

REVISTA CHÃO DA ESCOLA

ISSN 1980-4679 - EDIÇÃO DE FEVEREIRO DE 2025

EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Editora Chefe

Prof. Dra Lilian Messias Sampaio Brito

Editores Científicos

Prof. Dra. Lilian Messias Sampaio Brito, SME-Curitiba, SEED-PR, Brasil (Editora chefe), Prof. Dra. Jokasta Pires Vieira Ferraz, SME-Curitiba, Brasil, Prof. Dra. Diana Cristina de Abreu, SME-Curitiba, Brasil, Prof. Dr. João Paulo de Souza da Silva, SME-Curitiba, Brasil, Prof. Dr. Estélio Silva Barbosa- Piauí- Faculdade de Ensino Superior do Piauí- FAESPI, Prof. Dra Joseane de Fátima Machado da Silva-SME

Revisores/Pareceristas

Prof. Dra. Aline Bichels, Prof. Dra. Aline Chalus Vernick Carissimi, Prof. Dra. Andrea Barbosa Gouveia, Prof. Dra. Andrea Caldas, Prof. Dra. Claudia Regina Baukat Silveira Moreira, Prof. Dra. Dayana Brunett, Prof. Dr. Fabio Jose Antonio Da Silva, Prof. Dr. Jorge Alarcon- Universidade de Talca, Prof. Dra. Laura Ceretta Moreira, Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, Prof. Dr. Paulino Hykavei Junior, Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, Prof. Dra. Viviane Maria Alessi

DIREÇÃO

Direção e Conselho Fiscal: Angela Maria da Silva, Angela Maria de Castro, Cassia Machado Quintino dos Santos, Claudia Senra Caramez, Claudia Simoni da Silva, Clayton Jhonatas Padilha, Diana Cristina de Abreu, Doris Brephol, Eliane Aparecida Malaquias Breda, Emilene Collect, João Paulo de Souza da Silva, Jokasta Pires Vieira Ferraz, Jussimara Rodrigues de Almeida, Kathleen Schmidlin Marczynski, Lilian Messias Sampaio Brito, Lucyene Pereira Brasiliense Ganz, Marcela Alves Bomfim, Marcos Pereira, Mariana Vanhoni Aronson Cornehl, Marina de Godoy, Michele Cristina da Costa, Suzana Pivato, Tânia Izolina Chupel Zene Ribeiro, Tatiane Patricia Teixeira Jordão, Tatielle Balbinot de Carvalho, Vanessa Ascenção Monteiro, Willian Ricardo de Castro.

SISMMAC

SINDICATO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA

Rua Nunes Machado, 1644, Rebouças – Curitiba/PR, CEP 80.220-070

ENFRENTE MAGISTÉRIO – SISMMAC NO RUMO CERTO

SISMMAC.ORG.BR

FACEBOOK.COM/SISMMAC

LISTA DE TRANSMISSÃO: (41) 99737-2120

(41) 3225-6729

APRESENTAÇÃO

A Revista Chão da Escola foi fundada em 2002 com a missão de examinar a educação básica e destacar a importância da prática pedagógica na melhoria da qualificação dos profissionais da educação, promovendo a difusão de conhecimentos e incentivando a inovação no campo educacional.

Atualmente, a revista é uma publicação eletrônica com ISSN 2764-9474 (online) e ISSN 1980-4679 (impresso), lançada semestralmente desde 2022, e dedica-se à publicação de pesquisas originais na área da Educação.

O principal objetivo da revista é divulgar o conhecimento científico gerado em universidades e outras instituições de pesquisa em diversas áreas da Educação. Sua linha editorial dá preferência a temas que permitam a discussão de tópicos como formação profissional, práticas educacionais, condições de trabalho, organização escolar e sistemas educacionais, inclusão e acessibilidade, práticas integradoras de pesquisa e extensão, e responsabilidade social.

Confira no índice os artigos disponíveis nesta edição da Revista Chão da Escola!

Desejamos uma ótima leitura!

ÍNDICE

Algumas observações sobre a relação entre o orçamento público e o SAEB na cidade do Rio de Janeiro

07

Sem registro não há história, sem caminho não há caminhante: Percurso metodológico para a pesquisa em Psicomotricidade

24

ÍNDICE

Autonomia infantil: O papel das interações e brincadeiras na infância

41

Vida de professores: Uma descrição trágica/ cômica da docência brasileira

60

ÍNDICE

Viajando com jogos autóctones da América Latina: um relato de experiência em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I para além da representação da docência brasileira

84

Sem registro não há história, sem caminho não há caminhante: Percurso metodológico para a pesquisa em Psicomotricidade

111

ÍNDICE

Educação Física na educação infantil: um olhar sobre desafios e possibilidades no contexto tocantinopolino 124

Estratégia educativa no ensino superior: investigação de microrganismos em alimentos e hortaliças 142

SEÇÃO
Fluxo contínuo



Algumas observações sobre a relação entre o orçamento público e o SAEB na cidade do Rio de Janeiro

JAIRO CAMPOS DOS SANTOS
Doutor em Educação, na linha de Pesquisa Políticas e Instituições Educacionais - PPGE - UFRJ. Mestrado em Gestão e Estratégia e Negócios - PPGEN - UFRRJ. Especialização em Gestão da Administração Pública - UCB - UNESCO. Especialização em Informática Educativa - UCB. Graduação em Matemática - UCB. Graduação em Administração - UniMSB. Analista de Planejamento e Orçamento da Secretaria Municipal de Fazenda da cidade do Rio de Janeiro - SMF - PCRJ.

LUIZA ALVES DE OLIVEIRA
Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2011), pós-doutorado pela Universidade de Évora - Portugal (2022), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ (2004) e graduação em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ (1989). Atualmente, é Professora Adjunta da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) e do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS da UFRRJ

Doi: 10.55823/RCE.V22.154

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre o volume de recursos orçamentários aplicados e os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no sistema educacional público da cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 2019 e 2021. A análise dos dados de desempenho no SAEB, em conjunto com os valores orçamentários executados, revela a ausência de uma correlação direta entre o aumento da alocação de recursos públicos e a melhoria dos resultados educacionais, indicando que, apesar dos investimentos, os resultados permanecem insatisfatórios. Recomenda-se que pesquisas futuras examinem outras realidades federativas para ampliar a compreensão das políticas públicas educacionais e sua eficácia.

Palavras-chave: *SAEB. Orçamento Público. Resultados Educacionais.*

SOME OBSERVATIONS ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PUBLIC BUDGET AND SAEB IN THE CITY OF RIO DE JANEIRO

Abstract: This study investigates the relationship between the volume of budgetary resources allocated and the results of the Basic Education Assessment System (SAEB) in the public educational system of the city of Rio de Janeiro for the years 2019 and 2021. The analysis of performance data in the SAEB, combined with the executed budget values, reveals the absence of a direct correlation between the increase in public resource allocation and the improvement of educational outcomes, indicating that, despite the investments, the results remain unsatisfactory. It is recommended that future research examine other federative contexts to enhance the understanding of educational public policies and their effectiveness.
Keywords: SAEB. Public Budget. Educational Results.

ALGUNAS OBSERVACIONES SOBRE LA RELACIÓN ENTRE EL PRESUPUESTO PÚBLICO Y LA SAEB EN LA CIUDAD DE RIO DE JANEIRO

Resumen: Este estudio investiga la relación entre el volumen de recursos presupuestarios aplicados y los resultados del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (SAEB) en el sistema de educación pública de la ciudad de Río de Janeiro, en los años 2019 y 2021. El análisis de los datos de desempeño en el SAEB, junto con los valores presupuestarios ejecutados, revela la ausencia de una correlación directa entre el aumento en la asignación de recursos públicos y la mejora de los resultados educativos, lo que indica que, a pesar de las inversiones, los resultados siguen siendo insatisfactorios. Se recomienda que las investigaciones futuras examinen otras realidades federativas para ampliar la comprensión de las políticas públicas educativas y su efectividad.
Palabras clave: SAEB. Presupuesto Público. Resultados educativos.

1. INTRODUÇÃO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implementado pela primeira vez em 1990 e, desde então, passou por diversas melhorias para oferecer uma compreensão mais aprofundada do sistema educacional brasileiro. Segundo informações disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o SAEB não apenas fornece um diagnóstico da educação básica, mas também serve como um indicativo da qualidade da educação no Brasil, oferecendo subsídios para o planejamento, monitoramento e execução de políticas públicas. Entretanto, a interpretação dos indicadores gerados por esse sistema nem sempre é feita de forma a refletir a realidade das escolas e das práticas educacionais, tanto em nível local quanto governamental.

Assim, o SAEB, que tem sido utilizado como ferramenta de avaliação da educação básica por mais de três décadas, é objeto de numerosos estudos que apresentam resul-

tados variados — desde apreciações positivas a críticas que ressaltam suas fragilidades. Como afirmam Soares, Soares e Santos (2023, p. 248), essas avaliações são encaradas pelo Estado como um meio de "prestação de contas" à sociedade que acarreta maior transparência na alocação de recursos públicos para a educação. Em teoria, esperamos que os resultados do SAEB contribuam para a autoavaliação das escolas e dos sistemas de ensino, promovam melhorias nos projetos educacionais, ajudem na realização de diagnósticos sobre o ensino oferecido e na formulação de políticas educativas.

Apesar da vasta literatura sobre o SAEB, ao iniciarmos nossa pesquisa, não encontramos estudos que abordassem a relação entre o orçamento público e os resultados do SAEB, o que confere ao presente trabalho um caráter original e relevante. A maioria dos trabalhos disponíveis foca nos resultados do SAEB ou no financiamento da educação pública, sem explorar a conexão entre



a execução orçamentária e os resultados obtidos, assim, o objetivo deste estudo é investigar as políticas educacionais que envolvem a aplicação de recursos públicos na educação, examinando a relação entre o orçamento público e os resultados do SAEB na cidade do Rio de Janeiro nos anos de 2019 e 2021.

A escolha desses anos permite observar as variações antes e durante a pandemia de Covid-19, abrangendo o período de 3 de fevereiro de 2020 a 22 de abril de 2022, quando vigorou o Sistema de Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional (ESPIN) devido à infecção pelo novo Coronavírus (2019-nCoV).

Para fortalecer a fundamentação teórica deste trabalho, destacamos o que afirmam Klein e Santos (2022): uma série de legislações visa melhorar as condições de ensino no país, ligando o aumento da tributação às crescentes demandas de gastos na área. Dessa forma, as avaliações têm sido aprimoradas, considerando que um maior volume de recursos tende a promover uma avaliação contínua dos resultados encontrados nas escolas.

Neste contexto, investigaremos a execução dos recursos orçamentários e os resultados obtidos pela Secretaria Municipal de Educação do município do Rio de Janeiro (SME) no SAEB, nos anos em questão, que são de responsabilidade municipal. Esta análise busca estabelecer uma relação direta e sintética, identificando conexões entre o volume de recursos executados e os resultados realizados no SAEB.

Além da introdução e das considerações finais, o trabalho será dividido em três tópicos: um que apresenta dados sobre o desempenho do SAEB no Rio de Janeiro em 2019 e 2021; outro que analisa os valores orçamentários executados e as metas do Plano Plurianual (PPA) nesses anos; e, por último, uma seção dedicada a observar as relações entre a execução orçamentária e o desempenho da cidade no SAEB.

2. O SAEB NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO NOS ANOS DE 2019 E 2021

O Sistema de Avaliação da Educação Básica é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao INEP realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante.

As médias de desempenho dos estudantes, apuradas no SAEB, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Demonstraremos, a seguir, as informações dos dados do SAEB referentes à cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 2019 e 2021, levando em consideração aqueles que podem se relacionar diretamente com os recursos orçamentários aplicados na educação, dentro do trabalho aqui proposto, ou seja, os dados de desempenho escolar.

Inicialmente, para melhor entendimento e percepção do universo escolar que está sendo analisado, dados básicos do censo

escolar são apresentados.

Ano	Matrículas 2º ano	Matrículas 5º ano	Matrículas 9º ano
2019	47.459	50.853	39.424
2021	49.996	57.027	40.338

Tabela 1 - Informações do básicas do censo escolar – Matrículas
Fonte: Censo Escolar (SAEB), INEP

Em avanço, seguimos com a apresentação dos dados mais relevantes sobre os anos em análise, especificamente as informações gerais que afetam o Ideb.

Tabela 2 – Aprendizagem adequada[1] apurada em percentual

Disciplina	Português			Matemática		
Ano da formação	2º Ano	5º Ano	9º Ano	2º Ano	5º Ano	9º Ano
2019	xxx*	57%	39%	xxx*	44%	38%
2021	xxx*	46%	19%	xxx*	34%	14%

Obs.: xxx* - Sem informação para o período

1 - O termo "Aprendizagem adequada", neste texto, está relacionado com a interpretação pedagógica da escala de proficiência; termo utilizado pelo próprio INEP.

Fonte: IDEB(SAEB), INEP

Tabela 3 – Ideb apurado (Fórmula do cálculo)

	Anos Iniciais			Anos Finais		
Ano	Aprendizado	Fluxo	Ideb*	Aprendizado	Fluxo	Ideb*
2019	6,02	0,96	5,8	6,28	0,92	4,9
2021	5,42	0,99	5,4	5,11	0,98	5,0

Obs.: *Ideb = Aprendizado x Fluxo
Fonte: IDEB(SAEB), INEP

Tabela 4 – Relação entre o Ideb projetado x Ideb alcançado

	Anos Iniciais		Anos Finais	
Ano	Ideb projetado	Ideb alcançado	Ideb projetado	Ideb alcançado
2019	6,1	5,8	5,5	4,9
2021	6,4	5,4	5,7	5,0

Fonte: IDEB(SAEB), INEP

Tabela 5 – Distorção idade x série

	Distorção idade x série		
Ano	2º ano	5º ano	9º ano
2019	3,40%	22,10%	16,90%
2021	2,80%	21,70%	14,90%

Fonte: IDEB(SAEB), INEP

Procedendo à análise das tabelas acima, observamos que a tabela 1 apresenta os dados de matrículas nos anos de 2019 e 2021 e que demonstra uma tendência de crescimento, indicando um aumento no acesso à educação básica, embora seja importante investigar se esse crescimento reflete na qualidade educacional e se há relação com uma aprendizagem adequada, que de forma indireta é um dos objetivos deste trabalho.

Na tabela 2, observamos os percentuais de aprendizagem adequados em Português e Matemática, para os 2º, 5º e 9º anos, em 2019 e 2021.. Embora os dados para o 2º ano não estejam disponíveis, notamos uma queda significativa na aprendizagem adequada nos anos finais. Por exemplo, em Português, no 5º ano,, a taxa diminuiu de 57% em 2019 para 46% em 2021, e, no 9º ano, caiu de 39% para 19%. Em Matemática, as diminuições também são alarmantes, especialmente para o 9º ano, que viu uma taxa cair de 38% para 14%.

A tabela 3 apresenta os índices do Ideb calculados a partir do aprendizado e do fluxo escolar. Em 2019, o Ideb dos anos iniciais era de 5,8 e dos anos finais de 4,9. Em 2021, esses números caíram para 5,4 e 5,0, respectivamente. O declínio nos valores do Ideb reflete a redução no aprendizado e pode indicar problemas no fluxo escolar, além de evidenciar a necessidade de estratégias de recuperação.

Na tabela 4, observamos a comparação entre o Ideb projetado e o progresso para 2019 e 2021. Em 2019, o Ideb projetado para os anos iniciais era de 6,1, enquanto o progresso foi de 5,8; para os anos finais, projetados em 5,5 e exercício 4,9. Em 2021, o cenário se agravou, com o Ideb projetado para os anos iniciais de 6,4 e progresso de 5,4, e para os anos finais, projetados em 5,7 e progresso 5,0. Essa discrepância sugere que as expectativas não estão sendo atendidas, sinalizando um descompasso entre planejamento e realidade.

Por fim, a tabela 5 apresenta a idade/série, que em 2019 era de 3,40% para o 2º ano, 22,10% para o 5º ano e 16,90% para o 9º ano. Em 2021, esses números mostraram uma leve melhoria no 2º ano (2,80%) e uma leve redução no 9º ano (14,90%), enquanto, no 5º ano permaneceu quase estável (21,70%). Essa alteração é um indicador importante, pois sugere que muitos alunos estão fora da faixa etária esperada para suas séries, o que pode “sugerir” que a pandemia aumentou ainda mais os abismos e desigualdades sociais, acrescendo a evasão escolar por necessidade de trabalho e sobrevivência.

Os dados analisados revelam um panorama preocupante da educação pública no município do Rio de Janeiro entre 2019 e 2021. O aumento nas matrículas não foi acompanhado por uma melhoria correspondente na qualidade do ensino, como evidenciado pela queda no Ideb e nas taxas de aprendizagem adequadas. A análise sugere a necessidade de um planejamento mais eficaz e a alocação adequada de recursos para mitigar os impactos negativos das contribuições, especialmente após os desafios impostos pela pandemia.

3. ORÇAMENTO MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA 2019 E 2021

Neste item, pretendemos apresentar uma visão geral, além de informações específicas, sobre a utilização de recursos orçamentários destinados à educação pública, no município do Rio de Janeiro, nos anos de 2019 e 2021.

Começamos com os totais de recursos orçamentários empenhados (ou seja, aqueles comprometidos com as despesas) e os valores pagos em cada um dos anos aplicados. Esses recursos incluem contribuições de todas as fontes de recursos que compõem o orçamento total da Secretaria Municipal de Educação (SME), como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), entre outros repasses, além dos recorrentes que correspondem a fonte de recursos próprios da prefeitura.

Tabela 6 – Recursos Orçamentários totais empenhados e pagos pela SME (2019 e 2021)

Em Reais (R$)

ANO	VALORES EMPENHADOS	VALORES PAGOS
2019	7.011.458.229,76	6.327.776.949,73
2021	7.933.680.229,40	6.672.458.265,00

Fonte: Portal Transparência Rio de Janeiro – 2023

Os números apresentados na tabela 6 demonstram um tímido aumento nos valores dos recursos orçamentários totais pagos pela SME da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Embora o valor empenhado tenha acrescido em mais de 900 milhões de reais, os valores pagos aumentaram pouco mais de 300 milhões no período de 2019 a 2021, o que nos permite inferir que a discrepância entre o aumento dos valores empenhados e pagos levanta preocupações sobre a capacidade de execução do orçamento, pois a taxa de execução (relação entre valores pagos e valores empenhados), que caiu de 90,2% em 2019 para 84,1% em 2021, sugere que uma quantidade dos recursos comprometidos não foi utilizada, evidenciando um desafio na implementação das políticas públicas governamentais.

Tal fato pode sinalizar, também, que o investimento ainda é insuficiente em uma rede de ensino com um número de matrículas que,

em 2021, ultrapassava 648 mil, de acordo com a sinopse do censo escolar no Ideb (INEP).

Em sequência, são demonstrados os valores específicos oriundos do FUNDEB, seguindo a mesma lógica da apresentação da tabela anterior

Tabela 7 – Recursos Orçamentários do FUNDEB empenhados e pagos pela SME (2019 e 2021)

Em Reais (R$)

ANO	VALORES EMPENHADOS	VALORES PAGOS
2019	2.667.810.547,27	2.463.374.490,35
2021	3.526.030.483,96	3.064.931.886,14

Fonte: Portal Transparência Rio de Janeiro – 2023 Transparência Rio de Janeiro – 2023

Como se observa, também na tabela 7, os valores empenhados e pagos nos anos de 2019 e 2021 indicam a tendência de um aumento pouco significativo na utilização de recursos na educação da cidade do Rio de Janeiro.

O crescimento no valor empenhado do FUNDEB indica um reconhecimento da importância da educação básica e um esforço em financiar essa área. Contudo, a taxa de execução apresenta uma queda de 92,3% em 2019 para 86,9% em 2021 e tal fato sugere que a capacidade de administração em aplicar esses recursos de forma eficiente ainda precisa ser fortalecida. Mesmo observando que o contexto da pandemia pode ter gerado obstáculos, em muitos setores, tal evento foi visto como determinante para um aumento na taxa de execução de recursos públicos.

É fundamental destacar que os anos envolvidos neste estudo se referem ao Plano Plurianual (PPA) de 2018 a 2021. De acordo com os critérios legais, o poder executivo é obrigado a apresentar um Relatório de Gestão e Avaliação sobre cada ano de execução orçamentária.

Esse relatório inclui uma seção chamada Demonstrativo do Desempenho das Iniciativas Estratégicas e Metas por Área de Resultado. Nele, observa-se a conexão entre a utilização efetiva dos recursos orçamentários e as metas alcançadas. No contexto da educação, essa relação é crucial, pois

impacta diretamente no desempenho e na aprendizagem dos alunos, dentro das ações que compreendem aquilo que foi planejado para cada ano do PPA.

Para apoiar esta análise, apresentaremos a seguir os demonstrativos referentes aos anos de 2019 e 2021. O objetivo é examinar, sob a perspectiva do poder executivo local, como os recursos destinados à educação se materializaram através da execução das metas.

Importante ressaltar que apenas as Iniciativas Estratégicas e Metas relacionadas ao nosso estudo serão destacadas, não incluindo todas as iniciativas e metas da Secretaria Municipal de Educação (SME). Essa seleção foi feita com base em uma pesquisa minuciosa do conteúdo do Relatório para cada ano analisado e visa identificar as iniciativas e metas que têm o maior impacto no desempenho educacional na cidade do Rio de Janeiro.

Quadro 1 – ANO 2019 – ÁREA DE RESULTADO – CAPITAL HUMANO NA FORMAÇÃO DO CARIOCA

INICIATIVAS ESTRATÉGICAS E METAS	DESCRIÇÃO	RESULTADO ALCANÇADO
Rio Escola Integral	Desde 2009, a Secretaria Municipal de Educação vem ampliando a capacidade de atendimento da Rede, objetivando a ampliação do atendimento real do número de alunos em tempo integral, através da otimização de espaços.	Em 2019, a Prefeitura do Rio alcançou o índice de 34,1% de alunos matriculados em tempo integral. É o maior percentual desde 2012.
Alfabetização	O objetivo prioritário é garantir a aprendizagem dos alunos, durante o processo de alfabetização, de modo que todos, ao final do primeiro ano, sejam alfabetizados e concluam o segundo ano com as habilidades de matemática, leitura e escrita consolidadas.	Em 2019, foram executadas, no âmbito desta iniciativa, as seguintes ações para o primeiro e segundo anos: 18 Instrumentos de avaliação (6 Provas Bimestrais de Leitura, Escrita e Matemática, em 3 bimestres) e produção do Material Didático Carioca (por ano de escolaridade e a cada semestre, totalizando 8 produtos).

Formação de Professores	Formação profissional em ferramentas didáticas para manejo de turmas e dispositivos do desenvolvimento cognitivo.	Em 2019, foram testados dois cursos da grade curricular, cada um para um público aproximado de 200 docentes. Gestão de Sala de Aula e Gestão do Conhecimento os dois cursos já oferecidos – são semipresenciais, com 80 horas cada. Ao lado dos dois cursos originais, novos serão oferecidos, agora amplamente, alcançando milhares de professores, igualmente na modalidade semipresencial. Para equipes gestoras, foram preparados, também em 2019, um curso específico para coordenações pedagógicas e um para direções escolares, além da contratação de um curso de grande alcance para estes profissionais. Ações dedicadas à formação profissional continuada dos docentes em estágio probatório seguiram sendo realizadas pela Gerência dedicada especificamente a esta finalidade.

Fonte: Portal Transparência Rio de Janeiro - 2023

Quadro 2 - ANO 2021 – ÁREA DE RESULTADO – CAPITAL HUMANO NA FORMAÇÃO DO CARIOCA

INICIATIVAS ESTRATÉGICAS E METAS	DESCRIÇÃO	RESULTADO ALCANÇADO
Rio Escola Integral	Desde 2009, a Secretaria Municipal de Educação vem ampliando a capacidade de atendimento da Rede, objetivando a ampliação do atendimento real do número de alunos em tempo integral, através da otimização de espaços.	Em 2021, a rede municipal atingiu 34,29% de matrículas em tempo integral.
Alfabetização	O objetivo prioritário é garantir a aprendizagem dos alunos, durante o processo de alfabetização, de modo que todos, ao final do primeiro ano, sejam alfabetizados e concluam o segundo ano com as habilidades de matemática, leitura e escrita consolidadas.	Em 2021, as formações específicas para alfabetização foram realizadas e foram elaborados e entregues os materiais Rioeduca para os ciclos de alfabetização. As avaliações diagnósticas, realizadas bimestralmente, permitem identificar quais são os alunos com dificuldades de alfabetização e esses resultados orientam a prática pedagógica e de intervenção dos professores. Foi realizada avaliação externa aos alunos do 1º ano.
Formação de Professores	Formação profissional em ferramentas didáticas para manejo de turmas e dispositivos do desenvolvimento cognitivo.	Em 2021, 5.085 servidores receberam qualificação em temas afetos à gestão da Educação Pública e mais de 10 mil Professores e Coordenadores Pedagógicos regentes foram inscritos na qualificação, em temas afetos ao ensino, o que representa a qualificação aproximada de 31% dos servidores da Educação Municipal do Rio.

Fonte: Portal Transparência Rio de Janeiro - 2023

Como é possível perceber, as peças orçamentárias incluem tanto informações financeiras quanto dados sobre metas físicas, ações e resultados esperados de acordo com os planejamentos estabelecidos para alcançar essas metas.

É importante ressaltar que os Relatórios que fundamentaram a elaboração dos quadros anteriores apresentam informações e formatos variados, o que dificulta o acesso a dados que permitam, por exemplo, comparar o número de profissionais da educação que participaram de ações formativas em 2019 com os números de 2021. Essa diversidade de dados limita, mas não impede, as análises realizadas neste estudo, que buscou uma interpretação abrangente dos dados obtidos em sites e documentos relacionados ao orçamento e investimento na política educacional da Prefeitura do Rio de Janeiro entre 2019 e 2021.

A análise dos resultados nos Relatórios destaca três iniciativas estratégicas que, apesar de terem objetivos genéricos e descrições pouco claras, poderiam ter contribuído para um desempenho melhor no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

A seguir, serão apresentadas as relações efetivas entre a execução orçamentária e o esforço para alcançar as metas, especialmente aquelas relacionadas aos resultados do SAEB.



4. RELAÇÕES ENTRE O ORÇAMENTO PÚBLICO EXECUTADO E OS RESULTADOS DO SAEB 2019 E 2021

Nesta seção, buscamos estabelecer uma conexão entre os investimentos realizados na educação pública municipal do Rio de Janeiro e os impactos refletidos nos resultados do SAEB. É evidente, ao longo desta parte do trabalho, a presença ativa do processo gerencial nas ações da gestão pública educacional. Isso se manifesta no monitoramento das avaliações externas e na alocação de recursos públicos, que refletem a política adotada por essa gestão. Conforme Leme (2023, p. 3) afirma:

> *A partir do fluxo de aplicação dos recursos em Educação é possível estabelecer a relação que norteia o bom emprego e o resultado destes investimentos públicos, mensurando-os através de indicadores capazes de demonstrar o reflexo no processo de utilização destas verbas públicas e aferindo-se o grau de aprendizagem em cada uma das etapas do ensino.*

É importante entender que a relação entre recursos financeiros e resultados educacionais não é direta; ou seja, não significa que mais recursos necessariamente levam a melhores resultados. No entanto, pode-se concluir que, além do aumento dos investimentos na educação, existem metas estabelecidas no Plano Plurianual (PPA) que servem como objetivos a serem alcançados. Assim, a interação entre o orçamento e as metas — sejam do PPA, do SAEB ou outras — revela como o processo se desenvolveu e foi gerido em um determinado ano.

Com base nos dados apresentados até aqui, organizamos uma tabela que busca compilar o máximo de informações relevantes, que se apresenta da seguinte forma:

Tabela 8 - Relação Geral Matrículas x Resultados x Orçamento

Ampliação de matrículas de 2019/2021	Resultado Ideb (meta x alcançado) - 2019 - Anos iniciais	Resultado Ideb (meta x alcançado) - 2021 - Anos finais	Ampliação orçamento FUNDEB empenhado 2019/2021	Ampliação orçamento FUNDEB pago 2019/2021	Ampliação orçamento total empenhado 2019/2021	Ampliação orçamento total pago 2019/2021
5,35% (2º ano)	-4,92%	-10,91%	32,17%	24,42%	13%	5,45%
12,14% (5º ano)						
2,32% (9º ano)	-15,63%	-12,28%				

Fonte: Análise dos autores

A análise da tabela apresentada revela um aumento nas matrículas em todos os níveis de ensino entre os anos de 2019 e 2021, indicando que um maior volume de recursos foi investido.

No que diz respeito aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), verifica-se que tanto nos anos iniciais quanto nos finais, as metas estabelecidas não foram alcançadas, registrando um aumento na performance negativa nos anos iniciais de 2019 e uma redução dela nos anos finais. Nesse contexto, os dados do Ideb para os anos avaliados não demonstram uma melhora significativa no período analisado.

Dessa maneira, é importante notar que a análise orçamentária, realizada neste estudo, abrange todas as despesas executadas a cada ano, de forma sintética, uma vez que uma apresentação detalhada de cada gasto, tornaria o trabalho excessivamente extenso. Contudo, destaca-se que o aumento do orçamento do FUNDEB foi superior a 20% (considerando tanto os valores pagos quanto os empenhados) entre 2019 e 2021. Em contrapartida, o orçamento total (empenhado e pago) não refletiu um aumento proporcional ao do FUNDEB, embora tenha havido um crescimento. Observa-se, portanto, que não existe uma correlação direta entre o aumento orçamentário e a melhoria nos resultados do Ideb; pelo contrário, essa relação parece ausente.

Além disso, a pandemia teve um impacto significativo nas metas gerais, conforme mencionado no Relatório de Gestão e Avaliação de 2021, pois os resultados apresentados foram moderados e dispersos, não se traduzindo em sucesso no alcance dos indicadores projetados para o Ideb das escolas da rede municipal do Rio de Janeiro. Como observam Bonfim et al. (2022, p. 7):

> *Durante os anos de 2020 e 2021, a pandemia do Covid-19 trouxe uma série de situações que testaram a resiliência humana em praticamente todos os níveis. As incertezas geradas com a doença afetaram, de várias formas, milhares ao redor do mundo. Dentre as muitas consequências prejudiciais produzidas por aquela pandemia, chamou a atenção, a mudança dos hábitos e da rotina individual e/ou coletiva na vida das pessoas, pois, foi algo que ocasionou transtornos imensuráveis e que ainda levarão algum tempo até serem plenamente recuperados.*

No conjunto, podemos observar que, do ano de 2019 para o ano de 2021, houve aumento de recursos orçamentários executados sem resultados positivos no Ideb, possivelmente, também influenciados pelo período da pandemia de Covid-19.

Aqui, cabe registrar o que mencionam Mafra at al (2023, p. 274) quando relacionam a ligação entre aumento de arrecadação e as políticas sociais:

> *A análise de políticas públicas e sua relação com a produção de bens públicos nem sempre pode ser estabelecida de forma direta e objetiva, ou seja, o aumento de receitas pode significar um*

aumento no fluxo de caixa, mas não necessariamente cumprir com sua função social e o seu papel de justiça tributária.

De maneira geral, as evidências indicam, em primeiro lugar, que a educação pública municipal do Rio de Janeiro enfrenta resultados educacionais insatisfatórios, apesar do aumento significativo nos recursos financeiros destinados ao processo educativo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a relação entre os investimentos públicos e os resultados das avaliações do SAEB, este estudo não pretende oferecer conclusões definitivas, mas sim destacar aspectos que merecem atenção. Um dos principais achados é a ausência de uma correlação direta entre o aumento na alocação de recursos públicos e a melhoria nos resultados educacionais.

Apesar do volume significativo de recursos destinados às atividades educacionais na cidade do Rio de Janeiro, os resultados obtidos nas avaliações do SAEB continuam aquém do esperado. Embora se reconheça que a pandemia de COVID-19 pode ter impactado o cumprimento das metas das Iniciativas Estratégicas da Secretaria Municipal de Educação (SME) e, consequentemente, o desempenho dos alunos nas provas. Esse fator não pode ser considerado a única causa dos resultados insatisfatórios. As Iniciativas Estratégicas parecem estar pouco alinhadas com objetivos que realmente visem a um desempenho educacional superior.

Além disso, é válido questionar se uma rede de ensino com um número elevado de matrículas não requer um investimento ainda maior e ações estratégicas mais diversificadas e descentralizadas, considerando a complexidade e diversidade do território educacional carioca.

Por fim, enfatiza-se que uma análise mais aprofundada e específica seria necessária para corroborar os achados deste estudo. Pesquisas futuras poderiam examinar de forma mais detalhada os impactos discutidos, não apenas no contexto da cidade do Rio de Janeiro, mas também em outras regiões do país, proporcionando uma compreensão mais ampla das políticas públicas educacionais e de sua relação com os recursos provenientes da sociedade.



REFERÊNCIAS

BONFIM, G. P. G.; SILVA, E. D. S. e.; SOUZA, A. M. da C.; PAIM, I. de M. A crise sanitária causada pelo novo coronavírus e o sistema de avaliação da educação básica (SAEB): a conquista de resultados exitosos de uma escola num cenário desafiador. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 11, n. 17, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38083>. Acesso em: 05 abr 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **SAEB: Resultados.** DF, 2023, IDEB. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2019 – 2021. Dados disponíveis em <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 02 Dez 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional pela Covid-19.** Dados disponíveis em < https://www.gov.br/saude/pt-br>. Acesso em: 25 Nov 2023.

KLEIN. R. F.; SANTOS, S. R. T. Alocação de Gastos na Educação Municipal: A variância entre os recursos aplicados e o desempenho dos alunos no município de Parobé/RS. **Revista Eletrônica de Ciências Contábeis.** Taquara, RS, v. 11, n.2, p. 1-28, abr. 2022. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/contabeis/article/view/2512>. Acesso em: 10 maio 2023.

LEME, M. D. Investimentos públicos em educação e os indicadores de qualidade. **Boletim Informativo em unimotrisaúde em sociogerontologia.** Manaus, v. 40, n. 34, p. 1-28, ago 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/BIUS/article/view/13091>. Acesso em: 03 nov 2023.

MAFRA, L. A. S.; CARÍSSIMO, C. R.; MENDONÇA, I. N.; VELOSO, M. V. S. Maior arrecadação, melhor educação? A relação entre o IPTU e o desempenho dos estudantes no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação básica). **Revista Uniaraguaia,** Goiania, GO, v. 18, n. 2, p. 271-285, 2023. Disponível em: < https://sipe.uniaraguaia.edu.br/index.php/REVISTAUNIARAGUAIA/article/view/1271>. Acesso em: 20 nov 2023.

MENEZES, V. M. O. de; BENTO, F. da S.; GARCIA, B. S. A reprodução das desigualdades no acesso às estatísticas educacionais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10153>. Acesso em: 10 dez 2023.

RIO DE JANEIRO. Portal Transparência Rio de Janeiro. Dados disponíveis em < https://transparencia.prefeitura.rio/> Acesso em: 18 Nov 2023.

SILVA, M. S; CARVALHO, M. C. A. Percurso do SAEB no Brasil: História e debate. **Revista Humanidades e Inovação.** Palmas, TO, v. 9, n.3, p. 27-39, fev. 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/issue/view/147>. Acesso em: 10 Nov 2023.

SOARES, T. E. A.; SOARES, D. J. M.; SANTOS, W. O Saeb e a efetivação de uma cultura política de accountability na educação brasileira. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, RJ, v. 18, n. 41, p. 247-267, maio 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v18i41.54742>. Acesso em: 25 Nov 2023.

Sem registro não há história, sem caminho não há caminhante: Percurso metodológico para a pesquisa em Psicomotricidade

Siomara Aparecida da Silva
Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais

10.55823/RCE.V22.297

RESUMO

Relatar o caminho e as dificuldades encontradas para que psicomotricistas façam e compreendam as pesquisas científicas que dialogam com a psicomotricidade em uma universidade pública do Brasil, almejando a sustentação de referências na formação continuada e integral do psicomotricista, é o objetivo deste relato. A Psicomotricidade vem construindo sua história ao longo de muitos anos. Os registros dos benefícios da sua prática, na saúde mental e na qualidade de vida de quem vivencia as intervenções, carecem de pesquisas científicas na construção de sua trajetória. Há de se ter conhecimento científico para sua produção e aceitação nos trâmites da pesquisa e da academia. É necessário que os psicomotricistas compreendam e façam, em suas práticas e de suas intervenções, cenários de pesquisas para que esta área esteja pautada no cenário científico acadêmico.

Palavras-chave: *Métodos científicos; formação continuada; produção científica; pesquisa, psicomotricidade.*

Without records there is no history, without a path there is no walker: Methodological path for research in Psychomotricity

Summary: Reporting the path and difficulties encountered for psychomotorists to carry out and understand scientific research that dialogues with psychomotor skills in a public university in Brazil, aiming to support references in the continued and comprehensive training of psychomotorists, is the objective of this report. Psychomotricity has been building its history over many years. The records of the benefits of its practice on mental health and the quality of life experienced by interventions lack scientific research in the construction of its trajectory. It is necessary to have scientific knowledge for its preparation and acceptance in the procedures of research and academia. It is necessary for psychomotorists to understand and implement research scenarios in their practices and interventions so that this area is included in the academic scientific scenario.

Keywords: Scientific methods; continuing training; scientific production; search, psychomotricity.

Sin registros no hay historia, sin camino no hay caminante: Camino metodológico para la investigación en Psicomotricidad

Resumen: Informar el camino y las dificultades encontradas por los psicomotoristas para realizar y comprender investigaciones científicas que dialogan con la psicomotricidad en uma universidad pública de Brasil, con el objetivo de apoyar referentes en la formación continua e integral de los psicomotoristas. La psicomotricidad ha ido construyendo su historia a lo largo de muchos años. Los registros de los beneficios de su práctica sobre la salud mental y la calidad de vida experimentada por las intervenciones carecen de investigaciones científicas en la construcción de su trayectoria. Es necesario contar con conocimientos científicos para su preparación y aceptación en los procedimientos de investigación y academia. Es necesario que los psicomotores comprendan e implementen escenarios de investigación en sus practica e intervenciones para que esta área sea incluida en el escenario científico académico.

Palabras Clave: Metodos cientificos; formación continua; producción científica; investigación, psicomotricidad.

1 - INTRODUÇÃO

Na década de 70 a Psicomotricidade começa a se expandir no Brasil, quando a Argentina Dalila de Costallat, naquele momento ainda era estagiária de J. Ajuriaguerra e Madame Soubiran, é convidada a falar às autoridades do

Ministérios da Educação em Brasília, sobre a Psicomotricidade, no ano de 1972. Na mesma década, a partir de 1977, o Grupo de Atividades Especializadas (GAE) inicia a divulgação da Psicomotricidade no Brasil e em 1979 promove o 1º Encontro Nacional de Psicomotricidade, que contou com as presenças da Dra Costallat e Dra Soubiran (de Alencar; Muniz, 2009).

A partir de então, a Psicomotricidade passa por um grande avanço no Brasil, e com o apoio de Françoise Desobeau, em 1980, é criada a SOCIEDADE BRASILEIRA DE TERAPIA PSICOMOTORA (SBTP) na cidade de Araruama em 1982, e esta organiza o I Congresso Brasileiro de Psicomotricidade (de Alencar; Muniz, 2009).

A Sociedade Brasileira de Terapia Psicomotora teve em 1986 seu nome alterado para SOCIEDADE BRASILEIRA DE PSICOMOTRICIDADE (SBP). Em 2002 houve uma modificação no Código Civil Brasileiro, que acabou por culminar em uma nova alteração do nome e estatuto da S.B.P., em cumprimento das exigências dessa nova Lei e em 30 de abril de 2005, denominou-se Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP).

No Brasil, a psicomotricidade vem se consolidando e atualmente, a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), traz como sua definição:

> *A ciência que tem como objeto de estudo o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar, agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo.*

Em 2019 a Psicomotricidade conquistou o reconhecimento como profissão pelo Governo Federal a partir da Lei 13.794/2019, constando na Classificação Brasileira de Ocupação e sendo direcionada pela ABP.

A formação a partir de cursos de Pós-graduação se deu no Brasil até 03 de janeiro de 2023 e foram oferecidos por diferentes instituições (Silva et al., 2022), tanto no formato presencial quanto à distância e



apresentou uma grande diversidade em seus componentes curriculares. Porém não houve nenhuma especificação para uma normativa que balizasse as instituições, os cursos, os conteúdos, as disciplinas e exigências para a formação do psicomotricista.

A fim de estabelecer uma unidade na formação do psicomotricista, a gestão formou uma comissão científica da ABP que trabalhou na formulação da estrutura básica da grade curricular para a graduação em Psicomotricidade. Inicia-se uma demanda universitária para o desenvolvimento da proposta do projeto pedagógico para a criação do curso de Bacharelado em Psicomotricidade (Silva et al., 2022), que poderá ter grande impacto na formação dos profissionais desta área. A conquista é coroada com a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) do psicomotricista, número 2239-15, que concretiza uma etapa para a vitória da luta realizada pela Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), e que deve continuar nas universidades.

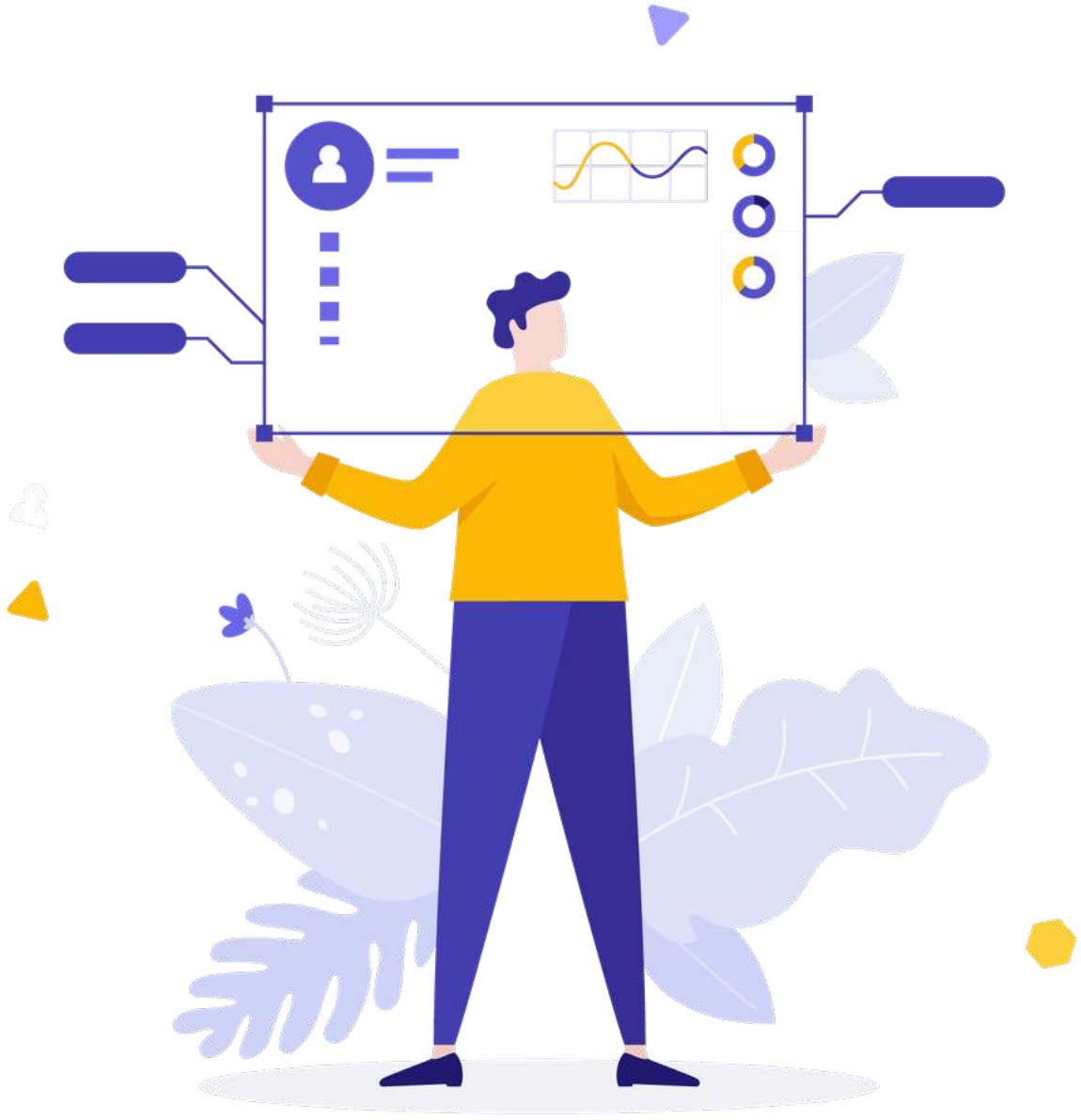


A licenciatura em Psicomotricidade acontece no Uruguai desde o final do século passado (Demarchi et al., 2000). O MEC registra apenas um Curso de Psicomotricidade reconhecido em território nacional, trata-se da Faculdade de Ciências da Saúde e Sociais – FACIS do Rio de Janeiro. A curiosidade fica por conta do título do referido curso que habilita um licenciado em Psicomotricidade (Falkenbach et al., 2006). Um psicomotricista graduado no Brasil seria licenciado ou bacharel, ou ainda teria uma Area Básica de Ingresso (ABI) possibilitando a dupla formação (licenciatura e bacharelado) com aproveitamento de créditos e tempo reduzido?

O projeto para uma graduação, cruza com a definição e história da Psicomotricidade em uma encruzilhada de conceitos (Denche-Zamorano et al., 2022). As definições de conceitos, de abordagens, de linhas de estudos e pesquisas, perpassam pela publicação científica e devem sustentar a prática e voltar para

a própria prática, com consistência, fidedignidade e validade, trazendo o reconhecimento da área como ciência.

A psicomotricidade apesar de sua relevância, ainda enfrenta desafios em relação à sua definição e prática, o que se reflete na diversidade de concepções e abordagens encontradas na literatura. Há a atenção de profissionais da educação e da saúde, pela existência de diversas concepções, tendências de prática e diferentes entendimentos (como disciplina, teoria do desenvolvimento, técnica ou metodologia específica, entre outros), porém pode ser difícil encontrar estudos que sintetizam o conhecimento sobre o assunto (Denche-Zamorano et al., 2022). A produção científica precisa ser



instância de início, apoio, sustentação das decisões a serem tomadas nas escolas ou nos consultórios/clínicas, para que as práticas, perguntas e problemas, resultem em produções científicas que contribuam à construção de paradigmas da psicomotricidade.

Os diversos trajetos que a área já alcançou abrem inúmeras direções desta encruzilhada que carecem serem percorridas pelos que acreditam na Psicomotricidade e querem contribuir com o que podem para o reconhecimento, consolidação e continuidade desta profissão. Sua importância pode ser facilmente percebida dos diversos âmbitos do que se considera saúde mental.

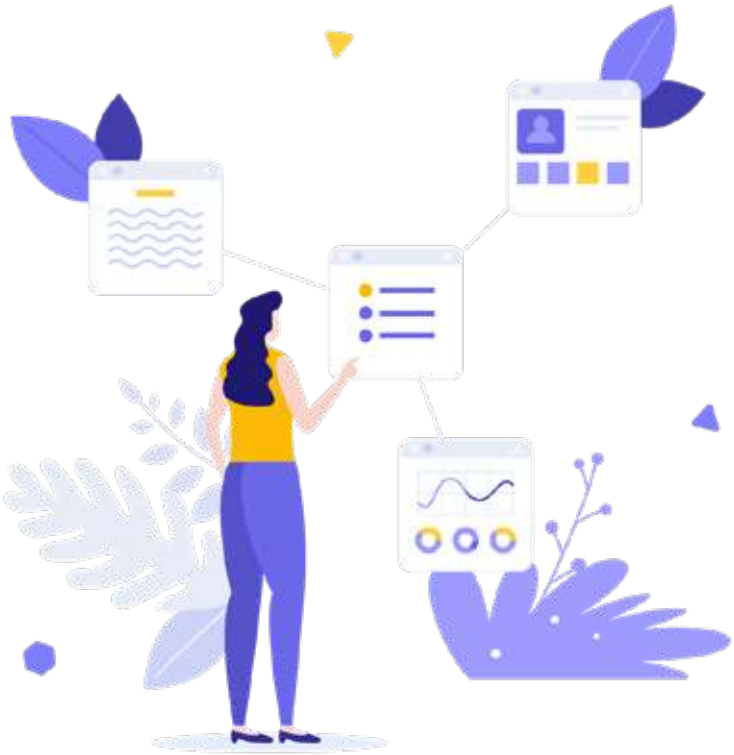
A psicomotricidade e a saúde mental coadunam em uma profunda e complexa coexistência na relação do corpo e a mente intrinsicamente interligados. A Psicomotricidade traça a interconexão na busca de promover a saúde mental por meio da integração sensorial motora, emocional e cognitiva, objetivando qualidade de vida para o sujeito e seus parentes, cuidadores e pessoas próximas das relações que envolvem o sofrimento mental.

Nas práticas da Psicomotricidade, as pessoas podem expressar suas emoções de forma verbal, de movimentos corporais, gestos, desenhos, escrita, (dentre outras formas) e posturas, no processo de reflexão de sentimentos e suas manifestações comportamentais, promovendo a liberação das emoções reprimidas, contribuindo para o alívio do estresse e da ansiedade. Neste processo o sujeito se compreende facilitando as relações com o meio onde vive e convive.

O trabalho da Psicomotricidade na relação com a saúde mental alcança o autoconhecimento, possibilitando que as pessoas desenvolvam uma maior consciência de seus corpos, emoções e sentimentos. Pessoas que vivem este processo, encontram mais facilidade na identificação de fontes de estresse e ansiedade, facilitando a busca por soluções ou tratamento adequado para os traumas e comorbidades

As práticas ensinam a regular as manifestações das emoções de forma mais eficaz, encontrando um caminho especialmente benéfico para indivíduos que lutam com problemas, como o transtorno de ansiedade, depressão, estresse pós-traumático, ou ainda algumas doenças. À medida que as pessoas ganham confiança em suas habilidades comportamentais por meio da Psicomotricidade, sua autoestima e autoimagem podem ser melhoradas, o que é essencial para uma boa saúde mental.

Neste contexto, este trabalho objetiva relatar o caminho e as dificuldades encontradas para que psicomotricistas façam e compreendam as pesquisas científicas que dialogam com a psicomotricidade em uma universidade pública do Brasil, almejando a sustentação de referências na formação continuada e integral do psicomotricista.



2. METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo de relato de experiências em curso, registra o processo de criação do GEPAP (Grupo de Estudo, Pesquisa e Avaliação Psicomotora) do LAMEES (Laboratório de Metodologia de Ensino dos Esportes e da Saúde) da Escola de Educação Física da UFPOP (Universidade Federal de Ouro Preto) em Minas Gerais, no Brasil. O LAMEES consta como um dos 23 grupos do Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil com registro no CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), até meados do mês de junho de 2024, que contém em sua descrição a palavra Psicomotricidade.

O início das atividades do GEPAP foi em 11 de fevereiro de 2022, logo após a formação como psicomotricista da coordenadora do grupo. Graduada em Educação Física, com os títulos em especializações, mestrado, doutorado e pós-doutorado e mais de 20 anos de experiência na formação inicial. Para Tardif (2000), o trabalho para o profissional não é um objeto que se observa e sim uma atividade que se exerce, e é nessa realização prática que os saberes são mobilizados e construídos. Os saberes precisam ser construídos e apreendidos no espaço/tempo de formação inicial e serão implementados no espaço/tempo do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A vivência no processo de formação continuada (especialização em Psicomotricidade: clínica e educacional) deixou escritas que motivou a contribuir com o conteúdo anteriormente adquirido de conhecimento científico, e usar a ferramenta da metodologia científica, para tentar contribuir com a lacuna da produção científica percebida na psicomotricidade brasileira. As bases oferecidas ao longo das especializações (lacto sensu), nem sempre satisfazem a necessidade e o aprofundamento indispensáveis para o uso e compreensão das pesquisas na área em questão.

Saber como atuam os psicomotricistas reforça a importância dessa sustentação científica na profissão. Estágios e vivências são imprescindíveis para a formação profissional. Entender as bases teóricas dos psicomotricistas é compreender suas crenças e comportamentos. A influência da formação inicial no

desempenho profissional, juntamente com as experiências pessoais, prediz as crenças que carecem de serem estudadas (Silva et al., 2022), sendo impossível pensar em formação sem considerar a subjetividade do sujeito e o contexto sociopolítico-cultural que o envolve, as instituições, as formações, as relações interpessoais e a sua própria constituição. O que permite inferir o quanto a formação em Psicomotricidade demanda de continuidade e sustentação teórica, como pré-requisitos exigidos para a formação de um psicomotricista. Diante da abrangência e complexidade dessa prática, a formação dos profissionais que lida com estruturas tão importantes na constituição de um sujeito, precisa ser atributo de pesquisa.

No que diz respeito à formação continuada do psicomotricista, Mila (2019),



defende que ela deve ser sustentada por cinco pilares inter-relacionados: A formação teórica; a corporal específica; a prática técnico-profissional; a supervisão e o processo psicoterapêutico pessoal. Para Imbernón (2022) a formação continuada terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, entre outras.

Desde o início das atividades do GEPAP, as reuniões acontecem online, pelo Meet, dentro do calendário acadêmico da UFOP. No início a participação no grupo era aberta. Percebia-se o desejo de publicar pela falta de publicações na área, mas o conhecimento incipiente de técnicas e normas de metodologia científica era (ou ainda é) enorme. A busca dos participantes era por estudos que sustentassem a prática, e muitos querendo discutir questões políticas e administrativas sobre a profissão e sua regulamentação no Brasil, mas este não é o objetivo do GEPAP.

A metodologia científica proporciona ao acadêmico a compreensão das especificações sobre pesquisa possibilitando ao aluno ampliar seu conhecimento com coerência, coesão



e parametrização necessária e exigida (da Silva Júnior; Lodi, 2022). O profissional necessita de conhecimento metodológico para compreender os estudos científicos entendendo os alcances e aplicações diretas na prática, e se valendo da segurança do resultado, mas consciente dos enviesamentos possíveis em uma pesquisa. A metodologia científica oferece ao pesquisador um conjunto de ferramentas e procedimentos que garantem a rigorosidade e a validade de uma investigação, permitindo a construção de conhecimento de forma sistemática e confiável.

O procedimento geral da investigação científica se desenvolve a partir de um problema que pode suscitar na prática ou mesmo advindo da supervisão. Este pode indicar a escolha de um tema que deve ser investigado e analisado no seu aprofundamento. Assim, especificação dos objetivos, formulação sustentadas do problema, hipóteses ou questões de pesquisas, processo da classificação e delineamento da pesquisa de acordo suas respectivas finalidades e etapas do estudo, como também técnicas específicas de investigação e análise dos dados encontrados, são as etapas que sucedem (Gaya, 2008). Todas estas fazem parte de um projeto para o qual se o profissional é constituído de ética, o CONEP (Conselho Nacional de Ética em Pesquisa) deve dar a aprovação de todos os trâmites da realização da mesma. Este órgão não somente fornece um número, ele refere-se à ética no seu conceito profissional.

Constatada a carência de conhecimento científico e das bases que norteiam e sustentam as pesquisas no Brasil, por longos dias, o objetivo dos encontros do grupo era estudar/ensinar metodologia científica e suas possibilidades na Psicomotricidade. Essa característica norteia o processo seletivo, para as entradas de novos participantes no GEPAP, até os dias atuais.

Falta muito conhecimento de base científica, mas há muita força de trabalho entre aqueles que sustentam o desejo de contribuir com a pesquisa em Psicomotricidade. Alimentados pelo desejo de participar presencialmente, após dois anos de Pandemia da Covid 19, foi idealizado, construído e realizado o Encontro – Educação Física e Psicomotricidade: Movimento de interseção, que aconteceu no período de 12 a 15 de outubro de 2022, na UFOP – Campus Morro do Cruzeiro, s/n. Bauxita, Ouro Preto/MG, Brasil. Juntamente com este evento, o primeiro trabalho do grupo foi publicado: Perfil do Psicomotricista no Brasil: o nascer para a formação inicial (Silva et al., 2022).

A motivação inicial e a oportunidade de participação no congresso internacional da área impulsionaram o grupo a enviar trabalhos. Mas antes, como um treinamento, dois trabalhos foram aprovados e apresentados no 1º Congresso Nacional de Saúde Mental e SUS: Cuidando de quem ensina: uma necessidade do olhar psicomotor no SUS, e A incidência do sexo nos casos de TEA.

Em Verona, na Itália, no X Congreso

Mundial de Psicomotricidad, que aconteceu no período de 04 a 07 de maio de 2023, foram apresentados quatro estudos: Jugando se toca el vuelo del desarrollo, um estudo de caso com uma criança TEA; Los lazos sociales entre el touch y el toque, que teve como objetivo analisar a percepção dos psicomotricistas brasileiros sobre as mudanças comportamentais das crianças influenciadas pelo discurso tecnológico; emoções subliminares de escritas retraídas: a importância da psicomotricidade em ambiente escolar , que foi uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório, realizada em uma escola pública com produções escritas de 44 alunos que expressaram suas expectativas e perspectivas de vida, após um brainstorm proposto por uma professora psicomotricista; e por último: Case study of a psychomotrician: the importance of manual functional dominance definition in learning process, sobre a melhoria funcional da dominância lateral na escrita de uma criança.

Marcamos presença em um dos congressos mais importantes do Brasil, na área da educação, o CONEDU. Levamos as consequências do período pandêmico no desenvolvimento motor (Carvalho et al., 2023). Neste verificamos como a Pandemia



afetou nossas crianças e assim a necessidade de intervenções psicomotoras para a socialização e a linguagem seriam essenciais para a expressão e o desenvolvimento infantil.

As reuniões/aulas de metodologia científica continuam a cada saída e entrada de novos membros. É um trabalho que se inicia continuamente na busca de extrair, do contexto das práticas dos psicomotricistas, os problemas de estudos com sustentação teórica para contribuir para o alicerce da pesquisa em Psicomotricidade. Mas é difícil dar continuidade em estudos em uma área ainda sem respaldo acadêmico científico.

Sob a luz do futuro da universidade (Nóvoa, 2019), o maior risco da formação, seja em uma graduação em Psicomotricidade ou na formação continuada, é não arriscar em poder contribuir com a saúde coletiva, a saúde mental, a qualidade de vida de sujeitos e seus familiares que sofrem com os transtornos mentais frequentemente diagnosticados, atualmente.

A educação superior é, necessariamente, um processo de formação pessoal, de leitura, de conhecimento, de desenvolvimento. Precisa de tempo, o tempo que o Processo de Bolonha nos retirou, o tempo que a empregabilidade não nos pode dar (Nóvoa, 2019). A formação pessoal, vem sendo discutida nas pesquisas de Nóvoa com a metodologia das histórias de vida e presentes nas falas de André (2010) numa perspectiva complexa sobre a educação, onde o envolvimento emocional emparelha a qualquer outro aspecto desenvolvido na escola do ensino básico.

Segundo Libâneo (2004), o termo 'formação continuada'' vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

O risco para iniciar uma graduação em uma IFES (Instituição Federal de Ensino Superior) demanda de pleitear uma vaga no Ministério da Educação (MEC) com ações de idas e vindas na busca de recursos financeiros do governo para sustentar as estruturas necessárias para o curso. Para além disto, é necessário que a área seja reconhecida como "necessária" para a população, pelos políticos que fazem a gestão do MEC, das cidades e estados brasileiros. E para tal, a sustentação de trabalhos científicos é imprescindível. Ainda não temos, não foi desta vez, mas o projeto base já está pronto, e para que as tratativas continuem.

Nesta perspectiva foi construído um projeto "guarda-chuva", para realização ampla de estudo, o qual foi aprovado no

Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP (Parecer 6.238.361 – Plataforma Brasil). Ter este projeto aprovado é um ganho de reconhecimento e conhecimento dos pares sobre os alcances da Psicomotricidade. Mas não foi suficiente para sustentar uma linha de pesquisa em um novo mestrado, quando a APCN (Avaliação de Propostas de Cursos Novos) da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação) foi aberta em 2023. Foi uma tentativa de começar de trás para frente para chegar na encruzilhada da Psicomotricidade.

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso, sobre o qual existem apenas escassas conceptualizações e ainda menos acordo em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise. Em primeiro lugar, a formação como realidade conceptual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino etc. Em segundo lugar, o conceito de formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global que é preciso ter em conta face a outras concepções eminentemente técnicas. Em terceiro lugar, o conceito de formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como com a vontade de formação (GARCIA, 1999).

A formação, por força da lei 13.794/2019, trouxe nova profissão para os profissionais que, de alguma maneira, já haviam sido trespassados pela Psicomotricidade. E, junto a uma vasta experiência na educação, no conhecimento de desenvolvimento humano, de psicologia e outras vantagens, trouxe os problemas das crenças e, principalmente, o baixo conhecimento de metodologia da pesquisa e suas aplicações na profissão. A constatação desta realidade pode ser percebida pela baixa participação do Brasil nos estudos de Denche-Zamorano e colaboradores (2022). E, pode ser tema de estudo futuro sobre sustentação das tomadas de decisões para as práticas em pesquisas científicas (ou não), ou apoiadas no empirismo?

Entendendo esse processo, os conhecimentos prévios, que são dados pelas experiências, precisam ser reconstruídos quando já se tornam crenças (Silva et al., 2024). Desta forma, é possível integrar novos conhecimentos aos sistemas de crenças já existentes, sendo papel do educador direcionar o indivíduo nos processos de aprendizagem. Esses mesmos autores, afirmam a possibilidade de mudanças de condutas a partir de novos conhecimentos. Há de se investir muito para que psicomotricistas reconheçam e façam pesquisas científicas.

Sabemos que a psicomotricidade precisa de uma consistência teórica, científica, acadêmica, não somente no processo de formação do psicomotricista, mas também na efetiva prática. No cenário da Psicomotricidade no Brasil, a consistência científica está bem distante do que é concebido na formalidade da formação inicial. Somente depois que tivermos uma graduação consolidada

em um conjunto de cursos instalados nas universidades, e principalmente nas universidades públicas, que alcançaremos uma relação entre a teoria e a prática.

Nas universidades com seu tripé de ação (ensino-pesquisa-extensão) há possibilidades, não somente da formação de psicomotricistas graduados, mas que tenhamos também a sustentação dessa área dentro do âmbito que se faz e que se consagra como pesquisa no Brasil. Quando falo de pesquisa no Brasil, eu começo lá na graduação com os projetos de iniciação científica, que podem acontecer ao longo das formações iniciais, finalizando essa primeira etapa com os trabalhos de conclusão de curso, os TCCs, que podem abrir caminhos para os diversos níveis da pós-graduação. Nesta sequência acadêmica que se fará a consolidação e a presença da psicomotricidade com pesos dos órgãos gestores e de fomento de pesquisa no Brasil. O cenário carece de stricto-sensu, mas temos muitos degraus para planejarmos, e executarmos antes.

CONCLUSÕES

Há muito o que construir pelos que acreditam e fazem a Psicomotricidade viva e a querem reconhecida. No que tange a formação acadêmica, é necessário que se estabeleça diretrizes e conteúdos obrigatórios para que as universidades consigam construir seus projetos pedagógicos e consequentemente instalarem os cursos de graduação. Assim, a pesquisa científica se estabelecerá com consistência e continuidade que pode ser alimentada pelos atendimentos à comunidade nos projetos e programas de extensão.

No continuum da construção do tripé da universidade se criar-se-á a consciência de pesquisadores que também estarão na prática, no setting, nas clínicas, nas escolas, nos hospitais, apoiando suas ações propriamente ditas no conhecimento reconhecido, no conhecimento científico. O processo se sustenta na crença, no sonho de que através da educação minimizaremos os problemas de saúde.

A Psicomotricidade carece de método para caminhar.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se propôs a caminhar.

Paulo Freire

... e assim ocupar seu lugar de respeito, com ética e aprendizado. Se alimentando das fontes e conhecimentos já produzidos das diversas áreas que se interrelacionam com o bem-estar, o grande Outro.

REFERÊNCIAS

ABP. Associação Brasileira de Psicomotricidade. Retrieved 14 de setembro de 2022 from ANDRÉ, M. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos.** Educação. Porto Alegre, p.174-181, 2010.

CARVALHO, M. C. L.; PEREIRA, A. F. G.; SILVA, S. A. **As Consequências do Período Pandêmico no Desenvolvimento Psicomotor.** Anais CONEDU. 2023. https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/97431

DA SILVA JÚNIOR, E. R.; LODI, I. G. **A importância do desenvolvimento da Pesquisa Científica no Ensino Superior.** Revista Evidência, v. 17, n. 18, 2022.

DE ALENCAR, M. D. C. F.; MUNIZ, F. **Psicomotricidade, base para o desenvolvimento da Linguagem**, 2009.

DEMARCHI, J. M. et al. **La formación del rol de psicomotricista a través del trabajo corporal.** Revista iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales, p. 65-76, 2000.

DENCHE-ZAMORANO, Á. et al. **Bibliometric Analysis of psychomotricity research trends: the current role of childhood.** Children, v. 9 n. 12, p. 1836, 2022.

FALKENBACH, A. P. et al. **Cenários e práticas da psicomotricidade**. ação, v. 21, 2006.

GARCIA, C. M. **A formação de professores: para uma mudança educativa.** Editora Porto, 1999.

GAYA, A. C. A. **Ciências do movimento humano:** Introdução à metodologia da pesquisa. Artmed, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza,** Cortez editora, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**. Teoria e prática, v. 5, 2004.

MILA, J. **A psicomotricidade e suas intervenções no campo adulto: prevenção, educação e terapia psicomotora.** 1 ed. Corpora Ediciones, 2019.

NÓVOA, A. **O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar.** Revista Contemporânea de Educação, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019. Otimização, A. G. c. e. (1980/2019). ABP: Associaçao Brasileira de Psicomotricidade. https://psicomotricidade.com.br/. Retrieved 16 de julho de 2022 from SILVA, S. A.; FERREIRA, H. C. C.; CARÍSSIMO, J. M. N. **Compreensão dos professores sobre os jogos esportivos coletivos: estudo de caso**. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 2, p. e3489-e3489, 2024.

SILVA, S. A.; SOUZA, E. A.; COSTA, M. C. G. C. Perfil do **Psicomotricista no Brasil: o nascer para a formação inicia**l. Research, Society and Development, v. 11, n. 13, p. 1-8, 2022.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários.** Revista brasileira de Educação, v. 13, n. 5, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**, Rio de Janeiro, Vozes Editora, 2002.

Autonomia infantil:
O papel das interações e brincadeiras na infância

ALESSI, Viviane Maria
Escola Municipal Vereador João Stival,
Doutora em Educação.
vivialessi@hotmail.com
BRITO, Lilian Messias Sampaio
Escola Municipal Vereador João Stival,
Doutora em Saúde da Criança e do Adolescente.
lilianmessias@yahoo.com.br
SANTOS, Ana Silvia de Rosis
Escola Municipal Vereador João Stival
Licenciada em Ciências

DOI: 10.55823/RCE.V22.315

RESUMO

Este artigo explora o conceito de autonomia no desenvolvimento infantil, destacando como a dependência inicial de um bebê evolui para a independência por meio de marcos como a linguagem e a capacidade de andar. A autonomia — entendida como a capacidade de se conduzir e tomar decisões, considerando as regras, os valores, e as perspectivas tanto pessoais quanto alheias — é vista como um elemento fundamental na educação infantil, promovendo a autoestima e a responsabilidade. Para isso, as crianças precisam perceber que são capazes de fazer escolhas e, consequentemente, assumir responsabilidades pelas decisões que tomam. Neste sentido, apresentamos um relato de experiência que destaca algumas propostas desenvolvidas com um grupo de crianças da Educação Infantil, no intuito de incentivar a autonomia por meio de interações e brincadeiras, permitindo que as crianças adquiram habilidades de autocuidado e resolução de conflitos, sempre em um ambiente seguro, onde a participação e as interações sociais são favorecidas.

Palavras-chave: *Autonomia infantil, desenvolvimento infantil, educação infantil, interações sociais, brincadeiras.*

RESUMEN
Este artículo explora el concepto de autonomía en el desarrollo infantil, destacando cómo la dependencia inicial de un bebé evoluciona hacia la independencia a través de hitos como el lenguaje y la capacidad de caminar. La autonomía, entendida como la capacidad de comportarse y tomar decisiones, considerando reglas, valores y perspectivas tanto personales como ajenas, es vista como un elemento fundamental en la educación infantil, promoviendo la autoestima y la responsabilidad. Para lograrlo, los niños deben darse cuenta de que son capaces de tomar decisiones y, en consecuencia, de asumir la responsabilidad de las decisiones que toman. En este sentido, presentamos un relato de experiencia que destaca algunas propuestas desarrolladas con un grupo de niños de Educación Infantil, con el objetivo de fomentar la autonomía a través de interacciones y juegos, permitiendo a los niños adquirir habilidades de autocuidado y resolución de conflictos, siempre de forma ambiente seguro, donde se favorezca la participación y las interacciones sociales.

Palabras clave: Autonomía infantil, desarrollo infantil, educación infantil, investigación-acción, interacciones sociales, juegos.

ABSTRACT
This article explores the concept of autonomy in child development, highlighting how a baby's initial dependence evolves into independence through milestones such as language and the ability to walk. Autonomy — understood as the ability to conduct oneself and make decisions, considering rules, values, and both personal and other people's perspectives — is seen as a fundamental element in early childhood education, promoting self-esteem and responsibility. To achieve this, children need to realize that they are capable of making choices and, consequently, taking responsibility for the decisions they make. In this sense, we present an experience report that highlights some proposals developed with a group of children from Early Childhood Education, with the aim of encouraging autonomy through interactions and games, allowing children to acquire self-care and conflict resolution skills, always in a safe environment, where participation and social interactions are favored.

Keywords: Child autonomy, child development, early childhood education, action research, social interactions, play.

1 - INTRODUÇÃO

Ao pensarmos na etimologia da palavra, a autonomia refere-se ao direito de reger-se segundo leis próprias, ou seja, governar a si mesmo. Um conceito complexo. Autonomia não é sinônimo de autossuficiência, nem de absoluto, ou ilimitado. Como seres sociais, a

interdependência entre os indivíduos marca nossa vida de diferentes maneiras e com intensidades variadas (Silva, 2023).

No desenvolvimento infantil, temos um período de dependência absoluta do bebê ao seu adulto/cuidador, principalmente nos primeiros meses de vida: ele depende do outro para atender suas necessidades básicas de alimentação, higiene e bem-estar. E, com o passar do tempo, essa dependência se torna relativa, pois à medida que a criança vai se desenvolvendo, a sua dependência do adulto diminui. Isso se deve, principalmente, em função de dois fatores: o desenvolvimento da linguagem e o aprender a andar, promovendo um salto qualitativo na autonomia infantil.

Inicialmente a criança se comunica por meio do choro. Com o passar do tempo, o adulto/cuidador começa a distinguir os motivos do choro do bebê e atender às suas necessidades. A linguagem e a capacidade de andar são marcos significativos para a autonomia infantil. Conforme a criança vai se desenvolvendo, outras ações de autocuidado também começam a ser adquiridas como: saber vestir-se, alimentar-se, escovar os dentes ou calçar os sapatos. Assim, a autonomia



pode ser entendida como a capacidade de se conduzir e de tomar decisões por si próprio, levando em conta regras, valores, a perspectiva pessoal e a do outro.

Precisamos viabilizar que as crianças exerçam seu papel como cidadãs de direito que possam pensar de forma autônoma – fantasiar, imaginar, decidir - e fazer de forma autônoma – capacidade de realizar. Vale ressaltar que a autonomia está ligada à autoestima. As crianças precisam perceber são capazes de fazer escolhas e, consequentemente, assumir responsabilidades pelas escolhas feitas.

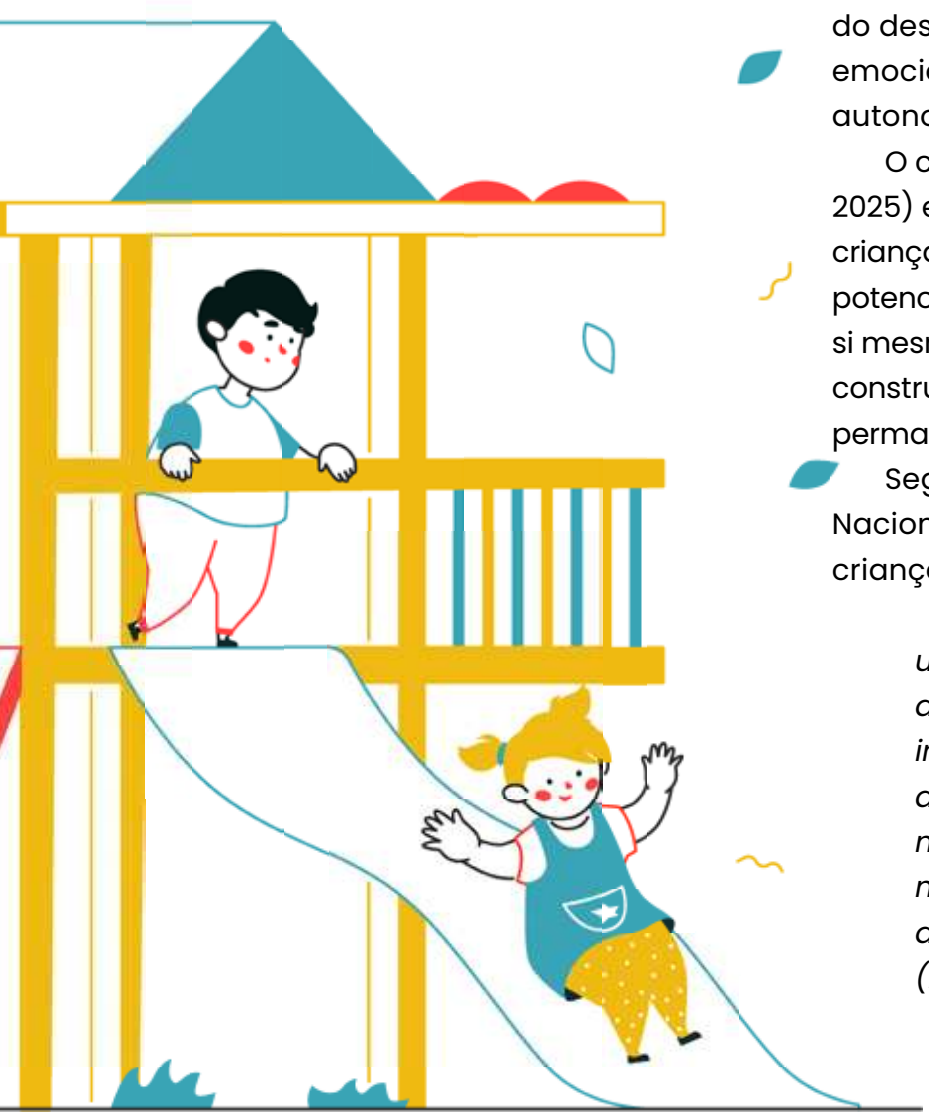
Este processo permite que desenvolvam a capacidade de resolver problemas e conflitos.

Muitas vezes, ao falarmos sobre autonomia, imediatamente nos remetemos às práticas de ações cotidianas – que são, sem dúvida, conquistas importantes para as crianças. No entanto, é necessário pensar na autonomia para além do uso instrumental do corpo. Sarmento, pesquisador português e estudioso da sociologia da infância, mencionou em uma entrevista (Richter, et. al., 2015) que a autonomia envolve poder e participação.



Ou seja, precisamos reconhecer que as crianças são seres capazes de exercer o poder, e o fazerem a partir das suas próprias ideias e noções. Porém, esse poder precisa ser compartilhado. Ao reconhecermos as crianças como competentes, atuantes e capazes, consideramos que elas têm vez e voz, o que viabiliza a sua participação nas ações cotidianas.

Segundo Montandon e Longchamp (2007), a autonomia pode se manifestar em vários planos, entre eles: *reflexivo*, relacionado ao plano intelectual/cognitivo, que resulta em certa independência de julgamento e de opinião, e na capacidade de fazer escolhas razoáveis; *relacional*, ligado a liberdade na construção de ligações afetivas; acional, de sentido prático (o individuo consegue desempenhar ações sozinho: comer, se deslocar no espaço e tomar decisões; *identitário,* da apresentação de si; espaço de liberdade, de expressar o que gosta, seja no vestuário, nas músicas e outras preferências que lhe digam respeito. (Montandon; Longchamp, 2007, p.108/109). As interações e brincadeiras, enquanto eixos estruturantes, podem ser significativas e promover, para além do desenvolvimento cognitivo, físico e emocional da criança, também a sua autonomia.



O corpo criança (Camargo, Garanhani, 2025) em movimento permite que as crianças experimentem seus limites e potencialidades, realizem descobertas sobre si mesmas e sobre os outros, brinquem e construam assim a sua visão de mundo, em permanente desenvolvimento da autonomia.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) a criança é:

> *um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (Brasil, 1998, p. 21).*

O documento Política Nacional de Educação Infantil, também publicado pelo Ministério da Educação (MEC), complementa que a criança, numa "nova concepção", deve ser vista como "criadora, capaz de estabelecer múltiplas relações, sujeito de direitos, um ser sócio-histórico, produtor de cultura e nela inserido" (Brasil, 2006, p. 8). Considerar a criança como um sujeito pleno de direitos, com características específicas, que desempenha um papel ativo no seu processo de socialização e que, pelas interações sociais, compreende o mundo que a circunda, implica no reconhecimento de sua capacidade de produção simbólica e na "constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas" (Sarmento; Pinto, 1997, p. 20).

Diante disto, entendemos a criança como um ser único e singular, com um jeito próprio de sentir, pensar, expressar-se, ver e conviver no mundo. Ela é produto e produtora da cultura, da história e da linguagem, pois ao mesmo tempo em que se apropria do mundo que está a sua volta, ressignifica o que está instituído, atribuindo múltiplos sentidos. Assim, através da interação e brincadeiras, conhece o mundo e se constitui.

O grande desafio a ser superado é garantir que os eixos estruturantes da Educação Infantil (interação e brincadeira) estejam articulados em todas as propostas pedagógicas, para que as crianças aprendam brincando e interagindo e possam, gradativamente, adquirir sua autonomia. Para isso, é indispensável a articulação com a docência, o planejamento com intencionalidade educativa, o currículo e a vida cotidiana, de modo que esta articulação possibilite a identificação dos saberes construídos pelas crianças. Neste contexto, o objetivo desta pesquisa foi investigar de que forma as brincadeiras podem contribuir com o desenvolvimento da autonomia por meio das interações.

Na sequência, apresentamos brevemente a instituição na qual as propostas foram desenvolvidas, relatando as experiências vivenciadas pelas crianças, acompanhadas pelas observações das profissionais e pelas impressões das próprias crianças, expressas a partir de seus enunciados.

2 - A AUTONOMIA NA ESCOLA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

As propostas, planejadas por um grupo de profissionais com formação em Pedagogia, Educação Física e Ciências, detalhadas nesta seção, foram desenvolvidas com uma turma de Educação Infantil, composta por vinte e cinco crianças, com idades entre 4 e 5 anos de idade, denominada de "Pré único". Essa turma frequentava uma escola pública de Educação Infantil e Ensino Fundamental, em período integral.

Para isso, elaboramos planejamentos que considerassem a articulação entre a docência, a intencionalidade educativa, o currículo, a vida cotidiana e os eixos estruturantes da Educação Infantil, de

modo a viabilizar a autonomia infantil. A elaboração destas atividades foi realizada pelas professoras envolvidas no projeto, com base nas escutas e observações das crianças, a fim de considerar elementos que favorecessem o êxito do projeto, bem como promover diferentes tipos de interações e brincadeiras que estimulassem a autonomia corporal.

A escola pública onde as propostas foram desenvolvidas está localizada na região norte de Curitiba, fazendo divisa com o município de Campo Magro, atendendo, portanto, crianças de ambas as regiões. A instituição conta com uma boa infraestrutura, incluindo biblioteca, espaço maker, pátio coberto com área



para refeitório, quadra coberta, parques de areia e gramado com parquinho.

Após o planejamento, as propostas foram desenvolvidas em conjunto com as crianças e analisadas paralelamente, por meio de registro em diário, observações acompanhadas de recursos tecnológicos, como vídeos e fotos, e rodas de conversa com as crianças. Dessa forma, o processo foi continuamente alimentado, tanto pela participação ativa das crianças quanto pela análise das pesquisadoras.

Alguns trechos dos relatos realizados pelas crianças durante e após a realização das brincadeiras são apresentados ao longo deste artigo, mencionando apenas as iniciais de seus nomes para garantir as questões éticas em preservar a identidade das crianças participantes, mas trazer algumas reflexões a partir das suas impressões e opiniões sobre o que foi vivenciado por elas.

Pensando nessa criança como sujeito de direitos, múltipla e plural, produto e produtora de cultura, propiciamos algumas brincadeiras pontuais com as crianças da Educação Infantil, com o



objetivo de promover sua autonomia. É importante destacar que todas a práticas desenvolvidas com crianças da Educação Infantil devem ser permeadas de brincadeiras e interações entre adultos e crianças. Contudo, o desafio foi elaborar propostas específicas que favorecessem o desenvolvimento da autonomia infantil, mas que não se limitaram apenas aos momentos aqui mencionados. Este é apenas um recorte, entre inúmeras outras possibilidades que podem ser desenvolvidas e ampliadas.

Detalharemos, a seguir, algumas propostas desenvolvidas.

Corrida do tênis: a turma foi dividida em duas equipes. Todas as crianças tiraram os sapatos e os colocaram juntos. A professora embaralhou todos os pares para dificultar a brincadeira. Formaram duas filas em frente aos sapatos com uma certa distância. Ao sinal da professora, o primeiro de cada fila saiu correndo até o monte de sapatos procurando o seu e colocando-o nos pés. Em seguida voltava, batia na mão do colega e ia para trás, no final da fila. A equipe que calçou os sapatos antes foi considerada a vencedora.

Ao explicar a brincadeira, após vivenciá-la, uma criança comenta que: "nessa atividade a gente fez com os tênis, daí duas meninas bagunçaram o montinho de tênis dos meninos, dois meninos bagunçaram os tênis das meninas. Daí a professora escolheu dois, um menino e uma menina, para começar a vestir o sapato. Mas todo mundo conseguiu. Para alguns foi difícil, para alguns foi fácil. Mas eu sei que foi muito legal" (criança M.A.). "A gente tinha que correr bem rápido para pôr tênis, porque se a gente não correr rápido a gente perde, daí eu consegui ganhar, quase, mas eu perdi" (criança L.).

O cotidiano vivido nas instituições de Educação Infantil, por si só, revela ricas oportunidades para que crianças desenvolvam sua autonomia, expressem suas opiniões e tomem decisões. Fato que nos desafia a superar a rigidez do tempo e dos espaços, repensar a nossa atuação profissional e realizar ações democráticas mais coerentes e conscientes, entendendo nosso papel na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Reconhecer suas limitações, perceber as diferenças entre as outras crianças ao seu redor, superar os desafios e ajudar os outros são aprendizagens que permeiam os seus enunciados a partir das práticas vivenciadas.

Nesse sentido, o brincar pode se tornar uma potente ferramenta na construção da autonomia infantil e é imprescindível que as professoras tenham consciência de que:

> *brincar junto com a criança e assumir personagens fictícios com ela, e para ela, é adentrar num mundo repleto de fantasias. Experimentar o ser criança e assim facilitar a sua comunicação com elas. Por vezes, fica nítido o convite da criança, para com o adulto, a este brincar na aventura de ser outro. Então corpo, imaginação e expressão ganham sentido nas ações com elas (Leite, 2015, p. 28).*

Assim, uma outra proposta desenvolvida com as crianças, foi pega-pega roupa limpa.

Pega- pega roupa limpa: foi solicitado às famílias que enviassem roupas extras para a escola. A brincadeira se baseia no jogo de pega-pega. A criança "pegadora" que encostar em outra criança deixará a criança "suja", então a criança deverá correr e pegar uma roupa "limpa" das que trouxe e colocar por cima da que está ou substituir uma das peças. As roupas foram dispostas em um espaço de fácil acesso para as crianças, e outras foram penduradas em um varal (do cantinho da casinha). O objetivo era que o pegador conseguisse "pegar" todas as crianças rapidamente e que todas estivessem ainda na troca de roupas.

Ao comentar a brincadeira na roda de conversa, as crianças relataram uma preocupação com uma das regras referentes a troca de roupa: "a gente tinha que correr dali (...), a gente não queria que ele sujasse nossa roupa na brincadeira, mas ele pegou a gente, então a gente teve que pôr a roupa limpa para não ficar com a roupa suja" (criança M.A.).

Portanto, o brincar é multifacetado e implica em uma gama de contribuições para o avanço nos saberes das crianças, na medida em que, de acordo com Angela Borba (2006):

> *[...] abre para a criança múltiplas janelas de interpretação, compreensão e ação sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta-cabeça, permitindo à criança se descolar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/ interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras [...] São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeira. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesmas de outras perspectivas (Borba, 2006, p. 46).*



Quando a criança brinca, ela tem a possibilidade de interagir com outras crianças, imergir no mundo do faz-de-conta, além de criar, inventar e construir novos conhecimentos. Assim:

> *como sujeitos que aspiram a novos conhecimentos, as crianças enfrentam o desafio de compreender os signos, os símbolos e os complexos sistemas de representação que circulam socialmente, dar sentido a eles e deles se apropriar. Ao interagir com os diferentes signos e com os conhecimentos que circulam socialmente, a criança o faz sob a mediação dos seus saberes e das suas experiências infantis. Dessa articulação, nascem novos saberes, conhecimentos e experiências (Baptista 2010, p.03).*

Vale ressaltar que "a aprendizagem não é um ato puramente individual e que os processos de ensino-aprendizado e desenvolvimento se constituem de modo articulado e são pressupostos e partes integrantes das práticas educativas". Ela é sempre um processo compartilhado, isto é, "simultaneamente processo e resultado de atividades e ações individuais e partilhadas com outros." (Barbosa, et. al., 2019, p. 85). Este processo contínuo de interação e brincadeira possibilita que as crianças realizem trocas entre seus pares



e construam aprendizagens individuais e compartilhadas.

Outra proposta que permitiu que as crianças interagissem com os colegas, auxiliando-os na realização da proposta, foi a brincadeira chamada boneco de neve.

Boneco de neve: a turma foi dividida em 7 equipes, com 4 a 5 crianças. Por meio de um bilhete, solicitou-se às famílias que enviassem roupas extras para as crianças. As equipes foram formadas levando em conta o tamanho das crianças, para que ficassem distribuídas de forma equilibrada. Ao sinal do professor, as crianças vestiram ou ajudaram o colega a vestir o maior número possível de roupas. Após um tempo determinado, o professor solicitou que as crianças, agora "bonecos de neve", executassem atividades de se deslocar rapidamente de um ponto até outro. A brincadeira foi reiniciada até que todas as crianças passassem pela experiência do boneco de neve.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) estabelecem o direito às experiências de aprender que possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar.

Neste sentido, é indispensável escutar e olhar a criança para que cada uma seja compreendida em sua singularidade. É preciso:

> *[...] chegar perto das crianças por meio de uma escuta empática que reconhecendo sua alteridade, busca respeitá-la pelo que ela é, pensa e quer nos dizer e, suas multiplicidades de linguagens expressivas, simbólicas, lúdicas, cognitivas, imaginativas e relacionais (Valiati, 2012, p. 13).*

Para Rinaldi (2012), há uma especificidade nas escutas às falas das crianças:

> *[...] ouvir não somente com as orelhas, mas com todos os nossos sentidos (visão, tato, olfato, paladar, audição e também direção). Escuta das cem, das mil linguagens, símbolos e códigos que usamos para nos expressar e nos comunicar, e com os quais a vida expressa a si mesma e se comunica com aqueles que sabem ouvir [...].*

Por trás do ato de escuta existe normalmente uma curiosidade, um desejo, uma dúvida, um interesse; há sempre alguma emoção. Escuta é emoção; é um ato originado por emoções e que estimula emoções. As emoções dos outros nos influenciam por meio de processos fortes, diretos, não mediados e intrínsecos à interação entre sujeitos comunicantes. Escutar como forma de aceitar de bom grado e estar aberto às diferenças, reconhecendo o valor do ponto de vista e da interpretação dos outros (Rinaldi, 2012, p. 124).

Outro aspecto primordial no planejamento e desenvolvimento destas propostas é compreender os direitos de provisão, proteção e participação,

conforme prevê Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):

> *Os direitos de provisão, proteção e participação precisam ser pensados de modo coerente e articulado, pois, tão inaceitável quanto negar aos bebês e às crianças o direito à participação e à autonomia é, em outro extremo, deixá-los entregues à própria sorte em nome dessa 'suposta autonomia'. Uma vez reconhecidos como sujeitos competentes, capazes de participar da produção e reprodução cultural, isso não significa tornar dispensável as ações de provisão e proteção. Bebês e crianças aprendem a participar nas relações e interações, e essas vivências*



devem acontecer em um ambiente organizado, seguro, acolhedor e desafiador, enfim, em um ambiente promotor de relacionamentos, aprendizagens, saúde e bem-estar. Logo, reiteramos que são atores sociais e sua pouca idade não pode constituir um instrumento limitador de direitos (Curitiba, 2020, p. 37, grifos nossos).

Desta forma, faz-se necessário pensar, planejar e organizar ambientes seguros, acolhedores e desafiadores, de forma a não cercear as possibilidades investigativas das crianças, propiciar a integração e promover a sua autonomia. Em outra proposta, organizada em dois momentos, as crianças aprenderam a amarrar os sapatos.

Aprendendo a amarrar os calçados. 1º Momento: as crianças receberam um recorte de papel-cartão para tentar fazer o molde de seus pés. Houve grande participação, com todos querendo realizar a atividade ao mesmo tempo. A maioria das crianças fez sozinha, mas algumas precisaram do auxílio das professoras. Após realizarem o molde, foram



convidadas a recortá-lo. Poucas crianças não conseguiram manusear a tesoura corretamente, sendo essas também auxiliadas pelas professoras.

Após o recorte, foi proposto que pintassem com giz de cera o molde de seu pé. 2º Momento: foram espalhados sobre o tatame da sala todos os moldes confeccionados pelas crianças. 1º Desafio: "Cadê o meu pé?" Cada criança foi procurando o seu molde de acordo com os desenhos e cores que utilizaram. Quase todos encontraram o seu "pé" sendo que alguns tiveram que ser auxiliados pelos colegas e professoras. 2º Desafio: Cada criança recebeu um cadarço. Exploraram e realizaram a tentativa de trançar o cadarço no molde. Após este momento as professoras mostraram como poderia ser feita a amarração. Foi muito gratificante vê-los tentando realizar este grande desafio.

Os relatos infantis revelam suas descobertas: - "Professora, eu consegui! É só dobrar aqui, depois do outro lado, juntar, passar por dentro e puxar!" (criança T.)

- "Professora, olha aqui o meu! Está certo?" (criança D.M.). Tivemos que juntos retirar todo o cadarço e tornar a fazer com o auxílio da professora. - "Olha professora, eu já sei!" (criança S.E.). É a menor criança da sala e sozinha conseguiu colocar o cadarço e amarrar certinho.

Em todos os momentos, as crianças permaneceram atentas, concentradas e muito interessadas em conseguir realizar o desafio. Algo que chamou muito a nossa atenção, como professoras, foi perceber que aqueles que haviam realizado a amarração corretamente, passaram a auxiliar os colegas que ainda estavam com dificuldade.

Percebemos nas crianças uma grande curiosidade e persistência em querer realizar a atividade sozinhas. Elas fizeram tentativas diferentes da maneira que ensinamos, criando outras possibilidades para colocar os cadarços e para amarrá-los. É preciso tentar e errar quantas vezes forem necessárias para finalmente acertar; essa é a base da experimentação e crescimento. Fortunati (2020) enfatiza que:

> *evitar que a pressa entre em campo permite que cada um amadureça sua autonomia, contendo as frustrações de tentativas sem sucesso, oferecendo tempo e oportunidade para tentar de novo ou para emprestar às crianças os movimentos que elas ainda não conquistaram. Respeitando os tempos e ritmo de desenvolvimento de cada um, o educador aprende a conhecer os infinitos e possíveis percursos de crescimento e do desenvolvimento do conhecimento. Aprende a valorizar e a reconhecer as diferenças individuais como um valor, comunica e nutre o respeito por toda a diversidade nas crianças (Fortunati, 2020, p. 289).*

3º Momento – Roda de Conversa.
Neste momento tentamos ouvir todas as crianças. Queríamos saber das suas opiniões sobre como foi para elas as tentativas de realizarem as amarrações

dos seus cadarços. Houve opiniões bem diferentes:

- "Bem difícil! Eu não estava conseguindo fazer as "orelhinhas". O T. (nome da criança) me ajudou!" (criança G.L.).

- "Eu não estava conseguindo e a prof. me ajudou! Não estava acertando os buraquinhos para fazer os 'xis'". (criança C).

E algumas relataram com detalhes:

- "Consegui fazer os dois 'xis'. Daí fiz duas 'orelhinhas de coelho' e amarrei! Foi fácil!" (criança L.E.).

- "Primeiro puxei as duas pontinhas e deixei do mesmo tamanho. Depois eu passei as duas pontinhas pelo outro buraquinho. Fiz um x atrás e depois amarrei". (criança M.A.).

- "Eu já quase sabia! Foi só fazer outras vezes e... acertei!" (criança H).

- "Muito fácil!" (criança D).

- "Olha prof! Fiz sozinha!" (criança SE).

Algo que foi observado em todas as crianças é que as de menor idade conseguiram realizar a tarefa sem muita dificuldade, que foi o caso das crianças S.E. e D. Também percebemos que houve muita cooperação entre as crianças. Aqueles que já sabiam, demonstraram muita vontade de colaborar com os colegas que estavam com dificuldade em



realizar a amarração.

A educação que promove a autonomia é aquela que visa à formação integral do humano, abrangendo além da capacitação técnico-científica, também a formação política, ética e estética. Ela precisa ser ativa, estimulando a imaginação, o ato de questionar e investigar. Embora autonomia e conhecimento possuam uma relação de contingência, a capacitação e a aquisição de conhecimentos são necessárias para possibilitar a realização de projetos livremente estabelecidos, permear as escolhas infantis e as tomadas de decisões, um processo longo e complexo, mas que deve ser iniciado na infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste texto, exploramos o conceito de autonomia e sua importância no desenvolvimento infantil. Autonomia não deve ser confundida com autossuficiência, mas sim como a capacidade de conduzir-se e tomar decisões considerando regras, valores, perspectivas pessoais e do outro. A educação infantil desempenha um papel crucial na promoção da autonomia das crianças, permitindo que elas pensem, ajam e falem de forma autônoma.

Por meio de propostas que envolveram interações e brincadeiras, as crianças puderam aprender, cooperar e tomar decisões. A importância da escuta atenta e do olhar sensível para cada criança foi destacada, pois reconhecer a singularidade de cada sujeito é fundamental para promover sua autonomia.

As brincadeiras propostas, como a corrida do tênis, pega-pega roupa limpa, boneco de neve e aprender a amarrar os calçados, permitiram que as crianças experimentassem desafios e superassem obstáculos. A cooperação entre as crianças e a disposição para ajudar os colegas foram observadas, demonstrando a importância da interação social no desenvolvimento da autonomia.

É fundamental compreender que a autonomia não se opõe à proteção e à provisão, mas sim complementa esses aspectos. As crianças têm o direito de participar ativamente de seu próprio processo de desenvolvimento, mas isso não significa que devam ser deixadas à própria sorte. Um ambiente seguro, acolhedor e desafiador é essencial para promover a autonomia. Em resumo, a promoção da autonomia nas crianças é uma tarefa complexa, mas fundamental para o seu desenvolvimento pleno. Através de abordagens educacionais sensíveis e interativas, é possível ajudar as crianças a se tornarem sujeitos autônomos, capazes de pensar, agir e tomar decisões de forma consciente e responsável.

Neste sentido, precisamos pensar na autonomia para além do uso instrumental do corpo, e propiciar práticas que envolvam o poder e a participação das crianças em todos os aspectos que lhe digam respeito - algo que precisa ser debatido e, acima de tudo, consolidado.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. **A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância.** Minas Gerais: Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/UFMG, 2010.

BARBOSA, I. G.; MARTINS SILVEIRA, T. A. T.; SOARES, M. A. A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia. **Retratos da Escola,** [S. l.], v. 13, n. 25, p. 77–90, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.979. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/979. Acesso em: 21 nov. 2024.

BORBA, A. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo.** In: BRASIL, MEC/SEB Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. BEAUCHAMP, Jeanete; RANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998. 1 v. – introdução.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil:** pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/ SEB, 2006.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2010.

BRASIL. Lei Federal n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

CAMARGO, G. B.; GARANHANI, M. C. O corpo criança e o corpo adulto na pesquisa com crianças. **Práxis Educativa,** [S. l.], v. 20, p. 1–14, 2025. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.20.23491.002. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/23491. Acesso em: 30 jan. 2025.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Educação Infantil:** diálogos com a BNCC. Curitiba: Superintendência de Gestão Educacional; Departamento de Educação Infantil, 2020.

FORTUNATI, **A. Confiança, oportunidade, tempo.** Olhar, imaginar, construir o futuro com os olhos das crianças. Editora Buqui, 2020.

LEITE, E. C. P. **O Professor em Ação Dramática na Educação Infantil.** Paco Editorial, 2015.

MONTANDON, C.; LONGCHAMP, P. Você disse autonomia? Uma breve percepção da experiência das crianças. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 25, n. 1, 105-126, jan./jun. 2007.

RICHTER, A. C.; BASSANI, J. J.; VAZ, A. F. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento: Infância, Corpo e Educação Física. **Cadernos de Formação RBCE.** V. 6, n 2, 2015. **p. 11-37 Disponível em: http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2182. Acesso em 30 jan. 2025**.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emília: escutar, investigar e aprender.** SP: Paz e Terra, 2012.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. (Org.). **As crianças:** contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SILVA, M. **Autonomia e desenvolvimento infantil: o papel das interações e do brincar.** São Paulo: Editora Educação, 2023.

VALIATI, M. E. **Tudo começa com as crianças.** Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, v. 10, n. 30, 2012.

Vida de professores:
Uma descrição trágica/cômica da docência brasileira

Jerry Adriano Raimundo
Doutor em Educação (UFPR). Magistério de Curitiba.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1598-110X

Ronualdo Marques
Doutor em Educação (UFPR). Professor e Pedagogo da Rede Municipal de Pinhais.
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-6681-9914

https://doi.org/10.55823/RCE.V22.326

Talvez a missão daqueles que amam a humanidade seja fazer as pessoas rirem da verdade, fazer a verdade rir, porque a única verdade está em aprender a nos libertar da paixão insana pela verdade. Umberto Eco.

RESUMO

A vida dos professores da educação básica no Brasil é marcada por desafios decorrentes da desvalorização da profissão. Diante disso, este artigo buscou identificar as características fundamentais da vivência professoral, adotando uma abordagem qualitativa com base na análise de Núcleos de Significação e com suporte da Inteligência Artificial (Qwen). Para isso, foi analisado o trabalho do comediante Diogo Almeida, que retrata os dramas da vida dos professores por meio do stand-up comedy. A análise dos núcleos de significação revelou que o humor pode ser uma forma de resistência e denúncia. Os resultados indicam que os professores enfrentam desafios sérios relacionados às condições de trabalho, questões sociopolíticas e problemas de saúde mental, o que aponta para a importância de reconhecer e abordar as dificuldades enfrentadas por esses profissionais no cotidiano escolar.

Palavras-chave: *Comédia; Condições de Trabalho; Educação.*

ABSTRACT
The lives of basic education teachers in Brazil are marked by challenges stemming from the devaluation of the teaching profession. This article aimed to identify the fundamental characteristics of the teaching experience, employing a qualitative approach supported by the analysis of Meaning Nuclei, with assistance from Artificial Intelligence (Qwen). The study analyzed the work of comedian Diogo Almeida, who portrays the daily struggles of teachers' lives through stand-up comedy. The analysis of Meaning Nuclei revealed that humor can serve as a form of resistance and social critique. The findings indicate that teachers face significant challenges related to working conditions, socio-political issues, and mental health problems. This research underscores the importance of recognizing and addressing the difficulties encountered by teachers in their everyday school environments.
The lives of basic education teachers in Brazil are marked by challenges stemming from the devaluation of the teaching profession. This article aimed to identify the fundamental characteristics of the teaching experience, employing a qualitative approach supported by the analysis of Meaning Nuclei, with assistance from Artificial Intelligence (Qwen). The study analyzed the work of comedian Diogo Almeida, who portrays the daily struggles of teachers' lives through stand-up comedy. The analysis of Meaning Nuclei revealed that humor can serve as a form of resistance and social critique. The findings indicate that teachers face significant challenges related to working conditions, socio-political issues, and mental health problems. This research underscores the importance of recognizing and addressing the difficulties encountered by teachers in their everyday school environments.

Keywords: Comedy; Working Conditions; Education.

RESUMEN
Las vidas de los profesores de educación básica en Brasil están marcadas por desafíos derivados de la desvalorización de la profesión docente. Este artículo tuvo como objetivo identificar las características fundamentales de la experiencia docente, empleando un enfoque cualitativo respaldado por el análisis de Núcleos de Significación, con asistencia de Inteligencia Artificial (Qwen). El estudio analizó el trabajo del comediante Diogo Almeida, quien retrata las luchas diarias de la vida de los profesores a través del stand-up comedy. El análisis de los Núcleos de Significación reveló que el humor puede servir como una forma de resistencia y crítica social. Los resultados indican que los profesores enfrentan desafíos significativos relacionados con las condiciones de trabajo, cuestiones sociopolíticas y problemas de salud mental. Esta investigación subraya la importancia de reconocer y abordar las dificultades

encontradas por los profesores en sus entornos escolares cotidianos.
Palabras clave: Comedia; Condiciones de trabajo; Educación.

1 - INTRODUÇÃO

O magistério sempre foi uma profissão que congregou muitos profissionais dedicados a executar, em síntese, a "mesma" função – ensinar. Essa característica permite a interação constante entre os docentes, facilitando a compreensão mútua dos sentimentos e desafios compartilhados no exercício da profissão. Dentro desse contexto, um sentimento emerge como adjacente ao que fazer docente: o desamparo. Esse desamparo não é apenas uma sensação isolada, mas sim a condensação de uma desvalorização ampla e complexa, que inclui a falta de infraestrutura material adequada para o trabalho, o aumento progressivo da demanda de serviços, a sobrecarga emocional decorrente do número elevado de estudantes e de suas especificidades em sala de aula, desvalorização moral e econômica do professor etc.

Embora os professores frequentemente discutam entre si sobre esses problemas, buscando estratégias para tensionar e aliviar as cargas cotidianas, essas conversas, por mais necessárias que sejam, não se mostram suficientes e o caminho mais eficaz parece ser o protesto político. No entanto, mesmo que os profissionais e seus sindicatos apontem de modo contundente as necessidades de transformação da dinâmica e da estrutura educacional, suas solicitações raramente são atendidas. Essa não é uma luta pontual, mas sim uma batalha política crônica, que se estende há décadas. Embora algumas melhorias foram alcançadas em questões antigas, a transformação social constantemente traz novas demandas, que se atualizam a cada instante, mantendo o ciclo de desafios.

Os protestos são contínuos, mas a escuta, por parte das autoridades, é mínima. Essa falta de resposta intensifica a necessidade dos professores de serem ouvidos e de alcançar "vozes mais potentes" e diversificadas. Foi nesse cenário que um artista apareceu com sua voz, expressando-se por meio da comédia. Seu interesse, conforme destacado em Bastos (2024), não é necessariamente militante, mas o efeito de seu trabalho é profundamente social, trazendo à tona as angústias existenciais do magistério. Através do humor de Diogo Almeida, encontram-se não apenas protestos subjetivos, mas realidades que são construídas intersubjetivamente e que são evidenciadas pelo discurso cômico, legitimadas pelas risadas do público (Soares, 2013).

Os shows de Almeida são marcados por uma habilidade única de entrelaçar o trágico e o cômico. Ele investe na elevação das experiências trágicas da docência, transformando-as em comédia, e o efeito que essa abordagem causa no público – majoritariamente

composto por professores – é a risada, que reverberava a realidade vivida por eles. Essa dinâmica despertou o nosso interesse em apreender as características fundamentais da vivência de ser professor, o que levou à formulação da seguinte questão direcionadora: Quais são as características fundamentais da vivência professoral no ensino básico brasileiro?

Responder a essa pergunta é importante, em primeiro lugar, para que os professores pudessem encontrar, neste trabalho, uma síntese de suas próprias demandas. Além disso, entendemos que apreender a cultura e a sociedade por meio da comédia é uma atividade inusitada no meio acadêmico, mas que contribui significativamente para a profundidade do conhecimento sobre a comunidade docente. O trabalho também se alinha ao protesto dos professores, que moralmente se empenham pela transformação social e requerem a união de vozes – uma polifonia – para estabelecer sistematicamente as demandas pragmáticas em prol da qualificação educacional.

O cômico, portanto, precisava ser levado a sério. Em nossa cultura, delinear um artigo científico com base em material cômico é visto como um desafio, e por isso assumiu-se como obrigação metodológica explorar essa possibilidade. Considerando isso, o texto foi organizado nas seguintes seções: 'Introdução', esta que apresentou a problemática e a relevância da pesquisa; 'Humor e Realidade', na qual se descrevemos metodologicamente as condições para analisar a comédia; 'Metodologia', que evidenciamos como os dados foram coletados e analisados; 'Apreciação dos Dados', onde os dados foram demonstrados e interpretados; e, finalmente, as 'Anotações Finais', na qual retomamos os objetivos e relacionamos os principais resultados. Estimamos que a leitura seja frutífera e provocativa, oferecendo novas perspectivas sobre a vivência do professor e o papel da comédia na expressão de suas realidades.

2- HUMOR E REALIDADE

O trágico aparece no magistério como um fator da contingência, dado que no trabalho docente sempre haverá atualização dos seus desafios profissionais. A luta professoral, nessa perspectiva, é dirimir as demandas e problemas óbvios para poder se concentrar nas demandas atuais. No entanto, a sua militância claudica.

Nos parece interessante que as demandas escolares/educacionais aparecem como fenômenos pessoais para os professores, o que revela o seu profundo vínculo com a profissão. Nesse sentido, é que a comédia 'Vida de Professor' revela as características da vivência professoral, porque a existência docente e as demandas educacionais/escolares estão imbricadas. Assim, o riso pode ser entendido como uma resposta ao trágico, quando entendemos que o trágico não tem determinação essencial

e sim social – portanto dinâmica –, e que a comédia se torna a possibilidade de reflexão quando caminham juntas.

Ao assumir que a determinação do trágico é a configuração social, podemos compreender com Freud (1995) que a comédia se dá como uma robusta atividade de crítica social a qual permite que as pessoas abordem e discutam temas importantes de modo leve e significativo, revelando verdades.

Isso nos leva a notar que o humor é intersubjetivo, um fenômeno social, porque implica a necessidade de compartilhar com outras pessoas para que tenha o seu efeito, segundo Freud (1995). Essa abertura cômica possibilita desmascarar situações controversas; assim, a psicanálise entende que a piada/chiste tem a função de remover a inibição e liberar o prazer, esclareceu Wirthmann (2023), evocando as verdades que não poderiam aparecer



de outro modo que não cômico (Freud, 1995).

Entendemos com Freud (1995) que o humor revela algo sério. Para ele, a atitude humorista auxilia no afastamento de possíveis sofrimentos que não verbalizamos. Assim, o humor evoca o trágico, mas não de um modo isolado, senão a partir de um público que o valida na forma de piada. Por isso, segundo Freud (1995), cada piada requer o seu público e, assim, no caso deste artigo, o público (professores) riem das suas próprias tragédias profissionais e, ao mesmo tempo, validam a realidade do humor com o seu riso, porque no ouvinte (público) há uma cópia, um eco, de toda estrutura cômica apresentada.

Mas se o humor remove a inibição, de outro lado entendemos que a inibição do professor se dá como um desamparo, dado como fator crônico de diversas tentativas de solucionar a tragédia educacional, o que torna estas tentativas letárgicas e pessimistas.

Nesses shows analisados, Diogo Almeida adota uma posição ingênua, tanto quando assume a personagem da professora quanto quando fala por si, para que possa ultrapassar as inibições e falar ingenuamente aquilo que é real. Deste modo, Araújo (2025) explica que, para a psicanálise, a origem da piada está no ludismo da criança, que, por meio da sonoridade das palavras, cria a justaposição de sons e, consequentemente, de pensamentos, os quais não possuem significado para ela. No estágio seguinte de desenvolvimento, as palavras começam a adquirir significado, e a criança passa a produzir gracejos propositais. O humorista, então, imita essa ingenuidade infantil para transformar um discurso trágico em algo cômico.

Que seja a piada um modo lúdico da vivência cotidiana, devemos considerar, e Araújo (2025) destaca, que é fundamental ponderar que o chiste/piada deve estar legitimado por uma situação real de uso da linguagem, ou seja, precisa surgir a partir de um acontecimento ou observação dentro de um contexto específico. Mas não é apenas o público que valida a piada, Wirthmann (2023) nos explica que a estrutura cultural também a valida. Isso possibilita a generalização dos dados, porquanto o sucesso do humorista, evidenciado pelas risadas, inúmeros shows e milhares de visualizações de vídeos, nos leva a entender que as características que ele aborda sobre a vida professoral são abrangentes e condizem com uma cultura estabelecida.

Encontramos nesse gênero humorístico, *stand-up*, a exploração do absurdo, da falha, do inesperado, dos excessos que aparecem de forma trágica no magistério e no show é transmutado em comédia. Mas também revela o discurso do tabu, da personalidade e temas sensíveis que requerem o humor para ser abordado. Essas dinâmicas nos mostram um caráter psicológico do funcionamento do cômico, mas ao especificar o gênero *stand-up*, podemos

refletir com Soares (2013) a antropologia do *stand-up*, que revela algo em comum entre o comediante, o público e a cultura. Assim,

> *o humor pode ser pensado, também, como uma percepção subjetiva, própria do indivíduo e não social. Contudo, para ter sentido, ou graça, o humor tem de, além de estar na mesma ordem temporal, ser totalmente vinculado a um contexto cultural/social específico. O stand up é a forma caricata do cotidiano, e essa caricatura é o código que encobre a vergonha de exteriorizar pragmaticamente as inquietações momentâneas da sociedade (Soares, 2013, p. 480).*

Tanto na antropologia (Soares, 2013) quanto na psicanálise (Freud, 1995), encontramos a ênfase de que o humor não se constitui com uma pessoa isolada. Por isso que o humor evoca a realidade do mundo, a sua cultura, porque na interação entre os homens é que a cultura se constitui e se dá. Se não houve a compreensão do contexto daquela piada, Araújo (2025) explica que ela não terá efeito no humor.

Desse modo, o humorista faz uma pesquisa intrínseca para formular as suas piadas, isso porque ele parte do seu cotidiano para estabelecer este gênero. Segundo Soares (2013), no stand-up não há cenários, efeitos especiais ou fantasias, o humor se constitui com um monólogo que expressa casos e tiradas da observação cotidiana. Por meio das observações do humorista, que conectam o público ao contexto social e temporal, o pesquisador pode decodificar o discurso cômico, revelando tabus, mitos, medos e sentimentos que constroem a cultura compartilhada entre o humorista e seus espectadores.

A essência do *stand-up* está em satirizar situações cotidianas de forma direta, utilizando frases impactantes, silêncios e uma linguagem rápida e eficiente, assinala Soares (2013). Também carrega o caráter crítico e verdadeiro, ancorado na ideia de que o humor é uma forma de crítica à



sociedade. O humorista tem o trabalho de resgatar daquilo que é trivial a verdade sociocultural que interconecta as pessoas, o seu horizonte é a realidade do seu público. Assim, ele faz um trabalho elíptico: pinça o real trágico da cultura, transforma em cômico para oferecer ao seu público que toma a comédia, o qual ri pela identificação com o trágico e infere a complexidade da sua própria realidade. Assim, entendemos com Araújo (2025) que nesta dinâmica, rimos porque nos identificamos com o narrador da piada, que pode representar uma determinada classe social ou profissional.

Em uma de suas piadas, Almeida (2025) colocou como objetivo que houvesse em seu show um "descarrego pedagógico", que podemos interpretar como um objetivo da comédia ancorada na catarse. Disso compreendemos aquilo que Freud (1995) descreveu como desinibição para fins de prazer como esta descarga emocional catártica, a "purificação das emoções", segundo Aristóteles em Blackburn (1997). Por isso que, mesmo se deparando com a sua realidade, o efeito de participar do show de comédia é se "sentir mais leve" e "sair do show melhor do que chegou", segundo Almeida (2023). Concordamos com Soares (2013) que o riso é uma expressão única do ser humano, resultado de suas criações simbólicas e intelectuais dentro de um contexto social, que no show é validado pela força do riso.

A trama que desenvolvemos sobre o humor é a sua criatividade, na qual empenha "a capacidade de aproveitar uma ocasião para fazer humor", que tem, "evidentemente, uma função social [...]", segundo Blackburn (1997). Se o solo do humor é o contexto social dado como interação humana, o engendramento humorístico é psicológico e, segundo Freud (1995), procura a desinibição para falar daquilo que é culturalmente sensível. Mas quando o humor é guardado sem reflexão não passa de um saber caduco, o que não combina com o caráter rebelde do humor (Soares, 2013). O humor requer ser refletido e criticado, porque disso se aborda o real social e, também, possibilita a atividade cognitiva de elaborar o contexto social.

O humorista tem essa sensibilidade de apreender o real para fundar o cômico,

> *[...] é por meio dessas observações próprias do humorista, que envolvem o público e por estar em acordo com o contexto social e com a temporalidade, que o pesquisador pode decodificar a mensagem desse discurso cômico para confeccionar um delineamento da cultura, objeto de sua pesquisa, percebendo os mais profundos tabus, mitos, medos, alegrias, ou qualquer sentimento que construa o cenário cultural vivido pelo humorista e compartilhado pelos espectadores que legitima o discurso em forma de risada. Nesse sentido, o trabalho galga a possibilidade da observação do humor como um saber científico das ciências humanas e sociais (Soares, 2013, p. 481).*

O show de *stand-up* que abordamos neste artigo tem um foco específico no show intitulado 'Vida de Professor'. Segundo Bastos (2024), isso é novidade no campo da comédia, porque é difícil encontrar um público grande e específico como o professorado para direcionar o trabalho de comédia, por isso é que em outros shows se explora mais a vida cotidiana em sua diversidade temática. Diogo Almeida, comediante brasileiro e criador do show, é conhecido por satirizar, com humor inteligente, o cotidiano dos professores e o ambiente escolar. Formado em Rádio e TV e Jornalismo, ele atuou como professor, antes de ingressar no *stand-up comedy*. Sua carreira decolou em Curitiba, onde venceu o primeiro campeonato paranaense de *stand-up.* Seus vídeos sobre a rotina docente viralizaram, ultrapassando 10 milhões de visualizações.

A suas críticas destacam as fragilidades do sistema educacional. Além dos palcos, ele mantém forte presença digital, compartilhando reflexões humorísticas sobre a docência, tornando-se uma voz relevante para professores e estudantes (Ticaracaticast, 2025). Na entrevista com Bastos (2024), Diogo descreve como os professores dão importância ao seu show, que é recebido com profunda identificação. A elaboração crítica do show é inferida da fala "obrigado pela palestra" e "neste último vídeo eu tive a impressão de que você estava dentro da minha escola" (Almeida, 2024), porque não se estabelece apenas o efeito catártico dado pelo humor, mas, também, a reflexão pela via cognitiva.

O tipo de show que Almeida oferece se ancora na perspectiva do desabafo, como uma professora que conta os seus dilemas professorais. Desse modo, alça os dramas de professores, de quem envia histórias para ele, e transforma em comédia. Embora possamos deduzir o caráter sociopolítico do trabalho de Almeida, ele é categórico em afirmar que não é um militante, não é este o objetivo do seu trabalho (Bastos, 2024) – embora também faça vídeos reagindo a impropérios ditos por personagens políticos/midiáticos. No entanto, ainda que o seu conteúdo não tenha este propósito, a análise do seu discurso abarca essa dimensão.

Em síntese, o show de *stand-up* se alicerça na linguagem, na qual implicam as identificações intersubjetivas. Sendo a comédia um modo de abordar e expressar a realidade, a textualização deste discurso produz um conteúdo rico para análise social e sustenta o processo gnosiológico de investigar este contexto específico que é a vida de professores.

3 - METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo explorar a vida de professores representada por meio da comédia, especificamente através de um conjunto de shows de *stand-up* que abordam situações desses profissionais em sua diversidade profissional. A questão

direcionadora que guiou o estudo foi: quais são as características fundamentais da vivência professoral no ensino básico brasileiro?

Para responder a essa pergunta, adotamos uma abordagem qualitativa, utilizando como base os textos dos shows de *stand-up* do humorista Diogo Almeida, que foram analisados por meio de ferramentas digitais e metodologias específicas, detalhadas a seguir.

O humor presente no *stand-up* está profundamente enraizado na linguagem, o que significa que os shows são, essencialmente, dados de linguagem. Dessa forma, os conteúdos apresentados podem ser captados e analisados a partir dos textos que o comediante profere. Para obter esses textos, utilizamos o software DownSub, uma ferramenta gratuita que permite baixar legendas de vídeos do YouTube a partir da URL específica de cada vídeo. Esse processo gera um arquivo de texto contendo as transcrições das falas dos vídeos, que serviu como base para nossa análise.

No momento da coleta de dados (fevereiro de 2025), o canal do YouTube 'Diogo Almeida' contava 816 vídeos. Diante desse volume, estabelecemos como critério de seleção o tamanho dos vídeos, priorizando aqueles que correspondiam a shows completos. Foram selecionados três vídeos, a saber: Vida de Professor I, (2020); Vida de Professor II (2023); e, Savana Pedagógica (2024). Após a obtenção dos textos, considerando que todos abordavam a mesma temática geral, unificamos o material em um único corpus, totalizando 28310 palavras.

Importa-nos destacar que os dados não foram obtidos exclusivamente por meios automáticos. A pesquisa qualitativa exige a apreensão de sentidos que emergem da complexidade associativa dos discursos. Por isso, durante o processo de coleta e organização dos dados, realizamos anotações e observações a partir da apreciação dos próprios shows, que nos permitiram manter a coerência lógica e guiar o processo analítico de modo rigoroso.

Para manejar os dados, utilizamos a inteligência artificial Qwen (2025), um assistente projetado para ajudar com



informações, tirar dúvidas e resolver problemas. Utilizamos essa ferramenta para dois propósitos principais: auxiliar na qualificação da escrita do artigo e processar as relações significativas do corpus, buscando nuances textuais que foram guiadas1[1] por nossas anotações inferidas da escuta dos shows.

A análise dos dados foi conduzida sob uma abordagem qualitativa, o que significa que nosso propósito foi descrever as características daquilo que emergiu dos dados, traçando relações significativas entre os temas identificados. Tecnicamente, utilizamos a análise de Núcleos de Significação para responder à questão direcionadora. Essa metodologia visa apreender os sentidos e significados constituídos pelo sujeito em sua relação com a realidade, articulando elementos subjetivos e objetivos para estabelecer um processo de significação, conforme destacado por Souza e Bernardes (2015).

Para obter os Núcleos de Significação, seguimos as orientações de Souza e Bernardes (2015), iniciando com o levantamento de pré-indicadores, ou seja, a identificação de palavras e trechos relevantes no discurso dos comediantes. Em seguida, sistematizamos esses indicadores por meio da articulação de elementos similares, complementares ou contraditórios, o que permitiu a construção dos Núcleos de Significação.

1 - Buscamos reafirmar o controle analítico para evitar a interpretação de uma análise mecanizada.

Esse processo nos possibilitou compreender de forma mais profunda as nuances e os sentidos presentes nos discursos analisados.

4 - APRECIAÇÃO DOS DADOS

O trabalho desta pesquisa foi responder à sua questão fundamental: quais são as características fundamentais da vivência professoral no ensino básico brasileiro? Para isso, baseou-se principalmente em três vídeos (“shows”) do canal do YouTube “Diogo Almeida”, que constitui o deste artigo. No entanto, atualmente, há 816 vídeos publicados nesse canal, os quais também contribuem para o contexto analítico. Desses, selecionamos uma amostra de 200 títulos para contribuir na composição dos critérios analíticos.

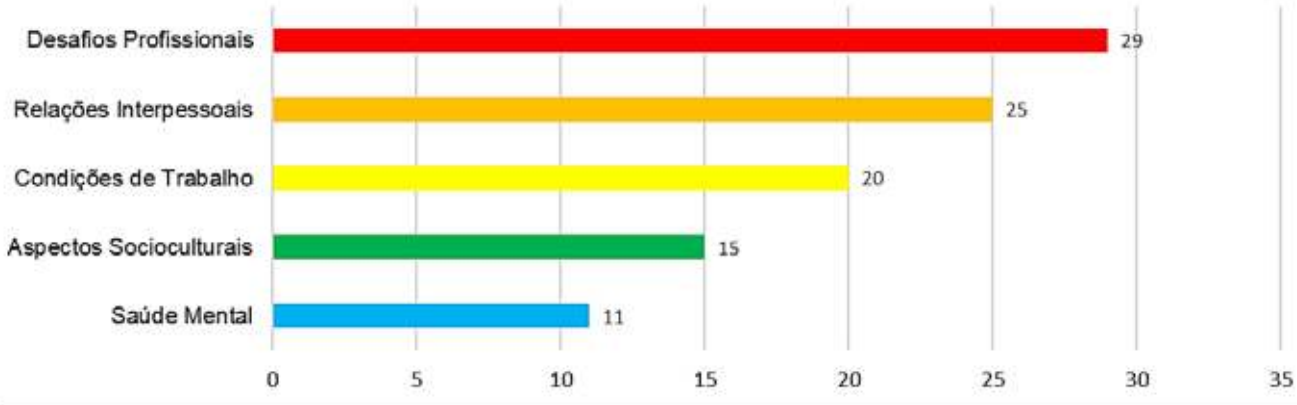
Utilizamos o DownSub para extrair o texto dos três vídeos selecionados e a plataforma Social Blade (ferramenta online que analisa mídias sociais e disponibiliza metadados estatísticos) para levantar a amostra de 200 títulos, considerando os mais: vistos, bem avaliados, relevantes e os últimos publicados. A partir deste material, juntamente com anotações inferenciais resultantes da visualização dos vídeos pelos autores, listamos as principais temáticas que apareceram de forma recorrente em cada um desses materiais – o que demonstramos no Quadro 1.

Quadro 1. Principais Temáticas dos Materiais			
Temáticas dos Vídeos	**Temáticas dos Títulos**	**Temáticas da Escuta**	**Temáticas dos Shows**
Anotações dos vídeos	Copiado dos 200 vídeos	Escuta dos Shows	Texto dos Shows
Condição de Trabalho	Condições de Trabalho	Condições de Trabalho	Relações Familiares
Relação com Alunos	Relação com Alunos	Relações com Alunos	Desafios Docentes
Enfrentamento com Famílias	Enfrentamento com Famílias	Impacto na Vida Pessoal	Experiência com alunos
Desafios Pedagógicos	Desafios Pedagógicos	Dificuldade com Tecnologias	Educação Moderna
Saúde Mental	Saúde Mental	Baixo Salário	Aspectos Emocionais
Aspectos Culturais	Fatores Políticos	Autoritarismo Docente	Críticas Políticas
	Aspectos Culturais	Aposentadoria	Baixo Salário

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Certamente, as temáticas são muito similares entre si, uma vez que emergem de diferentes trabalhos que compartilham o mesmo objetivo humorístico dos vídeos. No entanto, é necessário unificá-las para que possam balizar o processo analítico, e realizamos isso por meio do crivo da coocorrência temática. Isso resultou na seguinte lista temática: 1. Desafios Profissionais; 2. Relações Interpessoais; 3. Condições de Trabalho; 4. Aspectos Socioculturais; e, 5. Saúde Mental. A expressão quantitativa dessas temáticas no *corpus* está apresentada no Gráfico 1.

Gráfico 1. Percentual das ocorrências temáticas no *corpus*



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Embora o tom empregado nos shows seja de "desabafo" e haja algum apelo ao sofrimento docente, a 'Saúde Mental' não é a principal temática e, sim, os 'Desafios Profissionais', que tem uma forte relação com as 'Relações Interpessoais'. Em uma síntese prévia, poderíamos colocar a 'Saúde Mental' como efeito das outras temáticas,

conforme apresentaremos nos próximos dados.

Os dados anteriores são suporte para a apresentação da análise de 'Núcleos de Significação'. Optamos por gerar um quadro único que condensa uma amostra desse trabalho analítico e depois descrevemos os fenômenos contidos no Quadro 2.

Quadro 2. Amostra de Conteúdo dos Núcleos de Significação

Núcleo 1	**Desafios Profissionais**
Pré-Indicadores	- O buraco é mais embaixo do que qualquer outra profissão; - Escola é savana mesmo; - Eu não desejo isso para mais ninguém;
Indicadores	- Sobrecarga de trabalho; - Impacto emocional da convivência; - Frustração com o ambiente de trabalho;
Núcleo 2	**Relações Interpessoais**
Pré-Indicadores	- A professora que se reúne com a outra gera uma reunião pedagógica; - A professora tem paciência, mas toda paciência que ela tem, ela gasta na escola; - O marido de professora sofre;
Indicadores	- Transforma encontros casuais em trabalho; - A professora aparece estressada fora da escola; - O esgotamento profissional impacta nas relações familiares;
Núcleo 3	**Condições de Trabalho**
Pré-Indicadores	- A professora que se reúne com a outra gera uma reunião pedagógica; - A professora tem paciência, mas toda paciência que ela tem, ela gasta na escola; - O marido de professora sofre;
Indicadores	- Transforma encontros casuais em trabalho; - A professora aparece estressada fora da escola; - O esgotamento profissional impacta nas relações familiares;
Núcleo 4	**Aspectos Socioculturais**
Pré-Indicadores	- O professor tem que trabalhar por amor; - A gente teve que aprender o negócio online, do gravar vídeo, Deus me livre; - Professor bom tem que dar exemplos bons;
Indicadores	- Desvalorização profissional; -Trabalho docente sempre em transformação; - Exemplificação da prática;
Núcleo 5	**Saúde Mental**
Pré-Indicadores	- A nossa cabeça não desliga; - A saúde emocional e psicológica dos professores tá cada vez mais abalada; - Os professores estão adoecendo;
Indicadores	- Estresse e pressão do trabalho; - O estado pessoal de professores; - Efeito das condições de trabalho

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

a. Desafios Profissionais

Os desafios enfrentados pelos professores no ambiente escolar são diversificados e refletem questões estruturais que impactam a qualidade do ensino. Um dos principais problemas é o elevado número de alunos por turma, o humorista tangencia este tema unido a dificuldade de manter a ordem com a quantidade excessiva de alunos em sala, como no trecho "[...] ah, gente, tem criança que não está sozinha naquele corpo, não tá, não tá. Não, é uma entidade [...]" (Almeida, 2020), que metaforicamente multiplica a quantidade de alunos em sala, dificultando a aplicação de metodologias personalizadas.

Mesmo com o aumento das demandas educacionais, não há políticas públicas consistentes para reduzir a densidade nas salas de aula. Essa situação resulta em uns desafios pedagógicos: a impossibilidade de atender às especificidades individuais, o que frequentemente leva à indisciplina e ao insucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Mediante esta problemática, Diogo (2017) nos traz a compreensão de que o parecer CNE/CEB n. 08/2010, ainda não homologado, define critérios mínimos de qualidade para a Educação Básica pública, considerando o tamanho da turma como um fator essencial. Ele propõe uma relação adequada entre alunos e professor para garantir a qualidade da aprendizagem, sugerindo, por exemplo, 24 alunos nos anos iniciais e 30 nos anos finais do Ensino Fundamental. Já o artigo 25 da LDB estabelece que a adequação dessa relação deve ser um objetivo permanente das autoridades educacionais, conforme as condições disponíveis em cada sistema de ensino. Turmas grandes comprometem a prática pedagógica, dificultando o atendimento individualizado e a adaptação das atividades, o que afeta a qualidade da educação.

Outro desafio recorrente é a atribuição de disciplinas fora da área de formação do professor, prática ainda comum no Brasil. Professores muitas vezes improvisam aulas sobre conteúdos com os quais têm pouca familiaridade, comprometendo a qualidade do ensino. Aquino (2014) entende isto como um problema comum nas escolas públicas brasileiras. Essa prática, conhecida como "desvio de função", ocorre devido à falta de valorização da carreira docente, baixos salários e escassez de profissionais qualificados em áreas específicas e coloca como possíveis soluções garantir que cada professor atue na área de sua formação por meio de concursos e valorização do trabalho docente para que o ensino cumpra sua função de valorização da vida e autonomia dos alunos.

Além disso, a falta de habilidade com tecnologia dificulta o uso de recursos digitais, privando os estudantes de experiências atuais. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos

professores na adoção de tecnologias, como a falta de capacitação e infraestrutura inadequada, o estudo destaca que a tecnologia pode enriquecer o ensino quando bem utilizada. Para isso, é essencial investir na formação docente, reformular práticas pedagógicas e integrar efetivamente os recursos tecnológicos ao currículo, permitindo que os professores atuem como mediadores do aprendizado e explorem todo o potencial dessas ferramentas, assinala Souza (2017).

A criação de atividades pedagógicas inovadoras também esbarra na carência de infraestrutura tecnológica adequada (Souza, 2017). Muitas escolas carecem de equipamentos básicos e acesso à internet estável, essenciais para práticas educativas modernas. Essa limitação restringe o planejamento eficaz e gera angústia nos docentes, que se sentem incapazes de alcançar seus objetivos. O desconforto com ambientes precários e a sobrecarga de trabalho exacerbam ainda mais essa realidade, afetando o desempenho e a convivência.

Os desafios dos professores não se resumem às condições materiais, mas também incluem aspectos emocionais e psicológicos. A sobrecarga de trabalho e as pressões externas contribuem para exaustão e desmotivação. Para mudar esse cenário, é fundamental promover transformações estruturais que valorizem a carreira docente, desde a formação inicial até a garantia de condições adequadas de trabalho. Investir em infraestrutura, tecnologia e suporte emocional é estratégico para fortalecer a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

b. Relações Interpessoais

As interações no ambiente escolar envolvem dinâmicas complexas entre professores, alunos, pais e gestores. Alguns pais tendem a inflacionar os problemas dos filhos, culpabilizando a escola ou os professores, enquanto outros negam o comportamento inadequado dos estudantes, mesmo diante de explicações detalhadas. Essa falta de alinhamento dificulta o diálogo e o consenso, gerando atritos entre família e instituição. Além disso, as redes sociais tornaram-se um palco para difamações, onde mães, por exemplo, exacerbam conflitos ao atacar publicamente os docentes, intensificando tensões.

Os desafios nas relações interpessoais escolares, como falta de diálogo, intolerância e conflitos, impactam a convivência e o bem-estar escolar. Para superá-los, é essencial promover o diálogo, integrar questões socioemocionais à formação docente e ao currículo, além de criar espaços seguros para a resolução de conflitos. Projetos que envolvam a comunidade escolar e práticas pedagógicas que valorizem a diversidade também são fundamentais para construir um ambiente mais acolhedor e inclusivo, segundo Baia (2021).

No âmbito da gestão escolar, diretores e coordenadores frequentemente

adotam posturas autoritárias, criando distanciamento e tensões com os professores. Essa abordagem contraria os princípios da gestão democrática, essencial para um ambiente colaborativo. Apesar desses desafios, os professores mantêm atitudes de cuidado e afeto em suas interações com os alunos, como forma de sobrevivência e resistência. O humorista destaca esse esforço, evidenciando o impacto positivo dessas relações, mesmo quando as condições estruturais são desfavoráveis para os docentes.

A profissão também reverbera na vida familiar do professor, que muitas vezes replica em casa comportamentos adotados na escola. Por passarem longas horas organizando, determinando e orientando estudantes, acabam tratando filhos e cônjuges de maneira semelhante. Esse fenômeno pode fazer com que a família perceba o professor como impaciente ou exausto, reflexo do estresse acumulado no trabalho. A constância dessa dinâmica influencia diretamente a qualidade da convivência familiar, tornando-a um desdobramento das pressões enfrentadas na escola, que não é uma temática problematizada.

As relações interpessoais, no contexto educacional, revelam-se como um campo de desafios que extrapolam o ambiente escolar, impactando tanto a gestão quanto a vida privada dos professores. Para mitigar essas tensões, é fundamental promover uma cultura de diálogo e respeito entre escola e família, além de valorizar práticas de gestão participativa. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer os efeitos emocionais da profissão na vida pessoal dos docentes, oferecendo suporte psicológico e condições que favoreçam um equilíbrio saudável entre trabalho e vida pessoal.

c. Condições de Trabalho

As condições de trabalho dos professores são marcadas por precariedade e sobrecarga, aspectos que impactam diretamente a qualidade da educação. Além das demandas excessivas, a falta de materiais básicos para a realização das aulas é um fator preocupante. A precariedade abrange desde a ausência de insumos pedagógicos até o estado do ambiente escolar, incluindo carteiras deterioradas e alimentação inadequada.

Nesse contexto, como bem ilustra o humorista, sobreviver na escola torna-se um desafio, e os poucos recursos disponíveis frequentemente se transformam em objetos de disputa entre os docentes. Souza (2019) amplia essa compreensão, compreende que a política neoliberal, implementada a partir dos anos 1990, promoveu profundas transformações no mundo do trabalho através de processos de flexibilização, desregulamentação e privatização das relações trabalhistas. Essas mudanças se materializaram em programas federais de financiamento que introduziram práticas como contratações temporárias, terceirizações e informalidade no

setor público, incluindo a educação. Na educação pública, isso resultou na contratação massiva de professores sem concurso, muitas vezes sem formação adequada, no lugar de professores concursados. Essa lógica neoliberal também incentivou a terceirização de serviços nas escolas, desde limpeza até alimentação, fragilizando ainda mais as condições de trabalho.

Essa precarização impacta severamente a saúde dos professores, tanto física quanto mentalmente. A intensificação do trabalho, com aumento de jornada e acúmulo de funções, leva os professores a trabalharem em múltiplas escolas para garantir sua sobrevivência financeira, invadindo inclusive seu tempo de lazer e descanso. Essa sobrecarga gera desgaste físico e psíquico, além de dificuldades nas relações familiares e isolamento social. Os professores relatam estarem submetidos a uma rotina exaustiva onde apenas o "essencial" é realizado, reduzindo as possibilidades de interação e reflexão conjunta entre colegas. Esse contexto de precarização, associado aos baixos salários e à instabilidade no emprego, contribui diretamente para o adoecimento da categoria, tornando-se um fator determinante na deterioração da qualidade de vida dos educadores (Souza, 2019).

Um ponto pouco debatido é a falta de conforto no ambiente de trabalho, uma questão quase invisibilizada na discussão sobre as condições dos professores. Espera-se que eles se adaptem a ambientes desfavoráveis, mesmo tendo a responsabilidade de garantir aulas de qualidade. O conforto, entretanto, está diretamente ligado à eficácia do ensino, pois permite que o professor foque no conteúdo e nas interações com os alunos, ao invés de se preocupar com questões básicas existenciais naquele ambiente, como Almeida (2024) satirizou dizendo que o papel higiênico acabou duas vezes, naquela semana de trabalho. O humorista também destaca essa realidade ao apontar que muitos professores utilizam recursos próprios para suprir as carências institucionais.

No âmbito sociopolítico, as condições de trabalho refletem uma clara desvalorização profissional. O salário dos professores brasileiros não condiz com a complexidade de suas funções nem com as demandas educacionais do país. Essa discrepância contribui para o desconforto e a insatisfação na carreira docente. Além disso, os professores frequentemente precisam engajar-se em lutas e greves para garantir direitos básicos, enfrentando um cenário adverso que inclui dificuldades para aposentadoria, resultado de políticas recentes que têm desmotivado ainda mais a categoria.

A precariedade das condições de trabalho e a desvalorização

salarial reforçam um ciclo vicioso que compromete tanto a qualidade do ensino quanto a saúde emocional dos professores. Para romper esse ciclo, é urgente promover mudanças estruturais que valorizem a carreira docente, garantindo salários justos, infraestrutura adequada e ambientes de trabalho dignos. Somente assim será possível criar um sistema educacional que atenda às necessidades dos professores e, consequentemente, dos estudantes e da sociedade como um todo.

d. Aspectos Socioculturais

A figura do professor é frequentemente distorcida pela mídia, que tende a retratar a educação como um cenário idealizado, ignorando a realidade caótica e desgastante da profissão. A compreensão social sobre a educação permanece imatura, ancorada em ideais ultrapassados da época em que as pessoas estudavam. Esse viés interpretativo perpetuado pela mídia contribui para que os desafios enfrentados pelos professores sejam subestimados ou invisibilizados pela sociedade. Como consequência, a valorização docente é mínima, e a carreira é vista como desgastante e pouco promissora, levando muitos profissionais a abandonarem o magistério.

Na cultura escolar contemporânea, os professores enfrentam os impactos das redes sociais, que têm alterado significativamente o interesse dos alunos pelo conhecimento tradicional. Os estudantes, cada vez mais imersos em conteúdos superficiais como danças virais ou postagens automáticas, demonstram menor engajamento com saberes culturais e acadêmicos. Esse fenômeno reflete um efeito negativo das redes sociais sobre a construção do conhecimento, reconfigurando a cultura escolar e dificultando o papel do professor em motivar os alunos para aprendizados mais profundos. Embora haja muito proveito pedagógico com o uso de tecnologias, Canja (2024) compreende que o uso inadequado ou desmedido das redes sociais pode levar a uma abordagem superficial do aprendizado, comprometendo a profundidade e a qualidade da formação cultural e educacional dos alunos.

O excesso de informações na internet, chamado de “infoglut”, dificulta a avaliação da confiabilidade das fontes, prejudicando a aprendizagem ao focar mais na quantidade de dados do que na profundidade. As redes sociais, vistas como ambientes de relacionamento, contribuem para a falta de profundidade nas interações e no aprendizado. A ansiedade digital e a ausência de interação pessoal dificultam o desenvolvimento crítico e reflexivo. Além disso, a participação desigual e a falta de mediação pedagógica podem levar a uma aprendizagem superficial e fragmentada (Canja, 2024).

Diante desse cenário, muitos professores acabam abandonando práticas criativas de ensino e retornando

ao modelo tradicional, utilizado como estratégia para controlar turmas e transmitir conteúdos de forma objetiva. Essa regressão pedagógica é reforçada pela falta de condições adequadas de trabalho e pelo desconforto no ambiente escolar. A tensão entre professores desmotivados e estudantes desinteressados cria um ciclo vicioso, onde tanto o ensino quanto a aprendizagem são comprometidos.

A desvalorização da profissão docente, aliada aos efeitos das redes sociais sobre a cultura escolar, evidencia a necessidade urgente de repensar as políticas educacionais. É fundamental reconhecer os desafios enfrentados pelos professores e promover mudanças que valorizem sua atuação, ofereçam suporte para inovação pedagógica e incentivem os alunos a resgatarem o interesse por conhecimentos significativos. Somente assim será possível reconstruir uma cultura escolar que beneficie tanto os educadores quanto os educandos.

e. Saúde Mental

A saúde mental dos professores é profundamente impactada pelas pressões do trabalho, que geram altos níveis de estresse, ansiedade e exaustão (Tostes, 2018). Esses problemas estão frequentemente associados à sobrecarga de responsabilidades e à dificuldade de desconectar-se do ambiente escolar, mesmo durante períodos de descanso como férias, feriados ou fins de semana. Almeida (2020) ilustra isso ao dizer que se professores se reúnem fora da escola, logo o encontro se transforma em uma reunião pedagógica na qual os professores só falam disso.

Um sinal evidente desse desgaste é a angústia que surge ao retornar às aulas após esses intervalos. Como bem ilustra Almeida (2023), "domingo à noite a gente já fica mal, porque segunda-feira é dia de voltar para a escola", o que nos parece um gatilho psicológico de ansiedade e refere que o mesmo não acontece com quem é aposentada (Almeida, 2024).

Compreendemos com Tostes (2018) que isso pode indicar o sofrimento mental do professor. Esse fenômeno global ocorre simultaneamente a transformações econômicas em nível mundial. Ele se manifesta por meio de sintomas físicos e psicológicos, como estresse, ansiedade, depressão e cansaço. Sua origem está nas novas condições de trabalho dos professores, que passaram a ter um papel mais voltado para a produção de uma força de trabalho flexível, com ênfase na empregabilidade, em detrimento da função tradicional de transmitir conhecimento. Podemos apreender uma lista das possíveis causas no trabalho de Tostes (2018):

- Cobrança excessiva;
- Desvalorização profissional;
- Baixos salários;
- Carga de trabalho exaustiva;
- Alto número de alunos por classe;
- Pressão por metas de produtividade;
- Contratos temporários;

• Falta de preparo durante a formação;
• Dificuldades nas relações com alunos e pais;
• Cumprimento de várias jornadas em diferentes escolas;
• Sobrecarga de tarefas administrativas;

Esse acúmulo constante de estresse tem levado muitos professores a vivenciarem quadros de doenças mentais, condições com as quais seguem lecionando por falta de alternativas ou suporte adequado.

O humorista também destaca o declínio na qualidade de vida pessoal, incluindo aspectos como a vida sexual. Ele associa essa queda principalmente ao desgaste emocional causado pela profissão, como em Almeida (2020) que diz ao público que não precisa mentir que há sexo todo dia. Vale ressaltar que o sexo aqui não é apenas um símbolo do ato físico (coito), mas uma metáfora para o bem-estar geral, dos prazeres gerais da vida, como compreendemos com psicanálise (Silva; Brígido, 2016).



Nesse sentido, a vida perde o seu erotismo quando frequentemente está tencionado para o trabalho e precisa inibir os desejos particulares que levariam à alegria.

O humorista frequentemente utiliza piadas envolvendo "pum" (flatulência), um tema que, sob uma perspectiva psicanalítica, pode ser associado ao controle de poder mediado pelo corpo (Silva; Brígido, 2016). Como no trecho: "Assim, gente, assim, ó, você que é professor e professora, e você já teve a ousadia de peidar em território inimigo, você sabe...", Almeida (2023). Essa recorrência pode ser interpretada como um reflexo do devaneio autoritário do professor, expresso em frases como "aqui sou eu quem manda". Tal comportamento é caracterizado pelo humorista como uma característica do professor, que precisa manter esta expressão controladora para manter a ordem da turma superlotada.

O impacto dessa realidade vai além do estresse cotidiano, podendo evoluir para transtornos mentais mais graves. A permanência em um ambiente de trabalho desgastante, sem condições adequadas de suporte emocional e físico, agrava ainda mais esse cenário. Professores, muitas vezes, sentem-se presos em uma rotina exaustiva que compromete tanto sua saúde quanto sua qualidade de vida fora da escola. Essa situação reforça a necessidade urgente de medidas que promovam o cuidado integral dos educadores, como disse Almeida (2024) "melhor do que esperar adoecer é prevenir, isso, turma, isso é bonito, prevenção".

Os professores precisam considerar que a solução para os problemas relacionados ao seu trabalho não pode ser abordada de maneira ingênua, ou seja, desvinculada das condições sociopolíticas em que atuam. Não se trata simplesmente de ressignificar a prática docente, já que o cerne da questão está nas próprias condições estruturais do trabalho. Nesse sentido, concordamos com Tostes (2018), que defende a ideia de que as intervenções devem focar nos processos determinantes do adoecimento, em vez de apenas mitigar os sintomas por meio da medicalização. Assim, fica evidente a necessidade de promover mudanças significativas nas condições de trabalho dos professores como estratégia essencial para prevenir o adoecimento mental.

A saúde mental dos professores deve ser tratada como uma prioridade para garantir não apenas seu bem-estar, mas também a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. É fundamental implementar políticas que reduzam a sobrecarga de trabalho, ofereçam suporte psicológico e criem ambientes escolares mais saudáveis. Somente assim será possível romper o ciclo de desgaste e proporcionar aos professores condições dignas para exercer sua profissão com equilíbrio e motivação.

ÚLTIMAS ANOTAÇÕES

A vivência dos professores da educação básica no Brasil é marcada por

desafios que refletem a desvalorização estrutural da carreira docente. Questões como turmas superlotadas, falta de infraestrutura adequada e políticas públicas inconsistentes impactam diretamente a qualidade do ensino. Além disso, as relações interpessoais no ambiente escolar são tensas, com a ausência de alinhamento entre escola e família e posturas autoritárias de gestores, o que dificulta o diálogo e desmotiva os educadores.

Apesar das adversidades, os professores demonstram resiliência ao empregar cuidado e afeto em suas interações com os alunos, mesmo em condições desfavoráveis. No entanto, as precárias condições de trabalho, incluindo salários baixos e ambientes inadequados, geram desgaste físico e emocional.

A saúde mental dos professores surge como uma questão crítica, profundamente afetada pelas pressões diárias da profissão. O acúmulo de estresse, ansiedade e exaustão compromete tanto o desempenho profissional quanto a qualidade de vida pessoal, evidenciando a necessidade de políticas que promovam o cuidado integral desses profissionais.

O humor se apresenta como uma ferramenta de resistência e reflexão sobre as angústias da profissão. A análise de textos de Diogo Almeida revela como o riso pode validar e dar visibilidade às dificuldades enfrentadas pelos educadores. Este estudo reitera a necessidade de repensar as políticas educacionais para garantir condições dignas de trabalho, promovendo um sistema que valorize os professores e beneficie toda a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, D. **Vida de Professor I**. YouTube, 2020.

ALMEIDA, D. **Vida de Professor II.** YouTube, 2023.

ALMEIDA, D**. Savana Pedagógica.** YouTube, 2024.

AQUINO, V. F. et al. Desafios da prática docente: a perspectiva de professores que lecionam disciplinas diferentes das de suas formações. In: **Anais do IV Encontro de Iniciação à Docência da UEPB**, Campina Grande: Realize Editora, 2014.

ARAÚJO, A. **Chiste:** o lúdico e o lúcido, para uma linguística do humor linguístico. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BAIA, S. F; Machado, L. R. S. Relações interpessoais na escola e o desenvolvimento local. **Interações** (Campo Grande), v. 22, n. 1, p. 177–193, 2021.

BASTOS, R. **Professor Diogo Almeida - Mais que 8 Minutos #115.** YouTube, 2024. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8BIWE0OsUs8. Acesso em: 20 jan. 2025.

BLACKBURN, S. **Dicionário Oxford de Filosofia.** Tradução, Desidério Murcho... et al. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

CANJA, A. E. L S. et al. Impactos das mídias sociais na educação brasileira. **Cadernos de InterPesquisas**, v. 2, p. 184–196, 2024.

DIOGO, V. L. A. P. Visão do professor sobre o número de alunos por turma: uma contribuição para a melhoria da qualidade da educação. 2017. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Instituto Politécnico do Porto, Porto, 2017.

FREUD, S. **Os chistes e sua relação com o inconsciente**. Tradução de Jayme Salomão. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, v. VIII. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

QWEN, A. C. **Qwen Chat.** 2025. Disponível em: https://www.aliyun.com/. Acesso em: 07/02/2025 Silva, F. B; Brígido, E. A sexualidade na perspectiva freudiana. **Revista Contemplação**, v. 13, p. 125–138, 2016.

SOARES, F. F. A leitura antropológica pelo humor stand up. RBSE – **Revista Brasileira de Sociologia da Emoção,** v. 12, n. 35, pp. 480-492, agosto de 2013.

SOUZA, L. B. O. Dificuldades Docentes no Uso das Novas Tecnologias em Sala de Aula. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, v. 16, p. 33-44, 2017.

SOUZA, S. R. S. **Os trabalhadores da educação pública e a precarização do seu trabalho.** 2019. Souza, M. P. R.; Bernardes, J. S. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 155, p. 16-39, jan./mar. 2015.

TICARACATICAST. Como foi feito o resgate do Lexa [vídeo]. YouTube, 17 jan. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5uJrx9dOog8&ab_channel =TICARACATICAST. Acesso em: 17 jan. 2025.

TOSTES, M. V. et al. Sofrimento mental de professores do ensino público. **Saúde em Debate,** v. 42, n. 116, p. 1287–1300, 2018.

WIRTHMANN, R. **Chistes** - Conceitos fundamentais da psicanálise. YouTube [Travessia Psicanalítica.], 6 de dez. 2023. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6bDNxjfznJk . Acesso em: 18 jan. 2025.

Viajando com jogos autóctones da América Latina: um relato de experiência em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental I para além da representação da docência brasileira

Diogo Inacio Dias
Professor de Educação Física do Colégio Ítaca, docente do curso de Licenciatura em Educação Física da Faculdade Embu das Artes, Mestre em Educação pela UFSCar, licenciado em Arte-Teatro pela UNESP e licenciado em Educação Física pela USP.
Contato: diogo.inacio.dias@gmail.com

Luis Bruno de Godoy
Docente do curso de Ciências do Esporte da Unicamp, Doutor em Educação Física e Sociedade pela Unicamp, Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Unicamp bacharel em Ciências do Esporte pela Unicamp.
Contato: godoyluisb@gmail.com

Rogério Zaim-de-Melo
Professor do curso de Licenciatura em Educação Física da UFMS, Doutor em Educação Brasileira pela PUC-Rio, Mestre em Educação Física pela USP, Licenciado em Educação Física pela Unesp.
Contato: rogeriozmelo@gmail.com.

https://doi.org/10.55823/RCE.V22.316

RESUMO

Este artigo relata a experiência de um projeto desenvolvido nas aulas de Educação Física de uma escola particular da cidade de São Paulo que teve como tema jogos autóctones latino-americanos. Tendo como pano de fundo o pensamento do filósofo pós-estruturalista Gilles Deleuze acerca da aprendizagem, procuramos escapar das linhas hegemônicas que fomentam a imposição de signos sobre os corpos no processo de ensino-aprendizagem. Nos aproximamos de uma aprendizagem como propõe Virgínia Kastrup, escapando de um pensamento representacional. O artigo traz o percalço do projeto: sua concepção, desenvolvimento, alguns achados e análises tecidos a partir de experiências acontecidas em aula.

Palavras-chave: *Educação Física Escolar; Aprendizagem; Gilles Deleuze; Jogos Autóctones; Práticas Corporais.*

ABSTRACT

This article reports on the experience of a project developed in Physical Education classes at a public school in the city of São Paulo on the theme of Latin American indigenous games. Against the backdrop of post-structuralist philosopher Gilles Deleuze's thoughts on learning, we sought to escape the hegemonic lines that encourage the imposition of signs on bodies in the teaching-learning process. We approach learning as proposed by Virginia Kastrup, escaping from representational thinking. The article covers the project's journey: its conception, development, some findings and analyses woven from classroom

Keywords: School Physical Education; Learning; Gilles Deleuze; Autochthonous Games; Bodily Practices.

RESUMEN

Este artículo relata la experiencia de un proyecto desarrollado en las clases de Educación Física de una escuela pública de la ciudad de São Paulo sobre el tema de los juegos indígenas latinoamericanos. Teniendo como telón de fondo el pensamiento del filósofo postestructuralista Gilles Deleuze sobre el aprendizaje, buscamos escapar de las líneas hegemónicas que fomentan la imposición de signos sobre los cuerpos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordamos el aprendizaje como propone Virginia Kastrup, escapando del pensamiento representacional. El artículo recoge el recorrido del proyecto: su concepción, desarrollo, algunos hallazgos y análisis tejidos a partir de las experiencias en el aula.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Aprendizaje; Gilles Deleuze; Juegos Autóctonos; Prácticas Corporales.

1 - INTRODUÇÃO

Os jogos são os conteúdos mais trabalhados em aulas de Educação Física, ora como estratégia (meio) para se ensinar uma prática corporal, ora como conteúdo (fim) sendo a própria prática corporal. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são considerados como uma unidade temática, sendo objeto de conhecimento para os 1º e 2º anos - brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional e, para os 3º e 5º anos - brincadeiras e jogos populares do Brasil e do mundo, e de matriz indígena e africana (Brasil, 2018).

O jogo no Brasil é um vocábulo de caráter polissêmico. No dicionário Houaiss, por exemplo, encontramos 27 significados desde aquela usada para designar atividades cuja finalidade é recrear, divertir ou entreter, e que se aproxima da ideia de jogo apresentada na literatura científica, até a uma oscilação transversal ou longitudinal imposta pelo mar à uma embarcação que flutua.

Neste artigo apresentamos uma experiência na qual nos colocamos em movimento de pensamento criativo com a intenção de pensar possíveis para uma aprendizagem para além do pensamento representacional. Mais que meio e/ou conteúdos expressos em um documento legal (como a BNCC, por exemplo), desejamos outros fluxos possíveis no movimento de aprendizagem. Abortos às experiências, nos aproximamos de Deleuze (2006) ao desejar e buscar movimentos de não enformamento de corpos (Dias, 2024), de não ensignação de corpos (Deleuze, 2006). Trazemos nas páginas deste artigo uma experiência de um docente de Educação Física escolar que, no encontro com seus alunos, procura criar outras maneiras de ver, ser e estar no mundo. É com esse movimento que se constrói o projeto "Viajando com os jogos autóctones da América Latina".

Para a elaboração do projeto em questão, nos aproximamos da proposição de Godoy (2023) acerca do jogo, para quem:

> *O jogo é uma manifestação ampla que pode ser notada em boa parte das relações estabelecidas mesmo que não tenhamos conhecimento disso, esse está na forma com que nos comportamos, vestimos, negociamos, pensamos, brincamos, flertamos, oramos, enfim, na constituição das nossas relações e como compomos a cultura. O jogo ultrapassa a ideia de: dois indivíduos ou mais que se colocam na condição de desafio e competição. O jogo se torna potente e maior na medida em que problematizamos essa própria potencialidade, por isso, pensar o jogo enquanto uma condição*

> *do sujeito no mundo mostra a sua amplitude e a sua presença regendo cada uma dessas outras formas de relação (Godoy, 2023, p. 38)*

Nesse cenário, o mesmo autor, ao pensar a potência das relações possíveis no movimento de problematização que emergem no/do jogo, discute a importância da curiosidade como força de abertura à descoberta, à experimentação, ao desconhecido, ao mundo:

> *As relações consistem em trocas que são imprescindíveis para a manutenção da vida, passam pelo instinto, afetos, necessidades para manutenção do corpo, entretenimento e outras. O olhar e curiosidade humano é o que tornou possível novos descobrimentos, o que deslocou e colocou em movimento a humanidade no decorrer dos séculos, afinal, o que seria da ciência sem essa curiosidade? O cientista assim como o artista e o filósofo é um curioso, que observa, questiona, tem dúvidas e procura respostas, intervindo,*



> *experimentando até chegar a determinadas considerações ou novas dúvidas sobre tais questionamentos (Godoy, 2023 p. 38)*

Atravessados pela curiosidade que nos possibilita o encontro com o desconhecido, afetados pela experiência e pelos signos que violentam o corpo de um docente que pensa e escreve, nos encontramos com os jogos autóctones. Mas o que são jogos autóctones? Do que estamos falando?

Os jogos autóctones são aqueles que possuem um elemento autêntico e característico de uma região específica, refletindo uma prática cultural pura, inalterada e uniforme, que está profundamente enraizada entre os integrantes daquela sociedade (Lavega Burgues, 2000).

Em um mundo no qual a criança já não brinca na rua, em que as relações são cada vez mais efêmeras, em que



o instantâneo, o imediato tomou conta das nossas vidas, olhar para a cultura de um "outro", perceber que existem jogos que não se modificaram ao longo dos tempos, e se colocar em movimento de experimentação (nas aulas de Educação Física), é acreditar em uma educação capaz de transformações, para além da ensignação.

2 - PLANO DE VIAGEM - TRILHAS METODOLÓGICAS DO PROJETO "VIAJANDO COM JOGOS AUTÓCTONES DA AMÉRICA LATINA"

Ao longo do ano de 2023, em uma escola particular da cidade de São Paulo, desenvolvemos o projeto intitulado "Uma viagem pelas brincadeiras do mundo" com duas turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental I nas aulas de Educação Física que acontecem duas vezes por semana. É dentro deste projeto que potencializar as experiências possíveis que as crianças podem ter ao se encontrarem com práticas corporais autóctones dos povos originários latino-americanos, tema do projeto. Vale destacar que, a experiência aqui proposta, está ancorada no conceito de experiência pensado a partir de autores que têm a problematizado, Espinosa (2021), Benjamin (2009), Larrosa (2017), mas especialmente, Deleuze (2003). Inspirados pela experiência relatada por Dias e Oliveira (2022), o projeto teve por objetivo principal promover a tematização de práticas corporais presentes nas infâncias de crianças de diferentes partes do mundo. Todavia, para a realização do projeto, como pano de fundo, elencamos somente regiões que foram, no curso da história, colonizadas (leia-se invadidas).

Assim, as regiões contempladas pelo recorte geográfico do projeto se constituem por América Latina, Ásia, Oceania e África. Desejamos com este movimento buscar uma compreensão de mundo a partir do lugar, das lentes, de um referencial de povos históricos, social, econômica e por vezes politicamente, oprimidos. Inspirados por Adichie (2009), procuramos driblar os riscos de uma história única, contada a partir da voz dos dominadores, suplantando vozes, histórias, narrativas, práticas culturais e corporais. Em outras palavras, buscamos um olhar mais ao sul, desejantes, também, de romper linhas abissais (Sousa Santos, 1991). Nos interessa pensar novas maneiras de ser e estar no mundo, numa perspectiva mais próxima de quem teve sua história, sua geografia, sua territorialidade ou mesmo sua existência suprimida, dominada ou mesmo apagada.

Não se trata, portanto, de pensar em um modelo de existência, idealizações a serem reproduzidas, de maneira existencialista. Muito mais nos interessa, e desejamos, as virtualidades dos possíveis, daquilo que poderia ou pode vir a ser. Pensamos, então, em experiências e encontros. Para Deleuze (2003, p. 143) o

encontro acontece "quando um corpo encontra um outro, pode ser que este lhe seja bom, acrescentando-lhe sua potência, aumentando sua força de existir. Ao contrário, quando um outro corpo subtrai, imobiliza a nossa potência de agir, ele é ruim" (tradução nossa).

Ao pensarmos, a partir do conceito de encontro em Deleuze (2003), podemos então pensar a experiência (tendo a aprendizagem como pano de fundo). Para o filósofo, o pensamento é indissociável de uma experimentação ou experiência que o force a pensar. Pensar, é nessa perspectiva violento. É necessário que algo tire o corpo (e o pensamento) de um estado de paralisia e que seja colocado em movimento. Além disso, o pensamento também não é indissociado de um aprendizado através da constituição de problemas. Há ainda um ato de criação que atualiza as ideias em obras de arte ou conceitos.

Deleuze propõe uma filosofia outra, que não opere na chave da representação e da transcendência. Trata-se, portanto, como vemos na obra O que é filosofia, de uma filosofia da imanência. Assim, filósofo não é necessariamente aquele que detém o diploma de filósofo. Mas aquele que cria conceitos que, por sua vez, habitam um determinado plano de imanência (Deleuze, 1997). Tendo essa linha de pensamento podemos pensar a experiência como um acontecimento que acontece a cada indivíduo e é plena quando escapa à subjetividade. Esse escape à subjetividade, podemos considerar, por que não, dentro do recorte deste trabalho aqui relatado, como a reprodução de subjetividades construídas a partir da ótica do colonizador, do opressor, daquele que historicamente submeteu outros povos que se constituíram como oprimidos.

Considerando o recorte dessa linha do projeto intitulada que tematiza jogos autóctones da América Latina, no primeiro bimestre e início do segundo bimestre, nos debruçamos, então, sobre o estudo de práticas presentes nas infâncias de povos originários latino-americanos. Tivemos assim, de certa maneira, um projeto (bimestral) sendo desenvolvido como uma linha dentro de um projeto maior (anual), no componente Educação Física.

Como trilhar metodológico, procuramos construir com as crianças elementos visuais de suporte aos temas desenvolvidos com a intenção de materializar as experiências vividas nos nossos encontros semanais, produzindo, inclusive, uma composição coletiva de registro do projeto. Em cada uma das salas de cada turma, construímos um mural no qual foi fixado um Mapa Mundi tamanho A2 para colorir (fixado sobre uma chapa metálica) na parede da sala de aulas. A cada aula (ou semana) em que visitamos uma nova região ou país, por meio da tematização de uma prática corporal, uma criança colore o local correspondente ao território visitado no mapa (como mostrado na figura a seguir).



Figura 1: Alunos colorindo o Mapa Mundi no mural da sala. Acervo dos autores.

Além dessa prática, uma outra criança se responsabiliza por desenhar a bandeira do país/região visitada. Aula a aula, semana a semana, fomos compondo um registro coletivo de nossa viagem no mural de sala: nosso mapa multicolorido rodeado das bandeiras dos locais estudados. Além disso, tínhamos também um aviãozinho contendo um ímã que era deslocado de região para região conforme íamos "viajando" pelo nosso mapa. O aviãozinho sempre ficava pousado no local que é tema de nossa aula naquele dia ou semana, conforme figura 2.



Figura 2: Mapa Mundi no mural de sala com as bandeiras dos países até então visitados e o aviãozinho com ímã que referencia a região tema da aula/semana. Acervo pessoal.

Nossa viagem teve como destino, no 1º bimestre, a América Latina. Visitamos as regiões correspondentes ao Peru, Colômbia, Argentina, Chile, Uruguai, Equador, Cuba, Paraguai, Bolívia. Ao estudarmos as práticas corporais oriundas dessas regiões, tivemos a oportunidade de perspectivar, por meio da experiência maneiras como as crianças desses países realizam brincadeiras que os alunos e as alunas já conheciam, como Amarelinha (Rayuela, do Perú), Alerta (¡Pare!, como é brincado na Colômbia), algumas variações de Pega-pega (presente em diferentes regiões, com diferentes nomenclaturas, dinâmicas e formas de se brincar), e outras brincadeiras como Rabo no burro

(Poner la cola al cancho, na região da Argentina e Uruguai), Corre-cotia (La guaraca, como é brincado na região andina do Chile), Rouba-bandeira (La Pañoleta, brincadeira tradicional nas escolas cubanas), por exemplo.

A ideia aqui era, a partir de um repertório comum e já conhecido das crianças, promover tensões entre essas experiências que as crianças já tiveram em outro momento e experiências que aconteciam ali no momento presente. Veremos adiante, a partir de Kastrup (2001), que esse tensionamento é uma linha possível para a aprendizagem que se encontra com o pensamento de Deleuze (2006). Foi a partir desses tensionamentos entre experiências, que entramos em movimento de explorar possibilidades de expansão desses horizontes do jogar.

Ao longo das próprias aulas em que explorávamos as possibilidades de prática de um jogo ou brincadeira, por vezes as crianças traziam suas próprias sugestões de mudanças e incremento de novos elementos para o jogo, como criação ou alteração de regras, aumento ou diminuição do grau de complexidade, ou mesmo incremento de novos desafios. Nesses movimentos das crianças identificamos alguns desses tensionamentos propostos por Kastrup (2001). Um exemplo disso pôde ser observado ao brincarmos de Rayuela, quando cada criança compôs sua própria amarelinha. Para além da dinâmica já conhecida de atirar a pedra e saltar com um ou dois pés nas respectivas casas numeradas, algumas Rayuelas demandavam a realização de desafios corporais (de deslocamento, de apoios no chão), ou mesmo o incrementos de elementos simbólicos de faz de conta, mimese, ou de dança. Isso sem mencionar a profusão de amarelinhas que se encontravam e se cruzavam e se atravessavam e se interferiam e se distanciavam e se compunham.

Nas figuras 3 e 4 temos algumas pistas dessa profusão rizomática (Deleuze; Guattari, 2017) de rayuelas. Inclusive, no registro da figura 3, há uma interessante indicação de uma regra para brincar naquela rayuela, uma possível linha de tensão que pode ter atravessado aquele corpo que criou aquelas linhas no chão e que pensa em jeitos possíveis de brincar de amarelinha. No chão está escrito: "regra não pode parar de corer" (sic). É possível brincar de amarelinha sem parar de correr? Corrida e amarelinha combinam? Como se brinca de amarelinha correndo? Alguns questionamentos possíveis de um professor que vê a produção de seus alunos e entra em movimento de pensamento sobre as experiências e encontros e acontecimentos.



Figura 3: Reyuelas. Acervo pessoal.



Figura 4: Rayuelas (2). Acervo pessoal.

Mais para o final do bimestre, nos encontramos com os povos originários da América Latina. Procurando construir com as crianças a ideia do que vem a ser uma cosmogonia dos povos originários da região latino-americana, nos aproximamos primeiramente do povo indígena Guarani que ocupa diferentes áreas do território de diferentes países (Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e Bolívia), para então, nos encontrarmos com o povo olmeca e com o povo maia na região da província de Yucatán no México (mas também na região da atual Guatemala e do Belize).

Ao tematizarmos algumas práticas corporais da cultura de alguns dos povos originários da América Latina, a intenção foi a de que as crianças tivessem a oportunidade de entrar em contato com um universo cultural distinto: muitas das brincadeiras estudadas e praticadas dialogam com o cotidiano de vida em uma comunidade indígena. Ficou nítido, ao experimentarmos essas práticas corporais que há uma relação muito íntima nas atividades desempenhadas na comunidade (seja no âmbito do cultivo da terra ou da atividade de caça, ou mesmo nas tarefas da vida cotidiana, por exemplo), seja na relação com a natureza e o meio ambiente (as árvores e a floresta, os rios, os animais, ou ainda os antepassados e etc).

Ao longo de todo o projeto, algo recorrente e fundamental, foi o processo de pesquisa e investigação por parte do docente da disciplina em mapear práticas corporais que são possíveis de serem observadas nas regiões e localidades alvo do projeto. Assim como relatado por Dias e Oliveira (2022), nesta nova experiência com o projeto "Uma viagem pelas brincadeiras do mundo" coube ao professor recorrer ao material didático próprio (composto cotidianamente quando da primeira experiência com o projeto no ano de 2020), bem como de novas investigações em websites, plataformas como o Youtube, ou mesmo em atividades de entrevistas com familiares das crianças oriundo de diferentes regiões da América Latina e radicados no Brasil.

Um outro potente canal de pesquisa investigado foi a consulta a pessoas conhecidas ou presentes no círculo pessoal de amizades do próprio docente, oriundas de famílias contendo familiares descendentes de povos originários latino-americanos, que em sua infância, praticaram jogos e brincadeiras tradicionais da cultura desses povos. Nesse movimento constante de consulta, pesquisa, investigação e parceria com as crianças (e sua curiosidade e possibilidade de buscarem informações com suas próprias famílias), fomos tecendo o pano de fundo que embalou nosso estudo e experimentações.

PRÁTICAS CORPORAIS DE POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS - COSMOVISÃO INDÍGENA (OU ROMPENDO COM A IDEIA DE QUE A VIDA PRECISA SER APENAS ÚTIL)

Tendo então a ideia de práticas corporais autóctones de povos da América Latina no sul de nossa bússola, nosso roteiro de viagem teve como ponto inicial de destino, a possibilidade de estabelecer diálogos com os diferentes povos indígenas do Brasil e alguns países fronteiriços como o Paraguai, a Argentina, a Bolívia e o Peru, por exemplo. Assim, o professor mapeou algumas práticas corporais oriundas de diferentes povos/regiões indígenas do Brasil e regiões fronteiriças para compor o plano de viagem do projeto.

Nesse mapeamento realizado, podemos destacar:

i) *Cabas-Maë*: bastante brincado por crianças indígenas da região amazônica, a brincadeira se constitui, de início, na divisão de dois grupos: um deles é o de roçadores, responsáveis por cuidar da roça e do roçado, enquanto o segundo deles, é o de cabas, ninhos de marimbondos. Os cabas, formam uma roda e ficam sentados de frente um para os outros de mãos dadas. Continuamente os cabas balançam as mãos para cima e para baixo, produzindo sons de um enxame de marimbondos. Enquanto isso, os roçadores, vão movendo suas mãos como se estivessem trabalhando no cultivo de suas roças. Sem aviso prévio, mas lentamente os roçadores, em seu movimento, vão se aproximando dos cabas. Quando um deles toca em uma criança-marimbondo, o enxame é despertado e começa a perseguir as roçadoras. Sempre que um roçador é pego, ele se transforma em cabas e a brincadeira se reinicia até que não reste mais nenhum roçador;

ii) *Toloi Kunhugu* ou Gavião e Passarinhos: para realizar essa brincadeira, desenha-se uma árvore no chão, bem grande com vários galhos de acordo com o número de brincantes presentes. Um dos participantes será o gavião e os outros, os passarinhos que precisam escapar de seu perseguidor (gavião) e defender seus ninhos. A brincadeira é iniciada com o gavião saindo à caça dos passarinhos. Esses, saem dos seus ninhos e fogem para um local próximo à árvore (batendo os pés no chão e fazendo uma cantoria). Agachado, o dono da brincadeira (previamente escolhido), sai em direção aos passarinhos. Próximo do grupo, o gavião salta e tenta apanhar aquele passarinho que não voltou ao ninho. A brincadeira segue dessa maneira até que todos os passarinhos sejam apanhados. O último passarinho apanhado, vira o gavião da próxima rodada da brincadeira;

iii) Peteca: a partir das pesquisas que realizamos, não identificamos um povo/nação indígena brasileira precursora dessa prática corporal. Trata-se de uma brincadeira famosa na qual os participantes ficam em círculo para jogar, em grupo ou em duplas, o material peteca. A peteca tradicionalmente é feita de palha de alguma planta nativa trançada no formato de um "saquinho", recheada com pedrinha ou areia e que, na parte superior do "saquinho" apresenta penas de aves também nativas. A peteca deve ser lançada de um participante para o outro golpeando a base (o fundo dela) com a palma da mão. Na tradição indígena, aquele que deixar a peteca cair é eliminado da brincadeira. O último restante é o vencedor.



Figura 5: Uma das petecas produzidas utilizando jornal, sacola plástica e fita adesiva. Acervo pessoal.

iv) *Tobdaé*: utilizando as petecas manufaturadas na experiência anterior, tematizamos este jogo, tradicional entre as crianças do povo Xavante, do Mato Grosso. Similar ao tradicional jogo de queimada, como conhecemos nas escolas, o Tobdaé se joga em duplas, e, ao invés utilizarmos uma bola, usamos as petecas como material. Com algumas petecas para cada participante (podem ser umas três, ou usar a mesma várias vezes, nesse momento as crianças, no próprio movimento de experiência do jogo foram sugerindo, criando e compondo regras e possibilidades para a experimentação), um participante deve atingir o outra, golpeando a peteca, ao mesmo tempo em que tenta desviar dos lances do adversário. Quem for atingido, é eliminado da brincadeira, até que reste apenas um participante. Aqui vale ressaltar que as crianças propuseram que quem fosse atingido por uma peteca ficasse de fora, eliminado do jogo, até que o participante que o eliminou fosse atingido por uma peteca, sendo assim eliminado. O jogo assume, assim, um caráter de *continuum*, quase que sem fim. O fim do jogo seria decretado somente se um mesmo participante eliminasse todos os demais. As crianças também foram criando algumas regras limitando a quantidade de deslocamento permitida quando de posse da peteca, ou mesmo regiões do corpo nas quais a peteca poderia atingir sem que a pessoa fosse eliminada do jogo;



Figura 6: prática do jogo Tobadé. Acervo pessoal.

v) Arranca Mandioca: brincada por diferentes crianças indígenas do território brasileiro, essa brincadeira consiste na seguinte dinâmica: uma criança abraça primeiro com força um tronco de árvore (ou alguma estrutura disponível no espaço em que se realizará a brincadeira - no caso da quadra poliesportiva da escola foi uma das colunas de sustentação do teto ou um dos gols). Na sequência, compondo as raízes de mandioca, as outras crianças vão, uma a uma, se abraçando umas nas outras. Uma outra criança que não está compondo o emaranhado de raízes de mandioca, outra criança deve ser escolhida com a arrancadora de mandiocas. Essa criança tem a tarefa de puxar a última criança da fila-raiz e tentar fazê-la se desprender. É permitido, na tradição indígena brasileira, segundo os relatos orais, fazer cócegas para ajudar a soltar as crianças-raízes. Cada criança que se solta deve ajudar o arrancador da vez a ir arrancando as próximas crianças-raízes, uma a uma.



Figura 7: Registro da prática da brincadeira Arranca Mandioca. Acervo Pessoal.

vi) Fubeca ou bolinha de gude: Brincadeira ainda bastante brincada em diferentes aldeias do território nacional, pode consistir em diferentes desafios aos participantes. Desde acertar uma bolinha arremessada em uma sequência de buracos feitos no chão, até com um lançamento de uma bolinha, extrair outras bolas apostadas dentro de um círculo desenhado no chão. No primeiro caso, há uma sequência determinada de buracos-alvo que devem ser acertados. Se um mesmo jogador vai colocando a sua respectiva bolinha buraco por buraco, segue jogando. Caso não consiga dar sequência, cede a vez ao próximo desafiante (esse jogador que cedeu a vez, retoma sua jogada quando todos os participantes vão cedendo a vez de jogar por insucessos e retoma seu jogo a partir do último buraco em que acertou sua bolinha). O jogador que conseguir acertar todos os buracos, um de cada vez, do primeiro ao último, vence. Na modalidade em que se deve atirar uma bolinha com a intenção de extrair as demais de dentro de uma área determinada (geralmente um círculo, os jogadores que conseguirem acertar uma bolinha, sendo capazes de retirá-la do círculo, ganham essa bolinha extraída. Vence aquele que ficar com a maior quantidade de bolinhas quando todas foram extraídas do círculo (área determinada).



Figura 8: Registro da prática do jogo de Fubeca. Acervo Pessoal.

Para além de apenas "cumprir" com as exigências legais expressas na lei nº 11.645/08, que versa sobre a inclusão e obrigatoriedade do estudo da História da África, cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar, procuramos nos aproximar mais do que propõe Gilles Deleuze (2006) acerca do ato de pensar. Para o filósofo em questão, o pensamento é indissociável de uma experimentação ou experiência que o force a pensar. Os signos, para Deleuze, são violentos, atravessam o corpo, o tirando de seu estado natural de estupor (paralisia). Violentado pela força dos signos, o corpo se põe em movimento (criativo). Para Deleuze, não há aprendizado sem a constituição de problemas, sem o atravessamento violento proporcionado pelo encontro com os signos.

Uma das intenções desse projeto foi a de provocar as crianças a saírem de seu lugar comum e conhecido, urbano, possibilitando entrar em contato com práticas corporais outras, oriundas de uma cosmovisão diferente, atravessada por uma organização social, cultural, religiosa, política diferente. Mais que conhecer diferentes práticas corporais e povos indígenas que as praticam, provocamos as crianças a tentarem enxergar o que é ser indígena no Brasil contemporâneo. O que é cultivar mandioca com o ciclo das chuvas sendo afetado pela dinâmica climática global que afeta o planeta todo (vide a catástrofe climática no estado do Rio Grande do Sul)? Qual a relação entre os povos indígenas e a floresta (e seus componentes, seus habitantes, suas forças e ...)? As crianças da cidade

criam e inventam brinquedos (em alusão à peteca)? O que é uma roça? De onde vem os alimentos que consumimos? Onde vivem os marimbondos?

Algumas dessas questões, propostas às crianças com a intenção de provocarmos o pensamento, parecem, quem sabe, ingênuas. Mas podem estar intimamente relacionadas à uma cosmovisão indígena. E aqui não podemos deixar de convidar Krenak (2020), ao qual somamos nossas vozes ao gritar que em nossa existência urbana, eurocentrada, capitalista, não enxergamos a natureza e seus componentes como seres vivos, existências:

> *Quando falo de humanidade não estou falando só do Homo sapiens, me refiro a uma imensidão de seres que nós excluímos desde sempre: caçamos baleia, tiramos barbatana de tubarão, matamos leão e o penduramos na parede para mostrar que somos mais bravos do que ele. Além da matança de todos os outros humanos que a gente achou que não tinham nada, que estavam aí só para nos suprir com roupa, comida e abrigo (Krenak, 2020, p. 5).*

Como aponta Krenak (2020) a vida não é útil e, nem deveria ser somente útil, em proposição nossa. O que, em nosso modo de ser, modo de estar no mundo, afeta diretamente os ecossistemas e, porque não a vidas dos povos originários, brasileiros e de outros lugares do mundo? A partir de uma brincadeira como a de Arranca Mandioca, foi possível transcender a esfera conceitual / procedimental / atitudinal expressas nas habilidades, capacidade e competências da BNCC, por exemplo, e produzir debates críticos sobre o que é ser indígena no Brasil hoje. O que é ter as águas que seus antepassados beberam, nas quais se banharam, nas quais nadaram, ou mesmo buscaram alimento, sendo contaminadas por práticas de garimpo ilegal? O que é ter a floresta, suas árvores - entidade, antepassados, na visão de Krenak (2020) - derrubados para ceder lugar à plantação de monoculturas?

Aqui abrimos mais uma linha de discussão e nossa proposição. Sabemos que será polêmico, mas ousamos fincar esta estaca no campo. Partimos do pressuposto de que, no movimento de aprendizagem, todo e qualquer tema é possível de ser encontrado na sala aula. Não subestimamos a capacidade inventiva, crítica, criativa, espontânea das crianças. Pelo contrário, apostamos mesmo é no poder violento dos signos, segundo Deleuze (2006). Dessa maneira, procuramos muito mais estarmos abertos e permeáveis às questões formuladas e trazidas pelas crianças do que em movimento propositivo de questões que, supostamente, estimulariam o despertar de questões, problemas, posicionamentos críticos das crianças.

Uma vez que nossas intenções se alinharam muito ao que foi proporcionado pelas experiências às crianças ao tematizarmos algumas

práticas corporais indígenas, nos interessou muito mais os possíveis que iam surgindo do encontro das crianças os signos ao estarem em movimento de experiência que qualquer tipo de direcionamento ou proposição por parte do professor. O mesmo movimento de provocação tentamos produzir ao propormos a experimentação de práticas corporais de povos originários outros.

PRÁTICAS CORPORAIS DE POVOS ORIGINÁRIOS OUTROS - CORPO EM MOVIMENTO NA LATINOAMÉRICA E ALGUMAS NOTAS SOBRE APRENDIZAGEM EM GILLES DELEUZE

Nos deslocando para a região de Yucatán, antigo território do povo Olmeca e Maia, no atual território do México, na região do mar caribenho, tivemos a oportunidade conhecer um jogo de bola descrito por Lodeño (2015) como Juego de Pelota (jogo de bola). Reconhecendo que essa nomenclatura foi instituída pelos colonizadores espanhois, optamos pela nomenclatura original em maia - pok-ta-pok, ou em asteca - ullamaliztli (CAMARGO, 2004). Segundo Lodeño (2015), esse jogo foi uma prática constante em grande parte da Mesoamérica, jogado por culturas tão antigas quanto a Olmeca (1200 - 400 B.C), Maia, ou mesmo, do tempo da invasão e conquista espanhola da região. Lodeño (2015) ressalta que os jogos de bola cumpriam, naquele contexto social, diferentes funções. Desde atividade lúdica, passando por atividade esportiva ou inclusive teatral. Nesses momentos, reis triunfantes e reis derrotados eram interpretados por atores. Havia também representação de guerras e alianças, de rituais que repetiam o antagonismos cósmicos da origem dos tempos, ou ainda formas de seleção de vítimas destinadas a sacrifícios que se propunham a honrar os deuses cultuados pelos respectivos povos praticantes desses jogos. Segundo mesmo autor:

> *Ao visitar um sítio arqueológico no México, Guatemala, Honduras, é provável que, além de templos, pirâmides e palácios, o visitante se depare com um espaço longitudinal constituído por dois muros paralelos que podem ter entre 16 e 96,5 metros, nos quais, na maioria das vezes, se apoiavam bancos da mesma extensão, marcando um espaço com largura entre 5 e 30 metros e com altura entre 3 e 8 metros. Trata-se de uma construção organizada para realizar no espaço demarcado um jogo conhecido como juego de pelota, aqui traduzido por jogo de bola (Lodoño, p. 112)*

Em sua caracterização, Lodoño (2015) ainda afirma que o jogo podia ser praticado por 1, 2, 3, 4 ou 7 jogadores de cada lado do campo, que batiam com distintas partes do corpo (peito, coxas e quadril) numa bola com a intenção de, assim como os astros, mantê-la

em movimento contínuo, o máximo de tempo possível. Na província de Yucatán, onde habitava o povo maia, no período denominado por arqueólogos de pós-clássico, um aro vertical de pedra foi introduzido no espaço do jogo. O time que conseguisse fazer com que uma bola rebatida passasse por dentro do aro, saía vencedora da partida (Lodeño, 2015). A bola, hule, feita de uma resina própria da região América Central, por vezes oriunda de lava vulcânica, que, flexível e dura ao mesmo tempo, era capaz de quicar a qualquer impacto.

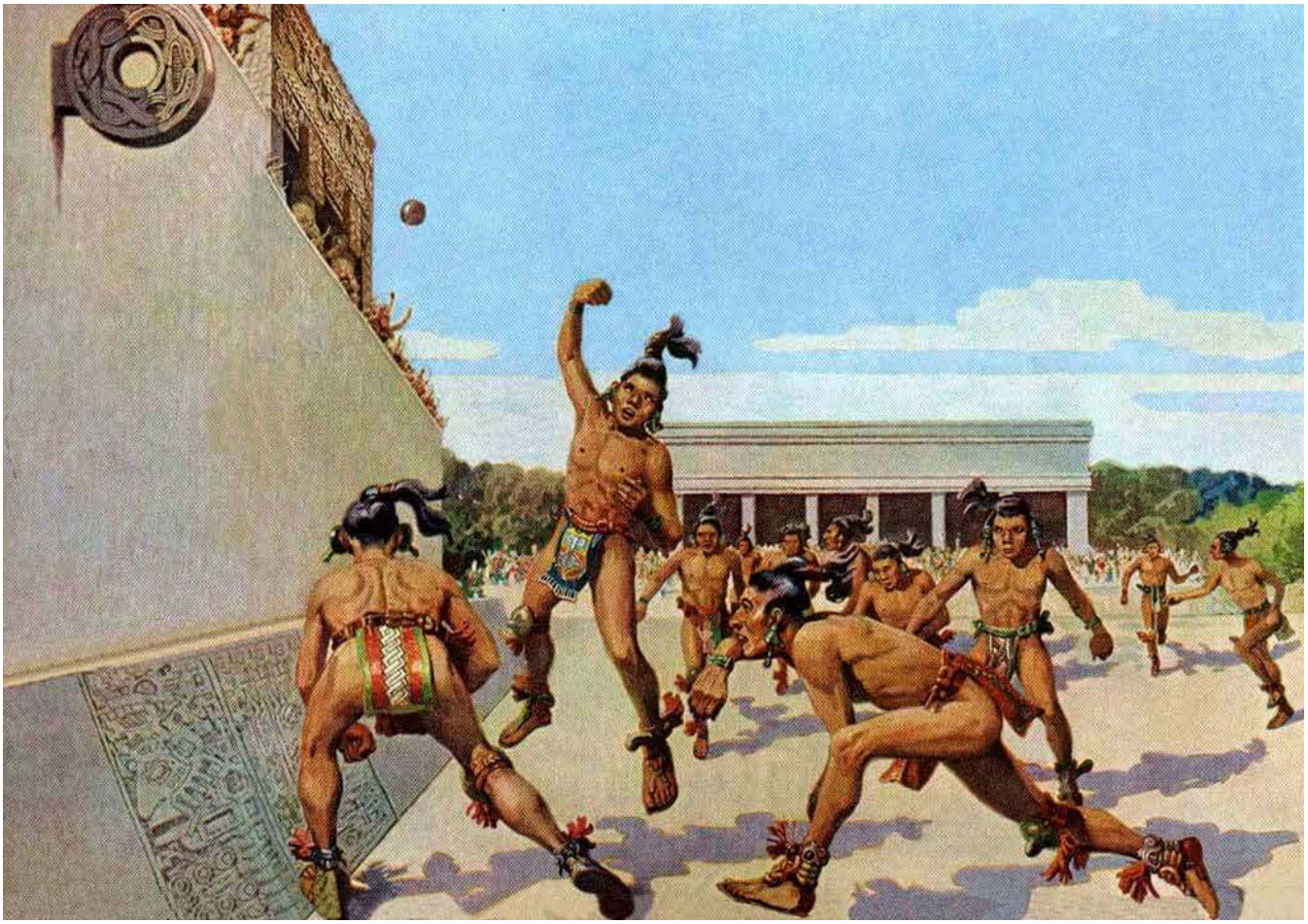


Figura 9: imagem ilustrativa do jogo pok-ta-pok

Apresentamos, inicialmente, na sala de aula de cada grupo, um vídeo de contextualização da prática do jogo para as crianças. De partida algumas impressões (bastante espontânea) das crianças foram registradas: “Eu não vou conseguir fazer isso aí, não!”, disse um aluno; “Você só pode estar maluco?!”,

disse uma outra; "É impossível jogar esse jogo aí, professor", sugeriu uma outra criança. Sendo assim, a partir das próprias proposições das crianças, no que diz respeito à prática do pok-ta-pok, algumas adaptações foram realizadas com a intenção de possibilitar uma prática mais acessível. Por exemplo: utilizamos uma bola de borracha, tradicionalmente chamada de bola de aprendizagem no tamanho 10; um bambolê foi fixado a uma altura de 1,5 m do chão em um poste de voleibol; as próprias crianças construíram coletivamente algumas regras (como as partes do corpo permitidas com as quais era permitido golpear a bola); e o sistema de pontuação. A ideia foi a de pensar no "jogo de bola" do terceiro ano, ou seja, uma reinvenção do jogo dentro do contexto da turma (das habilidades, capacidade e mesmo competências).

Foi possível observar que as crianças, para além de se apropriarem da prática do *pok-ta-pok*, ao se sentirem capazes e seguras no desempenho do jogo, passaram a criar jogos dentro do jogo. Algumas crianças reinventaram algumas regras dentro da disputa que estava em andamento com outros colegas e criaram desafios como somente rebater a bola com a cabeça; outras muito vinculadas à prática do futebol, inseriram habilidades da modalidade esportiva, como o uso dos pés; outras diante do alto grau de complexidade em se rebater a bola com peito, quadril e coxas, introduziram elementos que tornaram o jogo mais "fácil" de ser jogado (na perspectivas delas próprias), como ser permitido utilizar as mão para lançar bola ao recolocando-a em jogo após paulatinamente parar de quicar e rolar ou parar sobre o chão.

Inspirados pela obra *Diferença e Repetição de Gilles Deleuze* (2006) consideramos que "nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem "faça comigo" e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo" (Deleuze, p. 48). Ou seja, ao invés de impor às crianças modelos, signos, modos de ser e fazer em sua experiência com o jogo *pok-ta-pok,* optamos por deixar as crianças livres para terem suas próprias experiências e experimentações e desconstruções e reconstruções e impressões e criações e com o jogo. Em outras palavras, como propõe o pensamento deleuziano, quisemos nos distanciar de um movimento de *ensignamento* (imposição de signos sobre os corpos).

Com as crianças, para além da prática do jogo, também discutimos alguns desses elementos étnicos, culturais, sociais e mesmo religiosos da cultura maia e olmeca. É nesse recorte temático que tivemos a oportunidade de construir com as crianças discussões, em rodas de conversa e a partir de apreciação de material audiovisual e gráfico previamente selecionados pelo

professor, acerca do que vem a ser a cosmovisão de um povo. Como atividade de síntese, com a ajuda das professoras de sala, a partir da temáticas dos povos originários da América Latina, conteúdo de História e Geografia constantes no livro didático adotado para a turma, as crianças também criaram suas próprias histórias tendo como personagens, crianças maias, astecas, olmecas, incas, quechua, dentre outras. Tais histórias com personagens, roteiros, situações, imaginadas pelas crianças ficaram expostas pelos corredores da escola como um dos produtos do projeto.

Nesse movimento, temos, novamente, uma aproximação do que Deleuze (2006) propõe acerca da aprendizagem. O filósofo afirma não ser possível saber como um corpo aprende. Mas nos presenteia com algumas pistas. O movimento de aprendizagem não deveria se pautar em diretividades pré-concebidas a serem seguidas. Ao invés de criar, por exemplo, um roteiro pré-definido de história, exigindo personagens, ideias a serem narradas, componentes obrigatórios do que deveria conter a produção textual, as crianças foram convidadas a criar. Criar suas histórias afetadas pelas experiências vividas e acontecidas com o pok-ta-pok, com a jarana yucateca (que veremos adiante), com histórias sobre os povos que habitavam a América antes mesmo de essa terra ser nomeada América, antes ainda ser latina, colonizada, dominada. O convite à livre criação e invenção de histórias não parece, necessariamente, algo que se aproxima do ensinar. Falamos aqui mais de como a criação assume o protagonismo na ação das crianças e menos de modelagem e direcionamentos.

Ainda dentro do contexto da mesoamérica, também tivemos a oportunidade conhecer uma dança conhecida como *jarana yucateca*, praticada principalmente na região hoje conhecida como Guatemala, mas também na região da província de Yucatán e proximidades, até mesmo em Cuba (sofrendo forte influência africana, sobretudo com a presença de tambores). Nos alimentamos em Rendón (2005) e sua produção que delineia artística, cultural, social e religiosamente a prática dessa dança tradicional do folclore maia. Trata-se de uma dança que exige destreza, equilíbrio e domínio sobre uma bandeja equilibrada sobre a cabeça contendo quatro copos e uma garrafa ou jarra. Ao som de uma música tradicional da região, os praticantes dançam, realizam movimentos coreografados equilibrando a jarra sobre a cabeça, por vezes em pares.

Há relatos históricos, inclusive de Rendón (2005) que havia zonas de entrecruzamento cultural entre o povo maia e os colonizadores espanhois no que diz respeito à celebrações e festas nas quais havia a presença de dança. Por exemplo, enquanto os maias performavam danças como a *jarana* para cultuar a entidade divina *Chaac* pedindo pela chegada das chuvas, o mesmo fazia os espanhois, mas para com o madrilenho San Isidro Labrador. Ao que parece, a

Jarana tal qual é dançada ainda hoje na região de Yucatán é um entrecruzamento entre as danças pré-hispânicas e a influência colonizadora espanhola (Rendón, 2005).

Em aula, apresentamos às crianças um vídeo da realização da *janara yucateca* disponível no *Youtube* para apreciação, como atividade disparadora do tema daquele encontro, e posterior discussão. Com olhares de surpresa e admiração as crianças se questionaram como seria possível equilibrar uma bandeja contendo quatro copos e uma garrafa na cabeça. A partir de provocações do professor, levantamos algumas habilidades corporais necessárias para desempenhar tal tarefa. Equilíbrio, leveza nos movimentos, habilidade de dançar bem, controle sobre os movimentos do corpo foram hipóteses levantadas pelas crianças. As crianças também sugeriram que talvez não fossem capazes de equilibrar uma bandeja com copos e uma garrafa ou jarra sobre a cabeça. Quando questionadas sobre o que elas se sentiriam capazes de equilibrar sobre a cabeça, elas propuseram a utilização de uma garrafa *pet* de 500ml ou de 1l.

A partir das discussões construídas na aula, a partir da apreciação do material audiovisual, combinamos que na aula seguinte cada um traria sua própria garrafa *pet* para experimentarmos a *jarana yucateca.* E assim o fizemos. Na aula seguinte, munidos de garrafas e uma caixa de som *bluetooth* conectada ao *smartphone* do professor, que já havia selecionado uma *playlist* de músicas da região de Yucatán, nos encaminhamos para a quadra. o objetivo daquele encontro entre crianças, garrafa, música, espaço, corpos, movimentos, era que a experiência se desse de maneira livre, sem *ensignamentos*, para que os corpos fossem afetados pelos elementos ali presentes e criassem suas maneiras de dançar equilibrando uma garrafa na cabeça.



Figura 10: aulas de experimentação da jarana yucateca. Acervo pessoal

Para além de habilidades e competências expressas, por exemplo na BNCC, mais interessava ao professor que fosse oportunizado aos indivíduos a criação de suas próprias experiências ao dançar e criar e se mover e equilibrar e se relacionar com outros corpos e ocupar o mesmo espaço tempo com outros corpos em movimento de criação e experiência. Afetados pelos elementos que compunham aquele cenário, as crianças experimentaram diferentes maneiras de serem e estarem naquele momento. Havia crianças que buscavam referências em experiências prévias; outras testavam o que seus corpos eram capazes de fazer com a garrafa sobre a cabeça; outras testavam amplitudes de movimentos; outras brincavam e improvisavam com velocidade e intensidade de movimentos. Uma profusão rizomática de experiências que se cruzavam ou não. Que se afetam ou não. Que iniciavam e com a mesma velocidade, se extinguiam, tomadas por outros fluxos. Sem regras. Sem imposições. A livre e infinita profusão de linhas. Rizoma.

Por fim, além do *pok-ta-pok* e da *jarana yucateca*, nos encontramos com um brinquedo tradicional também da cultura maia, o *tinjoroch*. Um círculo (geralmente de madeira ou até mesmo palha trançada), plano, com dois furos no centro da circunferência por onde um cordão é passado. Após passar o cordão por ambos os furos, dá-se um nó unindo as pontas. Para manusear o *tinjoroch,* é preciso segurar as duas extremidades do cordão unido deixando o disco ao centro. Aí basta enrolá-lo ao redor de si mesmo, torcendo o cordão. Uma vez torcido, basta esticá-lo para que ele desenrole e, depois de desenrolado, aproveitando o impulso do movimento do cordão, se enrole novamente no sentido oposto.

Utilizando materiais alternativos como papelão de espessura mais grossa, ou mesmo uma chapa de madeira de média densidade de espessura mais fina, cortamos os discos e os furamos utilizando equipamentos como serras circulares que a escola dispõe. Munidos de discos cortados e cordões (barbantes), produzimos uma oficina de confecção de *tinjoroch* para as crianças em uma de nossas aulas. Colorimos nosso brinquedo com lápis de cor e/ou canetinha hidrocolor, passamos os cordões pelos furos e iniciamos o movimento de aprendizagem do manuseio dos *tinjorochs.* Alguns, inclusive, após a aula, viraram belos colares ornamentando os pescoços das crianças.

Algumas semanas depois, em um sábado letivo conhecido como Manhã de jogos e brincadeiras, atividade já tradicional do calendário escolar, a equipe docente de Educação Física, Corpo e Movimento (Teatro e Dança), considerando alguns projetos que já estavam em curso na escola, sobretudo no ensino fundamental I, propôs como tema para o encontro, práticas corporais de povos originários latino-americanos. Sendo assim, as crianças das turmas dos terceiros anos assumiram o protagonismo do evento, assumindo a posição de propositores de algumas oficinas à comunidade escolar presente (em sua maioria, familiares das

próprias crianças). Nesse momento de partilha de conhecimento e de encontros e experiências, as crianças ensinaram os presentes a confeccionarem e brincarem de *tinjoroch,* na quadra, ensinaram brincadeiras como o *cabas-maë,* a peteca, o *tobdaé* e o *toloi kunhugu.*

Ao assumirem esse lugar de propagadores de saberes e conhecimentos, no campo da vivência da experiência, no encontro entre corpo-corpo, corpo-espaço, corpo-objetos, corpo-objetos-corpo, corpo-espaço-corpo, nesse acontecimento que foi esse sábado letivo, pensamos ter nos aproximado ainda mais da ideia de aprendizagem proposta por Deleuze (2006). Da mesma maneira que, nas aulas o professor não ocupou o lugar de modelo a ser seguido, em uma chave faça como eu, mas sim em uma chave propositiva de faça comigo, o mesmo movimento pôde ser observado nas crianças ao protagonizarem as oficinas. Ficou nítido para os professores envolvidos que, além de posturas de autonomia e compreensão de si, dos materiais e processos envolvidos ao se propor a ensinar algo a alguém, o faça COM ao invés do faça COMO, foi uma linha de intensidade bastante marcante.

Mais que dominar conceitos, saber sobre acumular informações, as crianças, ao longo do projeto, ao passo em que iam se disponibilizando e vivendo as experiências, tornaram-se ativas em seu próprio movimento de experiências. Para Deleuze (2006) o pensamento não é indissociado de uma experiência ou experimentação que force o indivíduo a pensar. Sem experiência não há criação de pensamento. Nesse sentido, a aprendizagem se dá através da constituição de problemas. Há tensionamentos. Há tensões entre o saber anterior e a experiência presente. Para Kastrup (2001, p. 17) o movimento de aprendizagem se assemelha a ser viajante em um país estrangeiro (curiosamente o que nos propusemos, desde o início do projeto a sermos em nossa viagem pelas brincadeiras do mundo):

> *Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente. Quando viajamos somos forçados a conviver com uma certa errância, a perder tempo, a explorar o meio com olhos atentos aos signos e a penetrar em semióticas novas. Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras que havíamos esquecido seu caráter inventado. A viagem surge, então, como ocasião de uma aprendizagem, pois o viajante não se dava conta de que as relações que tomava como óbvias e garantidas eram, a rigor, construídas e inventadas.*

Podemos, como propõe Dias (2024) e Kastrup (2001), chamar essa aprendizagem - errante, viajante estrangeiro, ermitã, que tensiona o já sabido e a experiência vivida - de aprendizagem inventiva. Kastrup

(2001, p. 17) afirma que "tal aprendizagem não se esgota na solução dos problemas imediatos, mas prolonga seus efeitos e sua potência de problematização". Pensando no viajante, vemos que ao retornar para casa, ele "é tomado muitas vezes por uma sensação de estranhamento, tornando-se sensível a aspectos da paisagem que normalmente lhe passavam desapercebidos" (Kastrup, p. 17-18).

Quando um viajante se afasta da cidade em decorrência da viagem, é prolongado em um afastamento da percepção banal e recognitiva. É como se, ao sair, mesmo que por um período de tempo determinado, de um ambiente em que desempenhamos comportamentos predeterminados, automatizados, mecanizados (e não criativos, inventivos). Atravessados sempre pela constante repetição e hegemonia de um ambiente que nos é familiar, natural, livres de problematizações, de certa maneira, não nos abrimos para as experiências. Não vivemos as experiências no tempo presente, em tensionamento com as experiências já vividas. Não há essa tensão entre o conhecido e desconhecido. Não, por sua vez, movimento criativo de pensamento.

A figura 11, apresenta como ficou o mapa após todas as viagens realizadas pelo professor e pelas crianças.



Figura 11: Mapa Mundi ao final do projeto, contendo *todos os territórios visitados. Acervo pessoal.*

Viajar pelas brincadeiras do mundo, pelas brincadeiras autóctones de povos originários latino-americanos é nos possibilitar o viajar como estrangeiro, aberto às experiências do mundo, em tensionamento entre o conhecido e o desconhecido. É estar em movimento de aprendizagem COM e não COMO,

livre de modelos e preconcepções. É escapar de uma chave de pensamento representacional, estruturalista, como nos convida a pensar Gilles Deleuze (2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato se constitui como um movimento criativo na direção de escapar de linhas hegemônicas e, por meio da experiência e dos encontros, parece ter se distanciado de modelos de pensamento representacional. Justamente por essa razão não desejamos, de maneira alguma, que essa experiência aqui relatada seja alçada a modelo de prática educativa bem-sucedida, um *case de sucesso,* uma experiência a ser replicada. Fazê-lo, por si só, é *enformar*, é criar imagens-modelo, é assassinar a criação convertendo-a em representação. O que aqui partilhamos é o que é: singularidade. Um encontro de corpos que se coloca em movimento de experiência.

Ao acompanharmos o percurso do projeto, observamos que não houve reinado da chave modal FAÇA COMO EU, mas sim da proposição FAÇA COMIGO, nos colocando em movimento de uma aprendizagem que não *ensigna* corpos. Não há imperativos. Não há verdades absolutas. Inclusive, seria, no nosso entendimento, um tanto incoerente pensar em práticas corporais de povos autóctones da América Latina, historicamente apagados, violentados, oprimidos, subjugados, e seguir reproduzindo discursos, práticas e narrativas que operam na chave da colonização. As verdades únicas são a hegemonia. São a homogeneidade. Quando falamos de povos originários, diante das linhas estruturalistas, falamos de diferença, de singularidade.

Trazer para a sala de aula práticas corporais autóctones de povos originários latino-americanos não é (tão somente) operar na esfera dos conteúdos (conceituais, procedimentais, atitudinais, por exemplo) e suas representações expressas em uma proposta curricular. Falamos aqui de alargamento de horizontes possíveis. A vida não é útil (Krenak, 2020) e não deveria estar acoplada a essa ânsia capitalista da utilidade. Falamos de conhecer o mundo sob diferentes e singulares lentes. Aquelas, inclusive, que foram silenciadas, cerceadas, apagadas. Conhecer o mundo fazendo um movimento de conhecê-lo por lentes não hegemônicas, é possibilitar pensar (e criar) outras maneiras de ser e estar no mundo ao viver as experiências, como nos convida a pensar Deleuze (2006). Nessa perspectiva um projeto como esse se constituiu não como um meio de desenvolvimento de habilidades, competências e capacidades, mas como um espaço de aprendizagem no sentido deleuziano do termo.

Perseguimos e criamos e produzimos e inventamos e desejamos e e e... ao longo do projeto encontros que possibilitassem o tensionamento entre o já conhecido

e o que se experiencia no momento presente da experiência (Kastrup, 2001). As produções das crianças não se constituíram, no nosso entendimento, em uma chave de reprodução. Amarelinhas, jeitos de jogar e de experimentar e vivenciar e de fruir e de ser e estar e … foram criadas e recriadas e tensionadas e problematizadas e e e… pelas crianças em seu movimento de experiência. Produção livre de modelos, de formas e imperativos. Viajantes, nômades errantes, estrangeiros, como propõe Kastrup (2001), mais nos interessa o encontro com o desconhecido que as certezas prévias. Assim, produções não são reproduções.

Não perseguimos modelos e receitas. Afinal, foi uma receita de mundo em que colonizador oprime o colonizado, que desencadeou um processo bem estruturado e sistemático de apagamento e domínio de corpos singulares, diferentes perante a hegemonia europeia na colonização da latino América Latina. Pensar com as crianças que olhar o mundo com lentes decoloniais é também um movimento de afirmação dessas vidas e desses corpos, é também pensar em outras formas de ser e estar no mundo.

É uma aposta no desejo de seguir desafiando as histórias únicas e criando linhas de escape das hegemonias. É um necessário (e por que não, divertido) jogo de escapa-escapa do pensamento pautado na representação

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **The danger of a single story**. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story Acesso em: 21 de maio de 2024.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação** São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2009.

CAMARGO, V. T. **Jogo de pelota e sacrifício humano**. Cienc. Cult., São Paulo, v. 56, n. 1, p. 21-22, Jan. 2004.

DELEUZE. G. **Spinoza:** Philosophie pratique. Paris: Les Éditions de Minuit, 2003.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Trad. A. C. Piquet e R. Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

DIAS, D. I.; OLIVEIRA, F. D. Uma viagem pelo mundo: uma proposta didático-pedagógica para a Educação Física Escolar a partir de um Ambiente Virtual de Aprendizagem. R**evista Brasileira de Educação Física Escolar,** ano VII, vol. 1, jul. 2021, São Paulo, p. 93-108.

DIAS, D. I. **Do intercessor figura-palhaça:** um possível da docência contra o entristecimento. 2024. 153 páginas. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Carlos - Campus Sorocaba. Sorocaba, SP. 2024.

ESPINOSA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

GODOY, L. B. **O jogo enquanto um emaranhado rizomático:** devindo jogadores-artistas. 2023. 271 páginas. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. Campinas, SP. 2023.

LARROSA, J. **Tremores:** Escritos sobre a experiência. 1ª ed. Belo Horizonte – MG: Editora Autêntica, 2017.

KASTRUP, V. **Aprendizagem, arte e invenção.** Psicologia em estudo, v. 6, n. 1, p. 17–27, 2001.

KRENAK, Ailton. A vida não é útil. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

LAVEGA BURGUÉS, P. **Juegos y deportes populares tradicionales.** Barcelona: INDE, 2000.

LODOÑO, F. T. **No princípio da história, era um jogo de bola.** jogo, poder e religião entre os maias. São Paulo: REVER, v. 15 n. 1, 2015.

RENDÓN, M. J. P. **De la herencia a la enajenación:** danzas y bailes" tradicionales" de Yucatán. Unam, 2005.

SANTOS, B. S. **Subjetividade, cidadania e emancipação.** Revista Crítica de Ciências Sociais. Coimbra, n. 32, pp. 135-191, jun. 1991.

Políticas públicas da educação especial: influências e análise

Mariane Tonolli Della Bianca
Mestre em Educação Inclusiva pela Universidade Estadual do Paraná – Unespar.
Pós-graduação em Educação Especial.
Professora da Sala de recursos de aprendizagem pela Rede municipal de Curitiba e profissional de apoio especializada
Email:marianedellabianca@gmail.com. https://orcid.org/0009-0007-3696-330X

Doi: 10.55823/RCE.V22.324

RESUMO

O artigo foi elaborado a partir da análise de textos e artigos que tratam das políticas públicas para educação especial e inclusão, com o objetivo de analisar as legislações vigentes criticamente e evidenciar de que forma os organismos internacionais influenciam a criação de leis no Brasil. Levantamos a hipótese de que, a partir da análise mais aprofundada de políticas educacionais é possível perceber que as legislações formuladas no Brasil recebem influência de organismos internacionais. A conclusão do estudo evidencia essa influência a partir da análise das pesquisas de autores que fazem essa reflexão crítica. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Concluímos que a legislação e políticas de educação especial nacionais apresentam diversos traços dos documentos internacionais e que alguns documentos normativos mais recentes indicam um esforço para garantir mais autonomia na elaboração dos textos das políticas de Educação Especial.

Palavras-chave: *Legislação; Inclusão; Educação Inclusiva*

ABSTRACT
The article was prepared from the analysis of texts and articles that deal with public policies for special education and inclusion with the objective of critically analyzing current legislation and showing how international organizations influence the creation of laws in Brazil. We hypothesize that from a more in-depth analysis of educational policies, it is possible to perceive that the legislation formulated in Brazil is influenced by International Organisms. The conclusion of the study shows this influence from the analysis of the research of authors who make this critical reflection. The methodology used was bibliographical research with a qualitative study. It was concluded that national Special Education legislation and policies show several features of international documents and that some more recent normative documents indicate an effort towards more autonomy in the elaboration of texts of Special Education policies.
Keywords: Legislation; Inclusion; Inclusive Education

RESUMEN
El artículo fue elaborado a partir del análisis de textos y artículos que tratan sobre políticas públicas de educación especial e inclusión con el objetivo de analizar críticamente la legislación vigente y mostrar cómo las organizaciones internacionales influyen en la creación de leyes en Brasil. Nuestra hipótesis es que, a partir de un análisis más profundo de las políticas educativas, es posible percibir que la legislación formulada en Brasil está influenciada por Organismos Internacionales. La conclusión del estudio muestra esta influencia a partir del análisis de las investigaciones de los autores que realizan esta reflexión crítica. La metodología utilizada fue la investigación bibliográfica con un estudio cualitativo. Se concluyó que la legislación y las políticas nacionales de Educación Especial muestran varias características de los documentosinternacionales y que algunos documentos normativos más recientes indican un esfuerzo hacia una mayor autonomía en la elaboración de textos de políticas de Educación Especial.
Palabras clave: Legislación, Inclusión, Educaión Inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo foi elaborado a partir da análise de textos e artigos referentes às Políticas Públicas da educação especial e inclusiva. Seu objetivo principal é analisar as legislações vigentes que tratam da educação especial e inclusão de forma crítica. Os objetivos secundários são evidenciar como os organismos internacionais influenciam a formulação de políticas públicas nacionais e quais objetivos estão intrínsecos nessas políticas. Levantamos como hipótese, de que, a partir de uma análise mais crítica de políticas educacionais é possível

perceber, que na formulação das legislações nacionais há influência de organismos internacionais.

Iniciamos a análise do texto de Evangelista (2018), que aprofunda as reflexões e análises de documentos da política educacional. A autora diz que o pesquisador precisa buscar fontes significativas, necessita selecionar as de maior relevância tendo objetividade em sua pesquisa. Gramsci (1996, p.12) diz que o produto do processo histórico até hoje desenvolvido é a objetividade do pesquisador.

Thompson (1981) chama a atenção para a necessária "vigilância



metodológica" do sujeito sobre si e sua relação com o tema e fonte de pesquisa.

> *"Documentos oferecem pistas, sinais, vestígios e compreender significados históricos dos materiais encontrados é sua tarefa. Importará compreender sua posição em relação à sua história, à história de seu tema e à história da produção de sua empiria" (Evangelista, 2018).*

Na análise de documentos, textos, artigos, busca-se a compreensão de sua teoria tendo clareza que não há confirmação ou desconfirmação de hipóteses. Cada sujeito analisa de acordo com sua compreensão e apreensão de sua realidade. Essa análise deve fugir do senso comum, ser embasada e fundamentada em diálogo com a fonte e um aporte teórico que converja para o real objetivo.

Como relata Codd (1988), os documentos políticos legitimam o poder do Estado e contribuem fundamentalmente para a "engenharia" do consentimento. Os textos são escritos com margem para várias interpretações, pois têm significados divergentes, contradições e omissões intencionais, justamente para produzir diferentes entendimentos. Cada pessoa é única, traz consigo sua história, pensamentos e compreensões que se diferenciam das de outras pessoas, fazendo-nos refletir que não há verdade absoluta.

Como diz Evangelista (2018), documento é história, todo documento quando for analisado precisa ser refletido a partir do momento histórico que foi escrito. Por exemplo, as reformas educacionais da década de 90, que buscaram adequar a escola a interesses político-econômicos da burguesia para beneficiar o capitalismo monopolista e essa prática se propagou para os dias atuais.

As políticas que surgiram a partir de 1990, como o Decreto nº7.611/2011, a Lei nº13.005/2014 e a Lei nº13.146/15, normatizaram a Educação Especial no Brasil, foram formuladas quando os movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e da inclusão social começaram a ganhar maior proeminência, paralelamente a interesses do setor privado. Essa década foi marcada por um contexto de transformações e reformas globais demandadas pelo capitalismo que criou mecanismos que, na prática, frequentemente resultam em exclusão social.

Essa análise, é possível quando se compreende que os fatos existem em conjunto, conhecendo instrumentos que permitam diversas formas de analises, e para compreender uma realidade faz-se necessário localizar os fatos com que o tema se relaciona buscando pistas que quando encontradas, transformam a compreensão do homem e sua realidade.

Segundo Evangelista (2018), captar as pistas que oferecem compreensão

da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe a investigação de suas origens, tendências que sugerem, rede de influências que as produziram, metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de

De acordo com Pavezi e Mainardes (2018), primeiramente, cabe destacar que as políticas educacionais vêm sendo construídas sob a lógica do mercado global. Além disso, é preciso compreender que os contextos de abordagem do ciclo de políticas estão inseridos no campo social, assim, é preciso considerar como tais políticas são formuladas, mas também como são colocadas no papel, mas principalmente como são colocadas em ação.

Entende-se que diferentes grupos buscam influenciar o propósito da educação, dentre eles as agências multilaterais, grupos políticos, representantes da sociedade civil, entre outros. Percebe-se que o poder simbólico que está acima dos Estados Nação exerce influência em diferentes



campos, dentre eles o educacional. Tais influências definirão o grau de autonomia das políticas de educação especial. Estas ganharam força a partir da década de 1990, baseando-se nos documentos internacionais em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e inclusão social. (Pavezi; Mainardes, 2018).

A Lei nº13.146/2015, denominada "Lei Brasileira de Inclusão" (LBI), por exemplo, incorpora e apresenta princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006). Ao reafirmar a esse público uma série de direitos baseados em características próprias baseadas em um sistema de classificações, cria-se condições de dominação e violência simbólica daqueles considerados sem tais características, ou seja, pessoas sem deficiência, reafirmando situações de poder. (Pavezi; Mainardes, 2018).

Ball (2001), afirma que as decisões políticas dos Estados vêm sendo tomadas dentro da lógica do mercado global levando a uma convergência de políticas educativas. Estudiosos como Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores abordam o ciclo de políticas oferecendo elementos para análise de políticas com complexidade e definem três eixos para efetivação dessas análises: contexto de influência, contexto de produção do texto e contexto de prática. Dessa forma, desde sua formulação e disputas políticas até a a escrita do texto, que pode assumir diversas formas , sua implementação e os efeitos que produzirá na sociedade (Mainardes, 2006). Compreendemos então, que o contexto de influência envolve aspectos históricos, discursivos e interpretativos ao fundamentar as políticas nacionais que estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais. Nesse cenário entram os interesses de agências multilaterais, grupos políticos e representantes da sociedade civil.

Segundo Ross (2002), o neoliberalismo, contrário a institucionalização do Estado do bem estar, apresenta argumentação de caráter meramente instrumental, relacionada às leis do capitalismo e do mercado. Transmite-se para o Estado problemas cuja incapacidade do mercado não consegue resolver. O Estado precisa ser freado aumentando cada vez mais as desigualdades ao invés de reduzi-las.

Ross (2002) afirma que os sujeitos estigmatizados como inferiores são guiados por interesses e forças políticas e as instituições que os atendem também estão nesse processo. É preciso que a escola igualmente impregnada de política, conduza a reflexão sobre a diversidade, ultrapassando abordagens superficiais. Os objetivos políticos que integram suas lutas sociais vão além de reivindicações específicas e imediatas como por exemplo a garantia de um profissional de apoio para os estudantes que necessitam desse acompanhamento. Muitos pais, professores, especialistas afirmam conhecer a lei que garante um profissional que acompanhe o estudante

com deficiência com comprovada necessidade de auxílio nas questões de higiene, alimentação e locomoção. Porém conhecem superficialmente sem aprofundamento para exigir formação adequada desse profissional e saber definir quais são os estudantes que realmente necessitam do tutor.

> *"Educar para a verdadeira e única integração significa romper as fronteiras dos limites socialmente impostos e ao mesmo tempo, pensar e interpretar o real, organizar a agenda dos direitos a serem reivindicados e das estratégias da participação política a serem articuladas" (Ross, 2002).*

Assim, as avaliações da educação no Brasil também revelam as ideologias de dominação. Com os resultados que mostram uma educação "insuficiente" na escola pública, ocorrem as "parcerias público-privadas como solução para obtenção da qualidade na educação; parceria que camufla o processo de privatização da educação" (FERREIRA; MOREIRA; VOLSI, 2020, p. 28). Um desses exemplos citados pelos autores mencionados anteriormente é a aplicação desses recursos nas escolas filantrópicas, como as APAEs, considerando novamente o público da educação especial. Entretanto, novamente o sistema de exclusão é



reforçado, contrariando o discurso de promoção de justiça social, inclusão e democracia.

Pierre Bourdieu utiliza a perspectiva epistemológica para fundamentar a teoria das estruturas sociais. Bourdieu (2004) aponta que os agentes incorporam as estruturas sociais, mas ao mesmo tempo provocam mudanças no mundo social por meio de suas ações. Os conceitos de campo, habitus e poder simbólico são encontrados em toda sua obra e foram aprimorados durante sua pesquisa. Sendo o habitus um conjunto de pensamentos, percepção e apreciação que orientam as ações dos agentes, o campo o objeto de interesse próprio dentro do segmento social dos agentes e o poder simbólico seria a legitimação dos sistemas simbólicos no campo social exercido legitimamente pelo estado. Compreendemos então, que o contexto de influência envolve aspectos históricos, discursivos e interpretativos ao fundamentar as políticas nacionais que estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais. É aí que entram os interesses de agências multilaterais, grupos políticos, representantes da sociedade civil.

Os autores concluíram que as políticas educacionais tornam-se confusas e contraditórias pois buscam atender e conciliar interesses do setor privado internacional, documentos internacionais, interesses da população entre outros. Bernardi, Rossi e Uczak (2014) constataram que entidades do setor privado induzem parcerias com o setor privado, junto ao MEC, tornando-se clientes do Estado ao ofertarem produtos específicos.

METODOLOGIA

A pesquisa bibliográfica foi elaborada a partir da análise dos textos que, segundo Gil (2002), é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.
Ainda de acordo com Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. A pesquisa bibliográfica também é indispensável nos estudos históricos. Em muitas situações, não há outra maneira de conhecer os fatos passados senão com base em dados bibliográficos.

Segundo Diehl (2004), a pesquisa qualitativa apresenta fatores relacionados a uma determinada problemática, tornando-se importante compreender e classificar os processos vivenciados nos ambientes envolvidos na pesquisa, possibilitando, dessa maneira, o entendimento de várias características dos sujeitos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada analisou documentos que foram elaborados em um dado momento da história e concluiu que essas análises só podem acontecer considerando esse processo histórico que nos permite desenvolver a consciência de que nem tudo o que está registrado em uma legislação se concretiza na prática. Pois muitas vezes a forma que essas políticas são escritas levam a várias interpretações.

Nesse sentido, destacamos autores que fazem referências teórico-metodológicas sobre a análises de textos de política educacional e das análises de influências de organismos internacionais para construção de políticas nacionais.

Como vimos, a partir da década de 90 a influência do campo econômico tornou-se mais nítida e sistemática. A reduzida autonomia do Estado em relação à construção de políticas educacionais próprias vem se refletindo na diminuição da autonomia na criação de políticas educacionais próprias. Essa falta de autonomia é identificada na produção dos textos que normatizam a Educação Especial.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

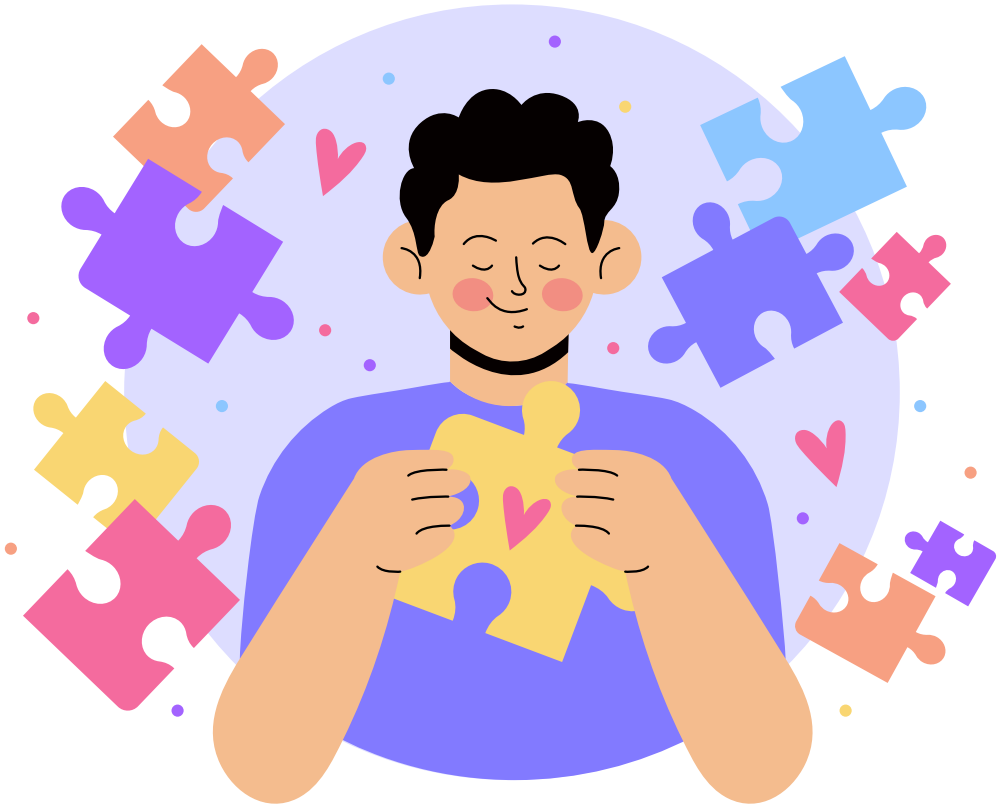
As políticas públicas precisam ser analisadas em sua totalidade, considerando o contexto histórico e seus reais objetivos, percebendo que são produtos e produtores da prática social. É necessário refletir sobre quem são os sujeitos que as elaboram, quais suas vivências pedagógicas, culturais e sociais e de que forma desejam atender aos interesses públicos e privados alinhados ao mercado, o que gera ainda mais exclusão dos estudantes com deficiência.

Ressalta-se que analisar os aportes teóricos leva ao aprofundamento do olhar crítico sobre legislações e suas influências, evidenciando de que forma organismos mundiais influenciam sobre a formulação das políticas públicas nacionais.

Políticas são cíclicas, os textos escritos tornam-se oficiais de acordo com o contexto da prática. Muitas vezes são escritos para que não haja questionamento. Stephen Ball nos diz “Nem toda política é feita como gostaríamos que fosse”. Nós, professores, precisamos compreender quais as mensagens ocultas e os reais objetivos por trás de leis municipais, regionais, brasileiras pois frequentemente em um movimento cíclico.

Precisamos estar conscientes de que não há inocência nos documentos que tornam-se oficiais, sendo necessário relacionar a empiria com a teoria de forma crítica. A partir do momento em que tivermos a sabedoria de analisar mais profundamente tais políticas inexoravelmente estaremos contribuindo para que nossos estudantes se tornam sujeitos capazes de realizar essa leitura mais aprofundada e crítica para que possam lutar por políticas mais justas para todos.

Conclui-se que a análise de textos políticos é complexa, porém necessária para todos os envolvidos no contexto educacional e da sociedade. Devemos partir de uma leitura simplista para uma análise crítica e consciente. Desconstruir para, então, reconstruir.



REFERÊNCIAS

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Currículo sem Fronteiras, 1(2), 99-116. 2001

BORDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico.** São Paulo: UNESP; 2004

BRASIL, Decreto 7.611/2011, de 17 de novembro de 2011, **que dispõe sobre a educação especial e o Atendimento Educacional Especializado e dá providências. Brasília,** 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 14 mar. 2024

BRASIL, Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014, que regulamenta o **Plano Nacional de Educação (PNE) e dá providdências**, Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 14 mar. 2024

BRASIL, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015. Disponível em: L13146 (planalto.gov.br) Acesso em 12 fev. 2023

BOWE, R.; Ball, S. J.; Gold, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology.** London: Routledge 1992.

COOD J. A. **The construction and deconstruction of educational policy documents, Journal of Education Policy**, 3 (3), 235-247. 1988.

DIEHL, A. A.; Tatim, D. C. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos técnicas.** São Paulo: SP: Prentice Hall. 2004

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional.** In: Ronaldo M.L. Araújo; Doriedson S. Rodrigues. A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. 1ed. Campinas-SP: Alínea,2012, v.1, p.52-71. Disponível em: https://gtfhufrgs.files.wordpress.com/2018/05/olinda_como-analisar-documentos.doc. Acesso em 10/05/2023.

FERREIRA, G. M., Moreira, J. A. da S., & Volsi, M. E. F. (2024). **Políticas de Financiamento da Educação Especial do Estado do Paraná** (2008-2018). FINEDUCA - Revista De Financiamento Da Educação, 14.

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

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história.** RJ: Civilização Brasileira, 1966.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006

PAVEZI, M., Mainardes, J. **Análise das influências de documentos internacionais na legislação e políticas de educação especial no Brasil (1990-2015)** Revista Interacciones: 2018 n49, p. 153-172. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161

ROSS, P.R **Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva.** Revista Educar, Curitiba, n. 19, p. 217-227. 2002
Editora da UFPR. Disponível em:https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/16161 Acesso em: 10 de jul de 2023

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Uma crítica ao pensamento de Althusser. RJ: Zahar Ed., 1981.

Educação Física na educação infantil: um olhar sobre desafios e possibilidades no contexto tocantinopolino

JOELMIR SILVA SOUZA
Universidade Federal do Norte do Tocantins

ADRIANO LOPES DE SOUZA
Universidade Federal do Norte do Tocantins

MILENA PEDRO DE MORAIS
Universidade Federal do Norte do Tocantins

Doi:10.55823/RCE.V22.347

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo analisar quais são os desafios e as possibilidades em relação às práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil em uma instituição pré-escolar do município de Tocantinópolis-TO. A coleta de informações foi realizada por meio de observação sistemática considerando o espaço e ambiente escolar, complementada por registros detalhados em diário de campo e análise do projeto político pedagógico da escola, buscando compreender aspectos contextuais e históricos da instituição. Os resultados indicam que a Educação Física na Educação Infantil enfrenta obstáculos relacionados à infraestrutura, à ausência de profissionais especializados. Contudo, evidenciam também o potencial de propostas lúdicas e inclusivas, capazes de contribuir com o desenvolvimento integral das crianças. Conclui-se que a Educação Física nesse nível de ensino não deve ser tratada como atividade complementar ou meramente recreativa, mas como parte essencial do processo educativo, favorecendo a construção de aprendizagens significativas por meio do movimento.

Palavras-chave: *Educação Física. Educação infantil. Processo educativo.*

PHYSICAL EDUCATION IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: AN INSIGHT INTO CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN THE CONTEXT OF TOCANTINÓPOLIS

Abstract: The present study aimed to analyze the challenges and possibilities related to pedagogical practices of Physical Education in Early Childhood Education at a preschool institution in the municipality of Tocantinópolis-TO. Data collection was carried out through systematic observation considering the school space and environment, complemented by detailed field diary records and analysis of the school's pedagogical political project, seeking to understand contextual and historical aspects of the institution. The results indicate that Physical Education in Early Childhood Education faces obstacles related to infrastructure and the lack of specialized professionals. However, they also highlight the potential of playful and inclusive proposals, capable of contributing to children's comprehensive development. The conclusion is that Physical Education at this level of education should not be treated as a supplementary or merely recreational activity, but as an essential part of the educational process, fostering the construction of meaningful learning through movement.

Keywords: Physical Education. Early Childhood Education. Educational process.

LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: UNA MIRADA A LOS DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN EL CONTEXTO DE TOCANTINÓPOLIS

Resumen: El presente estudio tuvo como objetivo analizar cuáles son los desafíos y las posibilidades en relación con las prácticas pedagógicas de Educación Física en la Educación Infantil en una institución preescolar del municipio de Tocantinópolis-TO. La recolección de información se realizó mediante observación sistemática considerando el espacio y el ambiente escolar, complementada con registros detallados en un diario de campo y con el análisis del proyecto político-pedagógico de la escuela, con el fin de comprender aspectos contextuales e históricos de la institución. Los resultados indican que la Educación Física en Educación Infantil enfrenta obstáculos relacionados con la infraestructura y la falta de profesionales especializados. Sin embargo, también destacan el potencial de propuestas lúdicas e inclusivas, capaces de contribuir al desarrollo integral de los niños. La conclusión es que la Educación Física en este nivel educativo no debe ser tratada como una actividad complementaria o meramente recreativa, sino como una parte esencial del proceso educativo, fomentando la construcción de aprendizajes significativos a través del movimiento.

Palabras clave: Educación Física. Educación Infantil. Proceso educativo.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Física, enquanto área do conhecimento, tem sido historicamente reconhecida pela legislação educacional brasileira. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997 e, mais recentemente, pela Base Nacional Comum Curricular, em

2017, sua presença no processo de ensino e aprendizagem tem sido continuamente assegurada (BRASIL, 1988; 1996; 1997; 2017).

Com efeito, embora as normativas e diretrizes nacionais estabeleçam parâmetros claros para a Educação Física na Educação Básica – o que inclui a Educação Infantil –, sua aplicação enfrenta variações significativas conforme as especificidades de cada contexto local. Segundo Libâneo (2004), a implementação das políticas educacionais deve considerar as particularidades socioeconômicas, culturais e estruturais de cada região, para que as propostas pedagógicas sejam efetivas e devidamente contextualizadas. Essa perspectiva destaca que a educação é uma prática social situada, que não pode ser dissociada do ambiente em que ocorre.

De fato, em que pese o reconhecimento legal da Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica (BRASIL, 1996), a efetivação desse direito ainda apresenta desafios concretos, especialmente na etapa da Educação Infantil. Conforme apontado pela literatura da área, em muitos municípios brasileiros, fatores como carência de infraestrutura e de materiais adequadas para a execução das atividades, escassez de profissionais especializados, ausência de formação continuada e fragilidade na elaboração de propostas pedagógicas específicas podem dificultar a inserção do/a professor/a de Educação Física nessa etapa da educação (D'AVILA; SILVA, 2016; NOGUEIRA; BENDRATH; BASEI, 2016; QUARANTA; FRANCO; BETTI, 2016; BONFIETTI et al., 2019; ZANOTTO, 2021).

Nessa conjuntura, importa-nos destacar que o município de Tocantinópolis (localizado na região do Bico do Papagaio, no extremo Norte do Estado do Tocantins), representa um cenário singular que merece ser investigado, sobretudo, no que se refere à oferta da Educação Física como parte integrante do currículo na Educação Infantil. Esse recorte territorial promove a reflexão sobre como as normativas nacionais podem se materializar no cotidiano das instituições e quais lacunas ainda persistem nessa realidade contextual.

Diante desse cenário, o presente estudo emerge com o objetivo de analisar quais são os desafios e as possibilidades em relação às práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil em uma instituição pré-escolar do município de Tocantinópolis-TO. Neste sentido, considera-se que analisar a realidade da Educação Física na Educação Infantil em Tocantinópolis poderá contribuir para a identificação de lacunas e potencialidades. Além disso, a pesquisa busca subsidiar reflexões que orientem políticas públicas, práticas pedagógicas e formações docentes voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nessa etapa, enfocando o papel da Educação Física no desenvolvimento integral das crianças.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: TRAJETÓRIA, POLÍTICAS E FUNDAMENTOS

A Educação Infantil no Brasil surgiu historicamente como resposta à necessidade das famílias, especialmente das mães trabalhadoras, carecendo de um espaço de cuidado e acolhimento para seus filhos. Oliveira (2002) destaca que as primeiras instituições voltadas para essa finalidade

foram criadas no início do século XX, em 1908, em Belo Horizonte, e em 1909, no Rio de Janeiro.

Com o passar do tempo, a Educação Infantil passou a ser reconhecida legalmente como a primeira etapa da Educação Básica, assumindo um papel formativo fundamental. Esse reconhecimento foi consolidado na Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 208, inciso IV, estabelece que o Estado deve garantir Educação Infantil em creches e pré-escolas para crianças de até seis anos de idade (BRASIL, 1988).

Além do direito de acesso, cabe ressaltar que as políticas educacionais recentes reforçam que a Educação Infantil deve promover experiências que favoreçam a observação, a exploração, a manipulação de objetos e a investigação do mundo físico e sociocultural, garantindo, assim, o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017). Farias e Rodrigues (2021) complementam essa perspectiva ao defenderem que a Educação Infantil deve ser um espaço de diálogo, participação e construção coletiva, aproximando escola e comunidade e reconhecendo os saberes diversos como parte do processo educativo.

Observa-se, pois, que o arcabouço normativo que sustenta essas práticas é amplo, perpassando pela LDB (BRASIL, 1996), pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e, por fim, pela BNCC (BRASIL, 2017), oferecendo direcionamentos acerca de conteúdos, metodologias e princípios pedagógicos, com ênfase na garantia de direitos de aprendizagem e na formação integral das crianças.



A BNCC, por exemplo, contribui com o estabelecimento de um conjunto de direitos de aprendizagem e desenvolvimento capazes de orientar as práticas pedagógicas, destacando os eixos das interações lúdicas e brincadeiras.

Esses direitos têm como objetivo criar condições para que as crianças assumam um papel ativo em ambientes desafiadores, construindo significados sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo ao seu redor. Os direitos são organizados em seis categorias principais, conforme detalhados a seguir:

> *• **Conviver** com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.*
>
> *• **Brincar** cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.*
>
> *• **Participar** ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.*
>
> *• **Explorar** movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.*
>
> *• **Expressar,** como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.*
>
> *• **Conhecer-se** e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário (BRASIL, 2017, p. 34).*

Além disso, para efetivar tais direitos, o referido documento normativo define, ainda, cinco campos de experiências que devem guiar as atividades pedagógicas, são eles: 1- o eu, o outro e o nós; 2- corpo, gestos e movimentos; 3- traços, sons, cores e formas; 4- oralidade e escrita; e 5- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BRASIL, 2017). Dentre eles, importa-nos destacar que o campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos" torna-se um

espaço privilegiado para que a Educação Física contribua na Educação Infantil, promovendo vivências que valorizem a cultura corporal da criança em sua pluralidade, promovendo situações lúdicas e diversificadas de movimento, tal como especificado abaixo:

> *[...] Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 37).*

Pode-se conjecturar que a Educação Infantil configura-se como um campo essencialmente interdisciplinar, no qual diferentes áreas do conhecimento se articulam e se complementam em prol da formação integral da criança. Nesse cenário, a Educação Física assume um papel relevante, mas que demanda diálogo constante com outras áreas, como a sociologia da infância, a psicologia cultural e a antropologia, a fim de compreender, respeitar e contribuir para as especificidades do desenvolvimento infantil (RICHTER; BASSANI; VAZ, 2015).

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Historicamente, a Educação Física no Brasil passou por diferentes fases. Durante muito tempo, foi associada predominantemente ao treinamento físico militar, com pouca valorização de seus aspectos pedagógicos e culturais (DANTAS JÚNIOR, 2018). Nas décadas seguintes, especialmente nos anos 1970, prevaleceram tendências tecnicistas, com aulas voltadas ao condicionamento físico e à reprodução de técnicas esportivas, influenciadas por concepções higienistas e militaristas (RODRIGUES; DARIDO, 2018).

A partir dos anos 1990, impulsionada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), a Educação Física escolar passou a ser compreendida como um espaço de produção e vivência da cultura corporal, ampliando sua contribuição para o exercício da cidadania. Essa mudança trouxe novas perspectivas metodológicas, valorizando a autonomia, a cooperação, a participação social e os valores democráticos.

Na Educação Infantil, esse movimento é reforçado pela BNCC (BRASIL, 2017), com a definição dos direitos de aprendizagem e dos campos de experiências. As práticas corporais, nesse contexto, ganham centralidade ao possibilitar que as crianças experimentem gestos, movimentos, expressões ar-

tísticas e jogos, criando vínculos entre corpo, cultura e aprendizagem.

Desse modo, concordamos com o entendimento de Souza et al. (2019), de que a própria concepção de infância presente na BNCC pode ser reveladora de um terreno fértil para a atuação da Educação Física, muito embora o documento não explicite a participação deste componente curricular na Educação Infantil. Porém, segundo os autores, ao reconhecer o corpo como eixo central da ação pedagógica e mediador privilegiado de experiências de cuidado, emancipação e liberdade, a BNCC abre espaço para práticas que poderiam potencializar o desenvolvimento integral das crianças.

Com efeito, diante da "[...] necessidade de o ensino sistematizado da cultura corporal fazer parte do trabalho pedagógico na educação infantil" (CARVALHO; LAVOURA, 2020, p. 16) e sem a pretensão de considerar que os/as professores/as de Educação Física são "donos/as" da corporalidade das crianças, é preciso reconhecer o potencial contributivo da Educação Física nesta etapa da educação básica, a partir do acesso à diversidade de atividades corporais, com a devida intencionalidade pedagógica, favorecendo o desenvolvimento integral destes sujeitos (AYOUB, 2001).

Nessa perspectiva, ressalta-se que o movimento não se limita ao deslocamento



físico do corpo, mas se configura como a expressão de um corpo humanizado, carregado de sentidos, histórias e marcas culturais. O gesto comunica, cria vínculos, produz significados e possibilita um diálogo que transcende a linguagem verbal, revelando formas de conhecimento e sensibilidade que só emergem na interação entre os sujeitos (BONFIETTI et al., 2019). Por isso, defende-se que a Educação Física na infância deve assumir uma prática dialógica, crítica e participativa, favorecendo um processo de construção de saberes que vá além do mero verbalismo do professor (FARIAS; RODRIGUES, 2021).

No entanto, a ausência de uma diretriz mais clara para a Educação Física nessa etapa denuncia uma lacuna histórica: a de relegar o movimento a um lugar secundário, cujas atividades recreativas priorizam apenas a segurança, negligenciando a necessária intencionalidade pedagógica. Ademais, questões como falta de infraestrutura, escassez de profissionais especializados, ausência de formação continuada e dificuldade em promover práticas inclusivas também afetam diretamente a qualidade dessa área, sobretudo para crianças com necessidades educacionais específicas (TONELLO, 2007; BONFIETTI et al., 2019).

Portanto, pode-se articular que a necessidade de fomentar a presença da Educação Física na Educação Infantil implica ir além da garantia de políticas públicas e formação docente, mas exige repensar o sentido desse componente curricular como espaço de escuta e de experiência, no qual o movimento se transforma em linguagem, e as crianças encontram possibilidades de se conhecer, interagir e construir, desde cedo, outras formas de ser e estar no mundo.

Ora, considerando os aspectos históricos, legais e pedagógicos apresentados, percebe-se que a Educação Física na Educação Infantil se insere em um campo de tensões entre o prescrito pelas políticas públicas e a realidade concreta das instituições. Essa breve fundamentação teórica trouxe à tona um conjunto de avanços normativos, bem como de desafios estruturais e pedagógicos que permeiam a prática nessa etapa da educação básica. À luz dessas reflexões, torna-se necessário compreender como essas diretrizes se materializam no contexto específico de Tocantinópolis, o que ajuda a justificar a realização desta pesquisa e orienta a abordagem metodológica apresentada a seguir.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi delineada por uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo, na tentativa de imergir no contexto escolar e analisar as relações estabelecidas entre a Educação Física e a Educação Infantil, considerando a construção do conhecimento a partir das percepções e experiências culturais dos sujeitos envolvidos (SILVA; VELOZO; RODRIGUES JÚNIOR, 2008).

Consoante ao que é pontuado por Flick (2009), destacamos a preocupação premente em buscar compreender porque e como determinado fenômeno ocorre em uma realidade contextual específica, neste caso, com foco nos desafios e possibilidades da prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.

Inspirando-se no estudo realizado por Feriani et al. (2021), o procedimento metodo-

lógico tomou como base a prática da observação sistemática. Essa técnica permite o registro planejado, intencional, objetivo e organizado dos eventos no ambiente natural de estudo e na ordem em que ocorreram (BOGDAN; BIKLEN, 1994; DANNA; MATOS, 2015). Para o registro das informações, utilizou-se cadernetas de anotações durante as visitas e, ao final de cada dia, a elaboração de diários de campo.

Tais observações do espaço escolar foram complementada por registros em diário de campo e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Desta forma, a fim de atender ao objetivo explicitado, este processo de coleta de informações apresenta também a pesquisa documental como estratégia metodológica para o aprofundamento e estudo sobre o fenômeno abordado (ALPI, 2019).

Este procedimento metodológico para a coleta das informações ocorreu entre abril e maio de 2019, durante visitas técnicas realizadas em uma pré-escola pública do município de Tocantinópolis-TO, que atende aproximadamente 80 crianças da Educação Infantil, organizadas em quatro turmas nos turnos matutino e vespertino. O acesso à instituição foi viabilizado pelo professor responsável pela disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Educação Física da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), o que possibilitou a definição de um cronograma de visitas, prioritariamente no turno vespertino.

Por fim, no tocante aos princípios éticos, cumpre-nos informar que o presente estudo foi conduzido a partir da observação sistemática do espaço escolar e da análise documental, sem coleta de dados identificáveis dos sujeitos envolvidos. Em todo o processo, buscou-se preservar a identidade da instituição e dos profissionais, garantindo anonimato nas descrições e reflexões apresentadas, bem como assegurando o respeito à dignidade, à privacidade e à integridade da comunidade escolar. Ressalta-se, ainda, que a pesquisa obteve o consentimento da direção escolar e foi orientada pelas diretrizes éticas que regem as pesquisas na área da Educação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Após a análise de conteúdo das informações coletadas por meio da observação sistemática e os subsequentes registros em diário de campo e a análise do Projeto Pedagógico escola e com o intuito de favorecer a compreensão dos dados produzidos, os resultados foram sistematizados em três categorias temáticas, a categoria temática 1- O espaço físico da escola; a categoria temática 2- As aulas de Educação Física na Educação Infantil; e a categoria temática 3 - O desenvolvimento das aulas de Educação Física durante o estágio.

Na categoria temática 1 relativa à análise sobre O espaço físico da escola ressalta-se que a observação deste espaço da instituição evidenciou a existência de duas salas climatizadas, cantina, sala da direção, dois banheiros masculinos e dois femininos (um deles adaptado para crianças), além de uma sala destinada a vídeo/leitura, que, entretanto, também funciona como depósito, e uma área externa de chão batido. No pátio, identificaram-se duas amarelinhas pintadas no solo e uma cesta de basquete.

Contudo, apesar desses recursos, constatou-se que o pátio é pouco utilizado para

a realização das aulas de Educação Física, que ocorrem exclusivamente às sextas-feiras, nos dois últimos horários de cada turno (matutino: 7h30 às 11h30; vespertino: 13h às 17h). Observou-se, ainda, que a infraestrutura disponível é insuficiente e apresenta sinais de deterioração, agravada pela escassez de equipamentos adequados.

A precarização da infraestrutura escolar e a fragilidade das políticas públicas configuram-se como fatores que comprometem a qualidade do ensino. Como aponta Neira (2022), as condições inadequadas de trabalho, somadas à desvalorização profissional e aos baixos salários, levam muitos docentes a acumular múltiplas jornadas, o que, inevitavelmente, impacta a dedicação e a qualidade da prática pedagógica, relegando a docência a um lugar secundário.

Ainda em relação à observação sistemática acerca do espaço físico da escola, ressalta-se que as turmas são numerosas em relação à quantidade de estudantes por sala, pois observamos que as classes eram compostas por cerca de 40 crianças, entre 4 e 5 anos, distribuídas em duas turmas: Jardim I e Jardim II. As professoras regentes, formadas em Pedagogia, atuam na rede desde 2004. Neste contexto, destaca-se a vulnerabilidade estrutural da escola, que ao longo dos anos funcionou em três prédios diferentes, ainda sem um espaço próprio construído para fins educacionais. Esta falta de infraestrutura adequada para a Educação Infantil é um desafio para o pleno desenvolvimento integral da criança, além de dificultar o planejamento de práticas pedagógicas que contemplem a Cultura Corporal de Movimento.

Não obstante, conforme argumentam Quaranta, Franco e Betti (2016), embora o espaço físico destinado às aulas de Educação Física seja relevante, é o espaço pedagógico que verdadeiramente potencializa as possibilidades formativas, especialmente, quando o coletivo docente atua de forma integrada e encontra apoio em uma gestão que orienta suas ações pelo PPP. Nessas condições, a Educação Física, assim como as demais áreas, encontra terreno fértil para favorecer experiências mais significativas e transformadoras para as crianças.

A segunda categoria temática refere-se às aulas de Educação Física na Educação Infantil e nesta categoria ressalta-se que no Jardim I, as práticas observadas apresentaram características predominantemente tradicionais, desenvolvendo-se em sua maior parte dentro da sala de aula e com pouca ludicidade, negligenciando a bagagem social das crianças. Esse modelo, criticado por John Dewey (1976), ignora fatores familiares, históricos e sociais que influenciam o processo de aprendizagem.

Essa realidade evidencia que a inserção da Educação Física na Educação Infantil constitui um desafio, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem as crianças como sujeitos históricos e sociais (FARIAS et al., 2019). Segundo Cavalaro e Muller (2009), a inserção da Educação Física na Educação Infantil apresenta desafios que perpassam pela ausência do professor especialista e/ou por sua coexistência com o pedagogo unidocente.

Neste contexto, faz-se necessário refletirmos acerca das necessidades específicas

de aprendizagem para a Educação Física na Educação Infantil, constituindo uma prática pedagógica que seja elaborada conjuntamente com os principais sujeitos da experiência vivenciada, que são as crianças (FARIAS et al., 2019).

Por outro lado, observamos que no Jardim II, as práticas desenvolvidas foram mais criativas, incluindo jogos e brincadeiras, embora também restritas ao espaço interno, devido ao receio de acidentes. Em ambos os casos, o planejamento das aulas nem sempre foi seguido, em virtude das limitações estruturais e formativas, reduzindo o papel da Educação Física a momentos de lazer e recreação. Desta forma, em relação ao processo de planejamento das aulas, novamente a infraestrutura precária pode representar um desafio significativo para o processo de desenvolvimento das atividades propostas.

As rotinas administrativas da escola também foram observadas, incluindo processos de matrícula, organização de arquivos e apoio pedagógico. Os professores elaboram seus planos de aula no contraturno e colaboram com a coordenação durante os intervalos. Quanto ao trabalho pedagógico, verificou-se que muitas atividades de Educação Física são desenvolvidas na própria sala de aula, de forma espontânea, sem um planejamento mais estruturado.

Ora, apesar das limitações apontadas, constatou-se também um notável interesse e entusiasmo das crianças pelas atividades correlatas à Educação Física, cuja participação das crianças representa um facilitador para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas. Nesse sentido, foi obervado ainda que em algumas ocasiões, por exemplo, as próprias crianças levaram bolas de futebol, embora não dis-



pusessem da autonomia necessária para utilizá-las fora da sala.

Em um estudo recente, Alessi, Brito e Santos (2025) destacaram que a autonomia não deve ser confundida com auto-suficiência, mas entendida como a capacidade de conduzir-se e tomar decisões considerando regras, valores e as perspectivas próprias e dos outros. Segundo os autores, a Educação Infantil tem papel central nesse processo, pois oferece experiências que permitem às crianças pensar, agir e se expressar de forma autônoma. Daí a importância de propostas que envolvam interações e brincadeiras destinadas para que as crianças possam aprender a cooperar, negociar e tomar decisões de forma cada vez mais consciente.

Ora, por um lado, deve-se levar em consideração o princípio didático de garantir à criança tempo, espaço e oportunidades para um desenvolvimento livre, que venha a favorecer o desenvolvimento da auto expressão, a satisfação pessoal e a resposta às suas necessidades individuais e espontâneas (VIANA, 2007).

Por outro lado, não se pode perder de vista a intencionalidade pedagógica, voltada, por exemplo, ao desenvolvimento de habilidades motoras básicas e ao cuidado com a higiene pessoal, o que demanda estratégias criativas para sistematizar as manifestações da cultura corporal.

Contudo, na realidade contextual observada, nota-se que as aulas de Educação Física na Educação Infantil ainda não exploram plenamente esse potencial formativo, uma vez que predominam atividades livres, sem objetivos claramente definidos.

A terceira categoria temática refere-se ao desenvolvimento das aulas de Educação Física durante o estágio e nesta categoria identifica-se o processo formativo da docência na educação infantil. Ressaltando-se que este processo é essencial para que o estudante possa exercitar a práxis pedagógica por meio de propostas orientadas e apropriadas ao fenômeno educativo estudado.

De acordo com Sayão (1999), o currículo da Educação Infantil deve contemplar múltiplas formas de expressão, como a escrita, a musicalidade, a corporeidade, a dramatização, a leitura e os gestos. A partir dessa perspectiva, as atividades desenvolvidas durante o estágio buscaram integrar jogos, brincadeiras populares, música e movimento, com o intuito de estimular habilidades motoras, sociais e cognitivas. Essa abordagem esteve alinhada ao conceito de "ofício de criança", valorizando experiências lúdicas e a cultura infantil como eixos de aprendizagem (LIMA; MARTINS; OLIVEIRA, 2022).

Cabe acrescentar que as propostas pedagógicas descritas a seguir foram realizadas pelas professoras regentes de turma e sem contar com professores formados em Educação Física em seu quadro funcional, uma vez que o espaço escolar retratado não tem professores de Educação Física, representando uma problemática desafiadora para a formação de professores nesta área, sobretudo, durante o Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

Assim, destaca-se que nestas práticas pedagógicas inicialmente, as atividades foram realizadas com a turma do Jardim I, envolvendo jogos de cooperação, brincadeiras populares, músicas e atividades que estimulavam criatividade, coordenação motora, equilíbrio, lateralidade e socialização. Obser-

vou-se que as crianças apresentaram certa dificuldade na compreensão e execução das tarefas, aliada a uma dispersão durante as atividades.

Posteriormente, as mesmas propostas foram aplicadas ao Jardim II, que apresentou melhor compreensão e desempenho. Ao longo das semanas, ambas as turmas demonstraram progressos nas habilidades motoras e sociais, especialmente após adaptações realizadas para facilitar a participação dos alunos, denotando a importância da formação inicial em Educação Física para trabalhar com o corpo e com o movimento infantil. Conforme pontuado por Zanotto (2021, p. 192-193):

> *A presença da EF na EI, por meio do professor especialista, concretiza o compromisso para com a formação crítico-cidadã do sujeito desde a tenra infância. Portanto, corrobora aos aspectos teórico-metodológicos do trabalho colaborativo em vias de potencializar o trato da expressão corporal, do movimento, da ludicidade, da socialização e de todas as nuances cabíveis a EI.*

Por fim, identificamos que, mesmo diante da presença de duas crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), as atividades foram adaptadas pelos/as estagiários/as, garantindo inclusão por meio de jogos cooperativos, músicas, circuitos psicomotores e atividades de socialização. Conforme defendem Silva (2012) e Neira (2022), essas práticas favorecem a afetividade, a autoestima, a autoconfiança e o respeito às diferenças.

Conforme adverte Morais (2022), para os estudantes com deficiência, é fundamental que os materiais utilizados nas aulas sejam adaptados às suas necessidades, e não que o estudante tenha de se ajustar às limitações dos recursos disponíveis. Nesse sentido, a autora afirma que é imprescindível considerar as características e demandas individuais de cada criança, garantindo que a prática corporal seja planejada a partir de princípios biomecânicos adequados aos objetivos da atividade.

Ora, este cenário reforça novamente a importância da formação específica em Educação Física, cujo/a professor/a, ao compreender as bases do movimento humano, a biomecânica, a pedagogia do corpo e os princípios da inclusão, pode estar mais bem preparado para planejar atividades que respeitem a singularidade de cada criança. Assim, o trabalho do professor não se limita a adaptar exercícios, mas a criar experiências corporais significativas que valorizem as diferenças, favoreçam a participação e contribuam para o desenvolvimento integral de todas as crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar quais são os desafios e as possibilidades em relação às práticas pedagógicas de Educação Física na Educação Infantil em uma instituição pré-escolar do município de Tocantinópolis-TO. A pesquisa foi desenvolvida a partir das vivências do estágio supervisionado, configurando-se como um processo formativo essencial para o desenvolvimento da práxis pedagógica.

Constatou-se que a Educação Física na Educação Infantil ainda ocupa um espaço secundário no cotidiano escolar, frequentemente limitada a atividades livres e recreativas, desprovidas de intencionalidade pedagógica. Entre os principais desafios, destacam-se a precariedade da infraestrutura física, a escassez de materiais adequados, a ausência histórica de professores especialistas na área e a visão reducionista que associa a Educação Física apenas ao brincar espontâneo. Como consequência, muitas crianças permanecem privadas de experiências corporais planejadas, fundamentais para o seu desenvolvimento integral. Este contexto precário também representa um imenso desafio para a prática pedagógica e formativa de professores de Educação Física no contexto da Educação Infantil.

No entanto, o estudo também evidenciou possibilidades de transformação. A Educação Física pode ser planejada com intencionalidade clara, integrando experiências corporais às demais áreas do conhecimento. Práticas criativas e inclusivas, mesmo em espaços precários, mostraram-se eficazes na promoção do desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo das crianças. Jogos, músicas, brincadeiras e atividades de cultura corporal revelaram-se estratégias de grande potencial para estimular a cooperação, a socialização e o respeito às diferenças, e o estágio supervisionado de-



monstrou-se um espaço privilegiado para experimentar e refletir sobre tais práticas inovadoras.

Para que essas possibilidades se concretizem, faz-se necessário o investimento em medidas estratégicas. A valorização profissional, por meio da contratação de professores formados em Educação Física, deve ser acompanhada de políticas de formação continuada que ampliem repertórios pedagógicos e metodológicos. Além disso, a melhoria da infraestrutura escolar e a disponibilização de materiais adequados representam condições fundamentais para o desenvolvimento de práticas de qualidade. A integração curricular da Educação Física, em diálogo com outras áreas do conhecimento, bem como o planejamento de atividades que combinem a liberdade do brincar com objetivos formativos claros, constituem caminhos para superar a visão restritiva ainda predominante, ampliando-se as possibilidades para uma prática pedagógica mais inclusiva e equitativa.

Considera-se, portanto, que a inserção da Educação Física na Educação Infantil não se reduz a uma exigência curricular, mas configura-se como um compromisso ético e político com a infância enquanto etapa fundante do desenvolvimento humano. A presença de professores especialistas nesse nível de ensino, especialmente no contexto do município, pode abrir novas perspectivas pedagógicas, contribuindo para práticas mais intencionais e inclusivas.

Conclui-se que o papel da Educação Física na Educação Infantil não deve ser visto apenas como uma atividade complementar ou um momento recreativo, mas como parte essencial do processo educativo e formativo. Mais do que ensinar técnicas, trata-se de assegurar às crianças o direito de brincar, mover-se, explorar e construir sentidos para si e para o mundo. Assim, a Educação Física assume um compromisso ético e político com a infância, representando uma oportunidade concreta de promover uma educação mais humana, inclusiva e integral.

REFERÊNCIAS

ALESSI, Viviane Maria; BRITO, Lilian Messias Sampaio; SANTOS, Ana Silvia de Rosis. Autonomia infantil: O papel das interações e brincadeiras na infância. **Revista Chão da Escola, v. 22,** n. 1, p. 41-59, 2025.

ALPI, Kristine. Distinguishing case study as a research method from case reports as a publication type. **Journal of the Medical Library Association,** v.107, n.1, p.1- 6,

2019. Disponível em: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6300237/. Acesso em 27 de Agosto de 2025.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física,** São Paulo, sup. 4, p.53-60, 2001

BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo.** Ed.rev.atual. Lisboa; Edições 70,2011

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

BONFIETTI, Priscila Errerias et al. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 1, p. 160-176, jan. 2019.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Acesso em 02 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição (1988).** Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar,** n. 34, p. 241-250, 2009.

CARVALHO, Edna Santos de; LAVOURA, Tiago Nicola. Contribuições de Daniil Elkonin para o ensino da educação física na infância. **Pensar a Prática,** Goiânia, v. 23,2020,

D'AVILA, Alexandra da Silva; SILVA, Lisandra Oliveira. Educação Física na Educação Infantil: o papel do professor de Educação Física. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n.1, p. 44-57, 2018.

DANNA, Marilda Fernandes; MATOS, Maria Amélia. **Aprendendo a Observar.** (3ª ed.) São Paulo: Edicon, 2015.

DANTAS JUNIOR, Hamilcar Silveira. A esportivização da Educação Física no século do espetáculo: reflexões historiográficas. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, nº 232, mar. 2018.

DEWEY, John. **Experiência e Educação.** São Paulo: Nacional, 1976.

FERIANI, Gabriela de Paula et al. A prática da observação sistemática para a formação do(a) psicólogo(a): relato de experiência. **Aletheia,** Canoas, v. 54, n. 2, p. 157-164, 2021.

FARIAS, Uirá de Siqueira; RODRIGUES, Graciele Massoli. Repensando a Educação Física "na" Educação Infantil: estabelecendo o "com". **Revista Didática Sistêmica,** v. 23, n. 1, p. 95-108, 2021.

FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Análise da produção do conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Motrivivência**, v. 25, e 25058, 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa. T**radução: Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 5. ed. Revisada e Ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIMA, Jeferson da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; OLIVEIRA, Victor José Machado. O planejamento da Educação Física com a Educação Infantil na perspectiva da Sociologia. **Zero a seis,** Florianópolis, v. 24, n. 45 p. 379-402, 2022.

MORAIS, Milena Pedro de. Educação Física escolar em contexto inclusivo e o desenvolvimento de estratégias de ensino: um ensaio teórico. **Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada,** Marília, SP, v. 23, n. 2, p. 161–170, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Por uma sociedade menos injusta: experiências com a Educação Física cultural. **Linhas Críticas,** v. 28, p. 1-15, 2022.

NOGUEIRA, Eliane Aparecida; BENDRATH, Eduard Angelo; BASEI, Andréia Paula. A Educação Física na Educação Infantil a partir da ótica de Gestores Municipais. **Revista de Administração Educacional,** Recife, V. 1. Nº 2. 2016 jul. /dez, 2016 p.52-68.

QUARANTA Silvia Cinelli; FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; BETTI, Mauro. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional,** Vitória da Conquista, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016.

RICHTER, Ana Cristina; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Entrevista com Manuel Jacinto Sarmento. **Cadernos de Formação,** Florianópolis, p. 11-37, 2015.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista da Educação Física/UEM,** Maringá, v. 19, nº 1, p. 51-64. 2018.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação infantil: Riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência,** n. 13, p. 221-236, 1999.

SILVA, Cinthia Lopes da; VELOZO, Emerson Luís; RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos. Pesquisa qualitativa em Educação Física: possibilidades de construção de conhecimento a partir do referencial cultural. **Educação em revista,** Belo Horizonte, n. 48, p. 37-60, 2008.

SILVA, Jhonny Kleber Ferreira et al. Jogos cooperativos: contribuição na escola como meio socializador entre crianças do ensino fundamental. **Motrivivência,** n. 39, p. 195-205, 2012.

SOUZA, Adriano Lopes de et al. A Base Nacional Comum Curricular e seus desdobramentos para a Educação Física. **Motrivivência,** Florianópolis, v. 31, n. 59, p. 1–16, 2019.

TONELLO, Maria Georgina Marques. Inclusão nas aulas de **Educação Física:** aspectos conceituais e práticos. In: SCARPATO, Marta (Org.). Educação Física: como planejar as aulas na educação básica. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 157-180.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil:** fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

VIANA, Peterson Lessnau. Movimentos na Educação Infantil e suas relações com a Educação Física. R**evista Chão da Escola**, v. 6, n. 1, p. 40-43, 2007.

ZANOTTO, Luana. Educação física na educação infantil: normativos e o trabalho docente. **Retratos da Escola,** v. 15, n. 31, p. 165–181, 2021.

Estratégia educativa no ensino superior: investigação de microrganismos em alimentos e hortaliças

YARA GOMES DA CONCEIÇÃO[1]*, CINENE CASTELO BRANCO CARVALHO[2]*, MILENA DE FATIMA OLIVEIRA MIRANDA DOURADO[2], LETICIA DIAS LIMA JEDLICKA [1-2]

1 - Programa de Pós-Graduação em Biodiversidade e Biotecnologia, Rede Bionorte, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará-Unifesspa, Marabá-PA

2 - Faculdade de Saúde Coletiva, Instituto de Estudos em Ciências e Biológica- Unifesspa, Marabá-PA

10.55823/RCE.V22.354

RESUMO

Relato de experiência pedagógica desenvolvida com práticas laboratoriais de investigação microbiológica em alimentos e hortaliças, utilizando microscopia óptica, estereomicroscopia e técnica de sedimentação espontânea da água de lavagem. Identificou-se a presença de estruturas parasitológicas em hortaliças convencionais e ausência em hidropônicas. A atividade favoreceu compreensão crítica dos riscos microbiológicos invisíveis e destacou a relevância da higienização adequada dos alimentos. Mostrou-se eficaz como estratégia de ensino-aprendizagem, ao integrar teoria, prática e reflexão crítica sobre segurança alimentar e educação em saúde. Além de consolidar competências técnicas, promoveu o desenvolvimento de habilidades sociais e reflexivas nos estudantes.

Palavras-chave: *Educação em saúde, microorganismos, segurança alimentar, prática labotratorial*

ABSTRACT

This pedagogical experience describes laboratory practices of microbiological investigation in food and vegetables using optical microscopy, stereomicroscopy, and the spontaneous sedimentation technique applied to wash water. Parasitological structures were detected in conventionally grown vegetables but absent in hydroponic samples. The activity fostered a critical understanding of invisible microbiological risks and emphasized the importance of proper food hygiene. It proved effective as a teaching-learning strategy by integrating theory, practice, and reflection, while also strengthening technical skills and stimulating social and reflective abilities in students.

Keywords: Health Education, microorganisms, food safety, laboratory practices.

RESUMEN

Relato de experiencia pedagógica con prácticas de laboratorio de investigación microbiológica en alimentos y hortalizas, utilizando microscopía óptica, estereomicroscopía y la técnica de sedimentación espontánea del agua de lavado. Se identificó la presencia de estructuras parasitológicas en hortalizas convencionales y su ausencia en hidropónicas. La actividad favoreció la comprensión crítica de los riesgos microbiológicos invisibles y subrayó la importancia de una higiene adecuada. Demostró ser eficaz como estrategia de enseñanza-aprendizaje, al integrar teoría, práctica y reflexión crítica sobre seguridad alimentaria y educación en salud. Además de consolidar competencias técnicas, estimuló habilidades sociales y reflexivas en los estudiantes.

Palabras Clave: Health Education, microorganisms, food safety, laboratory practices.

1 - INTRODUÇÃO

No contexto do Antropoceno, marcado por crises ambientais e sanitárias, a segurança alimentar — especialmente no consumo de hortaliças — assume relevância crescente, uma vez que a contaminação microbiológica e parasitária desses alimentos representa risco significativo à saúde coletiva. Essa problemática tem ganhado destaque mundial, estimulando estudos voltados à compreensão de suas causas, mecanismos de disseminação e impactos sanitários. Entre os principais fatores que favorecem a propagação de patógenos na cadeia alimentar, destaca-se a higiene inadequada antes do consumo (Osafo et al., 2024). A contaminação microbiológica pode ocorrer em qualquer etapa da cadeia produtiva, desde a produção agrícola até o consumo final (Santos, Oliveira, Ramos, 2023). Nesse cenário, a formação de profissionais qualificados é essencial para a implementação de estratégias eficazes de prevenção e controle.

A realização de experiências práticas em segurança alimentar se apresenta como uma estratégia indispensável na formação desses profissionais, ao promover aprendizagem experimental, estimular mudanças comportamentais e consolidar a cultura de

segurança. A incorporação de boas práticas de higiene e manipulação de alimentos, aliada ao manejo de microrganismos — exemplificado pela manipulação de hortaliças, como a alface —, é fundamental não apenas para a formação técnica, mas também para a prevenção de doenças de origem alimentar, um desafio crescente para a saúde pública (Schirmer, Picanço, Faria, 2019; Mccallions et al., 2023).

Como a contaminação microbiana pode ocorrer em qualquer etapa da cadeia alimentar, a aplicação de tecnologias inovadoras, de baixo custo e rápida implementação, tem se mostrado uma estratégia decisiva na garantia da qualidade e segurança dos alimentos, além de contribuir com a vigilância sanitária (Tropea, 2022). Essa experiência dialoga com a necessidade de fabular respostas e experimentar caminhos pedagógicos que aproximem teoria, prática e saberes cotidianos, alinhando o ensino de biologia às urgências ambientais e sociais contemporâneas.

A combinação de treinamentos práticos e do uso de tecnologias acessíveis constitui abordagem inovadora e eficaz na formação de profissionais preparados para atuar na garantia de uma cadeia alimentar segura e na promover a saúde coletiva. Essas atividades integram teoria e prática, potencializando a motivação do discente, o pensamento crítico, a capacidade de resolução de problemas e a adaptação ás demandas contemporâneas (Sharma et al., 2023). Além disso, fortalecem habilidades sociais — como disciplina, responsabilidade e cooperação — preparando os estudantes de forma mais holística para o mercado de trabalho (Mariah, Sari, 2019).

A experiência descrita reforça a relevância da interdisciplinaridade no ensino em Saúde Coletiva, pois permite a integração de diferentes saberes e práticas, promovendo trocas que resultam em aprendizagem mútua e relações mais horizontais entre áreas de conhecimento (Toassi, Lewgoy, 2015).

Compreender os microrganismos e suas interações com o ambiente é fundamental para reconhecer riscos à saúde e propor medidas de controle que fortaleçam políticas públicas voltadas à segurança alimentar (Domene et al., 2023).

Assim, ao assimilar esses conceitos, os estudantes de Saúde Coletiva tornam-se aptos a identificar agentes etiológicos com maior precisão e a adotar condutas fundamentadas em evidências científicas. Esse conhecimento fortalece seu papel na investigação, monitoramento e controle de surtos, promovendo ações educativas mais eficazes na proteção da saúde coletiva.

Por fim, a formação em microbiologia — ciência que estuda microrganismos — incluindo bactérias, vírus, fungos, protozoários e outros —, é imprescindível para a elaboração de ações de prevenção e controle de doenças infecciosas, de modo indireto, através da vigilância epidemiológica e de ações educativas voltadas à promoção da saúde (Coelho, Silva, Almeida, 2024). A partir dessa compreensão, o presente artigo teve como objetivo elaborar atividade prática com a proposta de sensibilizar os discentes acerca da presença de potenciais agentes microbiológicos nos alimentos, reforçando a importância da microbiologia no controle sanitário e na prevenção de agravos. A proposta justifica-se pela necessidade de formar profissionais críticos, tecnicamente capacitados e conscientes de sua responsabilidade cidadã na promoção da segurança alimentar.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo configura-se como um relato de experiência pedagógica realizado na disciplina Mecanismos de Transmissão de Doenças, do curso de Saúde Coletiva, durante o primeiro semestre de 2025, com o objetivo de proporcionar aos discentes uma vivência prática na avaliação de microrganismos em alimentos e suas implicações para a vigilância epidemiológica.

Por tratar-se de atividade de ensino, sem coleta de dados científicos nem envolvimento de seres humanos ou animais, o trabalho não se enquadra nas normas que exigem apreciação por Comitê de Ética em Pesquisa, conforme a Declaração de Helsinque e as diretrizes do Council for International Organizations of Medical Sciences (CIOMS).

A atividade ocorreu no Laboratório de Análises em Sistemas Biológicos (LAASB) e

contou com a participação de 15 estudantes do quarto período do curso. Foram utilizados microscópios ópticos e estereomicroscópios, além de amostras de hortaliças e alimentos deteriorados.

2.1. PREPARO E ANÁLISE PARASITOLÓGICA DAS AMOSTRAS

As hortaliças (alface e agrião) foram inicialmente higienizadas em água corrente. A água da primeira lavagem foi coletada para análise microbiológica, conforme as orientações da Anvisa (Anvisa, 2021), que destacam a importância da higienização antes do consumo.

O processamento das amostras seguiu o método de sedimentação espontânea de Hoffman, Pons e Janer (1934), permitindo a concentração de microrganismos presentes nas hortaliças. A água reservada foi mantida em cálices cônicos por 24 horas, para sedimentação de ovos, larvas ou outros agentes. Em seguida, 1 mL do sedimento foi coletado, corado com lugol e observado ao microscópio óptico (20x e 40x), possibilitando a identificação de estruturas celulares e parasitológicas, conforme descrito por Silva et al. (2019).

2.2. ANÁLISE MACROSCÓPICA COM ESTEREOMICROSCÓPIO

Os discentes também analisaram amostras de alimentos deteriorados, coletadas em suas residências, apresentando bolores e alterações de cor ou textura. Após triagem visual, as amostras foram dispostas em placas de Petri e observadas sob estereomicroscópio. Identificaram-se estruturas compatíveis com filamentos fúngicos e esporos, correlacionando-se os achados às condições de deterioração e práticas de armazenamento.

As observações foram registradas por meio de anotações e fotografias, subsidiando discussões coletivas em sala de aula.

2.3. AVALIAÇÃO

A avaliação considerou a capacidade dos discentes de correlacionar a presença de microrganismos com práticas de higiene e saúde pública. Os estudantes elaboraram relatórios reflexivos sobre a eficácia dos métodos de lavagem, complementados por infográficos e nuvens de palavras produzidos com o software Infogram (https://infogram.com), como estratégia de síntese visual e avaliação formativa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os achados da atividade prática foram organizados em duas categorias principais, conforme a metodologia empregada: Análise Parasitológica em Microscopia Óptica e Análise Macroscópica com Estereomicroscópio (Lupa). Essa distinção possibilitou a avaliação diferentes aspectos da contaminação e deterioração dos alimentos, abrangendo desde estruturas não visíveis a olho nu até alterações morfológicas perceptíveis em maior escala.

3.1. ANÁLISE PARASITOLÓGICA EM MICROSCOPIA ÓPTICA

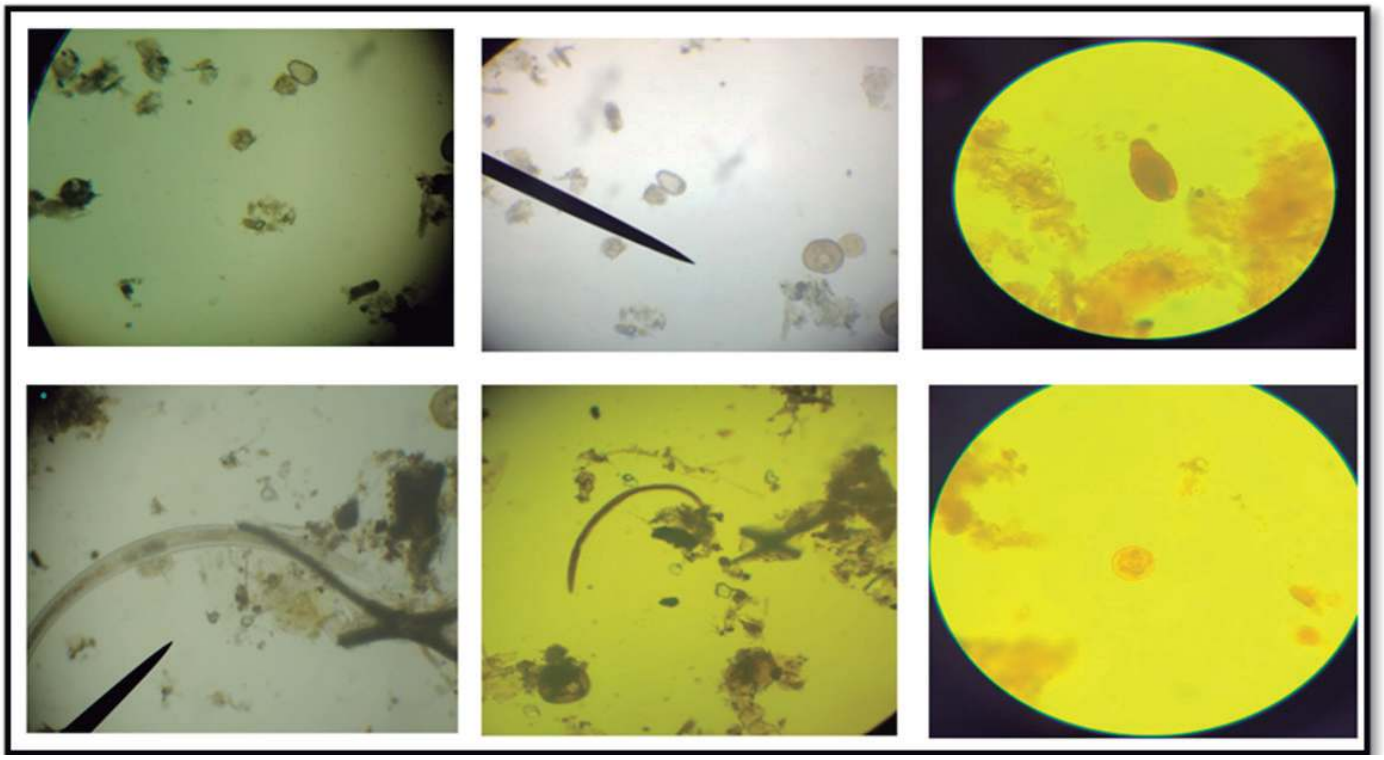
A atividade prática permitiu aos discentes compreender, de forma concreta, a relevância da higienização adequada dos alimentos. As análises microscópicas das amostras de hortaliças provenientes de cultivos convencionais evidenciaram a

presença de microrganismos, enquanto as amostras de origem hidropônica não apresentaram estruturas visíveis nas condições analisadas. Esse contraste fomentou discussões críticas sobre os diferentes processos produtivos e seus impactos na contaminação microbiológica.

Durante a análise da água proveniente da primeira lavagem das hortaliças cultivadas de forma tradicional (Figura 1), identificaram-se estruturas microbiológicas, embora não tenham sido observados ovos ou larvas após o período de sedimentação de 15 minutos. Nas amostras oriundas de cultivos hidropônicos, a ausência de microrganismos detectáveis pode estar relacionada a múltiplos fatores, como a eficiência da lavagem inicial, as características do sistema de cultivo ou limitações metodológicas na remoção de estruturas aderidas.

As amostras coradas e observadas ao microscópio óptico revelaram estruturas compatíveis com formas amebóides, cistos e larvas parasitárias. A detecção desses elementos reforça a importância da higienização correta das hortaliças, evidenciando os riscos associados ao consumo de alimentos crus sem adequada sanitização. Esses resultados corroboram a literatura científica, que destaca a higienização como etapa fundamental na prevenção de doenças de transmissão alimentar.

Figura 1 – Visualização microscópica de microrganismos presentes na água da primeira lavagem de hortaliças provenientes de cultivo convencional.



Fonte: autores (2025).

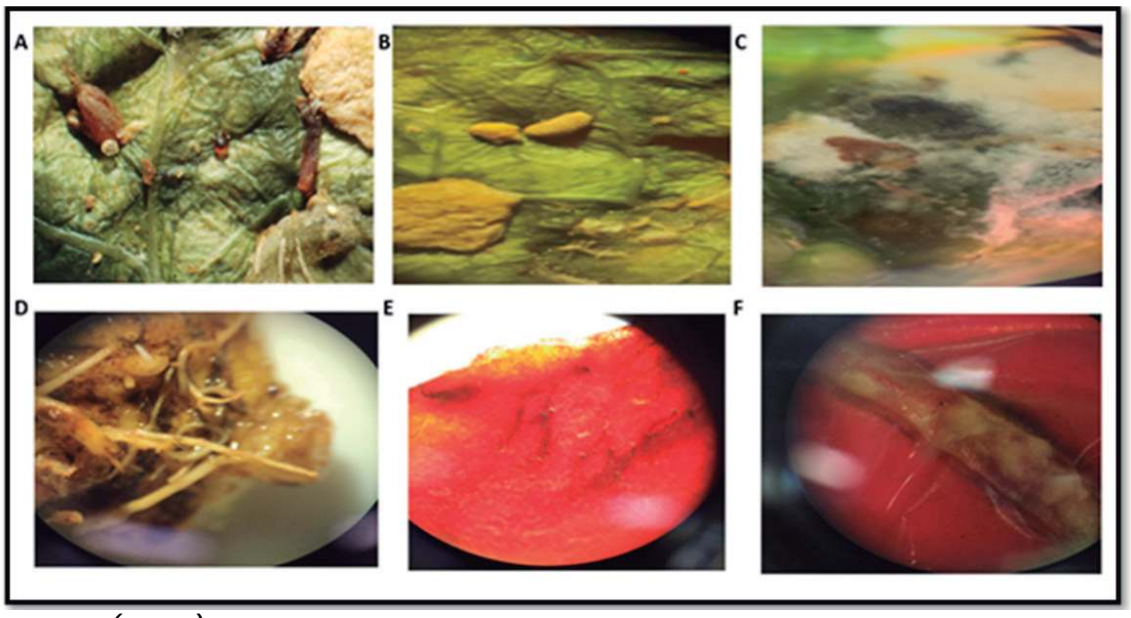
A técnica de sedimentação espontânea, descrita por Hoffman, Pons e Janer (1934) e adaptada para esta prática, monstrou-se de fácil execução e eficaz para fins didáticos, permitindo a observação de materiais particulados e estruturas parasitológicas, como ovos e larvas, ainda que sem confirmação taxonômica. Apesar dessa limitação, a visualização direta dos agentes microbiológicos teve impacto significativo nos estudantes, ao tornar perceptível uma dimensão da contaminação raramente explorada de forma tão concreta no processo formativo.

A análise parasitológica realizada em aula reforça a necessidade de práticas adequadas na manipulação de alimentos e hortaliças no cotidiano, evidenciando que métodos corretos de higienização contribuem para a redução da carga microbiana e prevenção de doenças transmitidas por água e alimentos (Brasil, 2021). Além disso, a atividade demonstrou o potencial das práticas laboratoriais no desenvolvimento de habilidades técnicas e analíticas, permitindo aos discentes reconhecer agentes etiológicos e propor estratégias preventivas mais eficazes. A vivência prática fortaleceu a capacidade de monitoramento e investigação epidemiológica, ampliando a precisão na interpretação dos dados e na formulação de medidas sanitárias.

3.2. ANÁLISE MACROSCÓPICA COM ESTEREOMICROSCÓPIO (LUPA)

A análise macroscópica de alimentos deteriorados, como vegetais e hortaliças (Figura 2), realizada com o auxilio do estereomicroscópio (lupa), evidenciou que os processos de contaminação e degradação ultrapassam a superfície visível dos alimentos. Esse aspecto foi especialmente notorio na imagem 2E, em que se observaram ramificações escurecidas nas amostras de beterraba, indicativas de deterioração fúngica em camadas internas do tecido vegetal.

Figura 2 – Amostras de vegetais deteriorados analisadas em estereomicroscópio, incluindo couve (A-B), maxixe (C), raiz de hortaliça (D), beterraba (E) e tomate (F), trazidas pelos discentes para observação macroscópica.



Fonte: autores (2025).

Essa atividade proporcionou aos estudantes uma compreensão ampliada dos riscos associados ao consumo de alimentos visualmente comprometidos, estimulando o senso crítico e reforçando a importância de práticas educativas baseadas em evidências. A observação direta das estruturas de degradação fomentou discussões sobre boas práticas no preparo e armazenamento dos alimentos, além de destacar o valor de metodologias acessíveis e aplicáveis à vigilância sanitária.

A utilização do estereomicroscópio mostrou-se uma ferramenta pedagógica eficaz, permitindo a observação de estruturas compatíveis com filamentos fúngicos e outros sinais de deterioração, inclusive em alimentos cuja aparência externa sugeria contaminação superficial. Essa constatação contribuiu para desconstruir práticas domésticas comuns, como a remoção apenas das partes "visivelmente" comprometidas, demonstrando que o comprometimento microbiológico costuma ser mais profundo e disseminado.

A coleta das amostras pelos próprios discentes favoreceu o engajamento ativo no processo investigativo, estabelecendo uma conexão direta entre o conteúdo acadêmico e o cotidiano. Essa vivência consolidou conhecimentos técnicos em microbiologia e segurança alimentar, ao mesmo tempo em que promoveu reflexões sobre fatores socioeconômicos que influenciam o consumo e armazenamento de alimentos, a percepção de risco pela população e as limitações no acesso a condições adequadas de conservação.

A experiência também se articulou com os princípios da vigilância sanitária e da atenção primária à saúde, fortalecendo nos discentes a compreensão de seu papel como futuros gestores, educadores e agentes de transformação social. A interdisciplinaridade promovida pela atividade favoreceu o diálogo entre áreas fundamentais, como vigilância sanitária, educação em saúde e políticas públicas.

Ao compartilhar os resultados com a comunidade acadêmica e grupos locais, os estudantes fortaleceram sua formação crítica e contribuíram para a disseminação de informações sobre segurança alimentar, incentivando a adoção de medidas preventivas e o descarte adequado de alimentos contaminados. Ademais, a experiência demonstrou o potencial de metodologias simples, de baixo custo e alta aplicabilidade no ensino das ciências da saúde, aproximando os discentes das práticas concretas de investigação e promovendo uma perspectiva territorializada e comunitária dos problemas sanitários. Dessa forma, a atividade revelou-se uma estratégia eficaz na formação de profissionais sanitaristas críticos, reflexivos e proativos na promoção da segurança alimentar, na vigilância em saúde e na construção de práticas sustentáveis e socialmente comprometidas.

3.3. ANÁLISE DOS RELATÓRIOS E PERCEPÇÕES DOS DISCENTES

Os relatórios produzidos pelos discentes sobre a aula prática evidenciam que a atividade no laboratório foi uma ferramenta eficaz de aprendizagem e de avaliação formativa. Os estudantes demonstraram capacidade de articular teoria e prática, aplicando conceitos de vigilância sanitária

e microbiologia ao contexto da Saúde Coletiva. Além disso, desenvolveram habilidades de observação científica, descrição de resultados e de reflexão crítica sobre hábitos de higiene e práticas seguras no consumo de alimentos.

Como parte do processo avaliativo, realizou-se uma análise qualitativa dos relatos, a partir da qual foi construída uma nuvem de palavras (Figura 3) que sintetiza os principais conceitos, percepções e aprendizados consolidados durante a atividade. Termos como "contaminação", "microrganismos", "higienização", "visualização" e "segurança alimentar" foram altamente recorrentes, indicando que os discentes reconheceram de forma consistente a inter-relação entre os conteúdos microbiológicos e as práticas cotidianas de prevenção em saúde coletiva.

Figura 3 – Nuvem de palavras com os conceitos e aprendizados mais frequentes nos relatórios dos discentes após a atividade prática.



Fonte: autores, elaboração Infogram (2025)

Os resultados demonstraram avanços significativos na compreensão dos impactos das Doenças Transmitidas por Alimentos (DTAs) e das estratégias preventivas em níveis individual e coletivo — aspectos essenciais para a formação de profissionais comprometidos com a promoção da saúde e a gestão de riscos sanitários.

A análise qualitativa dos relatos revelou percepções significativas sobre o processo de aprendizagem. Os depoimentos indicaram não apenas o alcance dos objetivos pedagógicos, mas também a construção de uma reflexão crítica sobre os cuidados na manipulação de alimentos e o papel da Saúde Coletiva na prevenção de doenças.

Trechos selecionados dos relatos ilustram essa percepção:

• **D1:** "Foi uma oportunidade muito boa de aprender sobre coisas que usamos no dia a dia, mas às vezes não prestamos atenção."

• **D2:** "Foi interessante ver que os vegetais que pareciam limpos tinham microrganismos visíveis na água."

• **D3:** "Fiquei impressionado com o que vi na lente, dava pra ver muita sujeira, mesmo quando a alface parecia limpa."

• **D4:** "A gente lava as coisas, mas nunca pensa se realmente está tirando tudo."

• **D5:** "Esse tipo de aula é essencial pra gente que vai trabalhar com educação em saúde e vigilância."

• **D6:** "Foi uma experiência que com certeza levarei para a vida profissional."

Esses depoimentos evidenciam o impacto pedagógico da prática e o fortalecimento da consciência crítica dos estudantes quanto à contaminação invisível dos alimentos. Também demonstram o papel transformador da educação em saúde como ferramenta para mudanças de comportamento e promoção de hábitos alimentares mais seguros.

Para complementar a análise dos relatos, foi elaborado um infográfico (Figura 4) que sintetiza os principais aprendizados identificados, organizados em seis eixos temáticos:

(1) percepção do mofo e dos riscos invisíveis;
(2) importância da lavagem com hipoclorito;
(3) reflexão sobre as técnicas corretas de higienização;
(4) comparação entre cultivo convencional e hidropônico;
(5) relevância da prática laboratorial como estratégia pedagógica;
(6) valorização da atividade para a formação no campo da Saúde Coletiva.

Figura 4 – Síntese dos aprendizados mais recorrentes dos discentes, organizados em seis categorias, evidenciando a relação entre teoria, prática e educação em saúde coletiva.



Fonte: autores, elaboração Infogram (2025)

Essa sistematização reforça a importância das metodologias ativas na consolidação dos saberes, contribuindo para a formação crítica e a atuação qualificada dos discentes em contextos intersetoriais voltados à promoção da saúde e à prevenção de doenças de origem alimentar. A atividade, ao revelar os "riscos invisíveis" dos alimentos, provocou reflexões sobre o cuidado, a responsabilidade coletiva e a necessidade de transformação das práticas cotidianas em direção a uma cultura de segurança alimentar e saúde pública.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada evidencia o potencial pedagógico das atividades experimentais no ensino superior, especialmente no campo da microbiologia e da Saúde Coletiva. Além de desenvolver competências técnicas, a prática fomentou postura crítica, investigativa e ética nos futuros profissionais de saúde.

Ao comparar sistemas de cultivo e métodos de higienização os estudantes compreenderam a relevância dos "riscos invisiveis" e suas implicações para a saúde pública. Constatou-se que práticas investigativas laboratoriais no currículo promovem aprendizagens significativas, engajamento e consciência cidadã em segurança alimentar.

Para o ensino superior de Biologia e áreas afins, essa prática evidencia que inserir atividades investigativas laboratoriais no currículo favorece aprendizagens mais significativas, promove engajamento e consciência sobre a responsabilidade cidadã no contexto da segurança alimentar.

Recomenda-se a ampliação dessa metodologia para outros cursos e níveis de ensino, inclusive na Educação Básica, visto que os princípios de investigação, higiene e crítica social são universais e relevantes além do ambiente universitário. Também sugere-se articulação com projetos de extensão, políticas educativas locais e formação contínua de professores, para fortalecer a disseminação dessas práticas e garantir impacto duradouro na cultura de prevenção de doenças alimentares.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE VIGILÂNCIA SANITÁRIA (ANVISA). **Contaminantes em alimentos**. Brasília: ANVISA, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/alimentos/contaminantes. Acesso em: 17 jul 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Imunizações e Doenças Transmissíveis. **Vigilância epidemiológica das doenças de transmissão hídrica e alimentar: manual de treinamento** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Imunização e Doenças Transmissíveis. – Brasília: Ministério da Saúde, 2021. 196p. Disponível em: https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/svsa/doencas-transmitidas-por-alimentos-dta/manual_dtha_2021_web.pdf Acesso em: 29 ago 2025.

COELHO, A. R SILVA, J. F; ALMEIDA, M. C. S. et al. Segurança alimentar e práticas preventivas na saúde coletiva. **Revista Brasileira de Epidemiologia,** 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbepid. Acesso em: 29 jul 2025.

DOMENE, S. M. Á; AGOSTINI, K. ALMEIDA, G. N. P.De. et al. Segurança alimentar: reflexões sobre um problema complexo. **Estudos Avançados,** v. 37, n. 109, p. 181–206, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2023.37109.012. Acesso em: 10 jul 2025.

HOFFMANN, W. A; PONS, J. A; JANER, J. L. The sedimentation concentration method in Schistosomiasis mansoni. **Puerto Rico Journal of Public Health and Tropical Medicine,** v. 9, p. 283–289, 1934.

MARIAH, S; SARI, A. Revitalizing the role of teachers in practice learning to increase vocational students' readiness. **Journal of Physics: Conference Series,** v. 1273, n. 1, , 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1088/1742-6596/1273/1/012039. Acesso em: 30 jun 2025.

MCCALLION, S; BEACOM, E; DEAN, M. et al. Interventions in food business organisations to improve food safety culture: a rapid evidence assessment. **Critical Reviews in Food Science and Nutrition**, v. 64, n. 7, p. 1–19, 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1080/10408398.2024.2403004. Acesso em: 30 maio 2025.

OSAFO, R; BALALI, G. I; amissah-reynolds, P.K. et al. Microbial and parasitic contamination of vegetables in developing countries and their food safety guidelines. **Journal of Food Quality**, v. 2022, p. 1–24, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.1155/2022/4141914. Acesso em: 26 maio 2025.

SANTOS, M. I; OLIVEIRA, F. B; RAMOS, J. One Health perspectives on food safety in minimally processed vegetables and fruits: from farm to fork. **Microorganisms,** v. 11, n. 12, p. 2990, 2023. Disponível em: https://www.mdpi.com/2076-2607/11/12/2990. Acesso em: 30 maio 2025.

SCHIRMER, M; PICANÇO, N. F. M; FARIA, G. R. A. P. Importance of training in ensuring the hygiene-sanitary quality of lettuce salads served in nursery schools. **Brazilian Journal of Food Technology,** v. 22, , 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1981-6723.28218. Acesso em: 30 maio 2025.

SHARMA, A; THAKUR, K; KAPOOR, D. S; et al Promoting deeper, meaningful learning in the contemporary educational landscape. In: CALHOUN, C. F. (ed.). The impact and importance of instructional design in the educational landscape. Hershey: **IGI Global Scientific Publishing.** p. 112–152, 2023. Disponível em: https://www.igi-global.com/chapter/promoting-deeper-meaningful-learning-in-the-contemporary-educational-landscape/329396. Acesso em: 12 jun 2025.

SILVA, L. G. B; SILVA, L. M. B. Da. et al. Prevalência de estruturas parasitárias de protozoários e de helmintos em hortaliças comercializadas em barracas de rua no município de Crato–CE, Brasil. **Saúde (Santa Maria),** v. 44, n. 3, p. 55–62, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/revistasaude/article/view/29982. Acesso em: 18 jul 2025.

TOASSI, R. F. C.; LEWGOY, A. M. B. **Inovação na formação interdisciplinar em saúde:** a experiência intercurricular da UFRGS na Unidade de Saúde da Família Divisa. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/130520/000955642.pdf. Acesso em: 30 jul 2025.

TROPEA, A. Microbial contamination and public health: an overview. **International Journal of Environmental Research and Public Health,** v. 19, n. 12, p. 7441, 2022. Disponível em: https://doi.org/10.3390/ijerph19127441. Acesso em: 12 jun 2025.


SIGNAC