

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Educação Básica e Profissional

Centro Pedagógico

**Curso de Especialização em Residência Docente para Formação de
Educadores da Educação Básica**

Sandra Garcia Costa

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NUM CONTEXTO DE
READAPTAÇÃO FUNCIONAL: a experiência compartilhada nos Grupos de
Trabalho Diferenciado (GTDs) na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira
com estudantes de 6 a 10 anos**

**Belo Horizonte
2020**

Sandra Garcia Costa

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NUM CONTEXTO DE
READAPTAÇÃO FUNCIONAL: a experiência compartilhada nos Grupos de
Trabalho Diferenciado (GTDs) na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira
com estudantes de 6 a 10 anos**

Versão Final

Monografia de especialização apresentada à Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG, Centro Pedagógico, como requisito parcial a obtenção do título de Especialista em Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica.

Orientadora: Amanda Fonseca Soares
Freitas

Coorientador: Luiz Gustavo Nicácio

Belo Horizonte
2020

CIP – Catalogação na publicação

C837c Costa, Sandra Garcia
Construção da identidade docente num contexto de readaptação funcional: a experiência compartilhada nos Grupos de Trabalho Diferenciado (GTDs) na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira com estudantes de 6 a 10 anos / Sandra Garcia Costa. - Belo Horizonte, 2020.
36 f.; enc.

Monografia (Especialização): Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico, Belo Horizonte, 2020.

Orientadora: Amanda Fonseca Soares Freitas
Coorientador: Luiz Gustavo Nicácio

Inclui bibliografia.

1. Formação docente. 2. Prática docente. 3. Docência em formação. I. Título. II. Freitas, Amanda Fonseca Soares. III. Nicácio, Luiz Gustavo. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Básica e Profissional, Centro Pedagógico.

CDD: 371.334 CDU: 37.02



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
CENTRO PEDAGÓGICO
SECRETARIA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO "RESIDÊNCIA DOCENTE PARA A
FORMAÇÃO DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA"

FOLHA DE APROVAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Cursista: SANDRA GARCIA COSTA

Matrícula: 2018741530

Título do Trabalho: Construção da identidade docente num contexto de readaptação funcional: a experiência compartilhada nos Grupos de trabalho diferenciado (GTDs) na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira com estudantes de 6 a 10 anos

BANCA EXAMINADORA:

Professor(a) orientador(a):

Amanda Fonseca Soares Freitas

Professor(a) coorientador(a): Luiz

Gustavo Nicácio

Professor(as) examinador(as): Tulio Campos, Claudia Regina Fonseca Miguel Sapag Ricci e Tania Margarida Lima Costa

Aos 28 dias do mês de agosto de 2020, reuniram-se através de Teleconferência pelo aplicativo Zomm, os (as) professores(as) orientadores(as) e examinadores, acima descritos, para avaliação do trabalho final do(a) cursista **SANDRA GARCIA COSTA**.

Após a apresentação, o (a) cursista foi arguido e a banca fez considerações conforme parecer: **PARECER: APROVADA**

NOTA: 80 **CONSIDERAÇÕES:**

Este documento foi gerado pela Secretaria do Curso de Especialização "Residência Docente para a Formação de Educadores da Educação Básica" baseado em informações enviadas pela banca examinadora para a secretaria do curso e terá validade se assinado pelos membros da secretaria do curso.



Documento assinado eletronicamente por **Samuel Moreira Marques**, Secretário(a), em 18/12/2020, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543](#), de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0487691** e o código CRC **DD0708FC**.

AGRADECIMENTOS

À UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, Escola de Educação Básica e Profissional Centro Pedagógico, pelo curso de Residência Docente para Formação de Educadores da Educação Básica. Às coordenadoras, Profa. Tânia Margarida Lima Costa; Profa. Cláudia Sapag Ricci e Profa. Selma Moura Braga, pela organização, cuidado e empenho realizados. A todos (as) os (as) professores, pelo ensino pautado no diálogo com os saberes docente dos professores residentes. Agradeço, especialmente, à Profa. Amanda Fonseca Soares Freitas, orientadora, e ao Prof. Luiz Gustavo Nicácio, coorientador, pelas ricas experiências deste encontro. Ao Prof. Túlio Campos pelas considerações ao Trabalho de Conclusão de Curso, convidando-me ao aprofundamento da reflexão. Às professoras residentes, Paula de Melo e Mariana Malta, pela parceria e troca de experiências.

À Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, Secretaria Municipal de Educação, pela promoção da formação contínua dos professores. À Secretária Municipal de Educação, Profa. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, por apostar no protagonismo dos professores e na transformação social pela Educação.

À Profa. Celma Aparecida Morais, diretora da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira, e ao Prof. Júlio César Silva, vice diretor; às coordenadoras pedagógicas, Profa. Cláudia Jácomo, Profa. Lindalva Leite, Profa. Carla Vanessa Teixeira e Profa. Mara Brandão, pelo apoio recebido durante a readaptação funcional e o desenvolvimento do projeto de ação. Aos (às) professores (as), colegas de trabalho, pelo companheirismo. À Mônica de Souza, secretária escolar; ao André e à Mariana, assistentes bibliotecários, pela disponibilidade em me auxiliar. Agradeço aos (às) funcionários (as) e monitores (as); estudantes e famílias da EMMAO. Terna gratidão aos (às) alunos (as) que participaram do projeto de ação.

À Profa. Bernadeth Pereira, minha amiga, e Profa. Nívia Garcia, minha prima, pelas revisões ao longo da construção da monografia. À minha mãe, Lucia Garcia de Oliveira Costa, e ao meu pai, Irineu Magno Oliveira Costa (in memoriam); aos meus familiares e amigos; por caminharem comigo. Gratidão a Deus, pela vida.

RESUMO

Este trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Residência Docente, para Formação de Educadores da Educação Básica é constituído de três partes. Inicialmente um *Memorial de percurso* da minha trajetória acadêmica e profissional. A segunda parte foi um *Projeto de ação* denominado “Grupos de Trabalho Diferenciado (GTDs) na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira com estudantes de 6 a 10 anos que apresentam problemas disciplinares: o olhar da infância na experiência cultural e compartilhada”. A terceira parte trata-se das *Considerações finais* do projeto. O objetivo geral do projeto foi contribuir com a comunidade escolar para o enfrentamento da (in)disciplina escolar, por meio da valorização da infância e da experiência lúdica na construção social da identidade. Os objetivos específicos foram: a) desenvolver atitudes facilitadoras (congruência e escuta empática docente) para os processos de desenvolvimento humano da criança; b) criar vínculos afetivos; c) criar vínculos cognitivos com os diversos conteúdos (jogos, leitura, rodas de conversa, brinquedos e brincadeiras, yoga). Os seguintes referências teóricas selecionados para o desenvolvimento do projeto, abrangem os conceitos de: experiência BONDÍA (2002), cultura lúdica BROUGÈRE (1998), disciplina escolar VASCONCELLOS (2009), congruência e escuta empática ROGERS (2009) e identidade TARDIF (2010). A abordagem metodológica privilegiou a pesquisa ação e a pesquisa bibliográfica. Os resultados encontrados nos permitem dizer que os objetivos foram parcialmente alcançados. Com relação ao objetivo geral foi possível observar um fortalecimento da autoestima e da expressividade da identidade singular da criança, repercutindo na melhoria da qualidade das interações sociais na sala de aula. Com relação aos objetivos específicos observou-se que a mediação docente pautada na escuta empática e na reflexão de sentimentos contribuiu para as atitudes de cooperação e solidariedade nos grupos. Notou-se que o trabalho em grupo mobiliza a emergência de conflitos interacionais. A falta de limite, em determinadas situações, era um impasse para a disciplina escolar frente à falta de clareza dos objetivos da aula. Conclui-se que a formação de vínculos afetivos e cognitivos, fundamentais para a construção da disciplina escolar, depende não só da qualidade nas relações afetivas – consideração positiva, aceitação e respeito entre os participantes – mas, principalmente da construção de sentidos para o estudo. A abertura para a experiência não prescinde do planejamento pedagógico. A possibilidade de continuidade do projeto de ação demanda a permanente ressignificação de sua intencionalidade e metodologia.

Palavras-chave: Identidade. Experiência. Experiência lúdica. Disciplina escolar. Congruência e escuta empática.

ABSTRACT

This conclusion work of the Specialization Course in Teaching Residence, for the Training of Basic Education Educators, consists of three parts. Initially a Memorial of my academic and professional trajectory. The second part was an action project called "Differentiated Work Groups (GTDs) at Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira with students from 6 to 10 years old who have disciplinary problems: the look of childhood in cultural and shared experience". The third part deals with the final considerations of the project. The general objective of the project was to contribute with the school community to face school (in) discipline, through the valuation of childhood and the playful experience in the social construction of identity. The specific objectives were: a) develop facilitating attitudes (congruence and empathic listening by the teacher) for the child's human development processes; b) create affective bonds; c) create cognitive links with the different contents (games, reading, conversation circles, toys and games, yoga). The following theoretical references selected for the development of the project, cover the concepts of: experiência BONDÍA (2002), cultura lúdica BROUGÈRE (1998), disciplina escolar VASCONCELLOS (2009), congruência e escuta empática ROGERS (2009) e identidade TARDIF (2010). The methodological approach favored action research and bibliographic research. The results found allow us to say that the objectives were partially achieved. With regard to the general objective, it was possible to observe a strengthening of the child's self-esteem and expressiveness of the child's unique identity, with repercussions on improving the quality of social interactions in the classroom. With regard to specific objectives, it was observed that teaching mediation based on empathic listening and reflection of feelings contributed to the attitudes of cooperation and solidarity in the groups. It was noted that group work mobilizes the emergence of interactional conflicts. The lack of limit, in certain situations, was an impasse for the school discipline in face of the lack of clarity of the objectives of the class. It is concluded that the formation of affective and cognitive bonds, fundamental to the construction of school discipline, depends not only on the quality of affective relationships - positive consideration, acceptance and respect among the participants - but, mainly, on the construction of meanings for the study. Opening up to experience does not dispense with pedagogical planning. The possibility of continuing the action project demands a permanent reframing of its intentionality and methodology.

Keywords: Identity. Experience. Playful experience. School discipline. Congruence and empathic listening.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	7
2 MEMORIAL DE PERCURSO.....	8
2.1 Em que momentos resolvi ser professora?	8
2.2 Limites e possibilidades	9
2.3 Trajetória Profissional Docente	10
2.4 A disciplina escolar	12
2.4.1 A experiência da (in)disciplina escolar.....	13
2.4.2 O saber da experiência em formação	16
2.5 O contexto da Readaptação Funcional	17
2.5.1 Ressignificação da identidade docente.....	20
3 O PROJETO DE AÇÃO	23
3.1 Bases para a construção do projeto.....	23
3.2 Objetivo geral do projeto	24
3.3 Objetivos específicos do projeto	25
3.4 Metodologia e princípios orientadores do projeto.....	25
3.5 Etapas de desenvolvimento do projeto	27
3.5.1 Experiência compartilhada.....	29
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	32
4.1 Avaliação reflexiva do projeto de ação.....	32
4.2 Educação no tempo da pandemia.....	34
5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	36

1 APRESENTAÇÃO

Este trabalho de conclusão do Curso de Especialização em Residência Docente para Formação de Educadores da Educação Básica é constituído de três partes: inicialmente, um **Memorial de Percurso**, que descreve e reflete sobre minha trajetória acadêmica e profissional; em seguida, um **Projeto de ação**, que se trata de um planejamento de um GTD – Grupo de Trabalho Diferenciado, desenvolvido junto a estudantes de 6 a 10 anos que apresentam problemas disciplinares da Escola da rede Municipal de Belo Horizonte, Monsenhor Artur de Oliveira; e por fim nas considerações finais faço uma **avaliação reflexiva do projeto de ação** e uma reflexão sobre **a Educação em tempos de pandemia**

2 MEMORIAL DE PERCURSO

O objetivo desse capítulo é descrever a minha trajetória acadêmica e profissional, considerando os aspectos que me levaram a fazer a escolha de ser professora e de participar do curso Residência Docente para Formação de Educadores da Educação Básica. A presente formação possibilitou-me a mais concreta possível experiência: perceber-me como identidade, memória, sentimento e palavra. O memorial inclui também o modo com que as experiências compartilhadas no curso têm influenciado em minha atuação profissional, nas novas escolhas e na ampliação dos meus conhecimentos na área da educação e formação prática.

Saber para onde ir implica em saber de onde viemos a partir do saber de onde nos encontramos – eis o espaço existencial fundado na experiência do memorial de percurso:

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2010, p, 11)

2.1 Em que momentos resolvi ser professora?

Iniciei o ensino médio cursando o Científico no Colégio Tiradentes, onde me deparei com o desafio de viver situações novas exigindo-me coragem e propósito. Nesta trajetória escolhi voltar e me integrar à implantação do curso de magistério na mesma escola onde havia cursado o ensino fundamental. A busca de segurança e familiaridade levou-me, inclusive, a optar pela mesma formação profissional de minha mãe. Embora tenha formado em Habilitação Profissional Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série) na Escola Estadual Helena Guerra em 1986, ministrava aulas de yoga desde os quinze anos de idade e não tinha a intenção de atuar na carreira do magistério. No entanto, essa escolha veio fazer parte da minha história.

2.2 Limites e possibilidades

O yoga passou a ser um modo de estar no mundo. Com facilidade, eu superava os limites da flexibilidade articular e do alongamento muscular. Emocionalmente, negligenciava os limites nas interações afetivas, expondo-me a situações desprovidas de claros propósitos. Segundo Vasconcellos (2009, p. 68), com a falta de “limites comportamentais bem definidos, as pessoas tendem a agir sob impulso...”. A experiência de não saber aonde ir era como permanecer à margem do rio; sem meta, não corria o risco de chegar (ou não). Vasconcellos (2009, p. 95) relaciona o estabelecimento do limite – “frustração ou adiamento de satisfação” – à questão do sentido: “se nada tem a perder ou, mais amplamente, se não tem um sentido, para que se submeter?”. Por não haver um sentido, não me abria para as possibilidades e para os limites da experiência. Não havia limites diante da inexpressividade do projeto (de vida). Negá-lo diante do outro foi negar a minha própria singularidade de existir.

A questão central na formação da minha identidade docente se refere igualmente à dificuldade em estabelecer limites e recai sobre o tema da disciplina escolar – em seu sentido de “organização do ambiente de trabalho escolar, comportamento, postura, atitude.” (VASCONCELLOS, 2009, p. 23).

Limites tem a ver com vínculos. Para Vasconcellos (2009, p. 97), “os limites só têm sentido quando há um vínculo estabelecido”. De acordo com o autor, os vínculos são formados a partir do reconhecimento ou sentimento de “pertença, de inclusão, de acolhida do sujeito naquele coletivo”. A construção de vínculos é condição para o desenvolvimento da relação educativa e tem a ver com a identidade docente.

Esta vai começar a partir do momento em que houver a criação de vínculos, o reconhecimento de ambas as partes: o aluno reconhecer o professor como aquele que lhe pode ensinar algo significativo, e o professor reconhecer o aluno como aprendiz. (VASCONCELLOS, 2009, p. 125-126)

Em maio de 2019, entrei em processo de Readaptação Funcional¹. Naquele momento foi necessário reconstruir o vínculo com a capacidade de planejar e dar

¹ Readaptação é a atribuição de atividades especiais ao servidor, observada a exigência de atribuições compatíveis com a limitação que tenha sofrido em sua capacidade física ou mental, verificada em inspeção médica pelo órgão municipal competente, que deverá, para tanto, emitir laudo circunstanciado. Disponível em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/planejamento/gestao-de-pessoas/saude-do-servidor/ajustamento-funcional> Acesso em: julho de 2020.

sentido aos projetos de vida, ou seja, a readaptação funcional demandava o fortalecimento da identidade docente. Segundo o pesquisador e psicólogo clínico, Carl Rogers (2009, p. 198), “à medida que um indivíduo se torna capaz de assumir sua própria experiência, caminha em direção à aceitação da experiência dos outros”. Na definição de Selma Garrido Pimenta (1999, p. 18), “a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado”. Com Tardif (2010, p. 232), ampliamos a ideia do professor como sujeito de conhecimentos: “ele aborda sua prática e a organiza a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores”. A ressignificação da identidade docente, no tempo da readaptação funcional passou pela apropriação da própria vida, na medida em que podemos elaborar sentidos para o que nos acontece. (BONDÍA, 2002).

2.3 Trajetória Profissional Docente

Formei-me em Psicologia na Universidade FUMEC em 1994. Atuei como psicoterapeuta de grupos de crianças e adolescentes no Consultório de Avaliação Biopsico Social Ltda em Contagem, durante dois anos (1995-1996). Aprendi a estabelecer laços terapêuticos com as crianças por meio da escuta sensível, confiando em suas capacidades. Ingressei na carreira docente da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte em 1997. Atuei na Escola Municipal Dinorah Magalhães Fabri, durante os primeiros cinco anos de magistério, no contexto da Escola Plural. Esses foram tempos de descobertas da importância do protagonismo da criança e dos desafios da construção da disciplina escolar – no sentido de criação de um ambiente favorável à aprendizagem. De acordo Vasconcellos (2009, p. 25): “A disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais ou coletivos”.

Entre tais descobertas, era urgente ter uma compreensão mais ampla sobre os conhecimentos da didática e das metodologias pedagógicas. Em função dessas constatações, participei de dois cursos da Secretaria Municipal de Educação (SMED) no Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (CAPE): Curso de Aperfeiçoamento da Prática Pedagógica e Horizontes da Cidadania, em 1998. Diante da crescente expectativa em relação ao comportamento das crianças e da dificuldade

em construir a disciplina escolar com os alunos, resolvi procurar a Secretaria Municipal de Educação (SMED) com o objetivo de apresentar o yoga como possibilidade de contribuição para o desenvolvimento humano da criança. A SMED indicou o Centro de Convivência da BEPREM – Beneficência da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte – como espaço cultural ideal para a prática de yoga. De 2002 a 2010, fiquei à disposição da BEPREM; atuei num projeto de yoga voltado para funcionários, aposentados e pensionistas da Prefeitura de Belo Horizonte. A mudança de contexto profissional provocou uma ruptura com a sala de aula.

Em 2010, com o término do Centro Convivência, a volta para a escola ocorreu de maneira abrupta e sem espaço de reflexão a respeito do retorno para a sala de aula (após ter estado afastada da função de professora por um período de oito anos). Desprovida de coragem, assumi uma turma do 3º ano na Escola Municipal Jonas Barcellos Corrêa. Após a experiência de retorno para a sala de aula, comecei a atuar no Projeto de Intervenção Pedagógica (PIP) no qual fortaleci a confiança e a identidade docente. Em 2013, na Escola Municipal Padre Flávio Giammetta, atuei como professora de apoio e substituição. De 2014 ao ano de 2016, fiz parte da coordenação pedagógica, onde adquiri novas experiências: rodas de conversa com alunos; mediação entre a escola e a equipe do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Enfim, conclui o curso de Especialização em Infância, Cultura e Práticas Formativas – Universidade FUMEC em 2015.

Trabalho na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira desde 2018 – ano em que atuei no 4º ano do Ensino Fundamental. A indisciplina escolar na sala de aula era caracterizada pela ausência de silêncio durante a aula. Desta forma, a construção do sentido para o estudo ficava inviabilizada tamanha era a desorganização do ambiente. Conforme Vasconcellos (2009, p. 26):

se é verdade que o interesse favorece a disciplina, é preciso reconhecer a recíproca: para haver interesse, é preciso disciplina; caso contrário, dado o clima de dispersão, os alunos nem sequer conseguem pôr a atenção sobre o objeto de estudo.

Tive uma experiência diversa em relação à disciplina escolar durante um período de extensão de jornada junto à *turma externa*² da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da EMMAO, no final do ano de 2018. A heterogeneidade da turma, formada por pessoas idosas, causou diversidades nas propostas pedagógicas. A escuta sensível que fui desenvolvendo valorizou os saberes dos alunos, tornando a aprendizagem mais significativa. Vivenciamos a construção de vínculos (afetivos e cognitivos) por meio do diálogo, do respeito e da cooperação entre os sujeitos. Identifiquei o sentimento de maior confiança em minha prática docente. Neste sentido, Rogers (2009, p. 199) afirma que tal atitude “[...] parece indicar que o indivíduo se move em direção *a ser*, com conhecimento de causa e numa atitude de aceitação, o processo que ele é de fato em profundidade”.

2.4 A disciplina escolar

O termo *disciplina*, segundo Vasconcellos (2009, p. 23-24), possui três sentidos na área pedagógica: “disciplina como organização do ambiente de trabalho escolar, comportamento, postura, atitude”; “disciplina como rigor de pensamento” e “disciplina como campo de conhecimento”. O termo disciplina desenvolvido no processo de ressignificação da minha identidade docente se refere principalmente ao primeiro sentido, embora os outros dois façam parte da problemática da disciplina escolar.

A disciplina é uma exigência para o processo de aprendizagem e o desenvolvimento humano, seja ela considerada em termos individuais ou coletivos. Pode haver divergência quanto à concepção de disciplina, mas, com certeza, sua ausência inviabiliza o crescimento do sujeito, uma vez que a aprendizagem, especialmente a escolar, é um processo rigoroso, sistemático, metódico. (VASCONCELLOS, 2009, p. 25)

A disciplina é um tema de grande complexidade. Para Vasconcellos (2009, p. 92), a disciplina escolar é uma construção coletiva em que o sujeito, ao interagir com as situações de aprendizagem coordenada pelo professor, desenvolve as capacidades de “se autogovernar, autorreger-se, autodeterminar-se e autoproduzir-se (*autopoiésis*)”. Neste sentido, o saber se comportar é uma atividade humana que envolve a interação do sujeito, indo além da concepção tradicional na qual a disciplina

² *Turma externa* de Educação de Jovens e Adultos é aquela que ocorre fora do ambiente escolar. Na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira, a EJA externa acontece no Centro de Referência da Pessoa Idosa – Prefeitura de Belo Horizonte.

significa o comportamento quieto do aluno em relação à atividade e fala do professor (VASCONCELLOS, 2009).

Ora, a partir da teoria dialética da atividade humana, o *saber se comportar*, a ação humana consciente, é fruto de uma processo, de um *métodos*. Trata-se de uma abordagem de complexidade (ampla, radical, rigorosa, tensa, interativa) de acordo com a qual a disciplina é entendida como caminho de produção de existência. (VASCONCELLOS, 2009, p. 92)

2.4.1 A experiência da (in)disciplina escolar

A experiência da (in)disciplina escolar, em minha prática docente, me exauria e me desnor-teava. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que passa, não o que acontece ou o que toca.” (BONDÍA, 2002, p. 21). A interpretação da disciplina como algo separado do processo pedagógico e que, portanto, deveria ser anexado às situações de aprendizagem, demandava o contínuo estabelecimento de regras de convivência. A imposição da disciplina escolar, no contexto da falta de limites, gerava em mim sentimento de frustração e raiva.

Acontece que o simples fazer determinadas coisas não costuma ser útil nem no campo da transformação da natureza, quanto mais no campo da transformação humana e social: o fazer pelo fazer, baseado na repetição ou improvisação, reduz-se a uma margem muito pequena de possibilidade de contribuição efetiva para a mudança, em razão do alto nível de complexidade da atividade humana e da necessidade de alto grau de envolvimento do sujeito na tarefa. (VASCONCELLOS, 2009, p. 41).

As situações de aprendizagem como, por exemplo, a abertura para a expressão das subjetividades e o uso de recursos didáticos variados, mobilizavam múltiplas interações sociais na sala de aula. Porém, tais interações eram carregadas de emoção e impulsividade. Ludicamente, eu chegava a me *misturar* com as crianças e temia dizer *não*.

O limite é necessário na formação do sujeito. O educador não deve se sentir culpado por fazer uso dele. Análogo ao medo que o pai tem de perder o amor do filho é o temor do professor de perder o afeto do aluno. Mas, se entrar neste jogo de não estabelecer limites para não perder o afeto, aí é que perderá mesmo, pois deixará de ser uma referência para o aluno. (VASCONCELLOS, 2009, p. 170)

Apagar “incêndio” era uma constante na sala de aula, passando do excesso de liberdade à imposição da disciplina. Faltava a clareza de direção pedagógica, o que implicou, muitas vezes, em atitudes reativas diante das manifestações dos

estudantes. Bastava adentrar à sala de aula que o alvoroço começava. O que eu transmitia aos alunos para que espelhassem tanta liberdade e falta de organização. Certa vez escutei a seguinte fala: “liberdade é fazer o que é preciso ser feito”. Liberdade implica em compromisso pleno de “ação humana consciente”. Passei a me questionar: o que eu gostaria de transmitir aos alunos? Vasconcellos (2009, p. 100), adverte:

Frequentemente, em especial com os alunos menores, o sentido do trabalho é captado muito mais pela atitude docente do que por suas palavras. É pelo empenho, envolvimento, dinamismo do professor que o aluno acaba inferindo que ali tem algo, de fato, importante para ele.

A culpa em relação à necessidade de dizer não, ao contrário do resultado esperado por mim, desatava o sentimento de pertença. Ao priorizar a vontade da criança, deixando de lado a importância do limite, reconheço a minha retirada de cena e igualmente o não cumprimento da função social de ser professora. Mesmo não concordando com determinadas situações, se a criança resistia ao limite e insistia em seguir determinada direção, eu cedia; outras vezes, reagia com imposição e descontrolo da situação. Daí, a inviabilidade do processo de ensino e aprendizagem. Conforme Vasconcellos (2009, p. 102):

o professor, pelo papel social que assume, representa a cultura, a tradição, a norma, a lei, a autoridade, a verdade historicamente constituída por determinada comunidade, cabendo-lhe a tarefa de inserir as novas gerações nesse universo. Por outro lado, essa inserção tem que ser crítica e criativa.

O medo de perder o afeto antecipava a derrota temida. Ao abrir mão da minha intencionalidade docente, me excluía da relação educativa. Desamparados, sem reconhecimento das singularidades, nos perdíamos. Embora eu acreditasse estar fazendo o contrário, infiro que esta maneira de viver, silenciando a singularidade, fez parte da minha história de vida. Onde havia o sentimento de abertura ao outro, havia medo de me expor. Onde havia a diversidade, havia a intenção de produzir consenso e homogeneidade. Pois, ser diferente era uma ameaça que levaria ao confronto entre as maneiras de viver. Supunha estar sendo receptiva à diferença, enquanto negava a minha própria existência. É contraditório ter abertura ao outro, desconsiderando si mesmo. Bondía (2002, p. 25) alerta ser “incapaz de experiência” aquele que não se expõe. Por não me colocar verdadeiramente nas interações, deixei para trás inúmeras possibilidades de transformação.

Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “im-posição” (nossa maneira de impormos), mas a “ex-posição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e risco. (BONDÍA, 2002, p. 25)

A criação de laços afetivos resulta da abertura para a experiência, singular e concreta, e pela consideração da pluralidade. Na homogeneidade não há vínculos a serem construídos. Conforme Bondía (2002, p. 28):

(...) no compartilhar a experiência, trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que uma dialogia que funciona homologicamente.

Refletindo sobre a problemática da disciplina escolar em minha prática docente, o reconhecimento da singularidade e abertura à pluralidade continuava não sendo suficiente para a construção de um ambiente adequado à aprendizagem e ao desenvolvimento humano. A escuta sensível ao outro, imbuída do sentimento de congruência, é um avanço em direção à autonomia da disciplina pois abrange a dimensão do interesse e do projeto. Porém, no espaço escolar, tal dimensão precisa ser preenchida por um sentido coletivo da aprendizagem e da construção do conhecimento.

A disciplina, portanto, não tem sentido nela mesma, mas volta-se para a consecução das finalidades educativas da escola em termos bem amplos, as quais contemplam a dimensão acadêmica, de apropriação dos saberes, mas vão além, uma vez que, no limite, o seu horizonte é a humanização. (VASCONCELLOS, 2009, p. 100)

A humanização é projeto de todos. Ao assumir a qualidade existencial de abertura para a experiência, sempre singular e concreta (BONDÍA, 2002), caminho em direção à pluralidade, ao diálogo heterogêneo, ao risco de ser transformada pela experiência. A exemplo da compreensão da construção da cultura lúdica pela criança, Brougère (1998, p. 103-106) afirma que o sujeito é um co-construtor da cultura: “essa experiência não é transferida para o indivíduo”.

Toda interação supõe efetivamente uma interpretação das significações dadas aos objetos dessa interação (indivíduos, ações, objetos materiais), e a criança vai agir em função da significação que vai dar a esses objetos, adaptando-se à reação dos outros elementos da interação, para reagir também e produzir assim novas significações que vão ser interpretadas pelos outros. (BROUGÈRE, 1998, p. 103-106).

Desta forma, é possível pensar na disciplina escolar como construção social que envolve a participação efetiva dos sujeitos – professor e alunos – em constante transformação.

O *saber se comportar* do professor não pode ser só o falar (supondo o aluno quieto)! Esse é um aspecto elementar, porém frequentemente, reafirmamos, *esquecido* pelos docentes: fica-se tão somente na expectativa do comportamento do aluno; não se põe em questão o próprio comportamento, como se estivesse *naturalmente* adequado. (VASCONCELLOS, 2009, p. 104-105)

2.4.2 O saber da experiência em formação

A sensação da inconsistência em minha prática docente revelou a necessidade de apropriação e reconhecimento do meu modo de existir e de dar sentido à vida.

Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho. A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, *sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes*, em suma: *reflexividade*, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional. (TARDIF, 2010, p. 21)

Estar sempre buscando mudar as coisas, devido ao sentimento de vazio em relação ao saber docente (não reconhecimento), denotava um afastamento da experiência (BONDÍA, 2002). Com o sentimento de desamoramento em relação à (in)disciplina escolar, me punha a fazer coisas. Faltava um norte para que eu pudesse respirar, parar, escutar, aprender, escolher a direção. Bondía (2002, p. 25), ao afirmar que “a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo”, nos convida a cultivar um gesto de “ex-posição” ao que nos acontece, o que é diferente de nos relacionar “com o acontecimento do ponto de vista da ação.” (BONDÍA, 2002, p. 24).

Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 24)

Confundir o significado de *projeto* como sendo sinônimo de *ação*, como se projeto implicasse num movimento frenético de ações planejadas, é o mesmo que afirmar que o projeto inviabiliza a experiência. Ao contrário, aproximo-me da

compreensão de que a ausência de projeto interfere na qualidade da experiência. Não saber aonde ir (propósito ou projeto) me leva sempre a dar voltas, sem sentido, produzindo a sensação recorrente de inadequação. Para Vasconcellos (2009, p. 96), “a intencionalidade é uma das marcas humanas por excelência”. Ter projeto, segundo este mesmo autor, é uma das formas de superar a crise de sentido da sociedade moderna. Assim como Bondía (2002), Vasconcellos (2009) questiona a lógica desumana da sociedade competitiva e individualista, referindo-se a ela como empecilho para a criação de vínculos verdadeiros. “A vida é projeto; educação é vida: portanto, educação é projeto”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 98). Portanto, ter projeto – disposição para a existência – difere da ânsia de estar sempre em atividade, “atravessado por um afã de mudar as coisas” (BÓNDIA, 2002). Neste sentido, é possível pensar que ter projeto é algo que nos aproxima da experiência e do saber ligado à existência. Segundo Bondía (2002, p. 25), o sujeito da experiência é “um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera”. De acordo com Bondía (2002, p. 24), a experiência requer de nós “cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro...”. Somente quando estou ancorada em minha singularidade, que traz a marca de um projeto, terei disposição para ampliar a capacidade de experiência e de estar com o outro.

É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. (BONDÍA, 2002, p. 25-26).

A compreensão da disciplina escolar atrelada ao projeto (intencionalidade) me coloca diante de novos desafios: primeiro, criar gestos de abertura para a experiência, reconhecendo na singularidade de existir a força da construção coletiva; e, segundo, trazer para a prática docente a clareza de intencionalidade.

2.5 O contexto da Readaptação Funcional

A identidade – uma das grandes tarefas da escola é ajudar o aluno a construir a sua – constitui-se na alteridade e não na confusão. Um adulto confuso, que não se posiciona claramente, não ajuda a construir uma personalidade mais livre ou democrática: pelo contrário. (VASCONCELLOS, 2009, p. 121)

A epígrafe acima aponta para os meus sentimentos de desarvoramento e impotência frente à crescente indisciplina na sala de aula, resultando o processo de readaptação funcional.

A indisciplina escolar passou a gerar a inviabilidade do ensino/aprendizagem, chegando ao ponto de envolver toda comunidade escolar: professores e alunos, direção e coordenação pedagógica, e também as famílias dos alunos. Na sala de aula, grande parte dos alunos sentia-se livre para participar das aulas, enquanto que outra se dispersava frente à liberdade de expressão de subjetividades. Desta forma, o desenvolvimento do interesse no estudo estava sendo prejudicado. A problemática da indisciplina na minha relação com os alunos em sala de aula parecia indicar saberes não dominados por mim. Conforme Tardif (2010, p. 13):

(...) o que um professor sabe depende também daquilo que ele não sabe, daquilo que se supõe que ele não saiba, daquilo que os outros sabem em seu lugar e em seu nome, dos saberes que os outros lhe opõem ou lhe atribuem... Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social.

Desta forma, com Tardif amplio a compreensão de que o saber do professor é constituído socialmente. Mesmo na individualidade, toda atividade humana ocorre na dimensão social. Os saberes são constituídos a partir das múltiplas interações sociais com as pessoas, com os espaços e objetos, enfim com o mundo.

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional. (TARDIF, 2010, p. 56-57)

Sinto não ter me apropriado do trabalho de professora. Reconheço que o distanciamento da experiência se deu em função do medo diante da própria transformação. Acomodei-me ao não estabelecer limites e explorar possibilidades no percorrer dos caminhos. O desgaste emocional com a indisciplina escolar foi tão grande quanto a minha desistência.

Poderíamos ficar na queixa mais recorrente na atualidade, a falta de limites; todavia, quando resgatamos também a falta de interesse, remetemo-nos a uma compreensão mais apropriada de disciplina, uma vez que não se trata de simplesmente querer o aluno "bem-comportado", "respeitando os limites". Esta pode ser uma disciplina da submissão, da passividade, e não da liberdade, do pleno desenvolvimento. (VASCONCELLOS, 2009, p. 62)

Não se trata apenas de ter procurado desesperadamente pela adaptação na profissão de professora. A problemática da disciplina escolar sempre foi a expressão de um apelo da minha alma para que eu pudesse assumir o/um projeto diante da vida. Procurei outros contextos de atuação; porém, o mais importante ficava relegado ao silêncio: o interesse. Para Bondía (2002, p. 25), o sujeito da experiência “se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. Sempre andei desconfiada e em débito, colocando-me a agir em busca de mudar as coisas ao invés de me dispor à experiência. Bondía (2002, p. 25) assim define o sujeito da experiência: “um sujeito que perde os seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera”. O sujeito da experiência, portanto, se dispõe ao envolvimento.

O adulto, e em particular o professor, não pode ter medo de ser um modelo, uma referência. Isso não significa ser autoritário; significa tomar uma posição e assim ajudar o outro também a tomar a sua. (VASCONCELLOS, 2009, p. 121)

No II Encontro Pensando a Educação Física Escolar, Seminário Identidade Docente, em 2018, ouço um trecho da história de Alice, declamado pela Profa. Luciana Marcassa (UFSC), com o qual me identifiquei. Assim escreveu o autor Lewis Carrol (2019, p. 83):

Poderia, por gentileza, me dizer para onde devo ir?
 “Isso depende de aonde quer chegar”, respondeu o Gato.
 “Tanto faz...”, disse Alice.
 “Então, qualquer caminho serve”.
 “... desde que eu chegue em *algum lugar*”, explicou Alice.
 “Chegará longe, com certeza”, respondeu o Gato, “contanto que caminhe bastante.”
 Diante dessa verdade inegável, Alice decidiu mudar de assunto...

Acolho a experiência de, em diversos momentos, não ter sabido qual direção tomar. Segundo Bondía (2002, p. 27), no “saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece”. Dar voz à falta de sentido em meu fazer docente significou perscrutar outras possibilidades. Com Rogers (2009) concordo que, a aceitação de si mesmo leva à transformação. Para o autor, não podemos mudar, não nos podemos afastar do que somos enquanto não aceitarmos profundamente o que somos. A readaptação funcional convidou-me a reconhecer que era tempo de parar de correr atrás de algo

que parecia me escapar. O saber docente não está do lado de fora, e sim na atitude de apropriação da minha própria maneira de viver a educação.

2.5.1 Resignificação da identidade docente

A dimensão do projeto na vida humana se refere a “uma postura de não desistência, de estar em pé, de cultivar a alma.” (VASCONCELLOS, 2009, p. 98-99). Tal dimensão se aproxima da qualidade existencial da experiência (BONDÍA, 2002).

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (BONDÍA, 2002, p. 21)

Segundo Abrahão (2003, p. 82), a construção de histórias de vidas se dá vinculada ao contexto sociocultural: “(...) a origem e o sentido profundo dos textos é algo que construímos *pari passu*, diuturnamente”. Conforme Abrahão (2003, p. 83):

(...) no processo de interpretação das informações utilizamos uma concepção em que as categorias de sujeitos são entendidas como espaço de enunciação, em que os elementos pertinentes vão se desenhando na medida da relação das narrativas com seus contextos.

O memorial de percurso reflete a experiência da narrativa; as palavras transformam a história de vida a partir do saber da experiência. Segundo Bondía (2002, p. 24), “o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar”.

Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 27)

Persistir no automatismo da ação que me afasta da experiência tem me causado desconforto. Um exemplo deste estranhamento ocorreu durante a reunião online com os professores da EMMAO, por meio do Google Meet, sobre o currículo essencial na Alfabetização: opinar por opinar me levou à percepção do automatismo da ação e da falta de produção de sentido em minha colocação. O que mobiliza a minha recorrente necessidade de estar sempre opinando? Esta reflexão/sentido me

levou ao entendimento de que a minha fala (palavra) talvez possa ter voz no coletivo a partir do momento em que for reconhecida por mim mesma. Ou seja, falar por falar, movida apenas pela necessidade de opinar, desconectada do projeto e daquilo que me toca, traz desgaste e não me transforma.

Diga-me o que você sabe, diga-me com que informação conta e exponha, em continuação, a sua opinião: esse o dispositivo periodístico do saber e da aprendizagem, o dispositivo que torna impossível a experiência. (BONDÍA, 2002, p. 23)

Colocar-me à disposição dos limites e ou possibilidades – escolher falar ou não – na consecução de um projeto *não* significa me afastar da experiência e da sua “dimensão de incerteza que não pode ser reduzida.” (BONDÍA, 2002, p. 28). É preciso assumir os riscos diante das escolhas. Ter projeto é, antes de tudo, nos sentir ligados a um sentido para a vida. O vínculo afetivo, o amor, move o ser humano: “A vida vale pelo tanto que se ama e/ou se é amado” (VASCONCELLOS, 2009, p. 95). Amar envolve a consideração e o respeito pela diversidade. Ora, a diversidade, de acordo com Bondía (2002), decorre da abertura à experiência. O sujeito, singular e concreto, se coloca diante do outro sujeito, singular e concreto, numa interação aberta à transformação e construção da cultura.

Sinto-me convidada a me deixar ser interpelada pelo que me acontece. Nisto consiste a vida, sermos transformados pela experiência e pelo trabalho. “Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, *sempre com o passar do tempo*, o seu “saber trabalhar”. (TARDIF, 2010, p. 57). Se a experiência, singular e concreta, conduz à pluralidade, é possível compreendê-la a partir de um compromisso social. Para Tardif (2010, p. 70), “saber conviver numa escola é tão importante quanto sabe ensinar na sala de aula”. Portanto, a socialização e o sentimento de pertença contribuem para o exercício da minha profissão.

Em síntese, concluo este memorial assumindo minha prática docente com seus erros e acertos e com a certeza da esperança que provém da minha própria atividade, conforme as palavras de Tardif (2010, p. 230):

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer

provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta.

3 O PROJETO DE AÇÃO

Neste momento, faço um relato sobre o desenvolvimento do projeto de ação, que considero ter sido um desdobramento da reconstrução e formação da minha identidade docente. Explico e justifico as minhas escolhas teóricas e metodológicas e como as ações foram acontecendo.

3.1 Bases para a construção do projeto

O projeto de ação – Grupos de trabalho diferenciado (GTDs) na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira com estudantes de 6 a 10 anos com problemas disciplinares: o olhar da infância na experiência cultural e compartilhada – foi construído a partir das ações dialógicas envolvendo o contexto escolar e a orientação recebida na formação em Residência Docente. A articulação com o tema da disciplina escolar surgiu da demanda por intervenção pedagógica para os alunos com problemas disciplinares e de socialização. Tais problemas, relacionados com a falta de interesse e de limite do aluno – mesmo após a intervenção pedagógica dos professores e da coordenação, e da comunicação como os pais –, foram apresentados pelos professores durante a 1ª etapa do Conselho de Classe da Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira, em 2019. A minha disponibilização docente para realizar a formação dos grupos de trabalho diferenciado (GTDs) foi possibilitada devido ao processo de readaptação funcional. A formação em psicologia e a experiência de atuação no Projeto de Intervenção Pedagógica foram alguns elementos da minha história profissional e de formação que contribuíram para a construção do projeto de ação.

A construção de vínculo afetivo com os estudantes – fundamento para a disciplina – foi pensada a partir de espaços para as experiências lúdicas. A cultura lúdica é construída pela criança a partir de suas experiências lúdicas. (BROUGÈRE, 1998). Porém, outros vínculos também são necessários para o desenvolvimento da autonomia da criança na construção da disciplina escolar. De acordo com Vasconcellos (2009), essa construção deriva do vínculo com um projeto, com algo que

se queira alcançar. Daí a importância do equilíbrio da ação docente em direcionar/orientar e de dar a liberdade à iniciativa e direção dos próprios alunos.

O educador vive esta eterna tensão entre a necessidade de dirigir, orientar, decidir, limitar e a necessidade de abrir, possibilitar, deixar correr; ouvir, acatar, modificar-se. Todavia, o dirigir, o orientar, mais do que o sentido restritivo, tem o objetivo de provocar, despertar para a caminhada, para a travessia, para abandonar o aconchego do já sabido, do já vivido". (VASCONCELLOS, 2009, p. 117)

Destaco a importância do significado da orientação e da direção dado por Vasconcellos (2009, p. 117): "despertar para a caminhada, para a travessia". Tal significado aproxima-se da ideia da dimensão da humanização do projeto e ao mesmo tempo da abertura para a experiência na travessia de viver.

A proposta do projeto voltada para ludicidade apresenta o desafio da construção da cultura, visto ser a experiência lúdica uma ação repleta de significado social, que carece da aprendizagem (BROUGÈRE, 1998). Em função dessas constatações ressalto as considerações de Amanda Fonseca Soares (2002) sobre o significado da aprendizagem. "O professor, além de oferecer ao aluno várias experiências de movimentos, deverá possibilitar a significação dos mesmos". (SOARES, 2002, p. 29). E ainda diz que, a escola tem potencial para tornar a aprendizagem mais significativa quando leva em consideração a realidade e o contexto histórico dos sujeitos sociais, em interação com as diferentes situações de ensino (SOARES, 2002). A importância, destacada pela autora, da criação de vínculos afetivo e cognitivo nos processos de aprendizagem inspirou a construção do projeto de ação.

Assim, a educação infantil é entendida como tempo e espaço em que a criança poderá ter acesso a conhecimentos formados historicamente, a elementos da cultura universal, ao mesmo tempo em que participará como sujeito sócio-histórico, produtor dessa cultura. Através de sua interação com o outro, seja ele o professor ou o colega, a criança irá descobrir-se, descobrir o outro, descobrir o mundo, experimentando, ressignificando a todo momento sua compreensão e intervenção nesse mundo. (SOARES, 2002, p.19)

3.2 Objetivo geral do projeto

Contribuir com a comunidade escolar para o enfrentamento da (in)disciplina escolar, por meio da valorização da infância e da experiência lúdica na construção social da identidade e no compromisso com a diversidade.

3.3 Objetivos específicos do projeto

São objetivos específicos do projeto:

- Desenvolver atitudes facilitadoras (congruência e escuta empática docente) dos processos de desenvolvimento humano da criança;
- Valorizar a experiência, reconhecendo os processos de singularidade e pluralidade;
- Estabelecer relações de confiança entre os participantes do grupo e criar vínculos afetivos;
- Propor jogos pedagógicos, brincadeiras e movimentos corporais da cultura infantil;
- Ler e recontar histórias e poemas que possibilitem uma articulação com a identidade infantil e a diversidade cultural;
- Propor a prática lúdica de posições físicas do yoga;
- Proporcionar espaço de vivência da cultura lúdica trazida pela criança; e
- Propor rodas de conversa para que as crianças possam falar mais sobre o que lhes acontece.

3.4 Metodologia e princípios orientadores do projeto

A abordagem metodológica privilegiou a pesquisa ação e a pesquisa bibliográfica. Os seguintes teóricos selecionados para o desenvolvimento do projeto, abrangem os conceitos de: experiência Bondía (2002), cultura lúdica Brougère (1998), disciplina escolar Vasconcellos (2009), congruência e escuta empática Rogers (2009) e identidade Tardif (2010). O projeto de ação foi realizado na Escola Municipal Monsenhor Artur de Oliveira. As atividades aconteceram, na maior parte do tempo, em uma sala de aula destinada a oficinas do Projeto Escola Integrada. Algumas atividades do projeto aconteceram no pátio da escola. Onze grupos de trabalho diferenciado (GTDS) foram formados com estudantes do 1º ao 5º ano com problemas disciplinares e de socialização: a) três grupos do 1º ano; b) dois grupos do 2º, 3º, 4º e

5º anos. Cada grupo era composto de no máximo oito alunos. Os encontros aconteciam uma vez por semana e tinham a duração de uma hora/aula.

A **experiência**, a **experiência lúdica**, a **congruência** e a **escuta empática** compõem os princípios orientadores das aulas.

A experiência, segundo Bondía (2002), é a maneira singular de cada pessoa ser tocada pelos acontecimentos da vida. A qualidade da experiência exige de cada um de nós uma atitude de receptividade em relação aos acontecimentos.

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (BONDÍA, 2002, p. 24)

A experiência lúdica não é uma atividade interna do indivíduo (BROUGÈRE, 1998). A experiência lúdica e o brincar são atividades com significação social e que, conforme o mesmo autor, necessitam de aprendizagem.

O desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis, mas não produz a cultura lúdica. Esta origina-se das interações sociais, do contacto direto ou indireto (manipulação do brinquedo: quem o concebeu não está presente, mas trata-se realmente de uma interação social). (BROUGÈRE, 1998, p. 103-116)

Toda criança é portadora de experiências lúdicas; ao brincar – brincar se aprende brincando – e interagir, a criança constrói a cultura lúdica, enriquecendo suas experiências (BROUGÈRE, 1998). Portanto, não há limite para as interações culturais da criança. Havia um aluno com autismo no 4º ano; o fato da criança apresentar atraso na linguagem não significava ausência de aprendizagem. A consideração da dimensão da linguagem, ou seja, da construção da cultura pelos sujeitos, é fundamental para a educação (de todas as crianças!). Portanto, respeitar a singularidade da experiência da criança é, antes de tudo, acolher a capacidade de construção da cultura.

Levar em consideração a produção da linguagem significa estudar o portador de deficiência como sujeito da e na história, sujeito produtor de textos, autor de sua palavra. (FREITAS, 1998, p. 80)

A compreensão ou **escuta empática** é um conceito desenvolvido por Carl Rogers (2009), pesquisador e psicólogo clínico da abordagem centrada no cliente. A escuta empática se refere à capacidade de nos colocar no lugar da outra pessoa. A

escuta sensível, descrita por Rogers (2009, p. 39), se refere a “uma compreensão empática profunda que me possibilita ver seu mundo particular através de seus olhos”. Rogers (2009) ressalta que a escuta empática auxilia o outro a aceitar em si mesmo seus próprios sentimentos. O sentimento de **congruência** se relaciona com a percepção dos próprios sentimentos em relação ao outro e em relação a si mesmo. Rogers ainda afirma:

Comecei a reconhecer que ser digno de confiança não implica ser coerente de uma forma rígida, mas sim que se possa confiar em mim como realmente sou. Empreguei o termo “congruente” para descrever o modo como gostaria de ser. Com este termo pretendo dizer que qualquer atitude ou sentimento que estivesse vivenciando viria acompanhado de uma consciência dessa atitude. (ROGERS, 2009, p. 59)

Torna-se fundamental para os processos de mudança, o professor estar atento às próprias sensações e aos sentimentos durante a interação social com todos os sujeitos, espaços e objetos.

Para Vasconcellos (2012, p. 80), “o planejamento é uma forma de intervir e interagir com as condições dadas para que determinadas coisas venham a acontecer”. Neste sentido, o **planejamento** das aulas teve como característica principal a **construção diária**, visando a resignificação da prática docente. Este é um convite para a aprendizagem que inclui, além dos pontos de vista dos pares ciência/técnica e teoria/prática, a possibilidade de pensar a educação através do par experiência/sentido (BONDÍA, 2002, p. 26): aprender a parar para escutar e dar tempo para perceber a maneira como somos tocados pelos acontecimentos que, “ao nos passar nos forma e nos transforma”.

3.5 Etapas de desenvolvimento do projeto

- **1ª Etapa: Julho/Agosto**

Conhecimentos: brinquedos; jogos e brincadeiras.

Capacidades: **(Re)construir** os jogos e brincadeiras, suas regras e movimentos de acordo com a situação, com o espaço e materiais disponíveis. **Escutar, discutir e respeitar** as regras referentes ao tema da aula, construindo e reconstruindo coletivamente “os combinados”. **Demonstrar** os conhecimentos

aprendidos (em relação ao qualquer um dos conteúdos propostos) e ensiná-los para outras pessoas (na própria sala).

Tema: *Ser criança de corpo inteiro.* As crianças tinham a liberdade para estabelecerem múltiplas interações, participando da elaboração dos limites e possibilidades na construção da cultura lúdica. A professora facilitava as expressões das subjetividades, incentivando o diálogo e a resolução de conflitos através da formação de rodas de conversa. Recursos materiais: jogos pedagógicos (projeto Trilha); brinquedos (família de bonecos; torre equilíbrio; blocos de madeira); livros da literatura infantil (*Vira-Lata Filé*, de Cláudia Ramos; *Cadê?*, de Guto Lins; *Pular, Saltar, Girar*, de Margaret Wild; *Chora não...!*, de Sylvia Orthof; *Rosa do Ventos*, de Bartolomeu Campos Queirós; *O Tamanho de Gente*, de Murilo Cisalpino).

- **2ª Etapa: Setembro/Outubro**

Conhecimento: jogos, brinquedos, brincadeiras, danças, ginástica, lutas.

Capacidades: **(Re) construir** os jogos e brincadeiras, suas regras e movimentos de acordo com a situação, com o espaço e materiais disponíveis. **Reconhecer** que existem as regras oficiais do jogo, **compreendendo as diferenças** em relação às regras que são vivenciadas durante a aula, naquele tempo e espaço. **Vivenciar** o movimento em diferentes ritmos (samba, pop), conhecendo as possibilidades de expressão que o corpo pode realizar na presença da música. **Escutar, discutir e respeitar** as regras referentes ao tema da aula, construindo e (re) construindo coletivamente “os combinados”. **Demonstrar** os conhecimentos aprendidos (em relação ao qualquer um dos conteúdos propostos) e ensiná-los para outras pessoas (na própria sala e fora da sala de aula).

Tema: *Histórias de vida: respeito à diversidade.* A disposição dos objetos pelo sala tinha a intenção de provocar as interações. A escuta empática abria espaço para a expressão dos interesses dos alunos. Surgiram jogos e brincadeiras corporais da cultura lúdica, trazidos pelos alunos, como, por exemplo, gingas de capoeira, brincadeira de mímica. As rodas de conversa foram desenvolvidas a partir de jogos cooperativos. Os livros da literatura afro-brasileira foram selecionados com o objetivo de valorizar a diversidade cultural: *O príncipe da beira*, de Josias Marinho; *Eles que*

não se amavam, de Celso Sisto; *Euzébia Zanza*, de Camila Fillinger e Suppa; *A cor da vida*, de Semíramis Paterno; *Cartas entre Marias*, de Virgínia Maria Yunes e Maria Isabel Leite.

- **3ª Etapa: Novembro/Dezembro**

Conhecimento: jogos, brinquedos, brincadeiras, lutas, yoga.

Capacidades: Vivenciar os jogos e as brincadeiras de cada um dos temas conhecendo suas regras e movimentos, ou seja, brincar. Conhecer um pouco da história do yoga. **(Re) construir** os jogos, brincadeiras e o yoga, suas regras e movimentos de acordo com a situação, com o espaço e materiais disponíveis. **Reconhecer** que existem as regras oficiais do jogo, **compreendendo as diferenças** em relação às regras que são vivenciadas durante a aula, naquele tempo e espaço.

Tema: *A roda: espaço de encontro, interação e cooperação.* A interações entre os sujeitos se fortalecia ao mesmo tempo em que os conflitos emergiam com mais intensidade. As rodas de conversa eram valorizadas como espaço de resolução dos conflitos – muitas vezes trazidos da sala de aula ou do recreio. Os alunos demonstravam, nesta etapa do projeto, maior autonomia na resolução dos problemas. Brincadeira de roda: yoga e literatura; Escravos de Jó e Mímica; rodas de conversa. Livros da literatura infanto-juvenil: *Mudança*, de Ilan Brenman; *Um safári na Tanzânia*, de Laurie Krebs; *Vi uma estrela*, de Regina Chamlian e Helena Alexandrino; *Ou isto ou aquilo*, de Cecília Meireles.

3.5.1 Experiência compartilhada

A experiência e o saber da experiência necessitam da liberdade de expressão da subjetividade e da palavra – diálogo que se estabelece à altura do olhar da criança. “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.” (BONDÍA, 2002, p. 27). Descreverei abaixo algumas experiências compartilhadas com os estudantes ao longo do projeto de ação.

Em alguns grupos, eu observava as crianças quietas e sonolentas. Eram encontros produtores de estranheza e constrangimento frente ao acelerado mundo, no qual fazemos coisas sem cessar. Noutros, a falta de limite³ dificultava as interações lúdicas em grupo. Os conflitos surgiam para que pudessem ser transformados. Participar das rodas de conversa durante as aulas de Educação Física do professor Luiz Gustavo Nicácio, formadas com o objetivo de dar voz aos estudantes para a ressignificação contínua dos objetivos da aula e fortalecimento dos vínculos, foi fundamental para o desenvolvimento das rodas de conversa durante os GTDs.

Nem jogo, nem livro, nem brinquedo. “O que vocês querem fazer?”, eu pergunto ao grupo. “A gente quer é escrever, professora”. Começam a escrever cartas para a professora referência e também entre si. Fazem teatro de como seria a entrega da carta. Percebo então, que negar a palavra à criança é negar a experiência do encontro.

Em um grupo formado por cinco crianças de seis anos resolvi dar lugar à reflexão de sentimentos. A partir da escuta empática, desprovida da intenção de modificar as motivações das crianças, sentimentos foram sendo reconhecidos e gerando, pouco a pouco, atitudes de solidariedade e cooperação entre os alunos. Valendo-me das palavras de Rogers (2009, p. 230), “minha confiança e minha compreensão do mundo interior da outra pessoa provocarão um significativo processo de transformação”.

Brigas e conflitos interacionais eram trazidos desde a sala de aula pelo grupo do 5º ano. Um aluno enfrentava dificuldades de relacionamento com colegas e professores; chegou a se retirar de algumas rodas de conversa por dificuldade de interação. Aos poucos, foi possível notar a disposição do aluno para enfrentar os desafios e dialogar. Segue o relato de sua professora referência: “*O aluno apresentava uma liderança muito negativa em relação aos colegas, principalmente àqueles mais influenciáveis. Desde bem novinho causava sérios problemas com colegas e professores, sendo necessária a presença constante da mãe. Questionador, respondia a todos, inclusive professores, coordenadores e direção. Quando ele foi para o 5º ano, no início ainda apresentava muita dificuldade de relacionamento*

³ A falta de limites dos alunos: desrespeito agressividade, transgressão, desobediência às normas; parece que aluno não “sabe estar”. O espectro aqui vai da simples transgressão da norma até à violência. (VASCONCELLOS, 2009, p. 62)

interpessoal. Mas, com o passar do tempo verificamos que ele começou a apresentar mudanças positivas de comportamento. Passou a se relacionar de forma mais tranquila com os colegas, tendo empatia, demonstrando mais afetividade com os professores. Um momento que me marcou muito foi quando liderou a organização de uma festinha surpresa no meu aniversário. O aluno passou a demonstrar muito carinho por mim. Ao longo do ano, ele apresentou mudanças positivas e significativas de postura.”

A importância do projeto de ação vinculava-se à expressão das subjetividades; ao sentimento de aceitação e consideração entre os sujeitos; e à inclusão da dimensão do interesse do aluno. Em função disto, é possível dizer que “no processo disciplinar, a fim de manter seus vínculos, o sujeito assume determinados limites e explora possibilidades”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 63). Assim entendendo, que a escola tem a função de abrir horizontes para a transformação humana:

Se o cotidiano do aluno é perpassado de alienação e violência e na escola encontra algo semelhante, não avançará muito. Se, ao contrário, tiver oportunidade de vivenciar práticas de solidariedade, de cooperação, de produção de autoria, de esperança, de construção de crítica, descoberta, poesia, alegria, sentirá que vale a pena ir para a escola! (VASCONCELLOS, 2009, p. 236-237)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um primeiro momento, faremos considerações sobre a avaliação reflexiva do projeto ação e em um segundo momento observações acerca da educação em tempo de pandemia.

4.1 Avaliação reflexiva do projeto de ação

O projeto de ação priorizou as experiências lúdicas em sua metodologia por considerá-las favoráveis ao envolvimento e à criação de vínculos afetivos. A consideração pela singularidade da criança e a aposta em suas capacidades contribuíram com o fortalecimento ou resgate da autoestima.

Os conflitos interacionais nos grupos de trabalho diferenciado – GTDs revelaram a complexidade das relações interpessoais. Além da criação de vínculos afetivos, a reflexão sobre o projeto de ação aponta para a relevância do vínculo com o projeto (intencionalidade) na construção da disciplina escolar. Os limites não possuem sentido neles mesmos (VASCONCELLOS, 2009), portanto, não bastava focar apenas na criação de vínculos afetivos e na boa convivência. A falta de clareza quanto ao objetivo das aulas impediu o alcance da compreensão dos limites e da exploração de possibilidades. No entanto, a aceitação e o reconhecimento dos próprios sentimentos, facilitados pela escuta empática, produzia o envolvimento cooperativo com as outras pessoas.

Celso dos Santos Vasconcellos (2009) indica-nos a criação de vínculos como fundamento para a autonomia na disciplina.

Um dos fatores fundamentais que levam o sujeito a se disciplinar é o sentimento de que aquilo que faz tem sentido, tem a ver com algo que busca, que almeja, que deseja (como veremos abaixo); soma-se a isso a percepção de que não fazer, não agir de determinada forma, implicaria perder algo. Com o tempo, no caminho da autonomia, não se tratará tanto – ou só – de perder algo que viria de fora, mas de perder algo para si mesmo: ser menos, degradar-se diante de si (antes que diante do outro); esse é um sentimento moral básico. (VASCONCELLOS, 2009, p. 94-95)

A dimensão da experiência no projeto de ação significou a implicação dos sujeitos sociais em seus processos de formação e transformação da identidade na

construção social da cultura e dos saberes. Desta forma, é possível afirmar que a identidade docente se constrói ao encaço de um projeto – projetar-se – assumindo a própria singularidade no encontro com o outro (pluralidade). O projeto sustentou espaço para os saberes da experiência ao proporcionar liberdade de expressão das subjetividades.

Quanto mais tento ouvir-me e estar atento ao que experimento no meu íntimo, quanto mais procuro ampliar essa mesma atitude de escuta para os outros, maior respeito sinto pelos complexos processos da vida. É esta a razão por que me sinto cada vez menos inclinado a remediar as pessoas, manipulá-las e impeli-las no caminho que eu gostaria que seguissem. Sinto-me muito mais feliz simplesmente por ser eu mesmo e deixar os outros serem eles mesmos. (ROGERS, 2009, p. 25)

Dessa perspectiva decorre, que o projeto de ação produziu sentido à minha caminhada profissional fazendo-me compreender que “as crianças – assim como o jovem e o adulto – precisam de limites”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 170). O limite, como aprendi com Vasconcellos, tem sentido quando existe uma intencionalidade para as nossas ações. Segundo esse autor, “o projeto que assumo dá sentido aos constrangimentos e iniciativas inerentes ao seu desenvolvimento”. (VASCONCELLOS, 2009, p. 98). Para se construir a disciplina escolar é preciso, antes de tudo, construir vínculos; elaborar significados para a experiência é um maneira de criar vínculos com o que nos acontece no decorrer da vida.

O limite é necessário para o desenvolvimento humano. (VASCONCELLOS, 2009). Em minha prática docente, na relação com os alunos, qual era o significado da dificuldade em estabelecer os limites? Trazer essa questão para o meu modo de existir resultou na abertura para a experiência: acolhimento e escuta daquilo que me acontecia no processo de resignificação da identidade docente. Por isso, como explica Bondía (2002, p. 25): “A experiência é um primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

Do alcance parcial do objetivo do projeto de ação depreende-se a importância da função social da educação. É preciso que a escola diga ao que veio (VASCONCELLOS, 2009), ou seja, o professor precisa saber para onde vai. Ir de encontro aos vínculos afetivos, facilitando as expressões das subjetividades e auxiliando a criança a elaborar significados para o sentido ou a falta de sentido daquilo que lhes acontecia, não bastava para o engajamento na construção da autonomia da

disciplina escolar. A clareza de objetivo, portanto, é elemento mediador e transformador das interações.

A educação apresenta-nos o potencial de transformação, quando a colocamos a serviço do encontro com as histórias das nossas crianças. Interagindo, somos construtores da cultura. Em uma sociedade marcada pelo excesso de informações, pela pressa e falta de memória, pela necessidade de fazer coisas, não sobra tempo para a experiência (BONDÍA, 2002). A aprendizagem de uma escuta sensível à voz da criança é um gesto para a valorização da experiência e do saber que dela provém. “Mas quando alguém compreende como sinto e como sou, sem querer me analisar ou julgar, então, nesse clima, posso desabrochar e crescer.” (ROGERS, 2009, p. 73).

4.2 Educação no tempo da pandemia

Neste tempo de pandemia do novo coronavírus⁴, em que a desigualdade social torna-se mais evidente, compartilhar as experiências significa acolher a diversidade. Sempre tive o ideal de abraçar a diversidade e ao mesmo tempo dificuldade em aceitar as diferenças com medo de destoar. Porém, sei que uma composição musical é feita de notas desiguais e negar a diferença é estar fora da realidade. O desafio é perceber a riqueza da diversidade e deixar de me esquivar. Acordar e levantar todos os dias exige coragem e disciplina para atingir os objetivos. Do contrário é permanecer à deriva.

Dessa perspectiva decorre, que ao aceitar plenamente a readaptação funcional aprendi o desafio de cultivar uma escuta sensível, capaz de diminuir os distanciamentos sociais e aproximar as culturas a favor da dignidade à vida. Apropriar-se da experiência e compartilhar seus significados pode indicar a construção de uma ponte entre a educação e a transformação social. Ser diferente não impede a construção social e coletiva dos planejamentos pedagógicos. Neste sentido, na reunião do dia 03 de julho de 2020, por meio de uma videoconferência no Google Meet, vi um belo movimento do grupo de professores da escola. A diversidade saltava

⁴ A pandemia de COVID-19 é uma pandemia em curso, uma doença respiratória aguda causada pelo coronavírus da síndrome respiratória aguda grave (SARS-CoV-2). Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Pandemia_de_COVID-19 Acesso em: agosto de 2020.

aos olhos e a construção social dos saberes apontava para a transformação da realidade.

Autonomia implica a capacidade de tomar decisão; a tomada de decisão se baseia no julgamento da realidade e implica virtude, coragem de se posicionar; para julgar a realidade, precisamos de *dados* a seu respeito e de *critérios* de um conjunto de valores. Por isso podemos dizer que não existe autonomia absoluta: quando o sujeito está num campo no qual não tem uma base de valores correspondente, não tem como julgar adequadamente. Um ótimo e autônomo piloto de avião, que sabe tomar as decisões mais difíceis durante um voo, diante do diagnóstico de um médico não tem muito como ser “autônomo”: como poderá julgar se aquilo que o médico lhe recomenda é adequado ou não? (VASCONCELLOS, 2009, p. 108)

O período de pandemia, de isolamento social, nos convida a mergulhar nas próprias sensações, nos sentimentos e acolhê-los. A partir dessa escuta, dessa abertura percebemos nossas emoções e também aprendemos a ouvir o outro. O acolhimento da dor e do medo, das alegrias e de tantos outros sentimentos, são possíveis somente a partir da nossa disposição para uma escuta sensível. Saber ouvir tornou-se urgente, indispensável, tanto nos relacionamentos pessoais como nos relacionamentos profissionais.

Estarmos distanciados fisicamente tem sido a oportunidade de muitas aprendizagens, como a capacidade de delinear um rumo, um projeto, que nos convoque ao envolvimento e às interações. Somos convidados, ainda mais, a não nos distanciar. O tempo carece de não ser imediato, mas mediado tanto pela palavra como pelo silêncio. Desta maneira, a criatividade, as rodas de conversa virtuais, assim como os espaços de encontro e de diálogo são fundamentais para a nossa própria transformação e para a transformação da escola.

Por mais crítico que o ano de 2020 esteja sendo ele está nos apresentando oportunidades únicas de sairmos do automatismo das ações, de descobirmos novas maneiras de conviver, educar e aprender. É tempo de atenção e cuidado com a vida, de despertar para a sua dimensão social, ecológica e humanitária. O desafio de cada dia é este: saber ouvir, compartilhar a experiência sem temer as diferenças e lutar pela construção da diversidade cultural e do direito à vida.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, ASPHE/FAE/UFPel, Pelotas, n. 14, p. 79-95, set. 2003.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de Experiência**. In: *Revista Brasileira de Educação*, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- BROUGÈRE, Gilles. **A criança e cultura lúdica**. Rev. Fac. Educ.; São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551998000200007&script=sci_arttext&tlng. Acesso em: 4 ago. 2020.
- CARROL, Lewis. **Alice**. Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2019.
- FREITAS, Maria Teresa Assunção (Org.). **Vygotsky um século depois**. Juiz de Fora: Editora da UFJR, 1998.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.
- ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.
- SOARES, Amanda Fonseca. **Os projetos de ensino e a educação física na educação infantil**. (2001-2002). Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/viewFile/44/41>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e disciplina escolar Fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo, Cortez, 2009.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento Projeto de ensino-aprendizagem e Projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora, 2012.