como principal atividade promotora de desenvolvimento. É necessário compreender o desenvolvimento infantil em sua complexidade e relação com os contextos histórico-sociais, pois a criança é um ser biopsicossocial.

A infância vivenciada pela criança hoje, não é a mesma de décadas passadas. As transformações sociais alteram as formas de brincar das crianças, que muitas vezes se centram em brincadeiras individuais e eletrônicas que não possibilitam a criança o exercício da tolerância, do respeito e da frustração.

A dinâmica agitada e imediatista da vida contemporânea a qual estamos inseridos também influenciam o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, tornando as crianças mais agitadas, desafiadoras e inquietas. A sociedade contemporânea atribui essas características como sendo inerentes a natureza humana, desconsiderando a influência da sociedade e da cultura de seu tempo no processo de formação da subjetividade e expressão no mundo. A compreensão da infância deve estar alicerçada nas dinâmicas históricas e sociais a que ela faz parte.

O desenvolvimento infantil está relacionado com as interações e relações que se estabelece com o outro, assim, a forma com que a criança se expressa no mundo é determinado pelas relações que ela constrói ao longo da sua vida. A compreensão dessas concepções é fundamental para entender que muitos comportamentos não são resultado de transtornos ou doenças, mas são de natureza social, desmitificando os rótulos que são impostos a criança.

Durante todo o percurso de desenvolvimento do trabalho, procuramos manter uma postura crítica junto aos participantes e às informações apresentadas por eles durante o processo de observação participante, no sentido de não atribuir considerações por meio de recortes descontextualizados e fragmentados das ações e informações inferidas no processo, evitando assim que as reflexões fossem conduzidas por caminhos de culpabilização, individualização e responsabilização do professor como tem sido realizado pelo capitalismo. Buscamos analisar o fenômeno em estudo por meio do movimento dialético e através da contextualização histórico-social, buscando uma reflexão crítica diante dos objetivos do estudo.

Ao final deste trabalho, é possível perceber que apesar das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras participantes da pesquisa buscarem estratégias que atendam as especificidades dos alunos, nos chama a atenção os aspectos relacionados aos desafios que se apresentam as condições objetivas de funcionamento da educação. Ou seja, a materialidade da ação pedagógica, que perpassa as questões relacionadas a ausência de um sistema nacional de

educação; as contradições presentes entre as concepções teóricas e a maneira em que elas são dispostas a orientar as práticas pedagógicas; e as descontinuidade das ações educativas e das políticas educacionais que tem resultado em processos de precarização da educação e do trabalho docente que inviabilizam e impossibilitam avanços qualitativos no campo da educação.

Doravante as questões em torno da relação família-escola e os aspectos de intervenção junto aos comportamentos considerados indisciplinados, que a nosso ver, em sua maioria centraram-se em aspectos que não contemplam uma análise crítica por parte das crianças dos comportamentos desenvolvidos, podem conduzir ao processo de patologização²⁰ e medicalização das diferenças. Questões que nos levam a compreender a importância do aprofundamento em torno dessas questões em pesquisas futuras.

A compreensão e análise da queixa escolar, desassociada dos determinantes históricos e sociais, resultam em processos de culpabilização do aluno e de seus familiares pelo desempenho escolar considerado insatisfatório. Essa visão unilateral corrobora para que a responsabilização do Estado para com as políticas públicas de investimento e atenção a educação, isentando também a escola do seu trabalho ancorado na equidade e no respeito as diferenças, diversidade e pluralidade que caracteriza a educação. Esse processo tem como consequência, uma visão fragmentada da aprendizagem e do desenvolvimento humano, que poderá resultar em processos de biologização, psicologização²¹ e patologização do processo ensino-aprendizagem escolar.

²⁰ A patologização da queixa escolar se caracteriza pela busca de causas e soluções médicas, a nível organicista e individual, para problemas de origem eminentemente sociocultural. Essas concepções estão presentes de forma enfática nas instituições escolares de diversas formas e tem determinado e orientado o contexto educacional e o trabalho pedagógico (Colombani; Constantino, 2010; Guarido, 2007). Ao patologizar a queixa escolar estigmatiza-se o indivíduo, taxando-o como anormal, buscando através de justificativas sociais, endossar a patologia, que por sua vez desencadeia e dá origem a consequências nefastas como a medicalização. Historicamente, as ciências médicas, têm tratado questões sociais sob uma ótica própria, o que resulta na inversão da abordagem. Assim, a patologização atinge os indivíduos que não se enquadram nos padrões considerados normais. Essa não é, porém uma questão apenas médica, ela encontra-se também presente nos sistemas educacionais, e influencia a educação, a conduta, a postura e as ações educativas do professor. O processo de patologização da queixa escolar padroniza e normatiza o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, dissipando as diferenças que caracterizam e enriquecem a humanidade. A patologização da educação impede que questões como a desigualdades sejam vistas como resultante do processo histórico e não de incapacidades biológicas e naturais, essas ideologias de naturalização são decisivas no processo de desconstrução dos direitos humanos e da liberdade dos indivíduos.

²¹ A biologização e a psicologização são duas formas de patologização da queixa-escolar presente no pensamento e no contexto social e escolar brasileiro. Esse processo de responsabilização e culpabilização do indivíduo, desresponsabiliza os sistemas sociopolítico atribuindo ao sujeito a responsabilidade pelo seu destino. A biologização é compreendida como a utilização de explicações biológicas para a compreensão de questões e fenômenos que não se encontram no âmbito biológico, é a transformação de questões sociais para o âmbito orgânico (Collares; Moysés, 1992b; Meira, 2009). “Trata-se desse modo do deslocamento do eixo de análise da sociedade para o indivíduo e, muito particularmente, para o organismo do indivíduo” (Meira, 2009, p. 2). A psicologização por sua vez, é caracterizada pelo uso de concepções do saber psicológico para analisar e compreender fenômenos, desconsiderando seu processo de produção histórico e social (Meira, 2009). “Na educação, a psicologização se faz sentir tanto na disseminação de conceitos psicológicos no âmbito das teorias

Compreendemos que as condições de trabalho e as estruturas de organização dos espaços educativos podem corroborar com o desenvolvimento de uma visão de comportamento padronizado. As ações educativas escolares devem configurar-se em um projeto de (re)criação e transformação pessoal e social, e não em práticas normatizadoras e controladoras. As instituições educacionais são as instancias sociais comprometidas com a instrução intelectual e o saber sistematizado, portanto, deve oferecer ao aluno a possibilidade de reflexão e de tomada de decisões, de forma consciente.

A necessidade de ultrapassar concepções e modelos educacionais fragmentados, acrílicos e unidimensionais implica em dar atenção especial às características, necessidades, interesses e expectativas de cada criança, considerando-a como um ser único e valorizando a sua participação ativa no processo educativo. Além disso, é importante levar em conta a realidade em que a criança está inserida e trabalhar para transformá-la, valorizando a interação da criança com o mundo, sendo formada e, ao mesmo tempo, formando a sociedade.

Dessa forma, a atuação profissional docente necessita de formação profissional específica inicial e continuada que devem considerar as especificidades e desafios cotidianos das múltiplas dimensões do trabalho pedagógico e dos profissionais docentes, compreendendo a educação e os processos educativos em sua totalidade em movimento.

A ação docente deve ser ativa, humanista, progressista e libertadora, jamais inerte e conservadora, bancária e capitalista. A educação deve estar a serviço da libertação, da garantia e defesa dos direitos humanos e da qualidade de vida, jamais da dominação.

A educação deve ser uma prática transformadora e libertadora, deve oferecer ao aluno espaços para o processo de reafirmação, negação, resolução e transformação. Ela deve nortear o sujeito a reconhecer-se enquanto sujeito sócio-histórico-cultural e contribuir para a construção e formação do cidadão crítico e autônomo. As ações docentes não devem ser vistas por uma perspectiva impermeável à mudança e em um saber centralizado.

A educação, enquanto prática libertadora, promove a transformação do homem e do mundo. É por meio dela que o indivíduo se conhece [...] “como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é e capaz de amar” (Freire, 1996, p. 46). A escola deve ter como objetivo principal despertar consciências constituindo-se de práticas de libertação e transformação, e não em processo patologizador de comportamentos e atitudes.

educacionais, quanto nas formas psicologizantes através das quais nas escolas são analisados cotidianamente os múltiplos fatores envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem” (Meira, 2009, p. 4).

Em suma, destacamos a importância da construção de uma política educacional alicerçada no respeito as diferenças e pluralidades, que esteja comprometida com a equidade e a cidadania. Neste ponto é necessário destacar a importância da formação permanente e continuada docente, a construção de espaços de diálogo e reflexões entre a categoria, e a participação ativa dos professores nas tomadas de decisão e na construção de políticas públicas educacionais.

As reflexões desenvolvidas sobre o fenômeno estudado se pautaram na tentativa de traçar proposições que contribuíssem para a produção do conhecimento científico educacional na perspectiva da práxis. Reiteramos nossa luta contra a conjuntura política brasileira neoliberal, burguesa, fascista e neoconservadora que vivenciamos em nosso país nos últimos quatro anos e que tem provocado graves retrocessos sociais, derrocando em graves ameaças a educação pública de qualidade, laica, inclusiva e cidadã, tendo como consequência a construção de políticas educacionais que desconsideram as desigualdades do sistema educacional brasileiro, os constantes cortes orçamentários das verbas destinadas à manutenção e desenvolvimento da educação pública básica e superior, a defesa e crescimento das escolas cívico-militares, os avanços dos processos de privatização, os equívocos presentes nas políticas de educação especial e de alfabetização, além da prioridade e especial atenção dada pelo governo à regulamentação da educação domiciliar. O (des)governo e seus seguidores associam de forma sorrateira o marxismo a doutrinação ideológica militante política nas escolas, defendendo a equivocada ideia de neutralidade na educação através da escola sem partido, como se a educação não fosse um ato político dotado de intencionalidade, estando na sociedade capitalista a serviço da manutenção dos *status quo*.

Esse contexto de retrocessos exige de nós amplo debate, permanente reflexão e resistências em direção à defesa da permanência e avanço dos direitos sociais, a liberdade de expressão e a vivência das subjetividades e pluralidades humana.

Assim, destacamos o nosso posicionamento em defesa do estado democrático de direito, da escola pública laica, cidadã e de qualidade, que possibilite a criança a vivência de situações ensino-aprendizagem significativas, dialógicas e plurais e dos trabalhadores da educação que são diariamente desrespeitados com salários e condições de trabalhos indignas.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2016.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J. de.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, 2015.
- ALVARENGA, R. A. **A Medicalização do Fracasso Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.
- ALVES, C. M. S. D. **(In)Disciplina na escola: cenas da complexidade de um cotidiano escolar**. Ilhéus, BA: Editus, 2006.
- ANDRADE, E. S. **Psicologia da Educação**. Salvador: Nupre, 2009.
- ANGELL, M. **A verdade sobre os laboratórios farmacêuticos: como somos enganados e o que podemos fazer a respeito**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- AQUINO, J. M. *et al.* Trabalho infantil: Persistência intergeracional e decomposição da incidência entre 1992 e 2004 no Brasil rural e urbano. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2010
- ARAGÃO, R. A. A parceria entre família e escola: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *In*: CONEDU, 6., 2019, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/58662>. Acesso em: 03 set. 2022.
- ARAÚJO, T. M. M. F.; MENDONÇA, O. S. Indisciplina e/ou dificuldade de aprendizagem: o papel do professor do ensino fundamental I de uma escola municipal de presidente prudente. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 11, n. 1, p. 28-50, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/5348>. Acesso em: 5 out. 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATISTA, N.; CACCIAMALLI, C. **Migração familiar, trabalho infantil e ciclo intergeracional da pobreza no Estado de São Paulo**. USP: Mimeo, 2006.
- BERNARDES, A. T. A precarização do trabalho docente no ensino público estadual do estado de São Paulo e a territorialização do capital na educação: uma análise a partir de

Ourinhos. *In: JORNADA DO TRABALHO*, 13., 2012, Presidente Prudente, SP. **Anais [...]**. Presidente Prudente, SP, 2012. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000142012000100040&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 dez. 2022.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORTOLANZA, A.; RINGEL, F. Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 14.040 de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 343, 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19.

BRASIL. **Trabalho infantil no Brasil**: questões e políticas. Presidência da República - Secretaria de Comunicação Social, Brasília: 1998.

CACCIAMALI, M. C.; TATEI, F.; FERREIRA BATISTA, N. Impactos do programa bolsa família federal sobre o trabalho infantil e a frequência escolar. **Revista Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 269-301, maio/ago., 2010.

COLLARES, C. A. L.; MOISÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A Patologização da Educação). **Série Ideias**, São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. Diagnóstico da medicalização do processo de ensino-aprendizagem na 1ª série do 1º grau no Município de Campinas. **Em Aberto**, [S. l.], v. 11, n. 53, p. 23-28, 1992.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: Ensino e medicalização**. São Paulo, Cortez, 1996.

COLOMBANI, F.; CONSTANTINO, E. P. A Vigilância Punitiva: A Postura dos Educadores no Processo de Patologização e Medicalização da Infância. *In: CINFE - CONGRESSO INTERNACIONAL DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO*, 5., 2010, Caxias do Sul: RS, 2010. **Anais [...]**. Caxias do Sul: RS, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 05, 24 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. 2020. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN52020.pdf?query=covid. Acesso em: 20 dez. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 11, 07 de julho de 2020.**

Orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. 2020. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN112020.pdf?query=AEE. Acesso em: 20 dez. 2022.

CONCEIÇÃO, E. de F. V.; SIQUEIRA, L. B.; ZUCOLOTTI, M. P. R. Aprendizagem mediada por professores: uma abordagem vygotskyana. **Pesquisa, Sociedade e**

Desenvolvimento, v. 8, n. 7, p. 1-14, 2019. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1139>. Acesso em: 29 nov. 2021. Acesso em: 20 nov. 2022.

CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 51-66.

DANTAS, J. B. Tecnicificação da vida: uma discussão sobre o discurso da medicalização da sociedade. **Fractal**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 563-580, set./dez., 2009.

DEUS, D. B.; COGNETTI, N. P.; BOCCATO, T. A. Reflexões sobre a relação família e escola: considerações a partir da psicologia histórico-cultural. **Revista Perspectivas do Desenvolvimento**: um enfoque multidimensional, Brasília, v. 4, n. 5., ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/perspectivasdodesenvolvimento/article/view/18848>. Acesso em: 03 set. 2022.

DUARTE, G. B., SILVEIRA NETO, R. M. Avaliando o impacto do programa bolsa família sobre a frequência escolar: o caso da agricultura familiar no Nordeste do Brasil. **RESR**, Piracicaba, SP, v. 48, n. 3, p. 635-656, jul./set. 2010.

DUARTE, N. Luta de classe, educação e revolução. *In*: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012. p. 149-165.

DUARTE, N. *et al.* A pedagogia histórico-crítica e o marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Demerval Saviani. *In*: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012. p. 87-115.

DUARTE, N.; SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. *In*: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012. p. 13-30.

DURIGAN, A. C.; LEAL, Z. F. R. G. A relação entre a família e a escola como elemento para a formação humana: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **InterEspaço**, Grajaú, MA, v. 3, n. 11., p. 133-148, dez. 2017.

EDMUNDO, W. R. R. **Diário de Campo Escola Municipal ADAUDO**. Catalão, GO: Universidade Federal de Catalão, 2022a. Anotações das observações realizadas na pesquisa para o desenvolvimento da dissertação “Educação e desafios contemporâneos: reflexões sobre

as práticas pedagógicas e as queixas escolares”, defendida na Universidade Federal de Catalão em 2023.

EDMUNDO, W. R. R. **Diário de Campo Escola Municipal JASPI**. Catalão, GO: Universidade Federal de Catalão, 2022b. Anotações das observações realizadas na pesquisa para o desenvolvimento da dissertação “Educação e desafios contemporâneos: reflexões sobre as práticas pedagógicas e as queixas escolares”, defendida na Universidade Federal de Catalão em 2023.

EDMUNDO, W. R. R. **Diário de Campo Escola Municipal Menino Jesus**. Catalão, GO: Universidade Federal de Catalão, 2022c. Anotações das observações realizadas na pesquisa para o desenvolvimento da dissertação “Educação e desafios contemporâneos: reflexões sobre as práticas pedagógicas e as queixas escolares”, defendida na Universidade Federal de Catalão em 2023.

ESCOLA MUNICIPAL ADAUDO. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia, GO, 2022.

ESCOLA MUNICIPAL JASPI. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia, GO, 2022.

ESCOLA MUNICIPAL MENINO JESUS. **Projeto Político Pedagógico**. Goiânia, GO, 2022.

FACCI, M. G. D. Avaliação psicológica das dificuldades no processo de escolarização: possibilidades de superação de uma visão individualizada. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 37., 2015. Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: ANPED, 2015.

FARIA FILHO, L. M. Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação. **São Paulo em Perspectiva**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. 44-50, 2000.

FETTERMANN, J.; TAMARIZ, A. D. R. Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação. **Texto Livre: Linguagem e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 1-10, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREITAS, C. R. A medicalização escolar – epidemia de nosso tempo: o conceito de TDAH em debate. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia, GO. **Anais [...]**. Goiânia, GO: ANPED, 2013.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias na sociedade de classes. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 9. ed. São Paulo: Cortez: 1995.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARIBOLDI, A. O dia-a-dia educativo em uma pré-escola. *In*: BECCHI, E.; BONDIOLI, A (orgs.). **Avaliando a pré-escola**: uma trajetória de formação de professoras. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 37-56.

GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27970>. Acesso em: 20 dez. 2022.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

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

GODOY, C. *et al.* A (in) disciplina escolar nas perspectivas de Piaget, Winnicott e Vygotsky. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 241-247, 2006. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300008. Acesso em: 5 out. 2022.

GONZÁLES, A. G. G. **Bases conceituais da teoria histórico-cultural**: implicações nas práticas pedagógicas. 2012. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos: UFSCar, São Carlos, SP, 2012.

GONZALEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos na Educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 151-161, jan./abr. 2007.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília, DF: UNB, 2003. Disponível em: <https://www.ic.unicamp.br/~wainer/cursos/2s2006/epistemico/01Questionario.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

GURDIAN-FERNÁNDEZ, A. **El paradigma Cualitativo em la Investigación Socio-Educativa**. São José, Costa Rica: IDERI, 2007.

GRUPO INTERINSTITUCIONAL QUEIXA ESCOLAR - GIQE. **Queixas escolares e atuação das/os psicólogas/os em tempos de pandemia: vamos construir parâmetros?** São Paulo: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo – CRP-SP; Associação Brasileira de PsicologiaEscolar e Educacional – ABRAPEE, 2021. Disponível em: <https://orientacaoqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2022/03/Carta-do-GIQE-17-fev.-2022.docx.pdf>. Acesso em: 18 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censos 2010**. Inovações e impactos nos sistemas de informações estatísticas e geográficas do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=26&uf=52>. Acesso em: 15 out. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo Escolar, 2020**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 out. 2021.

LEMOS, F. C. S. A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, PR, v. 18, n. 3, p. 485-492, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/HtkkcpC7d5LZZmjKb6xSMZx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2022.

LIMA, A. S.; SILVA, D. M.; GARCIA, R. M. Inclusão educacional e medicalização da diferença: desafios para reflexão. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUPERIOR*, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. Paraíba, 2017. Disponível em: <https://www.coipesu.com.br/upload/trabalhos/2015/6/inclusao-educacional-e-medicalizacao-da-diferenca-desafios-para-reflexao.pdf>>. Acesso em 15 de março de 2022.

LOMBARDI, J. C. Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels. *In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2017. n. p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. Vigotskii. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem***. Tradução de: Maria da Pena Villa Lobos. 11ª ed. São Paulo: Ícone, 2010, p. 21-38.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro**, v. 28, n. 4, p. 1263-1267, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>. Acesso em: 18 set. 2022.

MARQUES, M. L.; TAVARES, R. Gomes. Educação, pandemia e ensino remoto: reflexões a partir de notas públicas e lives. 2020. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO-OESTE – REUNIÃO REGIONAL DA ANPED*, 15., 2020, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: ANPED, 2020.

MARTINS, L de A. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (orgs.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política**: O processo de produção do capital. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, PR, v.16, n.1, p. 136-142, jan./jun., 2012.

MESZÁROS, I. **Filosofia, ideologia e ciência social**. Tradução: Ester Vaisman. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MINTO, L. A pandemia na educação. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 139-154, 2021.

MOREIRA, R. F. **O sentido da queixa escolar para professoras do ensino fundamental: análise a partir da teoria histórico-cultural**. 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2020.

MOTA, J. S. Utilização do Google Forms na Pesquisa Acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, [S. l.], v.6, n. 12, 2019.

MOYSÉS, M. A. A. A medicalização da educação infantil e no ensino fundamental e as políticas de formação docente: a medicalização do não-aprender-na-escola e a invenção da infância anormal. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 31., 2008. Anais [...]. Disponível em: http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/sesoes_especiais.htm. Acesso em: 21 de abril de 2022.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, M. C. L. **Controle e medicalização da infância. Desidades**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 11-21, 2013.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, M. C. L. Controle e medicalização da infância. **Desidades**, n. 1. Rio de Janeiro, dez., 2013, p. 11-21.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, M. C. L. Medicalização: elemento de desconstrução dos direitos humanos. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DO RIO DE JANEIRO* (org.). **Direitos Humanos? O que temos a ver com isso?** Rio de Janeiro: CRP-RJ, 2007, p. 153-168.

NOGUEIRA, M. A. Família e Escola na Contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, , p. 155-169, jul./dez., 2006.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 37, n. 1, p. 99-108, 2010.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POLONIAL, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Brasília, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional**. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa**. Campinas: Autores Associados, 2021.

REALI, A. M.; TANCREDI, R. M. S. P. A importância do que se aprende na escola: a parceria escola-família em perspectiva. **Paidéia**, v. 15, n. 31. Ribeirão Preto, p. 239-247, 2005. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/paideia/article/view/6229>. Acesso em: 01 nov. 2022.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

REGO, T. C. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

SACRITÁN, J. Gimeno. O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, G. E. **Os desdobramentos da queixa escolar nos prontuários do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFG/ Regional Catalão**. 2019. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2019.

SANTOS, M. B. P. dos; OLIVEIRA, L. R. de; LATINI, R. M.; SBANO, V. C. Uma conversa com Freire e Vigotsky sobre as atividades de ensino remotas devido à pandemia do COVID-19. **Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, Manaus: v. 6, p. 01-21. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1555>. Acesso em: 18 de setembro de 2022.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011a.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. *In*: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012d. p. 121-145.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os Desafios da Sociedade de Classes. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2017, n. p.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados: 2012b.

SAVIANI, D. História, trabalho e educação: comentários sobre as controvérsias internas ao campo marxista. *In*: DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012f. p. 167-181.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Marxismo, Educação e Pedagogia. *In:* DUARTE, N.; SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2012c. p. 61-81.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011b.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 44, v. 15, p. 380- 412, maio/ago. 2010.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVA, J. E. **Um berço para o homem e o legado skinneriano na educação: do behaviorismo a um novo paradigma para a sociedade do conhecimento**. Guarda, Portugal: Instituto Politécnico da Guarda, 2005.

SILVA, M. C. L.; ALMEIDA, R. O.; ALMEIDA, S. M. N. Tecendo olhares sobre a gestão dos conflitos na escola. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, [S.l.], v. 15, n. 01, p. 303-320, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.4322/dilemas.v15n1.40621>. Acesso em: 5 out. 2022.

SKINNER, B. F. **Sobre o Bahaviorismo**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1974.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. La Formación de las Funciones Psicológicas en el Desarrollo Human. *In:* BARBOSA. M. V.; MILLER, S. M.; MELLO. S. A. M. (orgs.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília, SP: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica, 2016. p. 25-36.

SOUZA, B. P. (org.). **Orientação à queixa escolar**. 2. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2020. Disponível: em <https://orientacaoaqueixaescolar.ip.usp.br/wp-content/uploads/sites/462/2020/10/Livro-OQE.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SOUZA, K. *et al.* Trabalho remoto, saúde docente e greve virtual em cenário de pandemia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 19, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00309>. Acesso em: 18 set. 2022.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. 1996. 287 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível: em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12052017-150732/pt-br.php>. Acesso em: 29 jan. 2023.

- SOUZA, M. P. R. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In: CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DE SÃO PAULO. Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doença de indivíduos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 193- 2014.*
- SOUZA, B. P. Puxando o Tapete da Medicalização do Ensino: uma outra Educação é Possível? **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 25, n. 1, p. 299-316, jan/abr. 2014.
- SOUZA, S. J.; FREITAS, M. T. A, Lev Vygotsky e a perspectiva histórico-cultural. *In: TOURINO, C.; SAMPAIO, R. (orgs). **Estudos em Psicologia uma introdução.** Rio de Janeiro: Proclama, 2009, p. 119-138.*
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. *In: Reunião Anual da ANPEd, 24., 2001, Caxambu, MG. **Anais [...].** Caxambu, MG: 2001, ANPEd. p.1-16.*
- TESSER, C. D. Medicalização social (I): o excessivo sucesso do epistemicídio moderno na saúde. **Revista Interface – Comunicação Saúde Educação**, Botucatu, SP, v. 10, n. 19, p. 61-76, jan./jun. 2006.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987. **Educacional [online]**, v. 15, n. 1, p. 169-171, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100018>. Acesso em: 4 set. 2022.
- TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. *In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DPA, 2003.*
- UNESCO. **Qualidade da infraestrutura das escolas públicas do ensino fundamental no Brasil.** Brasília: UNESCO, 2019.
- VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Tradução: Maria da Pena Villa Lobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.*
- VIGOTSKI, L. S. A dinâmica do desenvolvimento mental do escolar a instrução. *In: ZOIA, Prestes, TUNES, Elizabeth (Org). **Psicologia, Educação e Desenvolvimento – Escritos de L. S. Vigotski.** São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 175-208.*
- VIGOTSKI, L. S. Problemas da Defectologia. ZOIA, Prestes, TUNES, Elizabeth (Org. Tradução). **Psicologia, Educação e Desenvolvimento – Escritos de L. S. Vigotski.** São Paulo: Expressão Popular, 2021, p. 175-208.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: LEONTIEV, A. *et. al.* **Psicologia e Pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e desenvolvimento. Tradução: Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005. p. 1-17.

ZANELLA, A. V. (org). **Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos**. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Termo de Anuência



Serviço Público Federal
 Universidade Federal de Catalão
 Faculdade de Educação
 Programa De Pós-Graduação Em Educação
 Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP: 75704 020
 Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

TERMO DE ANUÊNCIA

A Secretária Municipal de Educação e Cultura de Hidrolândia – Goiás, está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “Educação e Desafios Contemporâneos: Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas e das Dificuldades de Escolarização (Queixa-Escolar)”, desenvolvido pelo Prof. Mestrando em Educação Wellington R. do R. Edmundo sob a orientação da Profa. Dra. Janaina Cassiano Silva do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDUC da Universidade Federal de Catalão.

A Secretaria Municipal de Educação e Cultura assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de janeiro de 2022 até dezembro de 2022.

Declaramos ciência de que nossa instituição é co-participante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do(a) pesquisador(a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados.

Catalão, 10 de janeiro de 2022.

Secretária Municipal de Educação e Cultura

APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Serviço Público Federal
Universidade Federal de Catalão
Faculdade de Educação

Programa De Pós-Graduação Em Educação

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP: 75704 020

Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “**Educação e Desafios Contemporâneos: Reflexões sobre as Práticas Pedagógicas e das Dificuldades de Escolarização (Queixa-Escolar)**”, que é vinculada ao projeto de pesquisa, ensino e extensão, “**A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI-Centro de estudos Aplicados em Psicologia**”, sob a coordenação da professora Dra. Janaina Cassiano Silva e desenvolvido em rede com a participação de diversos profissionais e estudantes da Psicologia, Educação e Enfermagem, além de professores da UFCAT e pesquisadores de outras instituições parceiras, e que tem como objetivo geral problematizar a demanda da queixa escolar no CEAPSI/UFCAT, decorrente dos processos de ensino-aprendizagem escolar. Tendo como eixos temáticos: queixa escolar e o atendimento infantil; medicalização da educação; saúde da criança e queixa escolar; relação professor-aluno e queixa escolar; professor e a medicalização da educação; violência doméstica e queixa escolar.

Meu nome é Wellington R. dos R. Edmundo, e sou o pesquisador(a) responsável, minha área de atuação é a Educação, e sou mestrando em educação (Turma 2021 – PPGEDUC/UFCAT). Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence ao(à) pesquisador(a) responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação, você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas, se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) responsável(is), via e-mail: wellingtonedmundo@gmail.com e, através do(s) seguinte(s) contato(s) telefônico(s): (62)98158-3415. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Catalão, no telefone (62)3521- 1215.

1. INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A PESQUISA

Título: Educação, Medicalização e Desafio Contemporâneos.

JUSTIFICATIVA: O presente trabalho de pesquisa nasceu das inquietações diante do crescente processo de medicalização da sociedade, da subjetividade infanto-juvenil e dos processos e práticas educativas.

As reflexões e problematizações a serem desenvolvidas nesse trabalho alicerçam-se na compreensão, das relações existentes entre educação e contextos sócio-históricos-culturais, suas influências nos processos ensino-aprendizagem, e nas concepções que norteiam e fundamentam as políticas públicas educacionais, e a formação e atuação profissional docente.

A pesquisa fundamenta-se em uma visão dinâmica e dialética da educação e dos processos educativos, e visa contribuir para a resignificação de conceitos ligados à aprendizagem e o controle técnico da vida. Atuando como objeto de aprendizagem, que promova contribuições significativas para

a prática docente na educação básica, e conseqüentemente, a melhoria qualitativa dos sistemas educacionais, objetivando a promoção da educação para a cidadania e o respeito às diferenças.

OBJETIVO GERAL: Analisar sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural as práticas pedagógicas dos professores da Rede Pública Municipal de Ensino de um município da região metropolitana goiana, com vistas a problematizar as dificuldades no processo de escolarização (queixa escolar) e a medicalização da educação.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Analisar a partir da investigação do trabalho docente, a percepção dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, acerca das dificuldades no processo de escolarização (queixa escolar); Problematizar as concepções e práticas pedagógicas relacionadas e as dificuldades no processo de escolarização, bem como suas relações com a normalização e medicalização das queixas escolares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: Inicialmente, será realizado um levantamento bibliográfico sobre a medicalização da queixa-escolar nos Bancos de Dados da SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e Grupos de Trabalho da Anped Nacional, Site do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Estudos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem infantil, a medicalização da queixa-escolar, Materialismo Histórico-Dialético (Psicologia Histórico Cultural e Pedagogia Histórico Crítica).

Construção dos dados da pesquisa junto às instituições e profissionais da municipalidade participante da investigação, através de questionários, entrevistas e observação das práticas docentes. Solicitaremos autorização para realizar as entrevistas e observações, que serão agendadas em local e horário a ser combinado com os participantes, realizadas individualmente, gravadas com o consentimento dos sujeitos, transcritas, apresentadas para os sujeitos aprovarem o conteúdo. Posteriormente serão realizadas as análises dos dados e a sistematização dos dados e escrita da dissertação.

É garantido ao sujeito o uso do material obtido com as entrevistas apenas para fins acadêmicos, ou seja, este será utilizado somente para apresentação de trabalhos, palestras em eventos científicos, resguardando o sigilo acerca dos participantes. A pesquisa não apresenta riscos para seus participantes. O município e os professores participantes da pesquisa terão suas identidades preservadas e a garantia do anonimato. Ou seja, os nomes serão mantidos em sigilo, conforme os preceitos éticos da pesquisa.

Os gastos com os materiais utilizados e qualquer despesa proveniente da pesquisa serão custeados pelos pesquisadores. Desta forma, não haverá custo e nem pagamento para os participantes da pesquisa. Os benefícios da pesquisa serão expressos em forma de devolutiva para as escolas e a Secretaria Municipal de Educação na qual serão apresentados os resultados do estudo.

No caso de aceitar participar, assine ao final deste documento. Este documento está em duas vias, uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável. Você tem total liberdade para recusar participar desta pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA

Eu,, inscrito(a) sob o RG, CPF abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado “**Educação, Medicalização e Desafios Contemporâneos**”. Informo ter mais de 18 anos de idade, e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui, ainda, devidamente informado(a) e esclarecido(a), pelo pesquisador(a) responsável Wellington R. dos R. Edmundo, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

..... de de 2022

Assinatura por extenso do(a) participante

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

APÊNDICE C - Questionário de Identificação



Serviço Público Federal
Universidade Federal de Catalão
Faculdade de Educação

Programa De Pós-Graduação Em Educação

Av. Lamartine P. Avelar, 1.120. Setor Universitário – Catalão (GO) CEP: 75704 020

Fone: (64) 3441-5366. E-mail: ppgeduc.ufg@gmail.com

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Nome (fictício) que gostaria de ser chamada(o) na pesquisa:

Telefone para contato:

Idade:

Gênero: () Feminino () Masculino () Outro

Curso de Graduação:

Instituição em que se formou:

Ano de Conclusão?

Curso de Pós-Graduação:

Instituição em que realizou:

Ano de Conclusão:

Cursos de Formação Continuada:

Instituição em que realizou:

Ano de Conclusão:

Tempo de atuação no magistério:

Vínculo com o município: () Efetiva(o) () Comissionada(o) () Outros

Tempo de docência na escola em que trabalha:

Turno em que trabalha: () Matutino () Vespertino () Noturno

Tempo de docência no 3 ano:

Você escolheu trabalhar na escola em que atua, e na turma do 3 ano: () Sim () Não

Quais os motivos que te levarão a realizar essas escolhas?

Se essas escolhas não formam suas quem escolheu por você?

Trabalha em outro local?

Em que turma está modulado?

Quantos alunos você tem matriculados em sua turma?

Você tem alunos com algum tipo de deficiência?

Quantos?

Qual tipo de deficiência?

Você tem alunos com dificuldades de aprendizagem?

Quantos?

Quais são as dificuldades de aprendizagem desse(s) alunos(s)?

Você já realizou algum curso que fale sobre dificuldades de aprendizagem?

Qual?

Em que ano e instituição realizou?

Você acha que os cursos que você possui dão embasamento para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem?

Quais são os maiores desafios e dificuldades que você tem para lidar com os alunos com dificuldades de aprendizagem?

Todos os seus alunos estão alfabetizados e sabem fazer as operações básicas da matemática?

Quantos alunos não estão alfabetizados?

Quantos alunos não sabem fazer as operações básicas da matemática?

Você acha necessário que as crianças com dificuldades de aprendizagem tenham acompanhamento com outros profissionais?

Quais (médico, psicólogo, psicopedagogo)?

Você considera ser necessário o uso de medicamentos em crianças com dificuldades de aprendizagem?

Por quê?

ANEXO

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI- Centro de estudos Aplicados em Psicologia

Pesquisador: Janaina Cassiano Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 67844017.5.0000.5083

Instituição Proponente: Campus Catalão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.206.870

Apresentação do Projeto:

O presente protocolo de pesquisa intitulado "A Queixa Escolar e o processo de ensino/aprendizagem nas escolas e no CEAPSI- Centro de estudos Aplicados em Psicologia", tem como pesquisador responsável Janaina Cassiano Silva que tem como foco a criança encaminhada ao CEAPSI com queixa escolar decorrente dos processos de ensino/aprendizagem nas escolas. Tal pesquisa contará com profissionais da Psicologia, Educação e Enfermagem, professores da UFG, além de psicólogos de Catalão e região e pesquisadores de outras instituições.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral da pesquisa é problematizar a demanda da queixa escolar no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia- CEAPSI da UFG/ Regional Catalão, visando realizar projetos de pesquisa e extensão que tenham como foco a criança encaminhada ao CEAPSI com queixa escolar decorrente dos processos de ensino/aprendizagem nas escolas. Por se tratar de um estudo em rede, contará com profissionais da Psicologia, Educação e Enfermagem, professores da UFG, além de psicólogos de Catalão e região e pesquisadores de outras instituições.

Objetivo Secundário:

* Fazer um levantamento do número de crianças atendidas no CEAPSI nos últimos cinco anos com queixa escolar, a fim de mapear as queixas escolares mais frequentes e as escolas das quais estas

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 2.206.870

crianças são oriundas;* Realizar entrevistas com os professores das crianças atendidas no CEAPSI com queixa escolar nos últimos cinco anos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora afirma que os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido serão explicados e entregues a todos os participantes do estudo em local e horário previamente agendado. Tais termos serão assinados após a apresentação dos objetivos do trabalho e a garantia do uso restrito à pesquisa. Garante, ainda, que toda divulgação do material será para fins acadêmicos e as informações serão utilizadas apenas em eventos científicos resguardando o sigilo de todos os envolvidos. Desta forma, fica esclarecido que a identidade dos participantes será preservada e o anonimato garantido. Com relação aos benefícios da pesquisa, a pesquisadora alega que estes "serão expressos em forma de devolutiva para as escolas, os responsáveis, a Secretaria Municipal de Educação e o CEAPSI para os quais serão apresentados os resultados do estudo. Vale ressaltar que o participante tem total liberdade para recusar participar desta pesquisa ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de relevância para a área, a metodologia está clara e bem delineada e todas as solicitações foram atendidas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As Pendências listadas no Parecer número 2.105.763 referentes ao projeto de pesquisa intitulado: Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Psicologia Escolar e Educacional foram:

- Termo de Compromisso assinado por toda a equipe de pesquisa.
- Inserir os Critérios de Inclusão e Exclusão, no arquivo das Informações Básicas do Projeto de Pesquisa.

Ora menciona que entrevistará crianças, ora professores e pais/familiares. Deve-se definir claramente quais os participantes da pesquisa, pois a depender de quem vai participar, deverá ser elaborado o modelo de TCLE para as diferentes categorias de participantes.

- Informamos que somente os pais/responsáveis legais podem autorizar a participação.

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.206.870

do menor de 18 anos. Portanto deverá ser retirado o termo "acompanhantes" como referência de documento.

- Substituir o termo "sujeito" por "participante" em todos os documentos, incluindo o TALE e o TCLE.
- Apresentar questões norteadoras das entrevistas.
- Apresentar um TALE elaborado de forma menos técnica e mais acessível ao entendimento das crianças.
- Definir o título da pesquisa e diferenciar Projeto de Núcleo e Projeto de Pesquisa
- Termo de Compromisso Assinado;
- Projeto de Pesquisa Revisto;
- TCLE- pais/responsáveis;
- TCLE- professores;
- TALE;
- Roteiro de Entrevista – pais/responsáveis;
- Roteiro de Entrevista- professores.

Todos os documentos acima listados foram inseridos no protocolo, inclusive com a mudança do Título da pesquisa.

Recomendações:

O TALE (Termo de Assentimento livre e Esclarecido) não precisa ser apresentado, uma vez que não serão entrevistados menores de 18 anos.

- O TCLE dos professores e dos pais deve ser apresentado em papel timbrado da instituição proponente. Deve ser acrescentado direito à indenização em caso de danos advindos da pesquisa, bem como o tempo estimado de duração das entrevistas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisadora DEVERÁ inserir o timbre nos modelos de TCLEs, bem como o direito à indenização em caso de danos.

Atendidas essas solicitações, considero o protocolo aprovado, s.m.j. deste Comitê

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131
Bairro: Campus Samambaia **CEP:** 74.001-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **Fax:** (62)3521-1163 **E-mail:** cep.prpi.ufg@gmail.com



UFG - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.206.870

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_905888.pdf	04/07/2017 19:31:10		Aceito
Outros	Roteirodeentrevistaprofessor.pdf	04/07/2017 19:29:20	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Outros	RoteirodeEntrevistapais.pdf	04/07/2017 19:28:46	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Outros	TermodeCompromisso.pdf	04/07/2017 19:27:39	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	Cartadeencaminhamento.pdf	04/07/2017 19:27:01	Janaina Cassiano Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	04/07/2017 19:26:17	Janaina Cassiano Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEprofessores.pdf	04/07/2017 19:26:01	Janaina Cassiano Silva	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEpais.pdf	04/07/2017 19:25:35	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetedepesquisa.pdf	04/07/2017 19:24:22	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Outros	termos.pdf	02/05/2017 16:11:19	Janaina Cassiano Silva	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	02/05/2017 16:06:16	Janaina Cassiano Silva	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 08 de Agosto de 2017

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador)

Endereço: Prédio da Reitoria Térreo Cx. Postal 131

Bairro: Campus Samambaia

CEP: 74.001-970

UF: GO

Município: GOIANIA

Telefone: (62)3521-1215

Fax: (62)3521-1163

E-mail: cep.prpi.ufg@gmail.com