CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Fazer educação a partir das margens: compromissos formativos.

Formação de professores (Vol.4)

Organização:

Paula Almeida de Castro
Mônica de Carvalho Teixeira

ISBN: 978-65-5222-079-0

realizeeventos Científicos & Editora

CAPES

CNPq

CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Formação de Professores (Vol. 4)

Paula Almeida de Castro
Mônica Carvalho de Teixeira
Organização

realizeeventos
Científicos & Editora

CONEDU

XI Congresso Nacional de Educação

Formação de Professores (Vol. 4)

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

F724 Formação de professores / Organizadoras, Paula Almeida de Castro, Mônica de Carvalho Teixeira – Campina Grande: Realize eventos, 2026.

2812 p. : il. (v.4)

E-book.
DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.000
ISBN 978-65-5222-079-0

1. Formação docente. 2. Formação Inicial. 3. Formação continuada. 4. Práticas pedagógicas. 5. Currículos. I. Título. II. Castro, Paula Almeida de. III. Teixeira, Mônica de Carvalho.

21. ed. CDD 371.12

Elaborada por Edson Marques Almeida Monteiro - CRB 743 / 15ª Região PB/RN

REALIZE EVENTOS CIENTÍFICOS & EDITORA LTDA.

Rua: Aristídes Lobo, 331 - São José - Campina Grande-PB | CEP: 58400-384

E-mail: contato@portalrealize.com.br | Telefone: (83) 3322-3222

ISBN: 978-65-5222-079-0

COMISSÃO CIENTÍFICA

ALLYSON PEREIRA DE ALMEIDA
ANA MARIA SOTERO PEREIRA
BRUNA CARVALHO
CHARLE FERREIRA PAZ
CLAUDIA MARIA DOMINGOS
CLODOALDO FERREIRA DE OLIVEIRA
DENISE BARRA MEDEIROS
DINÁ ESTER BATISTA DO NASCIMENTO
EUNICE APARECIDA SAMPAIO DE OLIVEIRA
FABIANA TELES PATRICIO DE OLIVEIRA
FELLIP AGNER TRINDADE ANDRADE
FLAVIANE COUTINHO NEVES AMERICANO REGO
GABRIEL CARNEIRO
JOSY LÚCIA GONÇALVES
KALINE ARAUJO RESENDE
LUCIMERI MAURICIO RIBEIRO
MÔNICA DE CARVALHO TEIXEIRA
NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO
NÍVIA MARIA RODRIGUES DOS SANTOS
PAULA ALMEIDA DE CASTRO
TANIA SERRA AZUL MACHADO BEZERRA
WALMIR FERNANDES PEREIRA
WANDERSON DA SILVA SANTI
WEDSON JONAS BARROS SILVA
WILLIAM TEIXEIRA ALVES

ISBN: 978-65-5222-079-0

PREFÁCIO

Educar sempre foi um ato de coragem. Em um mundo atravessado por incertezas, por rápidas transformações tecnológicas e por crescentes desigualdades sociais, escolher a educação como campo de atuação e de pesquisa é afirmar, todos os dias, que ainda acreditamos na potência humana de aprender, ensinar e transformar a realidade. Este e-book, fruto do trabalho do GT 01 – Formação de Professores, é uma expressão concreta dessa coragem coletiva.

Reunimos aqui produções científicas e acadêmicas de estudantes e profissionais da educação de diferentes regiões do Brasil, que se debruçam sobre a complexa, desafiadora e, ao mesmo tempo, belíssima tarefa da docência, doa formação inicial e/ou continuada de professores. Cada texto que compõe esta obra traz consigo um pouco do chão da escola, das salas de aula da educação básica e superior, das redes municipais, estaduais e privadas, das licenciaturas, dos programas de formação continuada, dos projetos de extensão e das experiências cotidianas que moldam a identidade profissional de quem ensina.

Num cenário em que já sentimos, de forma concreta, a falta de professores em diversas etapas e áreas do conhecimento, valorizar a formação docente deixa de ser apenas uma pauta acadêmica para se tornar uma urgência social. Falta professor porque, muitas vezes, sobra desvalorização: baixos salários, condições de trabalho precárias, jornadas exaustivas, responsabilização individual pelos problemas estruturais da educação. Este e-book se levanta como uma resposta a esse quadro, reafirmando que a docência é profissão de alta complexidade, que exige sólida formação teórica, domínio de saberes específicos, capacidade de reflexão crítica e compromisso ético com o direito à educação de qualidade para todas e todos.

As pesquisas e relatos aqui apresentados iluminam caminhos possíveis: discutem políticas públicas, práticas inovadoras, experiências

ISBN: 978-65-5222-079-0

exitosas de formação inicial e continuada, articulações entre universidade e escola, saberes da experiência, desafios da inclusão, o uso crítico de tecnologias, a formação para a diversidade e para a cidadania. Ao fazê-lo, contribuem para deslocar a formação de professores de um lugar meramente burocrático para um espaço de criação, autoria e protagonismo dos educadores.

Mais do que sistematizar dados e análises, este GT e esta obra reafirmam algo fundamental: não há projeto de país sem projeto de educação, e não há educação sem professor. Em tempos de negacionismos, ataques às instituições e banalização do conhecimento científico, defender a formação de professores é, também, defender a democracia, a liberdade de cátedra, o pluralismo de ideias e a escola como espaço de encontro, diálogo e respeito às diferenças.

Que este e-book possa inspirar novas pesquisas, fomentar debates em cursos de licenciatura e pós-graduação, subsidiar processos de formação continuada nas redes de ensino e, sobretudo, fortalecer a autoestima profissional de quem, apesar de tantos desafios, segue acreditando que ensinar vale a pena. Cada página aqui é um convite à reflexão, à partilha e à esperança ativa – aquela que não se limita ao desejo, mas se organiza em estudo, luta e trabalho coletivo.

Aos autores e autoras que confiaram ao GT 01 – Formação de Professores suas produções, nosso reconhecimento e gratidão. Às professoras e professores deste país, em exercício ou em formação, nossa homenagem e nosso compromisso: seguir produzindo conhecimento, abrindo espaços de escuta e diálogo, e fazendo da pesquisa em educação uma aliada na construção de escolas mais justas, inclusivas e humanizadoras.

Que este livro seja, ao mesmo tempo, espelho e farol: espelho das muitas realidades que atravessam a formação docente no Brasil, e farol a apontar possibilidades de reinvenção, valorização e dignidade para a profissão que sustenta todas as outras – a profissão de professor.

Mônica de Carvalho Teixeira

ISBN: 978-65-5222-079-0

SUMÁRIO

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.001
O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR NO BRASIL: AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO E IMPASSES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE – UMA LEITURA DE DEZ ESCOLAS DE UBERABA/MG **34**
Antonio Rodrigues Sobrinho Filho
Ivy Enber University

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.002
CONSELHO DE CLASSE E SÉRIE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA **44**
Maria Magda Vaz de Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.003
ARGUMENTAÇÃO PARA SOMAR: CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ NO AMBIENTE ESCOLAR/ ACADÊMICO **70**
Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré
Esther Suellen Borges da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.004
REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O EDUCAR PARA A LIBERDADE A PARTIR DE "EVA VIU A UVA" **84**
Maria Ghisleny de Paiva Brasil

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.005
COMO SE EXPRESSA A TEORIA ATÔMICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC? **104**
José Atalvanio da Silva
Mikael Marcio Magalhães Silva
Emerson Barbosa Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.006
DIFICULDADES NA AVALIAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ - SPAECE NAS 3AS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO **127**
Rui Vicente Feitoza Muniz

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.007
OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE UM PÓS-GRADUANDO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19 ..... **159**
Gleydson da Paixão Tavares
Marcos Lopes de Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.008
LEI FEDERAL Nº 11645/2008 E CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS / UNIDADE CAMPANHA: DESCRIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO **178**
Gustavo Uchôas Guimarães

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.009
ARTICULAÇÃO ENTRE O PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO E O MULTICULTURALISMO CRÍTICO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DE BIOLOGIA EM FORMAÇÃO INICIAL **197**
Isabela Santos Correia Rosa
Rosiléia Oliveira de Almeida

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.010
(DI)GERINDO O APAGÃO DE PROFESSORES: OUTRAS FACES DA MOEDA **230**
Stella de Mello Silva
Graça Caldas

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.011
A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE MOBILIZADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS EM PEDAGOGIA **261**
Josiane Carla Medeiros de Sousa
Francisco Nairon Monteiro Júnior

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.012
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA COLABORATIVA: ANÁLISE DA SESSÃO REFLEXIVA DE UMA DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO **280**
Mifra Angélica Chaves da Costa
Maria Ghisleny de Paiva Brasil
Edna Lúcia da Rocha Linhares

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.013
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INTEGRADA À REALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR **299**
Poliana Gomes de Oliveira Guedes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.014
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DE LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB **312**
Ildo Salvino de Lira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.015
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM SANTARÉM-PARÁ INVESTIGAÇÃO NA CAPES (2019 A 2024) **338**
Helda Vânia Almeida de Miranda
Sawana Araújo Lopes de Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.016
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COMO PILAR DA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR **361**
Tatiana de Carvalho Costa e Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.017
A LEI 11.645/2008 E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA **380**
Fred Williams da Silva Tenório

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.018
REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTALSOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS COMOPOSSIBILIDADE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA **399**
Walter Seabra Braga
Denilson Costa Soares
Rosalva Maria Gomes de Araujo Oliveira
Rodolfo Gomes de Araujo Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.019
CONCEITO, CRITÉRIOS E INDICADORES DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL **419**
Fredson Murilo da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.020
"ZOOCORDEL": A FAUNA DA CAATINGA NOS VERSOS DA LITERATURA **438**
Ana Beatriz da Costa Araújo
Paloma Iara Régis do Nascimento
Rafael de Morais Silva
Marisa de Oliveira Apolinário

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.021
O DESAFIO DE ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NO MUNDO IBERO-AMERICANO **456**
Clézio dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.022
IDENTIDADE DOCENTE E IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA: O DESAFIO DA FORMAÇÃO NA CAPACITAÇÃO DE ALFABETIZADORES **480**
Sandra Raquel de Almeida
Maria Aparecida Penso

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.023
ENTRE MAPAS E MÉTODOS: TRAÇANDO CAMINHOS NA MONITORIA ACADÊMICA **506**
Vanderson Viana Rodrigues

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.024
O PIBID DE HISTÓRIA DA URCA E OS/AS EGRESSOS/AS (2012-2018): REPERCUSSÕES NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DOCENTES **520**
Cicera Mônica Rodrigues da Silva
Dinajilas Gomes de Melo Santos
Maria Arleilma Ferreira de Sousa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.025
INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁXIS DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DE CIENCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA: UMA DISCUSSÃO DOS OBJETIVOS ELENCADOS POR PENSADORES DA TEMÁTICA NO ESTADO DA ARTE **541**
Carlos Alberto de Carvalho Andrade
Leonardo de Alcântara Alves

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.026
O LUGAR DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS A PARTIR DE DISTINTAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS **563**
Ivanalda Dantas da Nóbrega
Júlio Cesar Alexandre de Lima
Alípio Hortins Dias Júnior
Josefa Ilza Lopes da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.027
PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA FRANCISCO RODRIGUES DE SANTANA NO INTERIOR DE PETROLINA-PE **581**
Edimara da silva santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.028
MÃES-PROFESSORAS, FILHOS-MESTRES: AUTOFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA **595**
Edith Maria Batista Ferreira
Marlene de Alencar Dutra
Joelma Reis Correia

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.029
A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL **622**
Lenice Lopes de Almeida
Luciéte Carmen Gomes de Oliveira
Rita de Kássia de Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.030
O PAPEL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CEPAN/SEDUC-AM: DO PLANEJAMENTO À AVALIAÇÃO **645**
Carla Valentim Baraúna de Araujo
Ana Cláudia Ribeiro de Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.031
A PRÁTICA DE ENSINO NUM CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO SOB AS PERSPECTIVAS DA BNCC - COMPUTAÇÃO E DO TPACK **669**
Demson Oliveira Souza
Maria Claudete Schorr
Márcia Jussara Hepp Rehfeldt

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.032
O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO CÁLCULO DA MEDIDA DO PH: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR BASEADA NA SEQUÊNCIA FEDATHI **678**
Rosalide Carvalho de Sousa
Karine Arnaud Nobre
Caroline de Goes Sampaio
Daniel Bandão Menezes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.033
O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA **699**
Karllos Augusto Sampaio Junior

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.034
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS PERTINENTES ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA **714**
Pollyana Lúcia Mangabeira
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.035
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFSM **733**
Alice Moro Neocatto
Adauton Ezequiel Müller

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.036
SUSTENTABILIDADE E FABRICAÇÃO DIGITAL: SOLUÇÕES INOVADORAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO RECIFE **755**
Vítor Domício de Meneses
Jean-Baptiste Marc Scharffhausen
José Edeson De Melo Siqueira
Sadi da Silva Seabra Filho

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.037
ESCUTAR OU COMUNGAR? UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PRÁTICA DE ESCUTA PEDAGÓGICA **781**
Keila Miranda Lopes
Jonas Portal de Souza
Marlon Gonçalves Rodrigues
Vitório Gonçalves da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.038
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MEMÓRIA, ORALIDADE E IDENTIDADE AO PENSAR A TRANSMODERNIDADE **805**
Ana Paula Rodrigues da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.039
FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM PROJETO DE VIDA: UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA COM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS **822**
Janiara Almeida Pinheiro Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.040
TAREFAS FORMATIVAS COM O USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO INTERPRETATIVO DO PROFESSOR DE E QUE ENSINA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE **841**
Wellysson de Souza Silva
Fabricio de Figueredo Oliveira
Mariana de Brito Maia
Ettiene Lautenschlager

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.041
COLEÇÃO G-TERCOA: TRILHANDO CAMINHOS - COLECIONANDO RESULTADOS **867**
Hemetério Segundo Pereira Araújo
Patrícia Campêlo do Amaral Façanha
Jörn Seemann
Auzuir Ripardo de Alexandria
Solonildo Almeida da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.042
FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS QUE LECIONAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) **887**
Diná Ester Batista do Nascimento
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro
Marielle Samia de Lima Oliveira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.043
EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO PARA A APRENDIZAGEM **906**
Luana Costa Viana Montão

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.044
TORNAR-SE PROFESSOR(A) DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA **924**
Iarityça da Silva Lindolfo
Mariane Barbosa da Silva
André Augusto Diniz Lira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.045
COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA **944**
Virginia Guedelho de Albuquerque
Ana Cláudia Ribeiro de Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.046
CICLO DE DEBATES NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLETINDO OS PRINCÍPIOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) **978**
Kátia Regina de Souza da Silva
Ana Maria Leite Lobato

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.047
ENTRE CRÔNICAS E RIMAS: REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO CRÍTICO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES **1006**
Valéria Hernandorena Monteagudo de Campos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.048
UM RECORTE TEÓRICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PENSAMENTO ALGÉBRICO E SENTIDOS DA IGUALDADE: A EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA EM MOSSORÓ-RN **1026**
Fabiana Monteiro Maia
Kelyane Barboza de Abreu
Mariana de Brito Maia

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.049
A EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL **1046**
Rita Melissa Lepre

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.050
SABERES DOCENTES FEMININOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CRÍTICAS **1064**
Louise Araujo Vieira
Silvana do Nascimento Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.051
INICIATIVAS PEDAGÓGICAS E PROJETOS DE EXTENSÃO NO CURSO DE LETRAS LIBRAS NA UFERSA: PRÁTICAS INOVADORAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE **1085**
Maria Márcia Fernandes de Azevedo
Francisco de Acací Viana Neto
João Batista Neves Ferreira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.052
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CIDADESCOLA E PARTICIPAÇÃO DOCENTE: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO ESCOLAR **1106**
Samanta Antunes Kasper
Renata Portela Rinaldi

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.053
ENTRELAÇANDO AS HISTÓRIAS GONÇALENSES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANCI E DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/ FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES **1128**
Joana Nély Marques Bispo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.054
POLÍTICAS CURRÍCULARES, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: SOBRE A POSITIVIDADE FALIDA DA UNIDADE À APOSTA NUMA PLURALIDADE RADICAL **1152**
Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.055
OS DIFERENTES SABERES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DOCENTE **1173**
Vanessa Soares dos Santos

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.056
CONSTRUINDO OLHARES INCLUSIVOS: UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES SOCIAIS DE BOLSISTAS DO PIBID EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DO PAEE **1185**
Lidivânia Silva Freitas Mesquita
Blanchard Silva Passos
Caroline de Goes Sampaio
Ana Karine Portela Vasconcelos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.057
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES **1207**
Thalita Lays Fernandes de Alencar
Cicera Enmilly Marins de Sousa
Maria Elaryce de Araújo Clemente

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.058
A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL **1228**
Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne
Paola Stephany Bastos Lima
Maria Luiza da Luz Munhoz

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.059
OS 07 HÁBITOS DE UM PROFESSOR EFICAZ **1254**
Rita Martins da Silva
Maria Francielma Souza de Vasconcelos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.060
IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E RESULTADOS EM ITAPISSUMA **1272**
Rita Azevedo Dantas
Michelle dos Santos Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.061
A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI À LUZ DOS OPERADORES COGNITIVOS DA COMPLEXIDADE: DO POTENCIAL INTERDISCIPLINAR AO ASPECTO CRIATIVO **1289**
Ana Raquel da Silva Mesquita

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.062
EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO PARA O LAR: INSURGÊNCIA DOCENTE **1308**
Alessandra da Silva Rezende Souza

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.063
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TERRITÓRIO ALAGOANO: DISCURSOS PRODUZIDOS NO CLIND **1322**
David Christian de Oliveira Pereira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.064
CORPO, VOZ, MÚSICA E PRESENÇA: DO ESGOTAMENTO VOCAL DOCENTE À POTÊNCIA DE REENCANTAR CORPOS-VOZES REVERBERANTES **1343**
Wasti Silvério Ciszevski Henriques
Adrianne Ogêda Gudes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.065
A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA LEDOC UFPA, CAMPUS DO TOCANTINS/ CAMETÁ **1361**
Edilena Maria Corrêa
Mayumy Karen da Cruz Paes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.066
MESTRADO PROFISSIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL **1372**
Judite Cesario Mota

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.067
ESTUDO SISTEMÁTICO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS? **1390**
Ana Karolliny do Livramento Melo
Julianna Britto Oliveira Santos
Claudia Patricia Melo Marinho Santos
Artur Alves dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.068
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: UM OLHAR SOBRE O PIBID DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB/CAMPUS VIII **1413**
Josaline Chaves da Costa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.069
A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS **1432**
Regina Maria de Oliveira Brasileiro
Alexandre Fleming Vasques Bastos
Raabe Zumba Gomes
Jhonata Gabriel Nougueira Rodrigues

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.070
EXORTAÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, SUBPROJETO DE BIOLOGIA DA URCA **1454**
Renata Maria da Silva
Cleiciane Diniz Martins
Cicero Magerbio Gomes Torres

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.071
A CONTRIBUIÇÃO DO SUBPROJETO DE FÍSICA - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ALTO SERTÃO PARAIBANO **1474**
Gustavo de Alencar Figueiredo
Maria Kamylla e Silva Xavier

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.072
FLUXOS DE APRENDÊNCIA NOS DESDOBRAMENTOS DA PAISAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PREVEC **1497**
Ana Paula Ramão da Silva
Mara Fernanda Parisoto
Luciana Paula Vieira de Castro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.073
DESAFIOS E PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS EM CONTEXTO NÃO ESCOLAR **1514**
Artur George Bezerra Jales

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.074
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA **1534**
Gelcimara Martins de Moraes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.075
ATIVIDADES INVESTIGATIVAS E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOMETRIA A ALUNOS SURDOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS **1555**
Daiane Araujo Avelino Bezerra
Márcia Jussara Hepp Rehfeldt

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.076
DUPLA CONDIÇÃO RELACIONADA ÀS ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO E DEFICIÊNCIA AAUDITIVA: UMA REVISÃO DE LITERATURA **1575**
Eliana Joséia dos Santos Sutil
Emanuelly Peplinski

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.077
SEQUÊNCIA FEDATHI NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O APODERAMENTO E O EMPODERAMENTO FEDATHIANO **1595**
Francisco Valdey Carneiro
Gabrielle Andrade Pereira
Wellington Gabriel Freitas de Oliveira
Herminio Borges Neto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.078
A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS **1620**
Flávia Alexandra Pereira Pinto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.079
SENSIBILIZAÇÕES PARA O MAGISTÉRIO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM **1640**
Thays Fernandes Flor da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.080
O GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO: A RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO ACADÊMICO ATRAVÉS DOS ESTUDOS RETÓRICOS DE GÊNEROS PARA O CURSO SUPERIOR **1670**
Carla Karina Freitas da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.081
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA **1683**
Jorge Ivan dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.082
OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA E CIENTÍFICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA **1705**
Laís Paula de Medeiros
Érica Jaqueline Soares Pinto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.083
O TEMPO E O SER NO TEMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS TEMPORALIDADES NA COMPREENSÃO DE TEÓRICOS DA HISTÓRIA **1730**
Fábia Janaína Marciel da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.084
A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DE ALAGOAS E PERNAMBUCO – BRASIL **1751**
Sayarah Carol Mesquita dos Santos
Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento
José Mawison Cândido de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.085
O PROJETO ZERO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE HARVARD EM MAIS DE MEIO SÉCULO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: POR QUE DEVEMOS NOS PREOCUPAR COM A CIRCULAÇÃO ACRÍTICA DOS SEUS DISCURSOS, SOBRETUDO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E NAS LICENCIATURAS? **1771**
Fabíola Aparecida Pereira Placido

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.086
FORMAR A PARTIR DAS MARGENS: SABERES DOCENTES, DECOLONIALIDADE E CRÍTICA ÀS DIRETRIZES DE 2024 ..... **1791**
Cleidiane Lemes de Oliveira
Teodoro Adriano Costa Zanardi
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.087
A SOCIOLOGIA NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA: CAMINHOS, OBSTÁCULOS E HORIZONTES **1811**
Rodrigo de Souza Pain
Walace Ferreira
Guilherme Nogueira de Souza
Alberto Alvadia Filho

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.088
O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE SEGUNDO A TEORIA DOS CONSTRUTOS PESSOAIS NA INOVAÇÃO DE SABERES A PARTIR DA CULTURA MAKER **1834**
Robson Oliveira Queiroz
Amanda Cristine Barros Oliveira
Wesley Allan Ferreira de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.089
ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: CONTRIBUTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES **1861**
Antonio Carlos de Sousa
Amanda Emilly Pereira de Oliveira
Lucas Emanuel de Oliveira Maia

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.090
OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E A AVALIAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES NO BRASIL: O ENADE DAS LICENCIATURAS E A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE **1881**
Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa
David Luiz Rodrigues de Almeida
Maria Arleilma Ferreira de Sousa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.091
LICENCIATURA EM CONFLITO: ENTRE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO E O REMUNERADO **1899**
Lucimeri Mauricio Ribeiro
Mônica de Carvalho Teixeira
Denise Barra Medeiros

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.092
NARRATIVAS FÍLMICAS E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE E A VIOLÊNCIA INFANTIL **1917**
Keyla Cristina Teixeira dos Santos
Suely dos Santos Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.093
O CAMINHO PARA O MAR: JOGO EDUCATIVO SOBRE RÉPTEIS E CONSERVAÇÃO DAS TARTARUGAS MARINHAS **1939**
Thauana Wuelly Alves Ferreira
Marisa de Oliveira Apolinário

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.094
LUNÁRIO PERPÉTUO E OS CORPOS BRINCANTES QUE EDUCAM PELA ARTE DE ANTÔNIO NÓBREGA **1959**
Emanuelle Justino dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.095
CONCEPÇÕES DISCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS **1986**
Livanio Cruz dos Santos
Alan Belizário Cruz
Filipe Gutierre Carvalho de Lima Bessa
Cicero Magerbio Gomes Torres

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.096
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: SUA CARACTERIZAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO CONCEITO **2000**
Lucinete Fernandes Vilanova

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.097
A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ARTICULADA COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DO PROEJAICAP-UERJ **2026**
Guilherme Nogueira de Souza
Walace Ferreira
Alberto Alvadia Filho
Rodrigo de Souza Pain

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.098
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA **2046**
Eduardo Lima dos Santos
Jaglisson Gomes Fonseca
Edilson Mateus Gomes de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.099
PIBID INTERDISCIPLINAR QUÍMICA E BIOLOGIA (FACEDI-UECE), UMA FORMA DE INTERLIGAR CONHECIMENTOS **2060**
Petronio Augusto Simão de Souza
Norma Oliveira de Almeida
Raissa Layza Lima Xavier

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.100
CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-LEDOC **2077**
Rosivaldo Silva de Almeida
Taís Santana Rodrigues
Ana Cristina Carvalho Chaves
Keyla Cristina da Silva Machado

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.101
CAPACITAÇÃO DOCENTE EM COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: ANÁLISE DE ESTUDOS RECENTES **2096**
Rúbia Raquel Dantas Roque
Débora Deliberato

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.102
UCE E EDUCAÇÃO POPULAR E DO CAMPO: SABERES FAZERES NA FORMAÇÃO DOCENTE **2117**
Giuliana de Sá Ferreira Barros
Edna Guiomar Salgado Oliveira
Jaciely Soares Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.103
A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO TERRITÓRIO SERRA DA CAPIVARA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DO PIBID PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS **2136**
Uarison Rodrigues Barreto
Georgianna Silva dos Santos
Thiago Pereira da Silva
Vanessa Nascimento dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.104
23 ANOS DA LEI DE LIBRAS: UMA REFLEXÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE LICENCIATURA **2158**
Patrícia Roberta da Silva
José Arnaldo Lima Dias

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.105
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO **2175**
Maria Angelica Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.106
USO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - (EJA) **2196**
Santana de Jesus Miranda Melo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.107
FORMAÇÃO CONTINUADA E O FAZER PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO **2215**
Eriene Macêdo de Moraes
Cinthia Brenda Siqueira Santiago
Cristiani Carina Negrão Gallois

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.108
A NOÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN **2234**
Carine dos Santos Bessa
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.109
TECENDO NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA **2254**
William Teixeira Alves

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.110
A CARTOGRAFIA E A SALA DE AULA: DESAFIOS E ALTERNATIVAS **2274**
Francisco Wagner da Silva Macêdo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.111
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA **2293**
Sidney Alves

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.112
DIREITOS INFANTOADOLESCENTES E A LEI N° 14.679/2023 NA FORMAÇÃO DOCENTE **2306**
Silvânia de Jesus Pina
Humberto da Silva Miranda

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.113
ASSEMBLEIA ESCOLAR: ESTRATÉGIA DIDÁTICA DE PARTICIPAÇÃO DISCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE **2331**
Maria Teresa Junqueira Vasconcellos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.114
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA **2349**
Maíra Gomes de Souza da Rocha

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.115
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO: POSSIBILIDADES PELAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NAS ESCOLAS **2370**
Nair Correia Salgado de Azevedo

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.116
PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TEA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: LIMITES E POSSIBILIDADES **2392**
Josiê Moraes Santos
Marcelo Bruno Araújo Queiroz

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.117
VIOLÊNCIA ESCOLAR: PLURALIDADE E ESTRATÉGIAS DE CONVIVÊNCIA **2418**
Gabriella de Melo Moreno
Henrique Rufino de Sousa Neto

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.118
O SER DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DO SABER: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA **2439**
Andréa Calderan
André Mafra Calderan

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.119
FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS **2458**
Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.120
ENTRE O SABER E O SENTIR: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À DIVERSIDADE COGNITIVA E À EPISTEMOLOGIA CRÍTICA **2480**
Tatiana Frazão Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.121
A FORMAÇÃO CONTINUADA NO LEEI: EXPERIÊNCIAS COMO FORMADORA MUNICIPAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA MARIA DE JETIBÁ/ES **2491**
Vanusa Maria Sarnaglia Schereder

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.122
RECURSO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: RELEITURA DE UMA LENDA QUILOMBOLA COM A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL EM FOCO **2511**
Bruna Rafaela Araujo da Silva
Francisca Camila Mota de Lima
Rejane Maria de Sousa Campos Oliveira
Antonia Lis de Maria Martins Torres

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.123
A ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS **2529**
Lydiane Batista de Vasconcelos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.124
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS SOBRE UMA AÇÃO DE EXTENSÃO **2548**
Arthur Cassio de Oliveira Vieira
Alessandra Augusta Lima dos Santos
Jammerson Yuri da Silva

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.125
EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E CULTURA QUILOMBOLA: A PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CAUCAIA-CE **2566**
Rejane Maria de sousa Campos Oliveira
Bruna Rafaela Araujo da Silva
Francisca Camila Mota de Lima

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.126
ESTADO DA ARTE SOBRE PESQUISAS RELACIONANDO O LEM E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NOS REPOSITÓRIOS DE PESQUISAS ACADÊMICAS CEARENSES **2588**
Patrícia de Souza Moura
Maria Gezilane Gomes de Lima
Antonia Lis de Maria Martins Torres
Joelma Nogueira dos Santos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.127
FORMAÇÃO DOCENTE: OS FUNDAMENTOS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO RN **2608**
Jammerson Yuri da Silva
Arthur Cassio de Oliveira Vieira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.128
CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROEJA **2630**
Maria Cristiane Correia Maia

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.129
PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE UMA DISCIPLINA DE PÓS-GRADUAÇÃO **2652**
Jellem Fernandes da Silva
Larissa Alves
Danielle de Paula Araujo Ramos
Carla Diacui Medeiros Berkenbrock

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.130
ENTRELAÇANDO NARRATIVAS E APRENDIZAGENS: A FORMAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE (RE)ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA **2674**
Fabrícia Sales Araújo Vieira
Áurea da Silva Pereira

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.131
PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A REDE DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES **2692**
Maíra Cordeiro dos Santos
Erickle de Lucena Leite
Maria Tatiany Leite Andrade

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.132
CONCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE: UMA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA **2712**
Jarbas de Negreiros Pereira
Francisco Miguel Marques Rodrigues
Rodriguo Gomes Camilo
Camylla Alves do Nascimento Pessoa

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.133
ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNEMAT **2732**
Liana Deise da Silva
Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro
Taciana Mirna Sambrano
Rejane Souza de Assunção de Campos

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.134
PRÁTICAS EDUCATIVAS REGIONALIZADAS: UM OLHAR PARA AS PROPOSIÇÕES DE LICENCIANDOS NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA EM MUNICÍPIOS DO PARÁ **2752**
Valéria Risuenho Marques
Soraia Valéria Lameirão

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.135
A ABORDAGEM DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CURSO DE LICENCIATURA ATRAVÉS DA OBRA "NEGUINHA, SIM!" **2773**
Maria Djany de Carvalho Araújo

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.136

ANDRAGOGIA E TUTORIA: UMA REFLEXÃO SOBRE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES **2795**
Rebeca do Nascimento Coelho

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.001

O ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR NO BRASIL: AVANÇOS NA LEGISLAÇÃO E IMPASSES NA FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE – UMA LEITURA DE DEZ ESCOLAS DE UBERABA/MG

Antonio Rodrigues Sobrinho Filho[1]
Ivy Enber University

INTRODUÇÃO

A disciplina de Ensino Religioso[2] encontra-se envolvida em contradições e tensões, merecendo ser estudada e fomentando debates em vista de aprimorar sua fundamentação e seu espaço pedagógico nas escolas. A laicidade nas escolas públicas do Brasil encontra-se em constante risco, seja "em proposições do legislativo (projeto de lei 309/2011), [...] seja em frentes do próprio governo federal, como a Base Nacional Comum" (CUNHA, 2013, s/p).

Desde o período imperial[3] a disciplina faz parte da grade curricular das escolas públicas brasileiras, mas com certa omissão da União, no que diz respeito à definição de conteúdos e critérios de formação docente, o que acontece ainda neste início de século XXI. Cury (2004) pondera que

1 *antoniopedagogoufcg@gmail.com*

2 A partir daqui a disciplina será referida como ER.

3 Primeira inserção constitucional data de 1934. No Império, o Estado era confessional católico e a disciplina era obrigatória em todas as escolas. Na sociedade da época, "...ser católico não era uma opção pessoal, mas a exigência da situação histórica" (JUNQUEIRA, 2002, p. 10). A Educação era a realização desta concepção.

ISBN: 978-65-5222-079-0

o ER, integrado legalmente nos currículos das escolas públicas do Ensino Fundamental no país, atualmente, é um tema de alta complexidade, porque envolve a "...problemática da laicidade do Estado, da secularização da cultura, da realidade socioantropológica dos múltiplos credos e a face existencial de cada indivíduo" (CURY, 2004, p.184).

Mesmo com todas as controvérsias, ela é a única inserida na Constituição Federal de 1988. Encontra-se nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), (BRASIL, 1997) a designação da disciplina ER como possibilidade de reflexão valorativa, via de regra – pelo menos em tese – oportunizando a crítica sobre a práxis humanizadora para que se estabeleçam significados à vida dos educandos. Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, o Artigo 18, firma a ideia de que todo ser humano tem o direito à "[...] liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular" (UNESCO, 1998, p. 10).

A proposta desta pesquisa foi de retomar o discurso da disciplina de ER presente no currículo escolar do Brasil republicano e analisar sua situação na sociedade contemporânea, na relação entre laicidade, religiosidade e diversidade cultural, nas políticas públicas da Educação, diante do contexto sociocultural e da diversidade religiosa.

Esta pesquisa se justifica pela importância de incorporar, cada vez mais, reflexões sobre a Educação escolar e ER aí integrado, completamente conectados com seu entorno e com a sociedade como um todo. Cumpre responder à exigência da lei em um ER democrático que contemple a diversidade das expressões religiosas, a diversidade de credos, a liberdade e o reconhecimento das pessoas que não têm religião e que não acreditam.

Teve como objeto de pesquisa a disciplina de ER na Educação escolar na contemporaneidade e a busca de respostas para perguntas que participam do problema proposto, tais como: Qual a pertinência da disciplina

ISBN: 978-65-5222-079-0

de ER na Educação brasileira atual? Qual o *locus* desta disciplina na Educação contemporânea?

METODOLOGIA

Quanto aos Procedimentos Teórico-Metodológicos, optou-se por uma abordagem de investigação qualitativa numa pesquisa de campo, exploratório-descritiva. Além da busca de material pertinente na literatura (artigos, reportagens, jornais, revistas, dissertações e teses, material nas Assembleias Nacionais Constituintes, CONAE/2014, diários de Congressos Nacionais, diários de Câmara dos Deputados e Biblioteca da Assembleia Legislativa), passou-se da exploração das fontes para, posterormente, em contato com as escolas, levantar os dados.

A pesquisa de campo ocupou-se de entrevistas semi-dirigidas, com a direção e/ou coordenação de 10 escolas da cidade de Uberaba/MG e enquete com 144 alunos sobre o significado da disciplina de ER. As visitas e entrevistas foram utilizadas na pesquisa como elementos ilustrativos para enriquecer a fundamentação requerida na análise de dados.

RESULTADOS

O **Quadro abaixo** apresenta a valoração da disciplina de ER e a opção de retirada desta do currículo, de acordo com a coleta de dados.

VALORAÇÃO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO				
A	**B**	**C**	**Todas são importantes**	**Retirar ER**
ESCOLA A				
4	**2**	**1**	**3**	**0**
ESCOLA B				
2	2	2	4	5
ESCOLA C				
1	2	4	3	5
ESCOLA D				
6	2	0	2	1 em 9

ISBN: 978-65-5222-079-0

VALORAÇÃO DA DISCIPLINA DE ENSINO RELIGIOSO				
A	**B**	**C**	**Todas são importantes**	**Retirar ER**
ESCOLA E				
2	2	3	3	2
ESCOLA F				
18	16	6	10	2 em 52
ESCOLA G				
			10	1
ESCOLA H				
1	3	4	2	3
ESCOLA I				
2	2	4	2	0
ESCOLA J				
3	3	2		2

Fonte: Elaboração pela pesquisadora, com resultados das pesquisas nas escolas.

As disciplinas ditas humanas são "menos valorizadas", como História, ER e Literatura. Nas escolas **B** e **D**, confessionais, notou-se que o professor da disciplina é sempre um religioso: padre ou pastor. Numa visita na escola B, ao ser indagada sobre a formação do professor de ER, a coordenação informou que não há exigência de formação específica. Confirma que é uma escola católica, mas recebe alunos de outras disciplinas.

Em relação às religiões de matriz afro-brasileiras, por exemplo, a escola **B** respondeu: *...não temos alunos, que tenham se expressado, não*. Completamente ao contrário do que exige em termos de políticas públicas no país, o artigo 126 da CONAE 2014, que define bem que o direito à diversidade na política educacional a ser respeitado para superação de toda prática de violência, ainda que com discriminação e proselitismo dentro da escola. "Para tal, a Educação nos seus níveis, etapas e modalidades deverá se pautar pelo princípio da laicidade, entendendo-o como um dos eixos estruturantes da Educação pública e democrática".

A disciplina, em sua nova configuração legal e a proposta curricular por meio dos PCNs pretende a "...desmonopolização do campo religioso brasileiro". Mas, percebe-se, com Dickie (2005), que a presença desta disciplina, demonstra a força de querer recuperar, ainda mais, a influência

ISBN: 978-65-5222-079-0

religiosa no espaço público, numa sociedade "dilacerada pelo individualismo e pela falta de valores" (p. 15).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em análise das relações entre Educação, Estado e Religião, percebe-se que o processo de colonização religiosa da escola pública do país ainda permanece. O conceito de laicidade encontra-se em constante risco, por meio de propostas do legislativo, como exemplo, o projeto de lei 309/2011, a formação de professores para o ER nas escolas públicas, inadequada e em defasagem. Mesmo no marco da proposta, já de várias décadas, a secularização do Estado, sendo uma realidade normativa, cada vez mais acontece no acirramento de conflitos, marcado até por preconceitos em relação à religião ou religiosidade.

O ER é disciplina constitucional (art. 210 §1° da Constituição Federal). Isso, em vez de beneficiá-la, a herança de uma "imaturidade histórica" a "empurra" para fora de uma discussão mais completa, pelo fato de que ainda que não se percebe, no interior das escolas, inclusive nas posturas de gestores, um interesse real pela disciplina, pela incapacidade de uma internalização do novo paradigma em que se sustenta, em tese, pelo menos.

Com o avanço na Legislação (Constituição de 1988 e LDB de 1996), o Estado cumpriu seu papel, propôs os PCNs (1997) e a sociedade civil, envolvida com a Educação Escolar cumpriu sua parte, como os programas de governo (a exemplo das duas CONAEs, de 2010 e 2014) como base ao atual PNE (2014-2024). O que falta, realmente, é um investimento decisivo na formação docente, notadamente as do campo das humanidades.

O que se vê, ainda, no país, são duas correntes de pensamento sobre o ER nas escolas públicas: de um lado aqueles que defendem o Estado laico, querem a retirada da disciplina do currículo escolar, na direção da sociedade (plenamente) secularizada, num "Deus está morto", nietzscheano. De outro, aqueles que defendem o ER como componente

ISBN: 978-65-5222-079-0

curricular e veem a necessidade da disciplina como elemento importante na formação humana e construção da cidadania e do campo valorativo dos brasileiros. O debate continua no país, no que tange à presença da disciplina na escola brasileira e, se for mantido, que seja "...renovado seu conceito, prática pedagógica, currículo, natureza e metodologia" (FONAPER, 2006, p. 18) e principalmente, a formação docente. As aulas praticadas nas escolas refletem, ainda, uma mistura (na verdade, "miscelânea", sem integração) entre a disciplina quando era confessional e as propostas, a partir de 1997, de pluralidade cultural e religiosa.

A formação do professor de ER está pautada nos diferentes aspectos da condição humana, que leve em conta a realização do sujeito em termos pessoais e na relação com o contexto social. Cumpre ser uma formação que consiga promover o resgate da razão com a vida, - o teor religioso um conteúdo e forma de conhecimento - levando em conta as necessidades vitais, aspirações e conhecimentos dos alunos, na leitura crítica da realidade, o que ainda não acontece na escola brasileira, pelo menos nas 10 escolas observadas.

Fazer a releitura contextualizada das religiões e buscar formas integradas de conhecimento, capazes de investigar o fenômeno numinoso, religioso, no sentido de *religare* é o que, em tese, convém buscar. Estes não se encontram – para valer, a não ser ainda timidamente - nos livros didáticos, e via de rega (ainda) não se ensinam nas aulas de ER.

As dificuldades encontradas nas escolas pesquisadas sobre a disciplina, escoram-se em seu caráter facultativo em que a Lei deixa em aberto como proceder na oferta de atividades alternativas. Um desafio para garantir que todos os grupos religiosos sejam respeitados nas aulas de ER e dentro da escola, incluindo dissidências internas entre alunos e professores.

Outro desafio é a formação docente para ministrar a disciplina. Como assegurar que o professor que não tem formação específica não imponha seu credo aos alunos ou que não aja de forma preconceituosa? Esta

ISBN: 978-65-5222-079-0

é uma questão vital, o que nos aponta estarmos diante de uma questão republicana ainda em aberto.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº. 19.941**. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, Secundário e normal. 30 de abril de 1931. <Http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.941-1931sobre%20o%20ensino%20religioso.htm> Acesso: 15 jan. 2016.

_____. **Constituição: República Federativa do Brasil.** Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, p. 27833-41, dez. 1996.

_____. Presidência da República. Congresso Nacional. **Lei N° 9.475/97. Dá nova redação ao artigo 33 da LDB 9394/96.** Diário Oficial da União, Brasília, dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Lei n. 9.503, de 23 de setembro de 1997.** Institui o Código de Trânsito Brasileiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9503.htm>. Acesso: 25 dez. 2016

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno **Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso: 23 abr. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação**. Parâmetros curriculares nacionais:** Ensino Religioso. 2004.

_____. SEDH. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Diversidade religiosa e direitos humanos.** Copyright: Brasília/DF, 2004.

_____. Ministério da Educação – Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 1 de 17 de junho de 2004.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>. Acesso: 23 abr. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.** Brasília, DF, 2010a.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 7 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_07_10. pdf>. Acesso: 15 fev. 2017.

_____. Ministério de Educação (MEC). **Documento Final. Conferência Nacional da Educação.** Brasília, DF, 2010b.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Plano Nacional de Educação 2014-20124. Brasília. 2014.

_____. CONAE, - Conferência Nacional de Educação. 2014. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/>. Acesso: 02 abr. 2017.

BUNDCHEN, Célia Marize. **O Ensino Religioso**: Significados de Religião em Diferentes Contextos Educativos. Porto Alegre, Editora Concórdia, 2007.

CANCIAN, Renato. **Revolução de 1930**: Movimento revolucionário derrubou a República velha.

UOL Educação Pesquisa Escolar. Especial para a Página 3 Pedagogia & Comunicação, 2006. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/disciplinas/historia-brasil/revolucao-de-1930-movimento-revolucionario-derrubou-a-republica-velha.htm> Acesso: 8 out. 2016.

CASSEB, S. A. Ensino Religioso: legislação e seus desdobramentos nas salas de aula do Brasil. In: **Comunicações do III Fórum Mundial de Teologia da Libertação** – Água, Terra, Teologia. Belém, janeiro de 2009. Disponível em: <Http://www.wftl.org/pdf/038.pdf> Acesso: 2 ago. 2016.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e Religiões**: A descolonização religiosa da Escola Pública. Coleção Pensar a Educação. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro n. 27. Dez, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a12.pdf>. Acesso: 15 out. 2016.

DICKIE, Maria Amélia Scmidt, LUI, Janayna Alencar. O ensino religioso e a interpretação da lei. In: **Jornadas sobre alternativas religiosas na América Latina,** GT Religião, poder e Política. Porto Alegre: Anais. PUCRS, p.1-14, 2005.

ELIADE, Mircea. **História das Crenças e das Idéias Religiosas**. Tomo III. Tradução: Roberto Cortes de Lacerda. Rio de Janeiro – RJ. Editoras Zahar, 1998.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido.** Porto: Afrontamento, 1975.

JUNQUEIRA, Sergio Rogério Azevedo. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 2002.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. "**Homofobia:** limites e possibilidades de um conceito em meio a disputas". Bagoas, Natal, v. 1, n. 1, pp. 145-165, jul./dez. 2007.

LEITE, Fábio Carvalho. Laicismo e outros exageros sobre a Primeira República. **Religião & Sociedade,** v. 31, n.1, p. 32-60, 2011.

OLIVEIRA, L. B. de [et al.]. **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

SABINO, Mário. Um acordo sob suspeita. São Paulo. **Revista Veja**, Edição n. 1248, ano 2009.

CHÖN, Donald A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, Raylin Barros. História do Ensino Religioso no Brasil: limites e desafios para um Ensino Humanitário. Parte 1. **Revista História e História.** 2013. Disponível em: <http://www.historiaehistoria.com.br/materia.cfm?tb=professores&id=166>. Acesso: 22 mar. 2016.

SOUZA, Rodrigo Augusto de. **O Ensino Religioso no Brasil:** uma abordagem histórica a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais. PUCPR, s/d. Disponível

em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-115-TC.pdf>. Acesso: 4 jan. 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Universal do Direitos Humanos.** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Representação da UNESCO no Brasil. Brasília, 1998. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> Acesso: 8 set 2016.

_____. **Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.** 2002

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.002

CONSELHO DE CLASSE E SÉRIE COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

Maria Magda Vaz de Oliveira[1]

RESUMO

Este trabalho, uma dissertação de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, defendida por Maria Magda Vaz de Oliveira na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2022, investiga o Conselho de Classe e Série (CCS) como espaço de formação docente, para além de sua configuração burocrática que é motivada pela observação de que importantes instrumentos de aprendizagem e reflexão coletiva na educação, como as Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e os Conselhos de Classe e Série, frequentemente são burocratizados, distanciando-se de seu objetivo primordial de propiciar reflexão e construção coletiva de conhecimento. A autora contextualiza sua motivação pessoal e profissional, oriunda de sua trajetória como aluna e diretora na rede pública de ensino, percebendo a crise na educação brasileira e a necessidade de uma gestão escolar mais democrática. O objetivo geral da dissertação é apreender os processos necessários para a constituição de um CCS na Rede Estadual de Educação, a fim de avaliar suas condições e possibilidades de ser um espaço de formação docente. Como objetivos específicos, busca conhecer historicamente a caracterização da atividade do CCS; reconhecer seus atores e papéis; e identificar a aplicação da legislação que o regulamenta. O estudo adota a Psicologia Sócio-histórica,

1 Mestre pelo Programa de Pós-Graduação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail: fcapre@yahoo.com.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

com destaque para a produção vygotskyana, especialmente seus conceitos sobre os processos educacionais e de aprendizagem, notadamente a categoria da Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). A escolha de “iminente” em vez de “proximal” ou “imediata” ressalta a ideia de movimento e não linearidade no desenvolvimento. Paralelamente, a pesquisa utiliza referencial teórico sobre a implementação do CCS no Brasil e sua inserção nos mecanismos de Gestão Democrática escolar. A metodologia emprega a entrevista semiestruturada como instrumento de produção de informações, realizada com um professor da Rede Estadual e Municipal de São Paulo, e a Análise de Prosa para interpretação dos dados coletados.
Palavras-chave: Gestão democrática; Formação Docente; Escuta ativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de extrema importância na sociedade. Ter lugar para todos nesse local privilegiado – ricos, pobres, negros, pessoas com diferentes deficiências e necessidades especiais – foi um importante ganho histórico recente, e mais recente ainda foi a ideia de que todos, além de participarem desse lugar de formação, deveriam construir sua estrutura pedagógica à base de debates e discussões, dando início à construção do aporte teórico que culminaria no que denominamos, atualmente, como Gestão Democrática. No Brasil, em 1988, entendeu-se que a formação dos alunos deveria se dar, também, sob o ponto de vista reflexivo, formando cidadãos críticos. Entre os esforços para que a escola se constituísse como esse espaço, iniciou-se a construção de uma gestão democrática, colocando, no seio da escola, vários instrumentos e recursos de validação desse conceito, tais como Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC), Conselhos Deliberativos, Dinheiro Direto na Escola, entre outros. No entanto, esses instrumentos foram sendo burocratizados, não servindo, assim, a seu objetivo primordial, que era o de propiciar, na escola, momentos de reflexão e construção coletiva desse ambiente de aprendizagem, tanto na questão pedagógica quanto na utilização dos recursos públicos.

Com base nessas premissas, caracterizamos, neste estudo, tanto as mudanças e suas implicações referentes ao Conselho de Classe e Série como um instrumento de promoção para a devida instalação de uma Gestão Democrática. Sinalizamos, também, algumas situações e necessidades da sociedade que justificam a importância de a escola promover uma educação pautada em uma gestão democrática. Entende-se que a Gestão Democrática ultrapassa o envolvimento, pois demanda comprometimento, por parte dos pais, dos alunos, dos professores, da equipe pedagógica, da direção escolar, bem como de todas as instâncias colegiadas, em participarem coletivamente das tomadas de decisões e contribuírem para a promoção de um ensino de melhor qualidade e maior

ISBN: 978-65-5222-079-0

equidade. Essa iniciativa conta com amparo legal, porém, na prática, há necessidade de uma nova dinâmica do Conselho de Classe e Série em assegurar as devidas participações, sendo ele um espaço próprio para fortalecer o trabalho coletivo e propiciar inovações. O sistema escolar ainda mantém resquícios do sistema seletivo e reprodutor, tão combatido em 1980, embora de forma camuflada. As teorias educacionais da década da redemocratização escolar não se efetivaram devidamente. A obrigatoriedade de manter a criança na escola, mediante programas sociais, tais como o Bolsa Família, fez com que o Estado resolvesse parte do problema educacional brasileiro. Neste contexto, o Conselho de Classe e Série representa a oportunidade de estar vinculado ao currículo e ao Projeto Político Pedagógico, além de colaborar para a avaliação e a devida recondução do processo de ensino-aprendizagem. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) alertam que são bem evidentes as características organizacionais que podem contribuir no contexto escolar, porém, há que se levar em consideração as particularidades de cada escola.

Na concepção de Paro (1995), desenvolver ações pedagógicas de qualidade se constitui na prioridade máxima da escola. Darlen (2004 apud Veiga, 2009) nos ajuda a entender, ainda, que a diferença entre o Conselho de Classe e Série e as demais instâncias colegiadas se traduz em suas principais características que possui: o CCS garante a participação direta de todos os docentes que ministram disciplinas na série e/ou turma envolvida no processo de análise e considera a avaliação como foco para empreender a discussão do processo didático no âmbito ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Entretanto, de acordo com pesquisas de diversos autores, tais como Camacho (2010), Dalben (2004), Rodrigues (2010), para citar os mais recentes, pode-se observar que a maioria das escolas não utiliza esse instrumento para avaliar o rendimento dos alunos e transforma o colegiado em uma avaliação nos moldes burocráticos, sem muitos critérios pedagógicos. Essas colocações deixam claro que o Conselho de Classe e Série não vem sendo utilizado para as discussões referentes às dificuldades, às diferenças de posicionamento, ficando sem-

ISBN: 978-65-5222-079-0

pre no âmbito do individual. As normas estabelecidas em lei atribuem ao Conselho de Classe a responsabilidade pelas atividades referentes ao processo educativo que serão pauta para desenvolver um critério de avaliação, cujo ideal está em avaliar o trabalho de aprendizagem realizado no seu todo, e não como um ato isolado.

Embora haja muitos questionamentos, o Conselho de Classe realizado nas escolas se configura, frequentemente, como uma reunião dos professores que discutem o processo educativo com base em suas concepções como detentores do saber. Esse critério nunca convenceu a ninguém, até mesmo alguns professores criticavam que se apontavam problemas, procuravam-se culpados, os quais nunca eram de fato encontrados e a vítima era o aluno e a família. Ficando a escola e os professores totalmente isentos de qualquer responsabilidade. Neste cenário, havia um padrão de eficiência instituído de aluno ideal, aos quais os professores eram mais solícitos, quando, na verdade, deveriam cumprir seu papel de atender a todos os alunos de forma igual, considerando as individualidades de cada um. Os professores, em sua grande maioria, sequer conheciam seus alunos e seus estilos de vida. Para que haja uma visão da avaliação da aprendizagem e do processo educativo, faz-se necessária a presença de todos os envolvidos, de modo que, por intermédio de diálogos e confronto de ideias, possa-se avaliar com mais nitidez o caminho percorrido, estabelecer uma avaliação dos problemas encontrados e desenvolver proposições para sua resolução.

Dentre todas as funções exercidas pela escola, cabe a ela pensar um processo de inovação que permita as modificações na qualidade de ensino. Para isso, a reestruturação de Conselho de Classe e Série se faz necessária. Dessa forma, é possível atender à função social da escola, pautada no diálogo e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Tal reestruturação confere à criança, portanto, oportunidades de vivências e experiências que colaborem com o seu aprendizado. Assim, os objetivos que se pretendem alcançar ao longo desta pesquisa e que o leitor deve usar como guia para sua leitura são:

ISBN: 978-65-5222-079-0

OBJETIVO GERAL:

- Apreender os processos de construção e funcionamento do Conselho de Classe e Série de uma escola da Rede Estadual de Educação, a fim de compreender se este pode ser um espaço de formação docente, para além de um espaço burocrático. O sujeito entrevistado foi um professor que acumula cargo nas redes estadual e municipal da cidade São Paulo e que do seu lugar de fala nos faz refletir sobre a potência formadora do CCS e como tem sido realizado.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Conhecer, historicamente, como se caracteriza a atividade do Conselho de Classe e Série;
- Identificar os atores e seus papéis no Conselho de Classe e Série;
- Identificar como se dá a aplicação da legislação que regulamenta Conselho de Classe e Série.

A legislação brasileira conta com bom amparo legal para as práticas educacionais em nosso país, tanto para os critérios de formação e atividade docente quanto para garantir o acesso de todos à Educação. Contudo, na realidade das escolas, isso nem sempre se concretiza de fato. Questões como educação inclusiva, por exemplo, acabam ficando apenas em uma matrícula compulsória. A questão da democratização na educação surge em consequência das lutas de educadores e dos movimentos sociais, os quais se organizaram em defesa de um projeto de educação pública democrática e de qualidade. Muitas foram as discussões sobre a nomenclatura desse colegiado, principalmente em 2014, quando inicia-se a discussão sobre a reorganização do ensino com a implementação do ensino de nove anos. Na Resolução SE 73, de 29 de dezembro de 2014, aparece descrito: Conselho de Classe/Ano/Série/Ciclo. Tal nomenclatura

ISBN: 978-65-5222-079-0

se referia ao fato de ser um momento de transição, quando ainda era utilizado o termo “Série”, apesar de algumas escolas usarem o termo “Ano” para referirem-se ao mesmo segmento. Atualmente, de acordo com o Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo) e o Centro de Referência em Educação (CRE) Mario Covas, o termo usado é Conselho de Classe/Série. Classes refere-se aos Anos Iniciais e Finais e Série ao Ensino Médio (Udemo, s.d.; Conselho, s.d.).

Do ponto de vista específico de gestão escolar, tem-se que ela visa promover a organização e estabelecer as condições materiais e humanas, de forma a garantir a eficácia no processo ensino-aprendizagem, tornando os alunos aptos a enfrentarem, de forma adequada, os desafios da sociedade e suas complexidades. Dessa forma, temos que Gestão é uma atividade que requer uma estratégia de ação que estipule formas e mecanismos técnico-administrativos, a fim de que se atinjam os objetivos estipulados. A gestão escolar deve adotar o princípio da gestão democrática, promovendo a inclusão de toda a comunidade escolar, com o propósito de assegurar uma gestão dinâmica tanto para o sistema de ensino em si como de coordenação da escola em específico, conforme garante Lück (2007). Assim, uma vez estabelecido que gestão escolar não se restringe a uma atividade burocrático-administrativa, embora a inclua, têm-se que é uma atividade que envolve articulação de coordenação e metas, que vincula o gestor à Gestão Pedagógica da Escola.

Para que se empreenda uma Gestão Democrática, faz-se necessário apresentar uma breve trajetória das condições políticas, econômicas e sociais que culminaram na implantação de uma legislação democrática, fortalecendo a participação da comunidade na gestão escolar. Segundo Russo (2004), os princípios da gestão democrática ganham corpo, tanto na teoria quanto nos espaços escolares, a partir da metade da década de 1980, em função das críticas às antigas ideias, levando, então, o enfoque para o estudo do trabalho coletivo e da participação da comunidade na gestão escolar. O mundo contemporâneo apresenta diversos desafios, que nos fazem questionar se ainda há necessidade da atuação vertical e

ISBN: 978-65-5222-079-0

hierárquica de algumas entidades educacionais. Acredita-se que medidas horizontais possibilitem um trabalho em equipe, com maior riqueza de informações, com uma justa divisão de responsabilidades e tomada de decisões democrática, envolvendo a participação de diferentes setores da sociedade.

Quando se colocam as decisões democraticamente discutidas por todo o efetivo da escola, entende-se que o processo é participativo, tendo na figura do gestor escolar o exercício do princípio da autonomia, com a função de estar mais próximo de toda a comunidade educativa e de todos os órgãos ligados à escola. Edgar Morin (2003) acredita que a escola, dentro do processo democrático e participativo, ofereça uma educação que elimine a disfunção entre as culturas (científica e humanidades), além de uma capacitação para o enfrentamento dos complexos desafios da vida cotidiana, social, nessa era de globalização (Morin, 2003). Entende-se, assim, que uma gestão escolar participativa requer caminhos que contemplem as necessidades da comunidade, permitam o desenvolvimento de talentos e procurem resolver as demandas de várias naturezas. É dessa forma que ocorre a descentralização em todas as camadas e, consequentemente, a resolução dos problemas. A autonomia escolar no Brasil, apesar de ter seu início na década de 1980, ganha fôlego com a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996), que instituíram a gestão democrática escolar como princípio (Rocha, 2009). Para que ocorra uma democratização na gestão da educação, há necessidade da participação da sociedade no processo de formulação e avaliação da política de educação, bem como na fiscalização de sua execução, por intermédio de mecanismos institucionais. No entanto, essa presença só se materializa por meio da incorporação de categorias e grupos sociais devidamente envolvidos, direta ou indiretamente, no processo educativo.

A descentralização e a autonomia da gestão escolar permitem uma liderança mais criativa, uma inserção no contexto sociocultural mais harmonioso, além de reduzirem os controles burocráticos desnecessários

ISBN: 978-65-5222-079-0

que geram perda de tempo. É por intermédio da autonomia que se estabelecem novas relações sociais, as quais se opõem às relações autoritárias pré-existentes.

Desse modo, o mundo contemporâneo exige do gestor que esteja conectado ao novo tempo. Ele tem que estar atento a todas as necessidades da escola, além de estar sempre em dia com as mudanças comportamentais da sociedade, posto que elas incidem tanto sobre os alunos, como sobre os professores e a escola como um todo. Desta forma, terá condições de atualizar as práticas pedagógicas. Esse contexto justifica a necessidade de uma gestão democrática que permita a participação da comunidade escolar e dá o tom para a construção de um Projeto Político Pedagógico que traga, em seu bojo, todas as intenções e os objetivos, e no qual fique implícito e explícito a intencionalidade e o que se precisa alcançar. Na escola, cada sujeito tem seu papel definido e, portanto, responsabilidade de contribuir com sua participação nos processos pedagógicos da instituição de ensino. Dessa forma, a efetivação da Gestão Democrática passa pelas condições tangíveis ou intangíveis que vão promover e assegurar sua efetivação. As leis determinam as condições, mas não as realizam.

Estudando sobre gestão democrática, aprendemos que existem instrumentos que ajudam a trabalhar com a participação na escola, que é o seu princípio básico. Esses instrumentos são mecanismos da ação democrática na escola, sendo eles constitutivos das instâncias colegiadas – Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), Grêmio Estudantil e Conselho de Classe e Série –, ou seja, dos órgãos representativos da comunidade que auxiliam na gestão escolar e constituem-se como espaços de participação e de criação da identidade da escola. A escolha pelo CCS se deu por ser um instrumento que, além de contemplar o princípio da participação, está relacionado com o processo de aprendizagem de docentes e discentes. O Conselho de Classe, como parte do modelo de gestão democrática, permite a superação das práticas individualistas. Neste sentido, é importante compreender a definição de

ISBN: 978-65-5222-079-0

órgãos colegiados, que surgem de uma concepção de sistema educacional prevista pela Constituição de 1988 e reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996. Esses agrupamentos são constituídos pela participação de professores, pais, alunos, direção da escola e comunidade. Os conselhos escolares são os instrumentos por meio dos quais se faz a gestão democrática da escola. Uma vez que o Conselho de Classe é composto por representantes de todas as instâncias da vida do discente, no sentido de abarcar a vida escolar, familiar e comunitária, a gestão democrática terá uma positiva intervenção na qualidade do serviço prestado pela esfera escolar.

Um ponto de grande relevância deste estudo está no fato de, nos teóricos lidos e pesquisados, termos encontrado a denominação "Conselho de Classe e Série", mesmo permitindo a compreensão de que Conselho de Classe se refere ao Fundamental Inicial e Conselho de Série faz referência ao ensino fundamental Final e Ensino Médio, não foi possível identificar se em algum lugar da história usou-se esse termo de forma separada. Amparada pelo Conselho de Classe, torna-se possível à gestão democrática viabilizar outras concepções de escola capazes de promover significativas mudanças. É no Conselho de Classe e Série (CCS) que se configura o espaço de gestão ideal, que, na qualidade de órgão colegiado, apresenta as condições de desenvolver um trabalho pedagógico, junto aos discentes de análise e identificação de desempenho de forma coletiva, intervindo com ações que propiciem melhorias para a aprendizagem do aluno e da prática docente. Partindo do princípio de que a escola é um espaço em que se realizam relações sociais entre indivíduos dos mais diversos segmentos, as discussões sobre as interações internas, bem como aquelas estabelecidas com a comunidade, tornam-se significativas. Garantir a matrícula em uma escola pública não representa uma inclusão social. É preciso haver permanência dos alunos e evitar, ao máximo, a evasão para garantir um ensino de qualidade, dando-lhes condições de exercer uma participação consciente na transformação da sociedade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O ensino brasileiro precisa de uma escola comprometida com os reais interesses da população, que promova seu compromisso com a aprendizagem, o respeito às diferenças individuais, fortalecendo a igualdade de direitos, a justiça e a democracia. Somente uma escola realmente engajada com a comunidade poderá investir na formação de um sujeito crítico e consciente, preparado para enfrentar os desafios que a vida lhe apresentará, contribuindo com o dever de proporcionar um ensino de qualidade e equidade. Quando pais, alunos e professores se dispuserem a se conhecer melhor e elaborar, em conjunto, os processos pedagógicos para a escola, os objetivos serão alcançados e o ensino e a aprendizagem serão mais eficazes. No entanto, não esqueçamos que estas ações não podem ser voluntaristas, espontâneas, mas articuladas com a totalidade da escola, com suas ações coletivas.

O Conselho de Classe e Série pode realizar uma análise crítica da prática pedagógica por intermédio da compreensão desta e, se entendê-la como repetitiva, fragmentada e conservadora, poderá proporcionar resposta aos desafios e promover inovações por meio de uma concepção democrática e transformadora. Dessa forma, será possível construir um projeto democrático e inclusivo que venha a valorizar a diversidade cultural, o diálogo e o reconhecimento dos saberes que propiciem ao aluno a construção do conhecimento e o fortalecimento de sua cidadania. É preciso, urgentemente, desmistificar a imagem de Conselho de Classe como momento de julgamento e condenação final, sem espaço para um critério mais justo, e resgatá-lo para promover o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, o que será um grande ganho para o desenvolvimento e rendimento escolar do aluno. A formação do professor deve basear-se no ensino coletivo, enquanto desperta o interesse do aluno em encontrar, no espaço escolar, o lugar que lhe propicia autonomia para aprender e motivação para aprender cada dia mais. Quando se parte para um modelo de gestão que utiliza do Conselho de Classe e Série, é como se houvesse uma avaliação permanente e coletiva, com plenas condições de proporcionar melhorias para o aperfeiçoamento do processo de ensino

ISBN: 978-65-5222-079-0

e aprendizagem. Além disso, essa forma de gestão contribui com a democratização das relações presentes na comunidade escolar, configurando um dos indicadores imprescindíveis de qualidade da educação.

Cabe ressaltar que não se nega o papel do diretor, posto que ele é fundamental para a articulação do trabalho, tanto acadêmico, como administrativo; defende-se, contudo, que essa gestão seja mais participativa e democrática.

A obra de Vygotsky é amplamente utilizada na educação. Ele mesmo, segundo Prestes (2010), em sua atuação na União Soviética de 1917, definia-se como professor. Vygotsky dedicou-se a uma ciência, a Pedologia, que estuda, justamente, as formas de inter-relação entre o desenvolvimento e a educação. Assim, hoje podemos encontrá-lo em pesquisas na área de formação de professores e em outras áreas da educação, na discussão de perspectivas socioculturais (Toassa, 2013). Um primeiro princípio a ser derivado da estrutura teórica vygotskyana é que a aprendizagem e o desenvolvimento são concebidos na prática social, no movimento das relações sociais que acontece na realidade. Vygotsky denuncia como os estudos sobre a relação entre o aprendizado e o desenvolvimento de crianças em idade escolar nem sempre se deu pautado em pesquisas concretas e avaliados criticamente, o que resultou em diversos equívocos neste sentido.

No final da década de 1970, o tema "formação de professores no Brasil" começou a ser tratado em seminários e congressos, no momento em que os cursos de Pedagogia e licenciaturas traziam essa pauta para a discussão. O termo "formação" está relacionado ao ato ou efeito de formar. E a palavra "formar" significa ter a forma de conceber ou imaginar (Ferreira, 2008). A formação inicial abrange um sistema de aquisição de competências humanas e sociais que são fundamentais para o decorrer da aula, o trabalho em equipe, o processo escolar, os conteúdos, a didática e para pensar sobre os valores (Pryjma e Winkeler, 2014). Segundo Gatti (2003), a formação inicial presume um sistema que proporcione um conjunto de habilidades aos estudantes/professores, que possibilite começar a carreira

ISBN: 978-65-5222-079-0

docente com as condições mínimas de qualificação. Neste caso, o professor inicia as mudanças entre as funções de aluno e a função do professor. Assim, a formação dos professores está relacionada com as ações que priorizam a formação do docente para exercer sua função profissional (Veiga, 2009). Para Mayor (2007), a formação dos professores ocorre em etapas sistemáticas de aquisição, definição e redefinição de habilidades, conhecimentos, destrezas e valores para atuar na atividade de docente no decorrer da sua carreira profissional. A formação continuada do professor é definida, portanto, como um sistema constante de atualização dos conhecimentos que são fundamentais para a atividade dos educadores. Isto ocorre depois da formação inicial, com o propósito de garantir um ensino de qualidade melhor aos alunos. Hoje, os professores precisam estar atualizados, principalmente a respeito das práticas pedagógicas e das novas tendências educacionais. Neste caso, a formação continuada contribui, pois possibilita que o educador adquira conhecimento que vai transformar e impactar no ambiente profissional e escolar (França, 2018). Assim, o professor poderá refletir e melhorar suas práticas pedagógicas e propiciar o protagonismo dos alunos, além de potencializar as etapas de ensino e aprendizagem. A formação continuada favorece, ainda, o docente a se adaptar com mais efetividade às mudanças que ocorrem no contexto educacional, solucionando, assim, as dificuldades que ocorrem no dia a dia (França, 2018).

A prática docente requer o enfrentamento de uma série de desafios para o profissional da área da Educação. Para compreender as falhas e ampliar as chances de êxito no processo de ensino-aprendizagem, atentar-se aos instrumentos com potencial para melhorar a absorção do conhecimento por parte dos educandos é essencial. Uma das ferramentas que corroboram para atingir esse objetivo é a formação continuada do professor em serviço. As discussões ao redor do aperfeiçoamento da prática docente não são recentes. Em decorrência das correntes pedagógicas que assumem a Educação como uma área voltada para o desenvolvimento integral dos sujeitos sociais, o reconhecimento do docente enquanto

ISBN: 978-65-5222-079-0

equivalente do educando – no que diz respeito à partilha da condição de aprendiz – resultou na possibilidade de criação de espaços nos quais o educador 1) deve refletir criticamente sobre a prática pedagógica; e 2) assimila os seus impactos sobre o estudante.

Acerca dos objetivos da formação continuada, pontuam-se dois de caráter imediato: o primeiro, propiciar ao educador o acesso atualizado às ferramentas pedagógicas que podem aprimorar a docência no âmbito escolar e; o segundo, permitir a autocrítica necessária para a prática pedagógica. É apenas ao conceber que a docência não é estática – ou seja, que ser docente não isenta o indivíduo de buscar mais conhecimento sobre a própria profissão – que o educador pode, então, adotar estratégias alternativas para aumentar a qualidade do ensino.

Nesse sentido, deve-se discorrer brevemente sobre o Conselho de Classe e Série e a sua relação com a formação continuada. O Conselho de Classe trata-se, em síntese, de uma reunião periódica realizada pelo corpo escolar, em que são debatidos os assuntos referentes à consecução do aprendizado. Em geral, é o espaço no qual são pontuadas as lacunas, observadas pelos profissionais, que geram dificuldade na assimilação da grade curricular pelos educandos. O Conselho de Classe tende a se tornar o local onde o conhecimento adquirido na formação continuada é compartilhado pelo corpo escolar, acarretando na escolha das decisões mais coerentes tanto para a instituição de ensino quanto para o educando. Considera-se, por fim, que, como consequência das deliberações do Conselho, há a investigação das causas do problema e a implementação das mudanças. Dessa forma, deve ser incentivado pelo corpo docente e pelos gestores. A escola se torna importante a partir do momento que, dentro dela, o ensino é sistematizado, sendo atividades diferenciadas das extraescolares e lá a criança aprende a ler, escrever, obtém domínio de cálculos, entre outras, assim expande seus conhecimentos. Também não é pelo simples fato de a criança frequentar a escola que ela aprenderá, isso dependerá de todo o contexto, seja questão política, econômica ou métodos de ensino. Aulas onde o aluno fica ouvindo e memorizando

ISBN: 978-65-5222-079-0

conteúdos não bastam para se dizer que o aprendizado ocorreu de fato, pois o aprendizado exige muito mais. O trabalho pedagógico deve estar associado à capacidade de avanços no desenvolvimento da criança, valorizando o desenvolvimento potencial e a zona de desenvolvimento iminente. A escola deve estar atenta ao aluno, valorizar seus conhecimentos prévios, trabalhar a partir deles, estimular as potencialidades, dando a possibilidade de este aluno superar suas capacidades e ir além em seu desenvolvimento e aprendizado. Para que o professor possa fazer um bom trabalho, ele precisa conhecer seu aluno, suas descobertas, hipóteses, crenças, opiniões, desenvolvendo diálogo, criando situações em que o aluno possa expor aquilo que sabe. Assim, os registros, as observações são fundamentais tanto para o planejamento e os objetivos quanto para a avaliação. A escola prega, em seus documentos, uma proposta de trabalho voltada para o crescimento do aluno, deseja formar um aluno crítico, capaz de pensar, fazer suas escolhas, decidir pelo seu melhor. Fala-se em dar liberdade e espaço para este aluno, porém, ao depararmos com a prática, não é bem assim. Durante o planejamento, o professor visa cumprir com todos os conteúdos, não proporcionando espaços para os alunos questionarem ou fazerem colocações.

A teoria de Vygotsky é fundamental para tecermos reflexões críticas sobre os modelos existentes de aprendizagem e desenvolvimento devido à sua abordagem multidimensional, que dá atenção especial à relação existente entre os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e contextuais, que, imbricadamente, possibilitam transformações. Uma das contribuições da teoria de Vygotsky à educação está em seu conceito de uma ZDI. Assim, para a construção deste estudo, acompanhamos o pensamento de Prestes (2010). Ele compreende que a zona de aprendizagem é denominada de “iminente” e não “proximal” ou “imediata”, por considerar o rigor na tradução e, pela sistematização do conceito de forma coerente com a perspectiva teórica de Vygotsky. De acordo com a teoria de Vygotsky (1984), todas as ações humanas estão situadas em cenários socioculturais, históricos, e, incluindo o pensamento, são mediadas por objetos materiais

ISBN: 978-65-5222-079-0

e simbólicos (ferramentas e signos) que são culturalmente construídos e socialmente usados. Por exemplo, uma explicação verbal do significado de uma palavra, ou um procedimento para um experimento científico, funciona para mediar (intervir, influenciar ou mudar) o pensamento do aluno.

O significado faz par dialético com o conceito sentido, o que significa dizer que um termo complementa e auxilia na construção do outro e vice-versa. A emergência do conceito de "sentido" na história epistemológica das ideias, segundo Vygotsky, está relacionado ao esforço sistemático em explicar a especificidade da condição humana, com ênfase na historicidade e no caráter semioticamente mediado dos processos psicológicos eminentemente humanos. Dessa forma, o conceito de sentido serve como recurso analítico para a superação de cisões e dualismos interno-externo, social-individual, cognição-emoção, mente-corpo, que marcavam as psicologias naturalista e idealista analisadas por Vygotsky em meados dos anos 1920. Esse conceito é entendido como acontecimento semântico singular e é produzido nas relações do sujeito com signos que estão em seu contexto. Pode-se, então, dizer que a formação social do ser humano é marcada por constantes transformações qualitativas e por processos de criação.

Para Vygotsky, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. Então, o significado da palavra é um fenômeno verbal e intelectual. Ele é a estabilização de ideias por um determinado grupo. O significado tem uma representação dialética com o conceito sentido, o que significa dizer que um termo auxilia de forma complementar na construção do outro e vice-versa. A linguagem é, portanto, a ferramenta de comunicação que possibilita o contato e a troca de informação. Constitui-se da interação com o outro. Para Vygotsky, a formação do indivíduo é complexa e permeia os conceitos aprendidos. Esses conceitos serão utilizados para que se estabeleça uma comunicação, dentro daquilo que somos — uma espécie comunicável. Elementos mediadores são efetuados segundo o processo evolutivo; dessa forma, estabelece-se a comunicação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A criança amplia a possibilidade de transformar e conhecer a natureza em um ambiente onde desenvolverá o convívio social. Os animais possuem essa capacidade, no entanto, o homem o faz com sofisticação. Outro elemento mediador é o signo. E apenas o homem pode compreender e atribuir um significado. Para a criança, uma palavra (como signo) está ligada a um objeto. Ela processa a informação dessa forma, palavra/objeto, e, assim, formula o seu significado. Na mesma análise, a criança descobre qual a utilidade daquele objeto. O signo é a unidade fundamental de entendimento de um código. É a representação primordial de algo. A interação social traz o pensamento verbal, que faz parte da formação, para as crianças. Para Vygotsky, o pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata. Ele se determina por meio de um processo sociocultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamentos e fala.

Apropriados do mundo social, devemos compreender o ser humano a partir de sua fala, que demostra sua relação social e cultural com o meio. Desse modo, usaremos essas categorias para compreender o Conselho de Classe e Série, pois a escola possui uma atribuição que é dada pela legislação, uma vez que não é uma ilha, mas um imbricado de diferentes culturas em que diferentes produções de sentidos-significados estão acontecendo a todo momento. Nesse sentido, podemos dizer que a legislação pode ser apropriada de formas diferentes em diferentes escolas, ressaltando que não apenas a legislação depende dessa produção de sentidos-significados.

Muito se tem debatido acerca das traduções, em especial das obras de Vygotsky, porém, com o intuito de introduzir o leitor no conceito da Zona de Desenvolvimento Iminente, construiremos, a partir da tese de Doutorado da Professora Luciana Magalhães (Magalhães, 2021), o que este trabalho entende por tal e como sua aplicação será feita quanto ao Conselho de Classe e Série.

O problema acerca do uso do termo proximal ou imediato, argumenta Magalhães (2021), está na sobrevalorização da individualidade no

ISBN: 978-65-5222-079-0

processo de desenvolvimento do sujeito em detrimento da importância e da influência que existe na relação imediata com o outro, isto é, da colaboração de outras pessoas no processo de desenvolvimento da criança. Em concordância com Prestes (2010), a tradução Zona de Desenvolvimento Iminente é mais propícia, pois resgata a ideia de movimento, de não linearidade, de processo e, por isso, foi utilizada neste estudo. A zona de desenvolvimento não pode ser delimitada a algo específico, objetivo, passível de ser mensurado ou colocado em diferentes níveis de análise, mas, na verdade, é algo fluído, que articula, em seu desenvolvimento, a interação dialética entre as condições objetivas e subjetivas da existência do indivíduo em meio às relações com outros sujeitos em sociedade. Considerando que não nos referimos a um lugar, mas a um momento da aprendizagem, é necessário ter cautela com a objetividade exagerada com relação às possibilidades pragmáticas de avaliação desta suposta zona de desenvolvimento. Essa leitura crítica, deve partir da compreensão sobre como se dá o desenvolvimento humano. Esse desenvolvimento ocorre por meio de um processo dialético, ou seja, na forma de um movimento constante de (re)articulação e (re)construção sobre si mesmo diante das experiências e contradições que se concretizam na vida cotidiana. Neste sentido, a própria construção da realidade, ou, ainda, a forma como os indivíduos atribuem sentido para a realidade é construída histórica e socialmente de forma processual e não linear, de acordo com Vygotsky (2001). Dessa forma, o substrato fundamental sob o qual se desenvolvem as capacidades humanas constitui-se nas situações sociais, isto é, os momentos de interação entre os indivíduos, marcados pelas condições subjetivas, mas, também, pelas condições objetivas que compõem o contexto de interação. A própria experiência realizada pela autora em sua tese reforça o entendimento de que os sujeitos aprendem e se desenvolvem por meio da interação mútua e da articulação dialética entre as condições objetivas e subjetivas com as quais se deparam. Dada a forma dialética que o Conselho de Classe e Série deve acontecer, e por todas as pessoas envolvidas, este estudo busca compreender de que maneiras

ISBN: 978-65-5222-079-0

esses dois conceitos se articulam e se complementam. É na atividade prática desenvolvida em coletividade que seres humanos se aproveitam da produção cultural disponível, promovendo, assim, seu desenvolvimento, dando ênfase aos conhecimentos histórico-culturais produzidos e já existentes em seu cotidiano.

Vygotsky dá lugar de destaque para as relações de desenvolvimento e aprendizagem dentro de suas obras. Para ele, a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola, mas o aprendizado escolar vai introduzir elementos novos no seu desenvolvimento. Já o desenvolvimento potencial refere-se àquilo que a criança pode realizar com auxílio de outro indivíduo. Neste caso, as experiências são muito importantes, pois ele aprende por meio do diálogo, da colaboração, da imitação. A distância entre os dois níveis de desenvolvimentos é chamada de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Iminente, o período que a criança utiliza um 'apoio' até que seja capaz de realizar determinada atividade sozinha.

O desenvolvimento e a aprendizagem estão inter-relacionados desde o momento do nascimento, e o meio físico ou social influenciam no aprendizado das crianças, de modo que chegam às escolas com uma série de conhecimentos adquiridos. O ato de brincar é uma importante fonte de promoção de desenvolvimento, sendo muito valorizado na zona proximal – neste caso, em especial, as brincadeiras de 'faz de conta'. Mesmo havendo uma significativa distância entre o comportamento na vida real e o comportamento no brinquedo, a atuação no mundo imaginário e o estabelecimento de regras a serem seguidas criam uma zona de desenvolvimento proximal, na medida que impulsionam conceitos e processos em desenvolvimento. O trabalho do professor é um dos níveis sociais mais importantes que existem, tendo em vista que a educação, somada aos cuidados de saúde de qualidade, são os dois pilares de uma sociedade avançada. Logo, esse tem o papel de mostrar a vocação profissional para o treinamento de pessoas.

Na relação educacional, professores e alunos aprendem e ensinam. Ambas desenvolvem habilidades cognitivas, comunicativas, afetivas,

ISBN: 978-65-5222-079-0

pessoais e sociais. O desafio é interno, pessoal para cada um de nós: a necessidade de educarmo-nos para educar, para mudar nossa mentalidade, nossa maneira de pensar, sentir e nos comportar.

Ao abordar o CCS, o conceito de avaliação escolar na prática dos professores deve ser discutido. Neste sentido, a importância do CCS e do processo de avaliação escolar reside na possibilidade e na capacidade da prática coletiva de análise, bem como no reconhecimento comum das necessidades pedagógicas, de forma a mobilizar este coletivo para a mudança da relação entre os vários espaços da instituição.

O processo de avaliação da escola deve envolver a posição dos profissionais e é baseado nos conceitos de escola, ensino, papel do professor e papel do aluno, que todos possuem. A organização e as condições de trabalho dos professores são vistas como determinantes do processo e orientam as diferentes práticas pedagógicas. A mudança na prática docente está intimamente relacionada à mudança no conceito de avaliação, pois a construção do processo avaliativo expressa a compreensão da escola e o conhecimento sobre a escola.

O CCS possui enorme potencial frente à avaliação do aluno, dos professores e da escola como um todo. No entanto, esse potencial nem sempre é explorado e aproveitado. Repensar essa prática deve ser uma tarefa urgente, e é necessário substituí-la por uma avaliação como processo de formação humana. Como atividade dinâmica na escola, a avaliação deve apoiar a tomada de decisão e o encaminhamento da prática docente por meio da coleta, análise e integração dos dados gerados por ela. A prática docente entende que a aprendizagem é um processo que deve garantir a socialização do conhecimento científico, o que é útil para tolerar e melhorar a qualidade da aprendizagem. O CCS é uma organização dentro da instituição escolar, no qual vários profissionais da educação se reúnem para discutir e avaliar o desempenho das turmas e dos alunos. Caracteriza-se pela forma direta, efetiva e participativa dos profissionais no processo de ensino, sua organização é interdisciplinar e seu foco principal é a ava-

ISBN: 978-65-5222-079-0

liação escolar. É um espaço prioritário de discussão pedagógica e parte integrante do processo de avaliação desenvolvido pela escola.

METODOLOGIA

Para escolher os participantes que favoreceriam ao movimento de compreensão sobre o Conselho de Classe e Série, recorremos à Lei Federal n.º 9394/96 (LDB), buscando encontrar quais membros da comunidade escolar possuíam a presença oficialmente prevista. Embora, na prática de algumas escolas, os pais e responsáveis já tenham a possibilidade de participar do CCS, a lei prevê a atuação de professores, coordenação pedagógica e direção escolar nesse espaço. Frente a isto, decidimos escolher, por ser figura que necessariamente compõe o Conselho, um professor. O local onde a participante atua é na região da Grande São Paulo.

Para realização de estudo e reflexão sobre as informações elencadas, utilizamos Análise de Prosa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Chegamos ao fim desta pesquisa com questões mais apuradas do que as apresentadas no início. Avaliamos que tenha sido um processo de amadurecimento intelectual e humano. Esta escrita foi iniciada pela autora, acreditando que sabia de pronto como deveria ser o Conselho de Classe e Série em uma escola democrática, porém, durante essa breve caminhada no mundo acadêmico, a autora percebeu que nada sabia, sendo o primeiro passo entender suas dúvidas e delinear quem era e onde pretendia chegar com esse curso de mestrado, que era um sonho tão antigo e ao mesmo tempo tão irreal. A autora tomou consciência, também, de que nunca havia se preparado, de fato, para ele, de modo que, quando se viu matriculada nesse curso e bombardeada de informações, precisou tomar decisões que mudariam radicalmente seu modo de enxergar o mundo e, principalmente, a educação. Considerar a própria trajetória

ISBN: 978-65-5222-079-0

escolar a impulsionou neste processo de estudo. Inclusive, com o apoio de Vygotsky, autor utilizado nesta pesquisa, pôde entender melhor que as dificuldades sofridas por pessoas pobres, como a própria autora, não são naturais, pois não dependem exclusivamente da força de vontade para superá-las, mas que são historicamente produzidas.

Aprendeu, também, que este tipo de raciocínio só é possível por conta do método utilizado, que entende o ser humano em sua totalidade. E foi nesse movimento histórico que, utilizando da análise de prosa, desenvolvida pela professora Marli André, foi possível entender a fala de um professor que carrega a totalidade dos professores na mesma medida em que compõe essa totalidade. Unindo o método de Vygotsky com a contextualização fornecida pela entrevista do professor e pela leitura de teóricos, foi possível compreender que a escola da atualidade é convocada a refletir sobre o Conselho de Classe e Série, de forma que seja esse um espaço que considere e debata o desenvolvimento integral dos estudantes, circunscrevendo a utilização dos instrumentos de avaliação para direcionar o ensino às necessidades dos estudantes em seus contextos. Este método também aproxima, didaticamente, o processo educativo da realidade social da comunidade escolar, compreendendo o desenvolvimento das competências socioemocionais de forma articulada ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Levando em consideração esse novo normal pós-pandemia, a escola precisa buscar uma ressignificação do Conselho de Classe e Série, pensando sobre seu antes, durante e depois, uma vez que precisa ser construído de forma a ser entendido como um processo contínuo de aprender e ensinar. As estratégias de apoio às aprendizagens têm a finalidade de atribuir parecer global sobre o desempenho desses estudantes já no Conselho do primeiro bimestre. Essas pautas são essenciais para direcionar as ações da escola e dos professores, de acordo com as necessidades identificadas, para que os estudantes sejam estimulados a continuar seus estudos, a recuperar suas aprendizagens. Assim, compreender por que o processo de ensino e aprendizagem não gerou as aprendizagens esperadas àqueles estudantes e elaborar os encami-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nhamentos propostos para o próximo bimestre (ou para o próximo ano) – construindo, coletivamente, um plano de ação pautado nas experiências de sala de aula, de forma a superar essas dificuldades – também são encaminhamentos que devem ser pautados no Conselho de Classe. Este deve, mais do que mostrar a quantificação, analisar as ações realizadas, identificar os problemas e buscar formas para superar as dificuldades. É sabido que os desafios são muito, assim como devem ser as estratégias definidas pela equipe escolar para a superação dessas dificuldades de aprendizagem e de engajamento dos estudantes. Ainda que nem todos os resultados sejam satisfatórios, é preciso trabalhar na direção das expectativas de aprendizagens apontadas no planejamento.

Da mesma maneira, a família, a sociedade e a comunidade escolar precisam entender todos os esforços que os professores fazem, assim como toda a equipe gestora, para poderem colaborar com esse engajamento, com esse processo. Afinal, as famílias fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, que não se dá exclusivamente dentro do ambiente escolar, já que ocorre, como um todo, em todos os ambientes em que o discente transita. Estamos em uma situação em que é preciso apoio e orientação sociofamiliar no processo de avaliação, e uma das nossas atribuições durante o Conselho de Classe Anos e Série é levar em consideração todo o contexto. O desenvolvimento da cultura geral e específica da Unidade Escolar, bem como considerar as competências cognitivas e socioemocionais, o planejamento da recuperação, o planejamento anual realizado em janeiro, as avaliações aplicadas em todos os componentes curriculares e a valorização da participação de todos na elaboração e execução do Conselho de Classe, são práticas que, se bem trabalhadas e em parceria, levarão à excelência a execução das propostas desta escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao fim desta pesquisa com questões mais apuradas do que no início. Avaliamos que tenha sido um processo de amadurecimento

ISBN: 978-65-5222-079-0

intelectual e humano. A autora iniciou esta escrita acreditando que sabia exatamente como deveria ser o Conselho de Classe e Serie em uma escola democrática, porém, durante esta breve caminhada no mundo acadêmico, percebeu que pouco sabia, sendo esta percepção o primeiro passo entender as próprias dúvidas e delinear quem era e onde pretendia chegar com o curso de mestrado, que representava um sonho tão antigo e, ao mesmo tempo, tão irreal.

Tomamos consciência, também, de que nunca houve preparação, de fato, para este curso, de modo que, quando a autora se viu matriculada no curso e bombardeada de informações, precisou tomar decisões que mudariam radicalmente seu modo de enxergar o mundo e, principalmente, a educação. Estamos em uma situação em que é preciso apoio e orientação sociofamiliar no processo de avaliação, e uma das nossas atribuições durante o Conselho de Classe Anos e Série é levar em consideração todo o contexto.

O desenvolvimento da cultura geral e específica da Unidade Escolar, bem como considerar as competências cognitivas e socioemocionais, o planejamento da recuperação, o planejamento anual realizado em janeiro, as avaliações aplicadas em todos os componentes curriculares e a valorização da participação de todos na elaboração e execução do Conselho de Classe, são práticas que, se bem trabalhadas e em parceria, levarão à excelência a execução das propostas desta escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. **Constituição de 1988**. Disponível em: https://www2.camara.leg. br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1pl.html. Acesso em: 05 jun. 2021.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 04 jun. 2021.

CAMACHO, M. J. V. **Conselho de classe e série participativo:** difícil aprendizagem para uma prática democrática. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2010. 114 p.

DALBEN, A. I. L. de F. **Conselho de classe e avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP, Papirus, 2004.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio:** o minidicionário da língua portuguesa. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

FRANÇA, L. A **Formação Continuada e a sua importância para manter o corpo docente atualizado.** Par. 2018. Disponível em: https://www.somospar.com.br/a-formacao-continuada-e-a-sua-importancia-para-manter-o-corpo-docente-atualizado/. Acesso em: 26 set. 2021.

LIBÂNEO, J. C; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estruturas e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MAGALHÃES, Luciana de Oliveira R. **A dimensão subjetiva dos processos de inclusão escolar no movimento da pesquisa-trans-formação**. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

MAYOR, Cristina. **El asesoramiento pedagógico para la formación docente del profesorado universitario**. Sevilla: Secretariado de Publicaciones, 2007.

MORIN, E. **A Cabeça Benfeita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 9 ed. Rio de janeiro: Bertrand, 2003.

PRYJMA, Marielda F.; WINKELER, Maria Sílvia B. Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 6, n. 11, p. 23-34, dez. 2014. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/102. Acesso em: 31 dez. 2014.

VEIGA, Ilma Passos A. **A aventura de formar professores**. Campinas: Papirus, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PARO V.H. Gestão democrática: participação da comunidade na escola. **Nosso fazer**, Curitiba, ano 1, n. 9, ago. 1995.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa:** Análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil. 295 f. Repercussões no campo educacional, Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2010.

Revista Pós Ciências Sociais, São Luis, v. 1, n. 11, p. 41-57, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/.pdf. Acesso em 21.11.2019.

ROCHA, R. A gestão descentralizada e participativa das políticas públicas no Brasil. RODRIGUES, I. C. **Os ciclos e os conselhos de classe:** o êxito e o fracasso escolar (ainda) em questão. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2010.

RUSSO, M. H. Escola e paradigmas de gestão. **Eccos** – Revista Científica, São Paulo, v.6, n.1, p. 25-42, 2004.

TOASSA, G. A "psicologia pedagógica" de Vigotski – considerações introdutórias. **Nuances:** estudos sobre Educação. Ano XIX, n. 25, v. 01, p. 64-71, jan./abr. 2013. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2155. Acesso em: 21 mar. 2021.

UDEMO (Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. 5. Conselho de Classe, Série e Termo: Um Espaço de Avaliações e Decisões Coletivas. IV – Orientação aos gestores das unidades escolares. **Revista do Projeto Pedagógico**. [s.d.] [online]. Disponível em: http://www.udemo.org.br/RevistaPP_04_05Conselho.htm. Acesso em: 21 mar. 2021.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.003

ARGUMENTAÇÃO PARA SOMAR: CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO E FORMAÇÃO CIDADÃ NO AMBIENTE ESCOLAR/ACADÊMICO

Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré[1]
Esther Suellen Borges da Silva[2]

RESUMO

A argumentação desempenha um papel importante na construção coletiva do conhecimento no contexto escolar, promovendo a formação do pensamento crítico e colaborativo dos estudantes. Este trabalho propõe uma discussão sobre o desenvolvimento de práticas argumentativas em sala de aula, com ênfase no diálogo expansivo como ferramenta pedagógica para ampliar a participação discente e fomentar o engajamento ativo. Como referencial teórico, nos apoiamos em autores como Ninin (2009); Leitão e Damianovic (2011); Liberali (2013); Larré (2012, 2014, 2019); Richter (2015); Azevedo et al. (2023), para tratar dos fundamentos teóricos da argumentação no ambiente escolar, destacando sua relevância para a aprendizagem e a formação cidadã dos alunos. Em seguida, são apresentadas práticas pedagógicas que estimulam a construção colaborativa do conhecimento por meio da argumentação,

1 Pós-doutora em Linguística (UFSCar) e Pós-Doutora em Educação a Distância e eLearning (UAb Lisboa), Professora Associada da Licenciatura em Letras UAEADTec/UFRPE. Membro do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em EAD, Unidade Acadêmica em Educação a Distância e Tecnologias da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UAEADTec/UFRPE, julia.larre@ufrpe.br;

2 Graduanda em Letras pela Unidade Acadêmica em Educação a Distância e Tecnologias (UAEADTec) da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Bolsista PIBIC/UFRPE, esther.bsilva@ufrpe.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

promovendo a interação entre os estudantes e fortalecendo suas habilidades discursivas. O conceito de diálogo expansivo será explorado como um recurso fundamental para a ampliação das perspectivas dos alunos. Essa abordagem incentiva a expressão de ideias, a escuta ativa e a interação significativa, contribuindo para um ambiente de aprendizado mais dinâmico e inclusivo. Por fim, discutiremos estratégias de avaliação do processo argumentativo, enfatizando a capacidade dos estudantes de articular argumentos de maneira coerente e de interagir construtivamente no debate acadêmico. O trabalho se destina a professores do ensino básico e superior, educadores e estudantes de licenciatura interessados em aprofundar suas práticas pedagógicas por meio da argumentação e do diálogo expansivo e se baseia em referências teóricas consolidadas, proporcionando uma reflexão fundamentada sobre a importância do desenvolvimento da argumentação na educação formal.
Palavras-chave: Argumentação para somar; Argumentação escolar; Diálogo expansivo; Formação cidadã; Formação docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A argumentação no âmbito escolar e acadêmico (Liberali, 2011; Larré, 2014, 2019) constitui uma forma de expor ideias, perspectivas ou teses que permite ao indivíduo desenvolver uma escuta ativa e uma ética do cuidado no interior de contextos educativos e científicos. Essa prática de linguagem também envolve o uso de evidências, dados, fatos, citações e outros recursos que sustentam o ponto de vista defendido e valorizam a diversidade de vozes em interlocuções com leitores ou ouvintes. A argumentação, nesse contexto, deve ser ao mesmo tempo crítica e criativa, refletindo um entendimento aprofundado do tema abordado e contribuindo significativamente para o avanço do conhecimento.

Para tanto, argumentar requer o domínio de uma estrutura discursiva lógica, clara e coerente, que esteja em conformidade com as normas e expectativas da comunidade científica ou da instituição educativa. Mais do que obedecer a convenções formais, a argumentação deve ser compreendida como uma ferramenta para a construção de significados e a ampliação do repertório de saberes, atuando, assim, como um instrumento formativo para a cidadania crítica.

Como afirmam Larraín e Freire (2011), a argumentação é sempre um processo social, o que evidencia seu papel central no ensino-aprendizagem. Argumentar implica considerar o outro como interlocutor legítimo, abrindo espaço para o questionamento de "verdades" estabelecidas por instituições como a escola, a religião ou a mídia. Segundo as autoras, o desenvolvimento da competência argumentativa passa, primeiramente, pela participação ativa dos sujeitos em atividades discursivas com ênfase na interação argumentativa.

Desse modo, compreendemos que argumentar é uma habilidade essencial tanto no contexto acadêmico quanto na vida cotidiana. Na escola e na universidade, a argumentação assume um papel decisivo na formação de sujeitos autônomos, pois permite aos estudantes expressar

ISBN: 978-65-5222-079-0

ideias, defender pontos de vista e engajar-se em diálogos produtivos e colaborativos.

No cenário educacional contemporâneo entendemos que a argumentação ética, fundamentada e colaborativa deve ser cada vez mais valorizada como ferramenta de formação crítica. Em um mundo atravessado por desinformação, hiperpolitização, radicalizações com base no ódio e discursos excludentes e violentos, ensinar a argumentar não se reduz a treinar estratégias persuasivas: trata-se de promover a construção coletiva de conhecimento e o fortalecimento da cidadania e das relações solidárias. É com esse espírito que propomos o conceito de **argumentação para somar** — uma prática discursiva orientada não pela imposição de ideias, mas pela escuta ativa, pela negociação de sentidos e pela produção compartilhada de saberes para a soma desses saberes e ampliação do conhecimento produzido através do diálogo.

A concepção de argumentação que adotamos transcende as estruturas formais e técnicas do convencimento e se ancora em uma perspectiva dialógica da linguagem, com base em autores como Bakhtin (2011), Dolz e Schneuwly (2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005) e Leitão (2011). Nessa perspectiva, a linguagem é entendida como ação social, e o ensino da argumentação deve promover a participação ativa dos sujeitos em práticas discursivas marcadas pela colaboração e pela responsabilidade.

A partir dessas bases, este trabalho propõe uma reflexão sobre os sentidos de cidadania construídos nos espaços escolares e acadêmicos, considerando as formas como os sujeitos se posicionam, constroem consensos (ou reconhecem dissensos) e contribuem para a transformação de si e do coletivo. O texto se organiza em três partes: (1) uma discussão teórico-reflexiva sobre o papel da argumentação na formação cidadã e na construção do conhecimento; (2) uma breve reflexão sobre o papel da Linguística Aplicada como área de estudos que busca pensar espaços e meios para esta construção de um ambiente de argumentação para somar; e (3) apontamentos sobre a produção de materiais didáticos, com foco na mediação discursiva e na responsabilidade cidadã.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

O trabalho adota uma abordagem qualitativa, teórico-reflexiva e interdisciplinar, sustentada pelos pressupostos da Linguística Aplicada crítica (Moita Lopes, 2006; Pennycook, 2010), que compreende a linguagem como prática social e busca promover intervenções transformadoras nos contextos educacionais.

A metodologia consiste em uma reflexão analítica sobre conceitos e práticas de argumentação, cidadania e formação docente, articulando referenciais teóricos de autores como Bakhtin (2011), Dolz e Schneuwly (2004), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), Leitão (2011), Liberali (2011) e Larré (2014, 2019).

Por meio de uma análise conceitual e interpretativa, o texto discute:

1. O papel da argumentação como prática ética e formativa;
2. A contribuição da Linguística Aplicada para a construção de práticas discursivas críticas e reflexivas na escola;
3. O potencial dos materiais didáticos como espaços de mediação discursiva e formação cidadã.

Assim, trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e ensaística, que não envolve coleta empírica de dados, mas propõe uma interpretação crítica de teorias e práticas pedagógicas voltadas ao ensino da argumentação como ferramenta de emancipação e construção coletiva de conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

ARGUMENTAÇÃO COMO EIXO FORMATIVO: ENTRE ÉTICA E CIDADANIA

A argumentação desempenha um papel central na formação de sujeitos capazes de atuar criticamente no mundo. Como mencionamos

ISBN: 978-65-5222-079-0

anteriormente, no campo educacional, é importante considerar que essa prática vai além do domínio técnico de estruturas linguísticas ou da persuasão retórica: ela envolve a capacidade de dialogar, escutar, posicionar-se e justificar pontos de vista frente a outras vozes sociais. Quando situada em contextos pedagógicos, a argumentação se converte em um recurso epistemológico e ético, pois está diretamente ligada à construção coletiva do conhecimento e à consolidação de práticas cidadãs.

Do ponto de vista epistemológico, argumentar é mobilizar saberes, organizá-los discursivamente e submetê-los ao crivo do outro de forma que convide os participantes a (re)pensar sobre suas visões de mundo a partir do contato com as visões de mundo do outro. Ao construir um ponto de vista com base em dados, fatos e justificativas, o sujeito compartilha o que sabe e aprimora sua compreensão por meio do conflito de ideias respeitoso com outras perspectivas. Como propõem Liberali (2011), Leitão (2011) e Larré (2014; 2019), a argumentação no contexto escolar deve ser concebida como uma prática social de linguagem que permite ao estudante tornar-se autor de seu discurso, distanciando-se da simples reprodução de informações e aproximando-se da produção de sentidos outros.

No plano ético, argumentar exige reconhecimento do outro como interlocutor legítimo. Isso implica uma postura de responsabilidade, tanto no que se refere à veracidade e relevância do que se diz quanto no cuidado com a escuta, o respeito às diferenças e a busca por consensos possíveis. Bakhtin (2011) enfatiza o caráter responsivo do enunciado: toda produção discursiva se dá em resposta a outras vozes, com as quais o sujeito dialoga, mesmo que implicitamente. Ensinar a argumentar, portanto, é ensinar a conviver com a alteridade.

Nesse sentido, a argumentação pode ser entendida como um exercício de cidadania discursiva, pois, ao participar de práticas argumentativas, os sujeitos aprendem a defender seus pontos de vista bem como aprendem a reconhecer e problematizar as “verdades” socialmente instituídas, muitas vezes naturalizadas. Como destacam Larraín e Freire (2011),

ISBN: 978-65-5222-079-0

> (...) para o desenvolvimento da competência individual, a primeira coisa que deve acontecer é o falante participar de atividades argumentativas com outros falantes. Somente em virtude da internalização desse tipo de atividade discursiva e sua estrutura de colaboração seria possível que o falante pensasse de forma argumentativa consigo mesmo. (LARRAÍN e FREIRE, 2011, p. 51)

Isso significa, portanto, que é por meio da argumentação que o estudante se torna um questionador do mundo, capaz de intervir em sua própria realidade a partir de posicionamentos críticos e bem fundamentados.

Contudo, para que a argumentação cumpra esse papel formativo, é preciso que ela esteja integrada às práticas pedagógicas de modo contextualizado, dialógico e significativo. A simples exigência de textos dissertativo-argumentativos em provas ou trabalhos escolares, desvinculada de uma situação real de interação e de propósitos comunicativos concretos, esvazia o potencial formativo dessa prática. Por isso, é necessário pensar a argumentação como eixo transversal à formação docente e à produção de materiais didáticos, entendendo que sua presença ativa em processos de ensino-aprendizagem pode fortalecer tanto a aprendizagem de conteúdos quanto o exercício da cidadania.

A partir dessa perspectiva, argumentar não se limita a convencer o outro ou vencer um debate, mas envolve a construção de sentidos compartilhados. Esse processo exige abertura ao diálogo, disposição para a escuta e capacidade de revisar posições à luz de novos argumentos. É nesse horizonte que situamos a proposta de **argumentação para somar**, que assume a linguagem como espaço de negociação, de colaboração e de responsabilidade frente ao outro.

A LINGUÍSTICA APLICADA COMO CAMINHO PARA A CONSTRUÇÃO ARGUMENTATIVA, CRÍTICA E REFLEXIVA DAS PRÁTICAS SOCIAIS NA ESCOLA

A Linguística Aplicada, ao se dedicar ao estudo das questões relacionadas ao uso da linguagem, assume uma postura crítica e intervencionista,

ISBN: 978-65-5222-079-0

preocupada não somente com a análise teórica dos fenômenos linguísticos, mas também com a transformação das práticas sociais em que a linguagem se insere. Inspirada pela concepção de Marx e Engels (1845) sobre a importância de considerar a "vida que se vive", essa área do conhecimento busca compreender como a linguagem opera em contextos reais e cotidianos, mobilizando-a para melhorar as condições de vida das pessoas envolvidas nos processos educativos. Nesse sentido, a Linguística Aplicada ultrapassa a descrição dos fenômenos linguísticos e propõe intervenções voltadas à emancipação dos sujeitos, à ampliação de suas capacidades comunicativas e à promoção de práticas educativas mais justas, inclusivas e reflexivas tanto no espaço escolar quanto na sociedade em geral.

Dentro dessa perspectiva, a argumentação emerge como uma habilidade linguística e discursiva fundamental, que deve ser estudada, desenvolvida e praticada nos contextos escolares e acadêmicos. Nas instituições de ensino superior, cuja missão abarca tanto a formação integral dos estudantes quanto a preparação de profissionais capacitados para o mercado de trabalho e para a atuação social, espera-se que os egressos sejam cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e deveres, aptos a se posicionar como agentes transformadores da realidade. É fundamental que o professor receba uma formação adequada que o capacite a conduzir o ensino da argumentação. Isso implica o acesso a conhecimentos essenciais ao ato de argumentar — como justificar, sustentar ideias, refutar pontos de vista e negociar sentidos —, além da compreensão dos processos interacionais envolvidos. Essa preparação se torna ainda mais necessária diante da carência de disciplinas voltadas à argumentação nos cursos de formação inicial.

Argumentar de forma coerente, lógica e fundamentada transcende o mero requisito acadêmico e configura-se como uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento e para a promoção da transformação social. Para os futuros professores, o desenvolvimento do pensamento crítico e da argumentação representa um preparo fundamental para os

ISBN: 978-65-5222-079-0

desafios da docência: planejar aulas que fomentem o diálogo, promover atividades que incentivem a reflexão e realizar avaliações justas e construtivas. Além disso, a argumentação favorece interações mais efetivas e respeitosas com colegas, alunos e comunidade escolar, contribuindo para a construção de relações pautadas na colaboração e no cuidado mútuo.

Porém, a relevância da argumentação vai além da formação docente em si. Ao aprender a argumentar, os estudantes dos cursos de licenciatura também adquirem a capacidade de ensinar essa habilidade a seus futuros alunos. Em um mundo marcado por discursos polarizados e superficiais, a construção de argumentos sólidos e o diálogo aberto a perspectivas diversas são indispensáveis para a formação de cidadãos críticos e participativos. Portanto, a argumentação não se reduz a um recurso para defesa de ideias, mas é um instrumento decisivo para a construção de uma sociedade democrática, plural e reflexiva.

Nesse cenário, a Linguística Aplicada assume papel de aliada na elaboração de práticas pedagógicas que valorizem a argumentação enquanto processo colaborativo e transformador. Por meio de intervenções que promovem o pensamento crítico e a escuta ativa, essa área do conhecimento contribui para a formação de professores e estudantes mais conscientes de seu papel social e mais aptos a intervir positivamente em seus contextos de atuação. Dessa forma, a argumentação revela-se tanto uma habilidade acadêmica quanto um caminho para a transformação pessoal e coletiva.

MATERIAIS DIDÁTICOS COMO ESPAÇO DE MEDIAÇÃO ARGUMENTATIVA E FORMAÇÃO CIDADÃ

Ao considerarmos, assim, a argumentação como um instrumento pedagógico, destacamos o potencial dos materiais didáticos como práticas pedagógicas que viabilizam e enriquecem o exercício da argumentação em contextos educacionais. Os materiais didáticos deixam de ser meros suportes para a transmissão de conteúdos e se constituem em artefatos

ISBN: 978-65-5222-079-0

de mediação, possibilitando a interação entre professores, estudantes e o conhecimento. Eles são dinâmicos e transformadores, funcionando como instrumento-e-resultado (Holzman, 2009) do processo educativo, pois são continuamente reelaborados e ressignificados pelos participantes conforme os avanços e mudanças na aprendizagem.

A concepção de materiais didáticos crítica, colaborativa e criativa reforça essa dimensão de dinamismo e coautoria. Nesse modelo, os materiais não são produzidos unilateralmente pelo professor, mas construídos coletivamente, com participação ativa dos estudantes, que contribuem por meio de questionamentos, sugestões e reflexões. Essa abordagem valoriza as vozes dos aprendizes, promovendo senso de pertencimento e responsabilidade compartilhada pelo processo de aprendizagem.

Ao entender os materiais didáticos como instrumentos que simultaneamente constituem o processo e seu resultado, reconhecemos que sua elaboração configura uma atividade revolucionária. Professores e estudantes envolvidos nessa criação passam por transformações significativas: não apenas assimilam novos conteúdos, mas desenvolvem habilidades críticas, criativas e colaborativas que os capacitam a intervir com maior consciência e protagonismo em seus contextos sociais. Essa prática educativa conserva as marcas dessa transformação, refletindo experiências, desafios e conquistas vivenciadas no percurso formativo.

Essa visão dos materiais didáticos como ferramentas co-criativas e transformadoras está alinhada com a concepção da educação como espaço dialógico e coletivo. Ao envolver os estudantes na elaboração e reelaboração desses materiais, fomenta-se a aprendizagem de conteúdos específicos e também o desenvolvimento de competências essenciais à vida em sociedade, como a argumentação, a escuta ativa e a colaboração. Assim, os materiais didáticos deixam de ser objetos estáticos de consumo para tornar-se agentes ativos na formação de sujeitos críticos, criativos e comprometidos com a transformação social.

A partir da compreensão da argumentação como prática social, ética e colaborativa, propomos que os materiais didáticos (MD) sejam concebi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos como artefatos para ensino-aprendizagem de conteúdo e também como espaços de mediação discursiva e construção coletiva de sentidos. Isso implica repensar o papel do professor como autor e mediador de materiais que possibilitem a emergência da argumentação em situações concretas de ensino-aprendizagem.

No contexto da formação docente, especialmente em cursos de licenciatura, a elaboração de materiais didáticos pode se tornar um exercício formativo central, pois permite que os licenciandos articulem conhecimentos teóricos, experiências de estágio e reflexões sobre a prática pedagógica. Quando essa elaboração é orientada por uma concepção dialógica e cidadã da argumentação, os materiais passam a funcionar como dispositivos pedagógicos que fomentam o pensamento crítico, a escuta ativa e a negociação de sentidos entre estudantes.

Ao planejar sequências didáticas que envolvem leitura, escrita e oralidade em torno de temas socialmente relevantes — como questões de gênero, racismo, desigualdade social, sustentabilidade, entre outros —, os futuros professores são desafiados a criar propostas que estimulem o posicionamento ético e reflexivo dos alunos. A escolha dos textos, a formulação das perguntas, a proposição de atividades e a condução das interações em sala de aula revelam intencionalidades pedagógicas que podem ampliar ou restringir o exercício da argumentação como prática cidadã.

Nesse processo, a autoria docente dos materiais didáticos se constitui como um espaço de formação crítica, em que o licenciando precisa considerar o conteúdo disciplinar assim como as condições reais de aprendizagem dos alunos, suas experiências de vida, seus repertórios culturais e seus modos de participação. Desta maneira, a produção de MD passa a ser entendida como uma prática situada, responsiva e responsavelmente projetada para promover o engajamento dos sujeitos com a linguagem e com o mundo.

Além disso, a elaboração de materiais didáticos argumentativos possibilita que os futuros professores compreendam a linguagem como ação

ISBN: 978-65-5222-079-0

e responsabilidade. Ao criar propostas que exigem argumentar com base em dados, opiniões diversas e contextos de uso, eles próprios experienciam a complexidade de ensinar a argumentação de forma significativa, evitando abordagens puramente técnicas ou normativas. Essa vivência pedagógica contribui para o fortalecimento de uma postura docente sensível ao diálogo, à diversidade de vozes e à construção coletiva do conhecimento.

Nesse sentido, argumentar para somar também significa projetar materiais didáticos que incentivem a escuta, o respeito ao dissenso e a possibilidade de revisar posições. Os MD tornam-se, assim, espaços privilegiados para a formação de leitores e produtores de textos críticos, capazes de intervir no mundo de maneira ética, fundamentada e colaborativa.

As práticas de letramento orientadas por gêneros discursivos e temas geradores podem favorecer esse movimento, pois aproximam os conteúdos escolares das vivências dos alunos e abrem espaço para que eles se posicionem como sujeitos ativos no processo de ensino-aprendizagem. Ao incorporar essas perspectivas na criação de materiais didáticos, os licenciandos se preparam para exercer uma docência comprometida com a formação integral de seus estudantes — como aprendizes da língua e como cidadãos participantes e transformadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A argumentação, compreendida como prática social, ética e colaborativa, mostra-se essencial para a construção do conhecimento e para a formação cidadã no ambiente escolar e acadêmico. Ao promover o diálogo, a escuta ativa e a responsabilidade discursiva, ela ultrapassa o exercício retórico convencional, configurando-se como um recurso capaz de fortalecer a autonomia dos sujeitos e sua postura crítica diante da realidade. A Linguística Aplicada, ao assumir uma perspectiva interventiva e transformadora, contribui para o desenvolvimento dessa competência de

ISBN: 978-65-5222-079-0

forma contextualizada, articulando teoria e prática e preparando futuros professores para os desafios concretos da docência e da vida social.

Nesse contexto, os materiais didáticos adquirem destaque ao deixarem de ser simples veículos de conteúdos para se tornarem espaços de mediação argumentativa, nos quais se constroi coletivamente sentidos, respeitando a diversidade e promovendo o exercício da cidadania discursiva. A elaboração desses materiais por licenciandos, orientada por uma concepção dialógica e ética da argumentação, constitui um momento formativo central, em que teoria, prática e reflexão se entrelaçam para fomentar uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

Dessa forma, a proposta de **argumentação para somar** aponta para um ensino que valoriza o compartilhamento, a negociação de sentidos e o respeito às diferenças, colocando a linguagem a serviço da colaboração e do crescimento coletivo. A consolidação dessa perspectiva pode contribuir para formar estudantes academicamente preparados e cidadãos aptos a intervir eticamente no mundo, participando de modo ativo, consciente e responsável dos processos sociais que os cercam.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

HOLZMAN, L. **Vygotsky at work and play.** New York and London: Routledge, 2009.

LARRÉ, J. M. R. G. de M. **Câmera na mão! Argumentação e atividade social "elaborar documentários" na sala de aula de língua inglesa**. 2014. 283 f. Tese (Doutorado em Letras – Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

LARRÉ, J. **Inglês nas diversas áreas da universidade: uma possibilidade baseada na Argumentação a partir da produção de documentários**. Curitiba: Appris, 2019.

LARRAÍN, A.; FREIRE, P. Capitalizando a controvérsia: algumas reflexões para tornar visível e aproveitar a contra-argumentação dos alunos no ensino de ciências. In: LEITÃO, S. & DAMIANOVIC, M. C. **Argumentação na escola: o conhecimento em construção.** Campinas, SP: Pontes, 2011. pp. 47-80.

LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, Selma; DAMIANOVIC, Maria Cristina (Org.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes, 2011. pp. 13-46.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. São Paulo: Pontes, 2011.

MARX, K.; ENGELS. A ideologia alemã. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm Acessado em: 19/05/2025. (1845 – 46)

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.004

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E O EDUCAR PARA A LIBERDADE A PARTIR DE "EVA VIU A UVA"

Maria Ghisleny de Paiva Brasil[1]

RESUMO

A formação docente é mais do que o simples aprendizado de técnicas de ensino ou de conteúdos a serem transmitidos. Precisa desenvolver uma educação que liberte o aluno e permita que ele se perceba como agente de sua própria transformação. Sendo assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre a formação docente como forma de expressar sentidos sobre a educação emancipadora, a partir da perspectiva crítica de Paulo Freire. Realizou-se um estudo bibliográfico de obras freirianas, privilegiando-se a compreensão dos eixos conceituais que embasam a discussão sobre a formação do professor no contexto do *"Eva Viu a Uva"*. Pode-se perceber como o autor discute a construção do significado, sugerindo que o processo de ensino e aprendizagem envolva mais do que uma simples relação de causa e efeito. A educação não deve ser um processo mecanicista, mas sim uma jornada que permite tanto ao professor como ao aluno questionar, refletir e criar. O papel do educador, então, vai além da transmissão do conhecimento, deve ser alguém que instiga a liberdade de pensar e de questionar. A formação docente, ao se pautar na educação para a liberdade, deve ser pensada como uma experiência que transcende a simples preparação para ensinar conteúdo. Em "*Eva Viu a Uva*", podemos observar como a educação, ao abrir espaço para o questionamento

1 Professora da Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA), maria.ghisleny@ufersa.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

e a reflexão, é capaz de promover a liberdade de pensamento, a verdadeira liberdade que faz com que o indivíduo se descubra capaz de construir seu próprio caminho no mundo.

Palavras-chave: “Eva viu a uva”, Formação Docente, Educação para a liberdade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a formação docente, em especial no contexto da educação básica, significa compreender que o ato de ensinar ultrapassa a transmissão mecânica de conteúdos e envolve, fundamentalmente, a construção de sentidos e de humanidade. Nesse horizonte, a frase *"Eva viu a uva"*, largamente utilizada no processo de alfabetização, torna-se mais que um simples exemplo de frase estruturada: ela representa a possibilidade de reconhecer a língua como prática social, carregada de intencionalidade, cultura e leitura de mundo. Tal perspectiva dialoga diretamente com a concepção freiriana de educação como prática de liberdade, na qual o aprender se dá de forma significativa, crítica e situada na realidade dos sujeitos.

No entanto, a educação brasileira ainda enfrenta desafios históricos que atravessam a formação de professores, como a reprodução de modelos pedagógicos tradicionais, o ensino descontextualizado e a visão tecnicista da docência. Quando o processo educativo se limita à repetição e à memorização, nega-se ao estudante a oportunidade de se reconhecer como sujeito ativo capaz de questionar, interpretar e transformar seu entorno. É nesse contexto que se torna urgente repensar a formação docente, de modo que o professor possa assumir o papel de mediador crítico, comprometido com práticas emancipatórias.

Assim, discutir *"Eva viu a uva"* para além do seu uso convencional permite problematizar concepções de alfabetização, linguagem e educação, evidenciando a necessidade de uma prática pedagógica que considere a leitura do mundo como antecedente e complemento da leitura da palavra. Este artigo, portanto, reflete sobre a formação docente e o educar para a liberdade, tomando como ponto de partida o texto clássico do processo alfabetizador para evidenciar que ensinar a ler e escrever é, sobretudo, provocar nos sujeitos a capacidade de pensar criticamente, sentir-se pertencentes ao seu contexto e agir sobre ele.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Saber ler que "Eva viu a uva", sem compreender o contexto histórico e social em que o conhecimento é utilizado, suas múltiplas relações de força nas relações humanas e no respeito unilateral, produz ínfimos impactos na vida dos meninos e das meninas que mais precisam de contato com um pensamento educacional plural e significativo. Qual é a potência de um ensino que reside em repetir que "Eva viu a uva" em um contexto em que muitos dos estudantes vivem assolados pela desigualdade social (fome, violência, entre outros) e, até mesmo, nem conheçam o sabor de uma uva? E quais os mecanismos socioeconômicos que os diferem entre os que podem comprar uvas e os que não podem? Entre os que produzem e os que lucram com este trabalho?

A formação docente é um dos pilares para a efetivação de uma educação transformadora, capaz de promover não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a libertação e o protagonismo dos sujeitos em processo educativo. A expressão "Eva viu a uva", tão lembrada nas obras de Paulo Freire, veio simbolizar uma alfabetização meramente mecânica, repetitiva, descontextualizada, ou seja, um tipo de ensino que não provoca leitura crítica do mundo, em detrimento da concepção freireana de educar para a liberdade, isto é, educar para que os sujeitos leiam o mundo e, a partir desse processo, o transformem e como esse horizonte exige repensar práticas, posicionamentos e currículos docentes.

Sendo assim, o objetivo deste artigo é refletir sobre a formação docente como forma de expressar sentidos sobre a educação emancipadora, a partir da perspectiva crítica de Paulo Freire. Para isso, realizou-se um estudo bibliográfico de obras freirianas, privilegiando-se a compreensão dos eixos conceituais que embasam a discussão sobre a formação do professor no contexto do *"Eva Viu a Uva"*.

Quanto à estrutura, o artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente apresentamos a introdução: contextualização, questão-problema, objetivo geral e motivação. Em seguida, apresentamos a metodologia, resultados e discussões, posteriormente, as considerações e as referências.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo bibliográfico, de abordagem qualitativa, orientado pela perspectiva crítica da educação. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica busca analisar e discutir contribuições teóricas já produzidas, permitindo ao pesquisador compreender e reinterpretar fenômenos a partir de referenciais consolidados. Assim, o trabalho fundamenta-se na leitura, seleção, organização e análise de obras e estudos que abordam a formação docente e a educação libertadora.

O eixo central da investigação são as concepções de Paulo Freire, especialmente no que se refere ao educar para a liberdade, à prática educativa dialógica e ao papel político e ético do professor. Para isso, foram consultadas obras como: *Pedagogia da Autonomia* (1996), *Pedagogia do Oprimido* (1987) e *Educação como Prática da Liberdade* (1967), além de produções de comentadores e pesquisadores que discutem e aprofundam o legado freiriano no contexto da formação docente contemporânea.

A escolha da metáfora: *Eva viu a uva*, como disparador reflexivo, se deu pelo reconhecimento de sua utilização histórica no processo de alfabetização brasileira e, simultaneamente, pelas críticas que a cercam, ligadas a modelos tradicionais de ensino. Assim, o texto é analisado não como objeto de julgamento, mas como pretexto pedagógico para dialogar sobre práticas educativas. A partir dele, buscou-se estabelecer relações entre: Formação docente, entendida como processo permanente de construção crítica; Práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia intelectual do aluno e Concepção de alfabetização que ultrapasse a decodificação mecânica de palavras.

A análise seguiu o método de leitura crítica, orientado pela hermenêutica-dialética, compreendendo a interpretação dos textos à luz do contexto histórico, dos valores e das intencionalidades formativas. Dessa forma, as reflexões emergem do confronto entre a prática alfabetizadora tradicional presente no imaginário pedagógico brasileiro e a proposta

ISBN: 978-65-5222-079-0

freiriana de educação problematizadora, que entende a aprendizagem como construção de sentido, diálogo e emancipação.

Desse modo, a metodologia adotada não busca oferecer modelos prontos de atuação docente, mas contribuir para um movimento reflexivo que instigue o professor a repensar o seu lugar, sua prática e sua concepção de educar, fundamentando a formação docente como caminho para a libertação e não para a reprodução de práticas opressoras.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na obra "História das Ideias Pedagógicas", de Moacir Gadotti, o texto intitulado "A Educação é um que fazer neutro?" apresenta uma fala de Paulo Freire, proferida no Simpósio Internacional para a Alfabetização, realizado no Irã, em 1975.

> Não basta saber ler mecanicamente que "Eva viu a uva". É necessário compreender qual é a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com este trabalho. Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um ato político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo caráter político à ocultação que fazem da realidade.

Este excerto convida a analisar os processos de alfabetização, desde os primeiros anos da escola pública no Brasil, e os atravessamentos de uma educação supostamente neutra, mecânica, tecnicista, bancária e acrítica. A herança do pensamento pedagógico desenvolvido pelos jesuítas, padres da Companhia de Jesus que colonizaram o Brasil, trouxe consigo a catequese como ênfase de formação de novos cristãos, principalmente a "aculturação" dos gentis, por meio da educação cristã dos múltiplos povos indígenas. Esta concepção de Educação e de reprodução do conhecimento, como matéria de troca, é algo objetificado e ainda habita em nossas práticas educacionais no contemporâneo, instituindo

ISBN: 978-65-5222-079-0

noções e discursos que distanciam a produção de um pensamento autônomo e autoral.

Nesse sentido, ao pensar nas problemáticas que atingem o sistema de ensino escolar brasileiro, tomam relevo as preocupações de Freire e a implementação da sua pedagogia dos sonhos possíveis por um universo formativo qualitativamente equitativo, em que seja possível pensar a realidade com vistas a transformá-la, modificá-la, diminuindo principalmente a vulnerabilidade dos alunos de baixo nível socioeconômico.

Assim, formar-se como sujeito emancipado não significa apenas decifrar palavras ou repetir frases como "Eva viu a uva", mas compreender o mundo que produz essas palavras: qual o papel de Eva em sua realidade, quem cultiva a uva, quem dela se beneficia e qual a lógica social que atravessa essas relações (FREIRE, 2006, p. 56). A alfabetização, portanto, não é apenas técnica; é um ato de leitura crítica da vida, um processo de tornar-se continuamente "Outros" para poder ser, verdadeiramente, "Mais".

É por esse ângulo de abertura e transformação que percebemos a linguagem como mais do que um sistema abstrato e estático, pois que é processo, movimento, acontecimento e interação. Da mesma forma, não nos contentamos com uma visão estreita de alfabetização, como se ela servisse apenas à codificação e à decodificação de símbolos e letras. O sentido de alfabetização precisa ganhar dimensões mais amplas. Sentimos a alfabetização com o corpo, com a história e com o mundo. Aprendemos letras, sílabas e palavras. Lemos e escrevemos ao passo que nos inscrevemos em nossa própria história – legado que Freire nos deixa para pensarmos o próprio existir humano.

Nas obras freirianas pesquisadas, a expressão "Eva viu a uva", "a asa é da ave; Eva viu a uva" aparece como símbolo de uma alfabetização tradicional, que privilegia a decodificação de sílabas, a memorização de frases descontextualizadas, sem relação com a realidade vivida dos alfabetizandos Tal abordagem, segundo Freire, mantém o sujeito num papel passivo, sem capacidade de problematizar sua realidade ou transformar o seu mundo. Por isso, fala-se de educar para a liberdade: quando a alfabeti-

ISBN: 978-65-5222-079-0

zação e a educação em geral se tornam instrumento de libertação, de consciência, de leitura crítica da realidade, não simplesmente de "ler a palavra", mas de "ler o mundo".

Imagine uma sala de aula repleta de alunos em processo de alfabetização. No início da aula, o professor escreve no quadro negro a frase 'Eva viu a uva' e pede que os alunos a repitam. A ideia, explica o professor, é que a repetição do som do 've' na frase ajude os estudantes a associarem esse som com o símbolo usado no alfabeto latino para representá-lo, no caso, a letra V. Simples, não? Mas será que a repetição de frases descontextualizadas é suficiente para, além de alfabetizar, iniciar o processo de formação de indivíduos críticos e pensantes, que, ao fim e ao cabo, é o objetivo último da educação? Para o educador Paulo Freire, a resposta é não. Para ele, "não basta saber ler mecanicamente que 'Eva viu a uva'. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho".

Essa é uma das preocupações da concepção de educação defendida por Paulo Freire ao longo de grande parte de sua produção acadêmica e literária, e que também está presente de forma marcada naquele que se tornou seu livro mais famoso: 'Pedagogia do Oprimido', lançado em 1968, mas proibido no Brasil até 1974. Nele, o autor defende uma concepção de educação que coloca os alunos como sujeitos de seu próprio aprendizado, contrapondo-se à visão hegemônica de educação, até então pouco problematizada entre os teóricos da pedagogia no Brasil, que coloca professores e alunos em uma relação hierárquica, em que os primeiros detêm autoridade sobre os últimos.

O livro foi escrito a partir da experiência de Paulo Freire na alfabetização de trabalhadores rurais no Nordeste brasileiro, e a pedagogia do oprimido é com frequência vista como um método de alfabetização de adultos. Contudo, entendemos que é possível traduzi-la também para as crianças em processo de alfabetização e para todos os níveis de ensino.

A análise bibliográfica das obras de Paulo Freire, especialmente partindo da frase *Eva viu a uva* (1989) e textos como *Pedagogia da Auto-*

ISBN: 978-65-5222-079-0

nomia (1996) e *Pedagogia do Oprimido* (1987), evidencia que o processo de formação docente está intrinsecamente relacionado à compreensão da educação como prática política e histórica. Observa-se que, para Freire, a prática educativa não pode ser neutra: ou se orienta para a manutenção das estruturas de opressão ou se compromete com a transformação social e a libertação humana. Nesse sentido, o educador deve assumir-se como sujeito implicado no mundo, capaz de ler criticamente a realidade e estimular o educando a fazer o mesmo.

No contexto da narrativa *"Eva viu a uva"*, Freire problematiza o ensino mecânico da leitura, que reduz o ato de alfabetizar à simples decodificação de símbolos. A forma tradicional de ensinar, centrada na repetição automática e na memorização, reflete uma pedagogia bancária, na qual o professor deposita conteúdos e o aluno apenas recebe. O que está em disputa, portanto, não é apenas uma técnica de alfabetização, mas a própria concepção de ser humano, linguagem e mundo. Esse ponto é fundamental na formação docente: educar não é transmitir palavras, mas criar condições para que o sujeito se reconheça como capaz de nomear a realidade e, assim, transformá-la..

Além disso, emerge da leitura freiriana a centralidade da **amorosidade**, do **respeito** e da **escuta sensível** no exercício docente. Freire afirma que é impossível ensinar sem amar e sem acreditar nos sujeitos como capazes de aprender e intervir na realidade. Trata-se de reconhecer o educando em sua dignidade, história e cultura, compreendendo-se também como sujeito inacabado, que aprende continuamente. Essa perspectiva de inacabamento rompe com a lógica tecnicista de formação docente, que restringe o professor ao domínio de métodos, desconsiderando a dimensão ética e estética do ato de educar.

Os estudos de Freire revelam que educar para a liberdade implica assumir uma postura crítica frente às desigualdades sociais e às formas de silenciamento que atravessam a escola e a sociedade. A partir do autor, educar é comprometer-se com a humanização, com a democratização do acesso ao conhecimento e com a construção de práticas pedagógi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cas que valorizem a autonomia, a criatividade e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Assim, a formação docente deve incluir a reflexão contínua sobre a prática, a realidade dos estudantes e o papel social da educação como espaço de produção de novas possibilidades de existir.

Para além do simples domínio de técnicas de ler e escrever, Freire anuncia o domínio consciente dessas mesmas técnicas, pois a alfabetização não se pode reduzir a experiências pouco criativas, nas quais os fundamentos das letras e das palavras sejam tratados em esfera puramente mecânica, mas do e para o mundo. (FREIRE; MACEDO, 2013).

> É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se graficamente. É uma incorporação. Implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas –, mas numa atitude de criação e recriação (FREIRE, 2014, p. 145).

A leitura do mundo "grávida de saber" é uma forma de escrever ou de reescrever o mundo, "quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 2001, p. 20). É práxis de leitura da palavra; também é práxis de leitura do mundo, pois "a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a 'leitura' do mundo" (FREIRE, 2001, p. 15). Leitura do mundo e leitura da palavra não se separam completamente, "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela" (FREIRE, 2001, p. 20).

A alfabetização, sendo o processo de aprendizagem da leitura da palavra, inicia-se a partir da leitura do mundo e a ela retorna, o que significa dizer "reler o mundo depois de ter lido a palavra" (FREIRE, 2001, p. 134). Sendo assim, "ler a palavra e aprender como escrever a palavra, de modo que alguém possa lê-la depois, são precedidos do aprender como 'escrever' o mundo, isto é, ter a experiência de mudar o mundo e de estar em contato com o mundo" (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 83). Como um movimento constante do mundo à palavra e da palavra ao mundo, a alfa-

ISBN: 978-65-5222-079-0

betização é percepção das relações entre o texto e o contexto, o que Freire denomina leitura da *palavramundo* (FREIRE, 2001).

Portanto, a alfabetização é o esforço no sentido de uma compreensão que mantém viva a relação entre leitura do mundo e leitura da palavra. Nessa perspectiva, a palavra se torna elemento central, mas não tem o sentido de uma doação que o educador faz aos educandos; ao contrário, representa essencialmente temas de discussão, pois sua existência depende de seu significado concreto referido às situações vividas.

Assim, propomos uma visão dialógico-problematizadora da formação docente. No sentido da negação da neutralidade, já que o ato pedagógico é um ato político (FREIRE, 2019), não tomamos as metodologias ativas por técnicas de ensino, a serem usadas de maneira pontual e limitada. Para Paulo Freire, a conscientização tem dupla função nos processos educativos: ao mesmo tempo são metodologia e objetivo.

Vale ressaltar que não compreendemos a formação docente como neutra ou apolítica. Concordamos com Paulo Freire, ao dizer que a educação é um ato político. Não existe, portanto, neutralidade nos processos educativos. O professor precisa ser coerente com a própria opção, que é política. A falsa neutralidade, aliás, traz implícito o aceite às determinações da classe dominante: não traz, por isso, uma formação crítica. Assim, para além da formação docente pela pedagogia tradicional, refletimos sobre a possibilidade das metodologias da problematização como um dos princípios formativos, em diálogo com o pensamento freireano. Dessa maneira, a formação docente inicia partindo da prática, discutindo a teoria e à própria prática retornando, no intuito de transformá-la:

> [...] a profissão de professor implica envolver-se com a totalidade do mundo dos homens, o universo dos conhecimentos, das ciências e cultura, o universo do trabalho e das tecnologias, o universo das lutas de mulheres e homens para construir suas vidas em sociedade com seus aspectos de solidariedade e com suas relações políticas. (FREIRE, 2019, p. 18).

Dessa forma, ao refletir sobre uma formação na qual o futuro professor se envolva com a totalidade dos conhecimentos, problematizando

ISBN: 978-65-5222-079-0

a pedagogia tradicional e a própria formação pautada nas legislações e perpassada por diversos determinantes, consequentemente refletimos também sobre o currículo, que é uma das dimensões da formação docente, alvo de constantes reformulações legais nos últimos anos, como já apontamos.

Nesse sentido, reforçamos com as palavras de Freire:

> A rigor, é inviável o trabalho formador, docente, que se realize num contexto que se pense teórico, mas, ao mesmo tempo, faça questão de permanecer tão longe do e indiferente ao contexto concreto, ao mundo imediato da ação e da sensibilidade dos educandos (2019, p. 99)

Um currículo não fragmentado e contextualizado, contemplando as metodologias ativas da problematização, pode contribuir para a integração dos conhecimentos, bem como para uma articulação maior entre teoria e prática, entre outros aspectos. Para tanto, ao refletirmos sobre as metodologias da problematização inspiradas nos ideais freireanos para a formação docente, não consideramos a utilização de tais metodologias de maneira isolada, e sim como um dos princípios formativos.

Quem era Eva? Em que contexto ela viu a uva? Quem plantou/produziu a uva? Paulo Freire problematiza essa frase, emblemática da alfabetização descontextualizada, típica no processo bancário e da pedagogia tradicional: uma frase sem sentido, apenas para trabalhar palavras com a letra V. Assim, há de se refletir se a educação não crítica e descontextualizada faz parte da formação docente: os futuros professores apenas veem a uva ou têm possibilidade de contemplar também a parreira, discutindo sobre quem a plantou, por quê, quais as relações de produção aí envolvidas, entre outras questões? Por isso, contextualizar a teoria durante a formação do professor, fazendo com que emerja da prática, é fundamental para que o ciclo de "Eva viu a uva" seja rompido. Não obstante, é mister demarcar que Paulo Freire não fazia uso do vocábulo contextualização. Entretanto, argumenta que "[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, efletindo o conjunto de aspirações do

ISBN: 978-65-5222-079-0

povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação". (FREIRE, 2005, p. 100)

A partir do livro Pedagogia do Oprimido, em que o capitalismo é encarado como o grande opressor, Freire não concebe a educação como preparatória para a liberdade, mas sim como uma própria prática de libertação. A educação não é uma preparação para a vida: é a própria vida - dizia ele. Com reconhecimento internacional, de grande repercussão, a Pedagogia do Oprimido, publicado pela primeira vez em 1968, apresenta os fundamentos do pensamento freireano, que se pauta na reflexão-ação, caracterizando a práxis. Unindo os fins aos meios dos processos educativos, Paulo Freire não vê os conteúdos com um fim em si mesmos, mas sim atrelados a tais ideais, munindo o sujeito de uma bagagem cultural que lhe permita atuar no sentido de emancipar-se e destruir os mecanismos de opressão da sociedade. Freire afasta-se, assim, da didática tradicional. No referido livro, fica evidente o viés problematizador e libertador da educação: Freire afirma que a educação deve inserir o educando no/com o mundo, de maneira humanizadora.

A problematização, como eixo transformador da/com a sociedade pode ser verificada no trecho:

> [...] o que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como *problema*, que por sua vez, o desafio e assim lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (FREIRE, 2005, p. 86).

Assim, o educar para a liberdade de pensamento diz respeito ao rompimento com a educação bancária, que não respeita às especificidades e os contextos em que habitam os corpos. A autoria do pensamento passa pelo lugar de construção do sujeito autor, emancipado e questionador. Uma educação escolar que almeja promover uma efetiva mudança equitativa se faz plural quando articulada pela pedagogia da pergunta e da argumentação desde os primeiros anos escolares. Contudo, esta não se faz sozinha, faz-se pela efetivação das demais políticas públicas voltadas

ISBN: 978-65-5222-079-0

para a diminuição das desigualdades sociais e a implementação da justiça social.

Formar docentes para educar para a liberdade implica pensar a formação não apenas como aquisição de técnicas ou conteúdos, mas como processo ético-político, histórico-cultural e reflexivo. Nesse sentido, o professor é sujeito que aprende, desenha e redesenha sua prática, em diálogo com os educandos e com a realidade concreta. Alguns princípios que podem caracterizar essa formação são: Dialogicidade – A prática docente dialoga com os saberes dos alunos, com sua realidade e cultura, rompendo com o modelo transmissivo; Problematização – Ao invés de conteúdos tomados como dados, os temas emergem da vida dos educandos, da sua realidade, e são problematizados para provocar reflexão e ação; Integração teoria-prática – A formação deve permitir que a teoria seja vivida, experimentada e retomada à luz da realidade, e não permaneça apenas no papel e Consciência crítica e ação transformadora – A meta não é repetir o mundo como está, mas torná-lo objeto de reflexão e transformação.

Formar professores para essa visão implica superar diversos desafios, tais sejam: Desarticulação entre os cursos de licenciatura e a realidade das escolas básicas, dos contextos vulneráveis; Predominância de práticas tradicionais de ensino e alfabetização que ainda persistem, com "cartilhas" e frases memorizadas; Pressões por padronização, avaliação de larga escala, que podem limitar a liberdade e a criatividade pedagógica; Necessidade de formar docentes capazes de ler o contexto, de incorporar os saberes dos alunos, de produzir conteúdos significativos — e isso requer tempo, formação continuada, supervisão, espaços de reflexão.

Faz-se necessário que os cursos de formação de professores incluam currículo que contemple a história, a teoria e a prática da educação libertadora; que inclua leitura crítica do mundo, de modo que os futuros professores se preparem para um ensino que vá além da técnica; Atividades de imersão na realidade escolar, com reflexão sistemática, em que os futuros docentes possam analisar e questionar práticas como as frases

ISBN: 978-65-5222-079-0

tipo "Eva viu a uva, e desenvolver competências de diálogo, investigação e intervenção; Metodologias ativas, problematizadoras, que propiciem aos futuros professores pensar e atuar como pesquisadores de sua prática e formação continuada e apoio institucional às escolas para que essa visão se concretize.

Na prática escolar e docente é imprescindível que em sala de aula de alfabetização ou qualquer nível, se promovam temas geradores que partam da vida dos educandos, do seu mundo, de seus saberes; não simplesmente impor frases ou lista de palavras. Valorização da leitura do mundo antes da leitura da palavra, ou seja, provocar que os alunos reflitam sobre suas condições, cultura, vínculos sociais, e que essas reflexões façam sentido no processo de alfabetização ou aprendizagem. Incentivo à autoria dos alunos, o protagonismo, o trabalho coletivo, o diálogo entre professor e educando e avaliações e práticas que considerem o progresso real, a reflexão, a intervenção e não meramente a reprodução de conteúdo memorizado.

Dessa forma, Paulo Freire transcende o conteúdo etimológico de alfabetização, entendendo-a como um dos processos pelo qual o alfabetizando se torna sujeito e não mero objeto. Compreende-a como a relação entre o educando e o mundo, para que este último possa sofrer mediações do primeiro e ambos se transformarem. Em outras palavras, é tomar a história nas próprias mãos, é ler o mundo e reescrever a sociedade ao passo que se lê e escreve a palavra, sendo um dos mecanismos deflagradores da transformação social.

> [...] do ponto de vista da libertação, o processo de alfabetização é um ato de conhecimento, um ato criador, no qual o iletrado, tanto como o seu instrutor, desempenha o papel de sujeito conhecedor. Os iletrados não são considerados como "recipientes vazios" ou como simples recipientes. Não são considerados como marginais que devem ser recuperados, mas como homens que estão impedidos de ler e de escrever pela sociedade na qual eles vivem, homens dominados, privados do seu direito de transformar o seu próprio mundo (FREIRE, 1997, p. 24).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Como ato criativo, a alfabetização implica a compreensão crítica da realidade e da própria vida; uma "alfabetização abrangente que é necessariamente política" (FREIRE; MACEDO, 2013, p. 120). Portanto, segundo Freire, não há alfabetização neutra, "enfeitadinha de jasmins". Ela é, em sua essência, um processo político, independente da educadora "saber disso ou não":

> A educadora pode bater com o pé no chão, fazer beicinho, dizer "não sou política", e o trabalho dela é político, e, se isso é verdade, o melhor então é que educadora saiba, desde o começo, que faz política, uma coisa que não é fácil. Ela vai ter que optar, e optar é difícil, implica decisão, e decidir, por sua vez, exige ruptura (FREIRE, 2001, p. 128).

Assim, pensamos a alfabetização como ação dinâmica, crítica, reflexiva, responsável, alteritária; ação para a liberdade em luta, para o diálogo – para o outro, com o outro – que descortina a transformação no mundo e com o mundo. É uma alfabetização que se supõe na interatividade, na ação-reflexão, no nosso inacabamento, enfim, permitindo-nos sermos o que devemos ser: cada vez mais humanos. É com este pensamento que defendemos uma alfabetização emancipadora, por compreendermos que tal termo consegue abraçar os demais – defendidos por Freire e denominados por ele como alfabetização crítica, alfabetização política, alfabetização problematizadora, pois, a nosso ver, emancipação diz respeito à criticidade, à política, à autonomia e à conscientização.

Os resultados do nosso estudo apontam que a formação docente que se orienta por uma pedagogia libertadora exige uma postura dialógica. O diálogo, em Freire, não é mero recurso metodológico, mas fundamento ético-político da relação educativa. É através dele que se rompem hierarquias rígidas entre quem ensina e quem aprende, possibilitando que ambos se constituam como sujeitos em permanente processo de conhecimento. Assim, o professor, ao invés de ocupar o lugar exclusivo de autoridade do saber, torna-se mediador e coparticipante na construção significativa do conhecimento.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Além disso, saber ler que "Eva viu a uva" é urgente, contudo, se faz mais urgente compreender qual é o real impacto das políticas públicas educacionais na qualidade de vida de "Eva" e, ao mesmo tempo, de todos os outros brasileiros que talvez nunca tenham tido e nem terão a oportunidade de ver e/ou provar uma uva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Voltando ao objetivo inicial do nosso artigo que foi refletir sobre a formação docente como forma de expressar sentidos sobre a educação emancipadora, a partir da perspectiva crítica de Paulo Freire, concluímos que pensar sobre a formação docente à luz da metáfora *"Eva viu a uva"* nos permitiu reconhecer que educar para a liberdade é um exercício permanente de humanização. A narrativa utilizada por Paulo Freire revela que a escola não pode limitar-se à transmissão mecânica de conteúdos, tampouco reduzir o ato educativo a simples repetição de códigos linguísticos. Ao contrário, o processo formativo deve possibilitar ao sujeito a leitura crítica de si, do outro e do mundo, favorecendo a construção de sentidos, significados e autonomia.

Por muito tempo, a humanidade utilizou a prática como única forma de aprendizagem: a caça e a pesca, por exemplo, eram aprendidas empiricamente, com os mais jovens acompanhando os mais velhos. Nas comunidades tradicionais, o trabalho de parteira, por exemplo, era aprendido pela moça que auxiliava. O desenvolvimento científico proporcionou a teoria, que é oriunda da prática. Assim, o que propomos é uma formação docente que não dissocie teoria e prática, mas que por meio da dialogicidade problematizadora proporcione a reflexão crítica e a emancipação dos educandos.

Compreende-se, portanto, que a formação docente precisa estar fundamentada em uma postura ética, dialógica e reflexiva, capaz de superar práticas bancárias e promover experiências pedagógicas que coloquem o estudante como protagonista do conhecimento. Educar para a liberdade

ISBN: 978-65-5222-079-0

significa reconhecer que cada aprendiz carrega consigo uma história, uma cultura, um modo próprio de interpretar a realidade, e que o papel do professor é mediar esse encontro entre saberes, respeitando as diferenças e estimulando a curiosidade.

Ao retomar Freire, reafirma-se que o docente é um sujeito inacabado, em constante construção, que aprende enquanto ensina e ensina enquanto aprende. Assim, sua formação não se esgota em cursos, certificados ou técnicas didáticas, mas se realiza no diálogo, na práxis e na abertura para o novo. A leitura de *"Eva viu a uva"* evidencia que ensinar a ler palavras requer, antes, ensinar a ler o mundo e que a educação libertadora só se concretiza quando reconhece o educando como ser histórico, social e político.

Acreditamos que tais reflexões podem desencadear diversas outras possibilidades de organização curricular da formação docente, tendo como percurso metodológico as metodologias ativas, a partir do diálogo dialético e problematizador. Afinal, temos em vista que para romper com o "Eva viu a uva" na educação básica, seja necessário repensar a formação docente, esta sendo abrangente e com teoria e prática articuladas, tendo como fim maior a transformação social, na construção de uma sociedade mais justa e fraterna

Dessa maneira, conclui-se que pensar a formação docente e o educar para a liberdade implica comprometer-se com uma escola que valoriza a vida, a dignidade e a emancipação humana. Uma escola que, em vez de domesticar, possibilite o movimento, a criação, o questionamento e a transformação. Em sintonia com Paulo Freire, educar é, sobretudo, um ato de esperança e de coragem: esperança de que o mundo pode ser mais justo; coragem para reinventá-lo cotidianamente no espaço da sala de aula.

Educar para a liberdade, conforme a perspectiva de Paulo Freire, exige uma ruptura com modelos de ensino-aprendizagem e formação docente voltados exclusivamente para memorização, repetição e reprodução. A expressão "Eva viu a uva" sintetiza bem esse modelo tradicional

ISBN: 978-65-5222-079-0

que, embora ainda presente, precisa ser superado. A formação docente orientada para a liberdade coloca o professor como agente reflexivo e transformador, capaz de mediar práticas que não apenas instruem, mas emancipam. Essa formação exige novos currículos, novas metodologias, e sobretudo uma mudança de paradigma: ver o educando como sujeito histórico, social e cultural, capaz de ler o mundo e transformá-lo.

Finalmente, embora os desafios sejam significativos como formas tradicionais de ensino, pressões institucionalizantes, escassez de recursos, falta de formação continuada, a tarefa não é impossível. Como educadores e formadores, somos convocados a promover práticas que contribuam para uma escola mais humanizadora, democrática e libertadora.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. Cartas a quem ousa ensinar. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
FREIRE, P. Aprendendo com a própria história**:** Paulo Freire, Sérgio Guimarães. 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação**?** 21. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização:** leitura do mundo, leitura da palavra. Tradução Lólio Lourenço de Oliveira. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. História das Ideias Pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.005

COMO SE EXPRESSA A TEORIA ATÔMICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE QUÍMICA ANTES E APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC?

José Atalvanio da Silva[1]
Mikael Marcio Magalhães Silva[2]
Emerson Barbosa Santos[3]

RESUMO

O livro didático (LD) desempenha um papel essencial no ensino e na aprendizagem, sendo um dos principais recursos utilizados por professores e estudantes para estruturar o processo educativo. Nos últimos anos, essa ferramenta passou por modificações significativas devido à implementação das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cujo objetivo é padronizar e orientar os conteúdos abordados nas escolas brasileiras. No entanto, tais mudanças podem ter implicações na abordagem e na profundidade dos temas científicos e pedagógicas apresentados nos materiais didáticos. Diante desse contexto, este estudo tem como objetivo analisar a abordagem da Teoria Atômica (TA) em dois livros didáticos de Química, um publicado antes e outro após a implementação da BNCC, ambos analisado pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada na análise dos livros "Vivá Química" (2016) e "Conexões" (2020), denominados

1 Professor do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus I – Arapiraca, atalvanio.silva@uneal.edu.br;

2 Graduando do Curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus I – Arapiraca, mikael.silva.2022@alunos.uneal.edu.br;

3 Graduando do Curso de licenciatura em Química da Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL, Campus I – Arapiraca, emerson.santos.2023@alunos.uneal.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

LD1 e LD2, respectivamente. Os resultados preliminares indicam que o LD1 apresenta um conteúdo mais aprofundado, com explicações detalhadas, imagens ilustrativas, esquemas representativos que relacionam equações matemáticas à TA e exercícios de fixação. Em contrapartida, o LD2 aborda o tema de forma mais superficial, com uma redução significativa no número de ilustrações, ausência de exercícios específicos e menor aprofundamento teórico. Esses achados sugerem que a adequação dos materiais didáticos às normas da BNCC pode ter reduzido a riqueza dos conteúdos sobre a TA. Como consequência, os professores precisam dedicar mais tempo à complementação do material em sala de aula, e os alunos têm menos oportunidades de desenvolver um entendimento aprofundado dos conceitos fundamentais da Química, o que pode comprometer seu aprendizado a longo prazo.
Palavras-chave: Livro Didático, Teoria Atômica, Ensino de Química.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1 INTRODUÇÃO

O uso do livro didático (LD) na educação básica atua como um guia para os professores, complementando as metodologias já planejadas e elaboradas por estes profissionais. É uma ferramenta que permite identificar elementos da construção do conhecimento dos conceitos tratados na Química. É um recurso central no contexto escolar, servindo muitas vezes como a principal ferramenta devido à precariedade de outros materiais pedagógicos ao alcance dos professores. O LD facilita o processo de ensinar e aprender, atuando como uma ferramenta para a transmissão e a aquisição de conhecimento e o aprofundamento nas disciplinas.

Os LD antes de serem distribuídos nas escolas do país passam pela análise do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que é um programa voltado à análise, aquisição e distribuição de materiais de apoio à prática educativa, didática, pedagógica e literária, entre outros materiais de apoio. A distribuição destes materiais se dá de forma gratuita, sistemática e regular, atendendo as escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital (Brasil, 2022, p. 10).

Refletir sobre a utilização e a qualidade dos conteúdos dos LD nas aulas de Química tem sido uma discussão constante no campo da Educação e do Ensino de Química, como mostram os estudos de Schnetzler (1980, p. 22), Lopes (1990, p. 195), e Caratti e Centeno (2019, p. 205) dentre outros. O LD na Química acompanha as reformas educacionais e de ensino que ocorreram ao longo da história da educação brasileira (Mortimer, 1988, p. 12). Segundo Freitas e Rodrigues (2008, p. 570), o LD de química não é apenas um instrumento pedagógico, mas também um produto cultural que reflete a interseção entre cultura, pedagogia, produção editorial e sociedade, solidificando-se ao longo do tempo como um artefato essencial na educação, relacionando-se com a trajetória histórica das instituições escolares e, de forma mais abrangente, com o desenvolvimento das políticas educacionais (Lutfi, 2012, p. 704).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) enfatizam a importância do LD, destacando que esse material exerce influência significativa na prática de ensino, sendo essencial que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e às possíveis limitações do LD em relação aos objetivos educacionais propostos (Alvim, 2019, p. 5; Leal; Rangel; Lopes, 2021, p. 50; Oliveira, 2022, p. 92).

Atualmente, os LDs seguem as orientações para uma abordagem interdisciplinar que são apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), propiciando aprendizagens significativas, contextualizadas, desenvolvendo a autonomia, a capacidade de resolução de problemas [...], exercício do trabalho coletivo e interdisciplinar, da análise dos desafios da vida cotidiana e em sociedade e das possibilidades de suas soluções práticas [...] (Brasil, 2019, art. 8°, p. 19).

Estudos sobre como a BNCC influencia a sistematização dos conteúdos nos LD são relevantes, pois a BNCC apresenta significativa compactação dos conteúdos, o que pode limitar e desarticular a compreensão dos conceitos de cada componente curricular (Bortolai; Neto; Tavares, 2023, p. 130). Além disso, a BNCC não especifica claramente os componentes curriculares, o que pode sugerir que um professor generalista poderia lecionar na área de Ciências, já que não há uma distinção clara entre as componentes curriculares de Química, Física e Biologia (Souza; Ferreira; Yamasaki, 2018, p. 255).

Nos LD e Química, o conteúdo de modelos atômicos é uma das temáticas mais recorrentes, sendo comumente abordado pela cronologia de descobertas e evolução dos conceitos relacionados, que vão de Dalton até Bohr, passando por Thomson, Rutherford e outros, evidenciando a relevância histórica para o ensino de Química na Educação básica (Lopes; Martins, 2006, p. 3).

Apesar da relevância do conteúdo de modelos atômicos nos estudos da Química na Educação básica, os LD ainda apresentam uma visão limitada sobre sua construção, com pouca articulação entre a História e Filosofia da Ciência e os referenciais curriculares, o que compromete

ISBN: 978-65-5222-079-0

a compreensão da natureza da Ciência e sua relação com os contextos sociais e educativos (Bignardi; Gibin, 2021, p. 6).

Dessa forma, diante do exposto, este trabalho teve como objetivo realizar estudo comparativo da abordagem do conteúdo de MA em dois LD de Química, um pré e o outro pós BNCC. Destacamos que este trabalho é resultado de pesquisa PIBIC, realizada no curso de Licenciatura em Química, da Universidade Estadual de Alagoas, Campus I, com apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal).

2 PERCURSO METODOLÓGIO

Esta pesquisa classifica-se como sendo qualitativa, documental e descritiva. A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender fenômenos sociais e humanos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, enfatizando significados, experiências e contextos. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que foca em dados numéricos e relações de causa e efeito, a qualitativa prioriza a interpretação profunda de dados textuais, visuais ou orais, visando captar a complexidade do fenômeno estudado, que neste caso, buscamos entender como está a abordagem do conteúdo de MA em dois LD de Química, um pré e o outro pós BNCC. Segundo Esteban (2010), a pesquisa qualitativa está ancorada em uma epistemologia construcionista, onde o significado emerge da interação do pesquisador com a realidade, rejeitando a ideia de uma verdade objetiva absoluta. Utilizaremos desta abordagem para o desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa documental é um tipo de pesquisa qualitativa (ou às vezes quali-quantitativa) que utiliza fontes primárias, ou seja, dados que ainda não foram tratados analiticamente, como atas, relatórios, cartas, vídeos, fotografias, entre outros. Neste trabalho, os documentos analisados serão 2 LD de Química utilizados na educação básica, sendo uma antes das normatizações da BNCC e o outro, após as normatizações da BNCC, ambos

ISBN: 978-65-5222-079-0

analisados e distribuídos pelo PNLD. De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental envolve três etapas: pré-análise (definição de objetivos e hipóteses), organização do material (classificação e fichamento) e análise dos dados (interpretação e inferências).

Já a pesquisa descritiva tem como objetivo observar, registrar, analisar e interpretar um fenômeno em seu estado natural, sem interferência do pesquisador. Seu foco é caracterizar detalhadamente o objeto de estudo, como uma população, situação ou processo, utilizando métodos como análise documental, entrevistas ou observação. Conforme Gil (2002), a pesquisa descritiva pode ser um ponto de partida para pesquisas explicativas, que buscam identificar causas de fenômenos.

Os objetos de estudo desta pesquisa foram dois LD de Química, o primeiro tem como título *Vivá Química (Ensino médio) I*, dos autores Vera Lúcia Duarte de Novais e Murilo Tissoni Antunes (2016), escrito antes da implementação da BNCC, e o segundo LD tem como título *Conexões (Matéria e energia)*, de autoria de Miguel Thompson, Hugo Reis, Eloci P. Rios, Blaidi Sant'anna, Walter Spinelli e Murilo Tissoni Antunes (2020), escrito já com as implementações da BNCC. Informamos que em todo o trabalho, o livro Vivá Química (Ensino médio) I será denominado de LD1, enquanto o LD Conexões (Matéria e energia) será chamado de LD2. Os resultados e discussões serão divididos em dois momentos: no primeiro momento serão analisados os dados obtidos para o LD1 e no segundo momento os dados encontrados para o LD2.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 PRIMEIRO MOMENTO: ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PARA O LD1

Ao analisar o LD1 notamos que os autores abordam o conteúdo de MA no capítulo 2 intitulado "Leis das reações químicas e Teoria Atômica de Dalton (TAD)", sendo que o texto que trata da TAD encerra o capítulo 2, ocupando apenas uma página do LD. Os autores iniciam o tópico sobre

ISBN: 978-65-5222-079-0

TAD descrevendo como a massa das substâncias de uma reação química se conserva, ou seja, a massa dos reagentes é igual às massas dos produtos. Os autores citam que Dalton se baseava na Lei de Lavoisier e na Lei de Proust para fundamentar sua TA. No entanto, a abordagem é apresentada de forma superficial, com ausência de ilustrações que remetem ao átomo de Dalton, fazendo com que tanto o aluno quanto o professor tenham dificuldades em fazer uso deste LD. Para o aluno, a falta de ilustrações levará ao desinteresse e a falta de curiosidade em se aprofundar no texto científico; já o professor terá uma maior carga de trabalho no planejamento das aulas, visto que terá que buscar em mais meios de informação os conteúdos e imagens em falta.

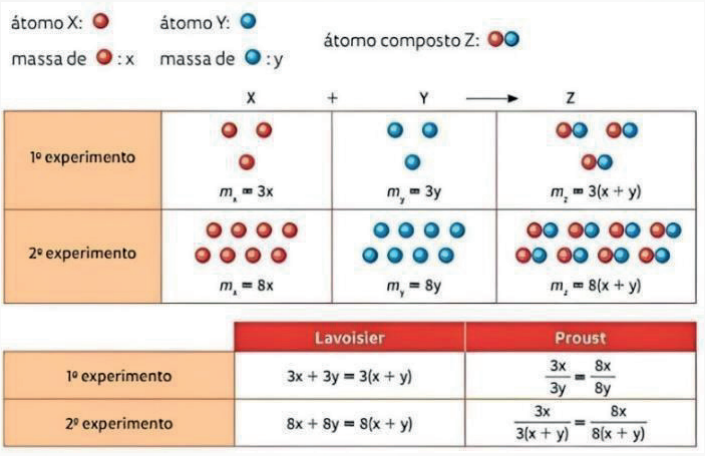
Logo em seguida, os autores citam os pressupostos que Dalton utilizou para fundamentar sua teoria atômica: a matéria formada de partículas indivisíveis chamadas átomos; átomos de um mesmo tipo (mesmo elemento) são iguais (em tamanho, forma, massa, por exemplo) e diferentes dos átomos de outro elemento; os átomos podem se unir uns aos outros formando "átomos compostos" (atualmente, esses "átomos compostos" são chamados de moléculas); e as reações químicas podem ser consideradas processos em que ocorrem união e separação de átomos. Essas colocações contribuem para que o aluno tenha um entendimento inicial a respeito de algumas propriedades do átomo. No entanto, é necessário que seja feita uma adaptação ao texto buscando relacioná-lo com modelos atômicos e com teoria atômica, visando facilitar a compreensão do aluno.

Os autores apresentam a TAD usando texto e ilustrações (Fig. 1a e 1b). Na Fig. 1a os autores apresentam uma foto do cientista J. Dalton, e isto é um recurso relevante, pois assim, os alunos têm conhecimento de quem é o cientista e seu legado no estudo dos átomos. As ilustrações de átomos e moléculas, assim como esquemas simplificados das ideias de Dalton, são ferramentas pedagógicas importantes para facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos (Ramos; Mendonça; Mozzer, 2017).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1 – (a) Foto de J. Dalton presente no LD1 e (b) Reação química genérica.

(a)



	Lavoisier	Proust
1º experimento	$3x + 3y = 3(x + y)$	$\frac{3x}{3y} = \frac{8x}{8y}$
2º experimento	$8x + 8y = 8(x + y)$	$\frac{3x}{3(x+y)} = \frac{8x}{8(x+y)}$

(b)

Fonte: Adaptado de Novaes e Tissoni (2025).

A Fig. 1b apresenta uma reação química genérica com dois tipos de átomos representados por esferas, e a massa dos átomos escritas como incógnitas “x” e “y”, resultando no composto “Z”. O objetivo dos autores foi mostrar, tanto de forma matemática quanto visual, como os sistemas reacionais funcionam para a lei de Lavoisier e para a lei de Proust. A representação geométrica foi uma boa abordagem didática apresentada pelos autores para tratar do conteúdo relacionado à TAD, visto que relaciona a química com a matemática, criando uma relação entre química, álgebra e geometria. Além disso, a representação visual faz com que o aluno tenha compreensão da relação dos átomos esféricos com objetos do seu dia a dia, como uma bola de gude, o que pode facilitar o aprendizado de conceitos abstratos tão usados na química.

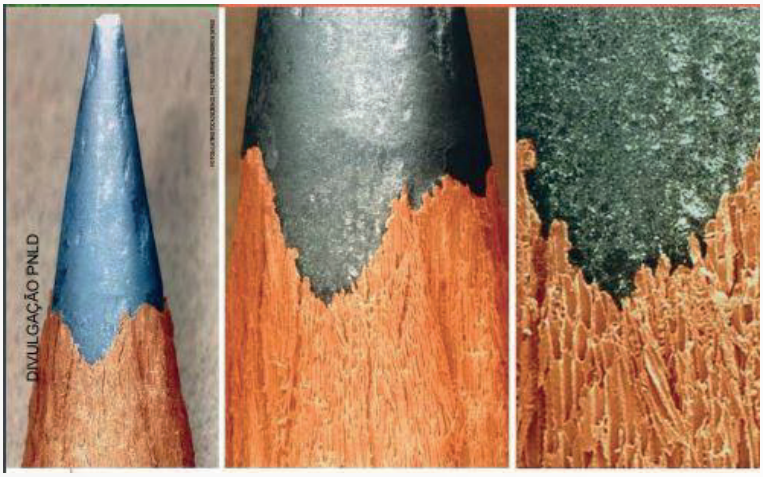
Ao final do tópico sobre TA, os autores disponibilizaram duas páginas com atividades diversas. Assim, focamos nossa atenção naquelas que tratam do conteúdo sobre TA, sendo encontradas apenas duas questões, a 6 e 7. A questão 6 explora a aplicação da TA para a interpretação de reações químicas, questionando como podemos entender uma reação sem que os átomos sofram alterações. Por sua vez, a questão 7 aborda cálculos estequiométricos relacionados à composição de substâncias, o que

ISBN: 978-65-5222-079-0

está intimamente ligado à TAD de que os compostos são formados por átomos em proporções fixas. As duas questões são interessantes, porém seria necessário e relevante que o LD1 apresentasse mais questões dado o tema da TAD ser muito rico em detalhes. É importante destacar que o livro é destinado a alunos que estão entrando no ensino médio e que necessitam de exercícios que vinculem o conhecimento prévio com os temas a serem estudados, não tendo sido considerado este ponto de vista em nenhum momento na obra estudada.

O livro retoma o conteúdo de MA no capítulo 4, intitulado "Estrutura Atômica: Conceitos Fundamentais". O tópico já inicia com uma imagem que apresenta a ponta de um lápis ampliada em 3 ilustrações (Fig. 2).

Figura 2 - Imagem ampliada da ponta de um lápis



Fonte: Adaptado de Novaes e Tissoni (2016).

Com base na Fig. 2, os autores fazem a seguinte pergunta "Se pudéssemos enxergá-la mais de perto ainda, será que notaríamos novos detalhes?". Os autores destacam a questão de aspectos fenomenológicos em que nossos sentidos, principalmente a visão, não nos refere a exatamente como as coisas são e sim como necessitamos adequar nossa compreensão com teorias e representações que são impostas pela ciência. Esse texto introdutório juntamente com a Fig. 2, nos remetem ao entendimento dimensional, com parâmetros comparativos de dimensões,

ISBN: 978-65-5222-079-0

comprimentos e tamanhos, sendo interessante a analogia da imagem com a pergunta norteadora em âmbito educacional, tendo objetivo de trazer curiosidade e diálogo para a sala de aula. No entanto, ainda não se estabelece uma conexão da Fig. 2 e do texto com a estrutura atômica ou MA, o que pode tornar as colocações sem sentido para os alunos.

Mais adiante, os autores apresentam uma charge satirizando as dimensões atômicas e a sua relação com uma pulga (Fig. 3). Nela pode-se observar a sátira na comparação dos tamanhos e dimensões da pulga com o átomo quando a pulga diz "acho que entrou um átomo no meu olho". Podemos inferir que ocorre uma adaptação do que normalmente falamos quando entra um "cisco" ou "poeira" no nosso olho, o que pode facilitar a analogia feita pela imagem para que assim os alunos possam entender melhor o quão pequeno é o átomo, tão pequeno que poderia "entrar" no olho de uma pulga. Logo depois da charge são feitas perguntas norteadoras a respeito dela e seu conteúdo, sendo que as quatro primeiras perguntas não ressaltaram o conteúdo sobre MA, entretanto, na quarta pergunta foi pedido que o aluno imaginasse o tamanho do átomo, ressaltando ainda a questão dimensional abordada.

Figura 3 - Charge das relações de tamanho entre o átomo e uma pulga.

Fonte: Adaptado de Novaes e Tissoni (2016)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Após as quatro perguntas é tratado novamente do Modelo Atômico de Dalton (MAD), sendo que os autores apresentam condições para as quais não é possível que o MAD esteja correto. A primeira condição apresentada é: a água no estado sólido, ao se fundir, diminui de volume. Logo, se colocarmos uma garrafa de vidro, totalmente cheia de água no estado líquido, em um congelador ela provavelmente se quebra, quando a água estiver totalmente congelada! A solidificação é o processo em que ocorre a passagem do estado líquido para o sólido nesse sentido a água líquida para passar para o estado sólido precisa estar a 0 ˚C, no entanto a partir de 4 ˚C (quatro graus celsius) a água sobre a dilatação anômala da água onde ocorre o aumento do volume de água do recipiente, fazendo com que uma garrafa, como a de vidro, por exemplo, caso esteja cheia pode estourar.

A segunda condição apresentada é: a prata que no estado sólido ocupa um maior espaço do que no estado líquido. Essa discussão traz de volta a TAD em uma perspectiva de necessidade de uma nova ideia para o átomo, porém ainda não se tem tratado de outras TA pelos autores até então, o que pode deixar estas questões norteadoras sem sentido. Nesse interim, os autores trazem mais três perguntas norteadoras com o objetivo de trabalhar ainda conceitos de dimensão e tamanho, abordando as mudanças de estado de metais e suas propriedades de estado. Entretanto, entendemos, que nesse sentido seria importante e necessário que tivesse uma explicação no livro acerca das propriedades de estado, pensando principalmente no aluno que pode não ter conhecimentos prévios a respeito de dilatação térmica.

Mais adiante, especificamente, na página 84, os autores começam mais uma discussão acerca do tema MA agora intitulada “modelos atômicos: lidando com partículas que não podemos ver”. Neste tópico, os autores retomam a tratar da temática dimensional e suas relações de grandeza, comparando os tamanhos e dimensões de diversos corpos. Na parte superior direita da página 84, observa-se duas sugestões de vídeos do Youtube, sendo possível, em um dos links, acessar o material e enten-

ISBN: 978-65-5222-079-0

der sobre as dimensões dos menores aos maiores objetos do universo. No entanto, um dos links sugeridos está indisponível. No texto, o autor faz uma relação com os vídeos e instiga a imaginação do aluno a respeito de corpos espaciais e sua grandiosidade inimaginável e incomparável, como também de objetos infinitesimais como o átomo e suas subunidades. Nesse interim, o autor traz um quadro comparativo (Fig. 4), que enfatiza ainda mais a questão dimensional e sua proporcionalidade a partir da base 10.

Figura 4 - Comparação das dimensões dos diâmetros de vários corpos.

Comparação dos diâmetros aproximados de diferentes corpos					
Diâmetro aproximado	Terra	Gota de água	Molécula de água	Átomo de O	Átomo de H
	12 756 km	6,0 mm	0,182 nm	0,136 nm	0,046 nm
	12 756 000 m	0,006 m	0,000000000182 m	0,000000000136 m	0,000000000046 m
	$1{,}3 \cdot 10^{7}$ m	$6 \cdot 10^{-3}$ m	$1{,}9 \cdot 10^{-10}$ m	$1{,}4 \cdot 10^{-10}$ m	$0{,}5 \cdot 10^{-10}$ m

Fonte: Novaes e Tissoni (2016)

Com base no que foi posto, pode-se entender que os autores tiveram como foco enfatizar a dimensão e proporcionalidade dos corpos, entretanto, não citam os modelos atômicos existentes até o momento, ficando estas relações de tamanho e proporcionalidade sem sentidos e desconexas do conteúdo de química. Está claro que os autores buscaram estabelecer uma base a respeito do uso da linguagem matemática, notação científica, com o texto referente ao tamanho dos corpos e objetos do universo, sendo de suma importância, contudo, não esclarece ao aluno o que é considerado átomo e quais suas características com o que está apresentado no livro-texto, o que poderá trazer muitas dúvidas aos estudantes.

No final da página 84, os autores trazem uma reportagem a respeito do primeiro microscópio eletrônico do mundo, enfatizando seu criador e sua importância para a ciência. No entanto, o conteúdo da reportagem é apenas colocado ao longo do texto, sem nenhuma menção ou ligação

ISBN: 978-65-5222-079-0

com o conteúdo anterior sobre dimensões e proporcionalidades, e ficando extremamente desconexo com o conteúdo sobre a teoria atômica. Em seguida, na página 85, os autores iniciam com uma atividade contendo duas questões: a 1° questão é focada somente em trabalhar as grandezas dimensionais que foram usadas no texto, direcionando o aluno uma análise teórica do porquê essas grandezas e termos serem usados na química. Essa primeira questão falha por não instigar o aluno a desenvolver suas competências e habilidades para além das vertentes colocadas e, além do mais, não aprofunda no conhecimento relacionado à TA.

Na 2° questão é tratado sobre as leis e os princípios que regem a TAD, colocando o aluno a refletir e buscar as relações que existem sobre a TAD e os fatos que são colocados pelos autores, como por exemplo: "numa reação química em que a massa total se conserva é possível explicar pela TAD?", retomando a teoria atômica estudada no final do 2° capítulo do LD1. A segunda questão foi elaborada de maneira que possibilita ao aluno estabelecer a relação entre a TAD e os fatos apresentados, especialmente o fenômeno da conservação de massa. Contudo, a clareza na contextualização precisa melhor ser trabalhada para que o aluno consiga conectar os conceitos.

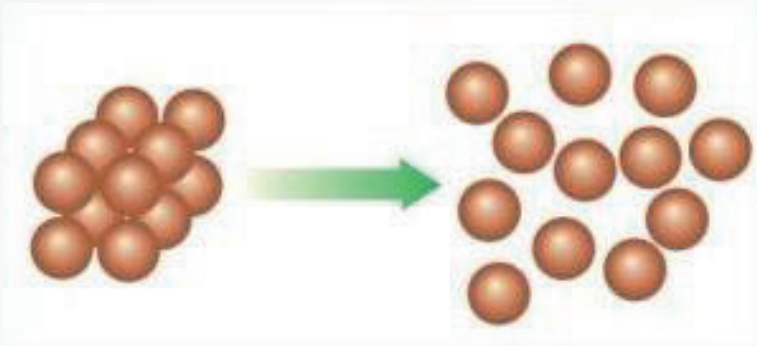
A 2ª questão direciona para a relação entre a TAD e o fenômeno da conservação de massa, mas o entendimento dessa conexão depende da abordagem que foi realizada, bem anteriormente, no capítulo 2, o que fará o aluno voltar a uma leitura para relembrar conceitos. Caso o conteúdo tenha sido bem explorado, o aluno poderá refletir e justificar adequadamente essa relação. Por outro lado, se o suporte teórico fornecido for insuficiente é provável que alguns alunos encontrem dificuldades em compreender e aplicar a explicação do conceito atômico de Dalton para assim, relacioná-lo com os conceitos de conservação da massa.

Em seguida, os autores iniciam a discussão do Modelo Atômico de Thomson (MAT), ainda no capítulo 4, página 85, trazendo uma ilustração (Fig. 5) com o título "Possibilidade de representação da fusão do ferro metálico usando o modelo atômico de Dalton". Com a ilustração, os auto-

ISBN: 978-65-5222-079-0

res pretendem mostrar a separação dos átomos de ferro, simbolizando a fusão do ferro a partir da TAD.

Figura 5 - Possibilidade de representação da fusão do ferro metálico usando o modelo atômico de Dalton.



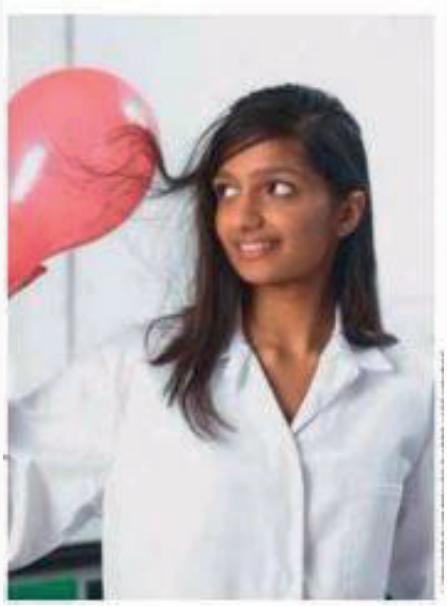
Fonte: Adaptado de Novaes e Tissoni (2025)

No texto é destacado que para esse processo a TAD é válida pois explica a conservação da massa do ferro, porém não há relação da Fig. 5 com a fusão do ferro metálico, o que pode confundir o aluno. Além disso, a TAD apesar de ser extremamente importante para os avanços da ciência e ainda hoje ser válida para explicação de muitos fenômenos, ela não permite explicar fatos experimentais que vieram à tona com o estudo da eletricidade. Com isso, os autores destacam a necessidade de um modelo atômico que possa explicar a eletricidade e seus processos de eletrização. No texto, os autores mostram uma imagem (figura 6) que mostra o processo simples de eletrização, entretanto, sem mais aprofundamentos textual, a imagem fica sem sentido dificultando o aprendizado do aluno.

No final do texto é feita a menção aos cientistas que contribuíram para o entendimento da eletrização, que foram: Humphry Davy (1778 - 1867) e Michael Faraday (1791-1867), que são contemporâneos a Dalton e a partir de seus estudos levaram a ideia de cargas elétricas. Está claro que essas informações são interessantes e fazem parte do eixo da química atômica; no entanto, até o momento, não foi mencionada nenhuma informação sobre o MAT, nem citado o nome de J. J. Thomson como um dos cientistas que mudaram o entendimento atômico.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 6 - Foto do processo de eletrização por atrito entre cabelo e balão de festa.



Fonte: Adaptado de Novaes e Tissoni (2025)

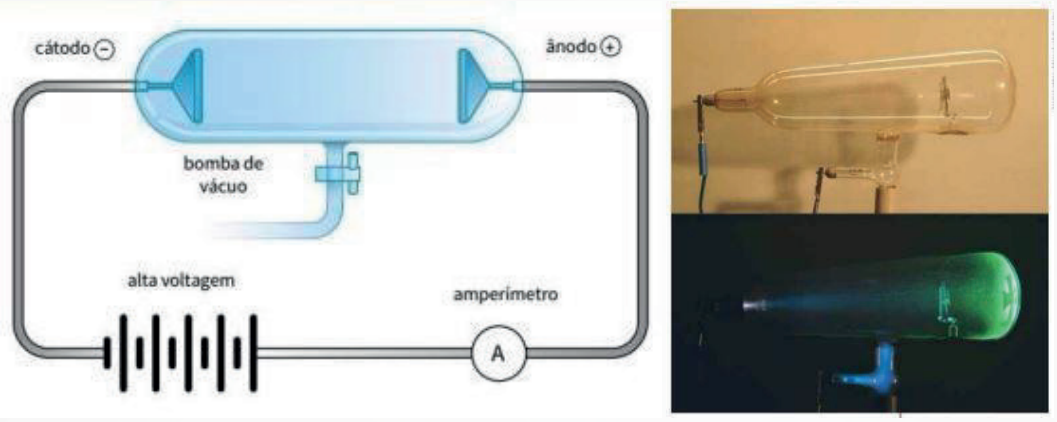
Na página seguinte, os autores trazem o contexto histórico do período das descobertas científicas relacionadas aos fenômenos elétricos. O livro mostra o esquema de um tubo de descarga elétrica contendo gás rarefeito (Fig. 7a) que produz luz à medida que ocorre a passagem de corrente elétrica pelas placas metálicas, que estão ligadas por fios a fontes de energia elétrica de alta tensão, sendo uma placa o polo positivo (ânodo) e a outra o polo negativo (cátodo). Durante o decorrer da pág. 86, os autores explicam como ocorre o processo de raios catódicos, juntamente com a foto (Fig. 7b) de um tubo de Crookes, desenvolvido por William Crookes (1832-1919), antes e durante a realização da descarga elétrica.

No final da página 86, os autores mencionam J. J. Thomson (1856-1940) como o cientista que continuou o trabalho de Crookes fazendo algumas descobertas como constatou que os raios catódicos possuíam massa, pois era possível mover uma pequena hélice colocada dentro da ampola e eram barrados por um anteparo. No texto apresentado pelos autores, fica claro que esse experimento foi a base fundamental para a

ISBN: 978-65-5222-079-0

TA de Thomson, na qual o átomo consistia em uma esfera sólida positivamente carregada, incrustada de elétrons, de carga negativa (Fig. 8).

Figura 7 - Esquema de tubo de descarga elétrica contendo gás rarefeito (a) e Tubo de Crookes (b).



(a) (b)

Fonte: Adaptado de Novaes e Tissoni (2025)

Figura 8 - Representação esquemática em corte do modelo atômico de Thomson.

Fonte: Adaptado de Novaes e Tissoni (2025)

Os autores apresentam que em sua TA, Thomson justificou que quando o átomo estiver neutro (sem cargas predominantes uma sobre as outras) significa que a soma das cargas dos elétrons presentes na esfera seria igual, mas de sinal contrário ao da carga distribuída no restante da esfera. É importante destacar que, visivelmente, não têm como saber

ISBN: 978-65-5222-079-0

onde está o elétron nessa representação (Fig. 8), visto que não temos a simbologia matemática (-) para o elétron e (+) para a esfera atômica. A escolha desta imagem para a representação do átomo de Thompson é totalmente ineficaz justamente pelo fato de ser um tema introdutório para os estudantes da educação básica, logo são não iniciados ao estudo da química e terão dificuldades de compreender o aspecto das cargas no átomo.

3.2 SEGUNDO MOMENTO: ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS PARA O LD2

Ao examinar o LD2 notamos que os autores abordam o conteúdo de MA no capítulo 2 intitulado "Energia e movimento", sendo que o texto que trata da TAD, juntamente com uma imagem de Dalton, está contido em apenas 2 parágrafos. Os autores iniciam o tópico sobre TAD citando que a partir das massas das substâncias envolvidas nas reações, Dalton supôs que a matéria é formada por pequenas partículas, que foram chamados átomos. Após essa breve introdução são listadas as principais ideias que embasavam esse modelo, como a certeza que os átomos de um mesmo tipo (mesmo elemento químico) são iguais (em tamanho, forma, massa, por exemplo) e diferentes dos átomos de outro elemento.

No entanto, a abordagem é apresentada de forma superficial, com ausência de ilustrações que remetem ao átomo de Dalton, acarretando que tanto o aluno quanto o professor tenham dificuldades em fazer uso deste LD para o estudo da Química. Para o aluno, a falta de ilustrações levará ao desinteresse e a falta de curiosidade em se aprofundar no texto científico, o qual já encontra-se deficiente; já o professor terá uma maior carga de trabalho no planejamento das aulas, visto que terá que buscar em outras fontes de informação os conteúdos e as imagens que precise para planejar suas aulas.

O texto descreve a TA resumidamente, dificultando o entendimento do aluno, além do mais, exigirá maior (re)trabalho do professor que terá que fazer mais pesquisas para planejar suas aulas. Sabemos que o pla-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nejamento de aulas já necessita de pesquisas extras, mas os novos livros com as orientações da BNCC, trazem muitas lacunas, exigindo dos professores uma demanda maior de trabalho. Quanto à TAD, o LD2 aborda-a de forma superficial, o que pode comprometer a contextualização, a ser realizada pelo professor, e a compreensão dos alunos em relação aos conceitos sobre TA e a TAD.

As atividades sugeridas no primeiro capítulo, página 33, abordam conceitos relacionados à distribuição eletrônica, número atômico, configuração eletrônica e formação de íons. Embora sejam conceitos importantes, eles seriam melhor compreendidos pelos alunos, após os estudos da TA que daria suporte científico para abordagens mais detalhadas. Entretanto, o livro não detalha o conteúdo sobre TA e a TAD mesmo sendo um marco no desenvolvimento da ciência moderna quanto se trata de átomos, foi deixada de lado, pouco se falando sobre sua base e necessidade de entendimento (Marchesi; Custódio, 2023).

O LD2 apresenta uma breve passagem para descrever os pontos básicos da TA, sem apresentar a evolução histórica do conceito com imagens que facilitem a visualização e compreensão do conteúdo pelos estudantes. Uma abordagem mais didática incluiria textos, diagramas e ilustrações de modelos atômicos, evidenciando a evolução do pensamento científico de Dalton (Silva; Mota; Wharta, 2011).

Além disso, a organização do conteúdo no LD2 coloca a TAD como um assunto secundário, relegado ao capítulo 1, após uma série de outros temas que não contribuem com uma sequência lógica do conteúdo sobre MA ou TA. Isso contrasta com as abordagens do LD1 (mesmo com algumas deficiências) nas quais a TAD era utilizada como ponto de partida para a introdução de conceitos fundamentais, auxiliando os alunos a construírem seu aprendizado (Diniz; Furlani, 2016).

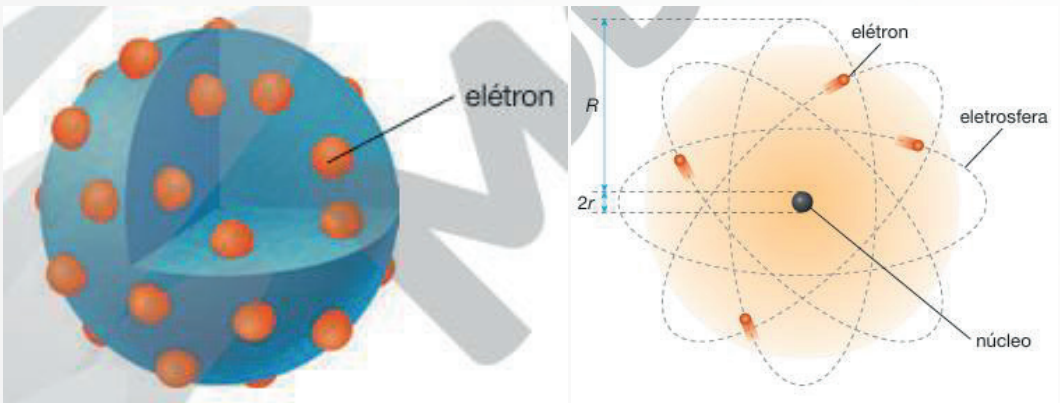
O LD2 faz uso das mesmas ilustrações encontradas no LD1 evidenciando uma ausência de compromisso na produção de um material original que atenda às demandas de um estudo aprofundado e alinhado às necessidades contemporâneas de um ensino contextualizado. Essa

prática de "cópia e cola" prioriza a economia de esforços e recursos empobrecendo o material didático, em detrimento da criação de um conteúdo inovador e de qualidade que priorize o ensino e o aprendizado da química, especialmente na educação básica pública.

Quanto ao conteúdo, o LD2 apresenta, de fato, menos exercícios e atividades relacionadas à TAD em comparação ao LD1. No final do capítulo 1, os autores dispõem 7 exercícios, dos quais apenas 1 trata da TAD, e cujo objetivo é em identificar quais modelos atômicos podem explicar a existência de íons. Com isso, fica evidente a falta de comprometimento com o aprendizado do aluno, pois não se estabelece uma conexão entre as habilidades e competências necessárias ao aprendizado da química.

Mais adiante, o livro apresenta ilustrações para o Modelo Atômico de Thomson (MAT) (Fig. 9a) e o Modelo Atômico de Rutherford (MAR) (Fig. 9b). No LD2, os autores tratam o MAT e o MAR de forma comparativa, destacando o contexto histórico, o processo que levou Thomson a idealizar seu modelo a partir da TAD, os experimentos realizados para evidenciar as descargas elétricas em gases rarefeitos, a contribuição de W. Crookes com seu experimento usando o tubo de Crookes, e a explicação do ganho ou da perda de elétrons, ocasionando a formação de íons.

Figura 9 - Representação dos modelos atômicos de Thomson (a) Rutherford (b).



(a) (b)

Fonte: Adaptado Moderna (2025)

ISBN: 978-65-5222-079-0

No tocante a parte de construção textual, os autores apresentam o conteúdo de forma muito condensada. Esta temática sobre MAT e MAR possui grande relevância no ensino da Química, pois informa e esclarece como a ciência evolui, entretanto, da forma que o conteúdo está abordado no LD2, não contribui para o aprendizado do aluno.

Referente ao MAR os autores destacam no texto o processo de idealização do experimento realizado por E. Rutherford, relatando que este modelo se diferencia dos outros modelos por ter uma eletrosfera (região ao redor do núcleo com elétrons) e um núcleo central (com carga positiva concentrada). O texto usado pelos autores para descrever o MAR é incompleto deixando lacunas sobre contextualização do conteúdo, processo evolutivo e científico dos conceitos relacionados ao MA.

O LD2 "recicla" o conteúdo já abordado no LD1 trazendo um resumo, em duas colunas, associado à ilustração do MAT e do MAR tornando o texto compacto. Além disso, é possível perceber no LD2 o quantitativo de conteúdos, imagens, esquemas, exercícios e etc. que foram reutilizados, reciclados e reduzidos do LD1. Logo, podemos perceber a carência de inovações relacionadas tanto a conteúdo quanto imagéticos no LD2, o que ocasiona impacto pedagógico negativo nesta obra, desfavorecendo o letramento científico dos alunos.

4 CONCLUSÃO

No LD1, redigido após a implementação da BNCC, podemos verificar que há uma deficiência na construção do texto que trata de TA e/ou MA e toda parte metodológica que se refere aos exercícios, as ilustrações, aos esquemas, ao contexto evolutivo etc., mas que ainda assim encontramos o mínimo de informação necessária para se trabalhar nas aulas de Química, na educação básica.

O LD2, escrito após as orientações da BNCC, apresenta maior defasagem ainda de conteúdos relacionados a TA e/ou MA quando comparado ao LD2. Para toda a parte metodológica, nota-se lacunas que comprome-

tem a aprendizagem da química, devido à falta de ilustrações e exercícios, os quais são pontos de grande impacto no processo de criação do saber e do letramento científico nas escolas do Brasil.

Em suma, foi verificado nos LD1 e LD2 que houve grande defasagem na construção textual no que diz respeito a conceitos, figuras e gráficos relacionados aos MA, TA e TAD. Deficiências foram detectadas tanto no livro escrito antes da BNCC quanto no livro didático escrito após as diretrizes da BNCC. É importante destacar que os novos LD de Química o conteúdo encontra-se extremamente compactado e sem referências metodológicas de cientistas precursores no estudo atômico, como também não houve inovação nem criatividade na adaptação atual dos livros didáticos analisados.

5 AGRADECIMENTOS

A Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL) pelo apoio financeiro concedido.

REFERÊNCIAS

BIGNARDI, Camila; GIBIN, Gustavo Bizarria. Análise sobre modelos atômicos em Livros Didáticos de Química segundo a História e Filosofia da Ciência. **Caderno Amazonense de Pesquisa em Ensino de Ciencias e Matemática**, v. 1, n. 1, p. e202105-e202105, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/ceci/article/view/9073. Acesso em: 29 jun. 2025.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portal Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE**. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro. Acesso em: 29 jun._2025.

CARATTI, Janesca Mansur; CENTENO, Yaskara Fialho. Reflexões sobre o uso do livro didático nas aulas de História (ensino fundamental e ensino médio). **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 5, 2019. Disponível em: https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1216. Acesso em: 29 jun. 2025.

DINIZ, Nilson Pereira; FURLANI, Jimenez Marco de Souza. A História da Ciências no estudo dos Modelos Atômicos: análise da abordagem historiográfica nos anais do XII ao XVII ENEQ. **ResearchGate**, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/311579294_A_HISTORIA_DA_CIENCIA_NO_ESTUDO_DOS_MODELOS_ATOMICOS_analise_da_abordagem_historiografica_nos_anais_do_XIII_ao_XVII_ENEQ. Acesso em: 29 jun. 2025.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que é pesquisa qualitativa**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRAGA, Shirley Diniz; TEIXEIRA, Mônica Ribeiro Furtado. Quanto custa o Livro Didático? Uma Análise a partir do Portal da Transparência do FNDE/MEC. **RBPG. Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 16, n. 35, 2020.

FREITAS, Nívea de Kácia; RODRIGUES, Marco Heleno. O livro didático ao longo do tempo: A forma do conteúdo. **DAPesquisa**, v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008. Disponível em: https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378. Acesso em: 27 jun. 2025.

GIL, Antônio Carlos, et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://www.academia.edu/download/31031805/9482_lista_de_revisao_1%C3%83%E 2%80%9Ao_bimestre_com_respostas_direito.pdf. Acesso em: 27 jun. 2025.

LÔBO, Silvana Fernandes. O trabalho experimental no ensino de química. **Química Nova**, v. 35, p. 430-434, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/qn/a/KZhw8Tr9DRtMNm9PMTRrHvc/. Acesso em: 29 jun. 2025.

LOPES, Alice. **Livros didáticos: Obstáculos ao Aprendizado da Química**. Dissertação de Mestrado, UFRJ, Rio de Janeiro, 1990.

LOPES, Cesar Valmor Machado; DE ANDRADE MARTINS, Roberto. Uma lacuna na história dos modelos atômicos em livros didáticos: John William Nicholson e a astroquímica. Disponível em: http://www.fep.if.usp.br/~profis/arquivos/vienpec/CR2/p951.pdf. Acesso em: 29 jun. 2025.

MARCHESI, Matheus de Quadro; CUSTÓDIO, Rogério. Evolução dos Modelos Atômicos. **Revista Chemkeys**, v. 5, e023003, 2023. Disponível em: https://e-periodicos.unicamp.br/index.php/chemkeys/article/view/19227. Acesso em: 29 jun. 2025.

NOVAIS, Vera Lúcia de; ANTUNES, Murilo Tissoni. **Vivá: Química (Ensino médio)**. 1ª Ed. Curitiba: Editora Positivo, 2016. Disponível em: https://issuu.com/editora-ftd/docs/quimica1. Acesso em: 29 jun. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; ARELARO, Lisete Regina Gomes. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 035-056, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/90103. Acesso em: 29 jun. 2025.

RAMOS, Taciana Cristina; MENDONÇA, Paula Cristina Cardoso; MOZZER, Nilmara Braga. Interações argumentativas no contexto de criação e crítica de analogias sobre o modelo atômico de Dalton. **Enseñanza de las ciências**, 2017. Disponível em: https://ddd.uab.cat/record/183204. Acesso em: 29 jun. 2025.

SCHNETZLER, Roseli Pacheco. **O tratamento do conhecimento químico em livros didáticos para o ensino secundário de Química de 1875 a 1978; análise do capítulo de reações químicas**. Dissertação de Mestrado, UNICAMP, Campinas, 1980.

THOMPSON, Martha; REIS, Hilsa; RIOS, Elizabeth Pacheco; SANT'ANNA, Blandina; SPINELLI, Wilson; ANTUNES, Murilo Tissoni. **Conexões: matéria e energia**. 1ª Ed. São Paulo: Moderna, 2020. Disponível em: https://pnld.moderna.com.br/ensino-medio/obras-didaticas/area-de-conhecimento/ciencias-da-natureza/conexoes. Acesso em: 29 jun. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.006

DIFICULDADES NA AVALIAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ - SPAECE NAS 3AS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO

Rui Vicente Feitoza Muniz[1]

RESUMO

O Sistema Permanente de Avaliação do Estado do Ceará – SPAECE tem sido uma ferramenta essencial para moldar e monitorar as políticas educacionais no Ceará, fornecendo dados para reflexão e ações corretivas. No entanto, a abordagem excessiva nas avaliações externas pode desviar a atenção de outras questões igualmente importantes para a melhoria do ensino. Desta forma, o estudo teve como objetivo geral: Determinar dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3as séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024, e para alcançá-lo estabeleceu-se objetivos específicos: identificar dificuldades didático-pedagógicas, identificar dificuldades organizacionais escolares e enunciar dificuldades organizacionais do sistema na avaliação do SPAECE nesta cidade. A investigação teve enfoque quantitativo e caracterizou-se como não-experimental, descritiva, transversal e utilizou como técnica de coleta de dados a enquete e instrumento. Fundamentou-se teoricamente em estudos de Aragão (2021), Luckesi (2022), Paro (2017), Hoffman (2016), Sousa e Ferreira (2019), Bandalise (2011), Andrade et al., (2024) entre outros

1 Graduado em Letras pela Universidade Regional do Cariri – URCA, pós-graduado em Literatura de Expressão em Língua Portuguesa, Gestão Escolar e Educação Inclusiva pela Faculdade João Calvino, mestre em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma del Sur – PY e doutorando em Ciências da Educação – UTIC – PY. rui_mauriti@hotmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

e teve como principais resultados que as avaliações do SPAECE alteram as aulas, que se concentram em conteúdos específicos destas avaliações, e o tipo de tarefa proposta, interferindo na forma de avaliar o aluno. Concluiu-se que no âmbito didático-pedagógico que as dificuldades se destacam mais junto com as dificuldades relacionadas ao próprio Sistema Permanente de avaliação e as dificuldades organizacionais escolares, não são tão expressivas.
Palavras-Chave: dificuldades, avaliação, SPAECE, Ensino Médio

ABSTRACT

The Permanent Evaluation System of the State of Ceará – SPAECE has been an essential tool for shaping and monitoring educational policies in Ceará, providing data for reflection and corrective actions. However, the excessive focus on external evaluations may divert attention from other issues that are equally important for improving education. Thus, the general objective of this study was: To determine the existing difficulties in the Evaluation of the Permanent Education Evaluation System of Ceará – SPAECE in the 3rd grades of High School in Mauriti – CE, in 2024. To achieve this, specific objectives were established: to identify didactic-pedagogical difficulties, to identify school organizational difficulties, and to state systemic organizational difficulties in the SPAECE evaluation in this city. The research had a quantitative approach and was characterized as non-experimental, descriptive, and cross-sectional, using a survey and questionnaire as data collection techniques. It was theoretically based on studies by Aragão (2021), Luckesi (2022), Paro (2017), Hoffman (2016), Sousa and Ferreira (2019), Bandalise (2011), Andrade et al. (2024), among others. The main findings indicated that SPAECE evaluations alter classroom instruction, which becomes focused on specific test content and task types, thereby affecting the way students are assessed. It was concluded that didactic-pedagogical difficulties stand out the most, along with challenges related to the SPAECE system itself, while school organizational difficulties are not as significant.
Keywords: difficulties, evaluation, SPAECE, High School

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação brasileira enfrenta diversos desafios e busca aprimorar sua qualidade e acompanhar o meio da implementação de políticas de avaliação, sendo a avaliação educacional um instrumento fundamental para identificar pontos fortes e flexíveis do sistema educacional, direcionar políticas de melhoria, e garantir que as metas e objetivos educacionais sejam alcançados.

Uma das principais políticas de avaliação em vigor no Brasil é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que compreende a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). O SAEB tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos em diferentes etapas da educação básica, como o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Além disso, a avaliação também contempla a análise dos fatores que impactam o ensino, como infraestrutura das escolas, formação dos professores e gestão escolar.

O repasse de algumas verbas está diretamente vinculado ao desempenho dos alunos nessas avaliações, criando uma atmosfera de pressão e expectativa em torno dos resultados. Essa condição gera um cenário de terror psicológico para os alunos e professores, que se veem sob a intensa cobrança de alcançar determinadas metas estabelecidas. No entanto, surge uma inquietação: Quais são as dificuldades na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3ªs séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024? Essa dúvida paira sobre os pesquisadores, levantando questionamentos sobre a verdadeira eficácia e adequação desse método de avaliação.

As pesquisas sugerem que nem sempre as avaliações do SPAECE têm um impacto positivo nas práticas pedagógicas das escolas, e algumas dificuldades podem surgir no âmbito didático-pedagógico: na adaptação das estratégias de ensino aos resultados obtidos, na preparação dos alunos até a interpretação dos resultados; Na organização escolar, referentes a questões internas das escolas e do próprio sistema, destacando

ISBN: 978-65-5222-079-0

a importância de uma abordagem crítica e reflexiva na implementação e avaliação contínua do sistema. Com base no exposto, surgem as seguintes perguntas específicas: Quais as dificuldades didático-pedagógicas na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio em Mauriti-CE, no ano de 2024? Quais as dificuldades organizacionais escolares na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio em Mauriti-CE, no ano de 2024? E Quais as dificuldades organizacionais do sistema na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio Mauriti-CE no ano de 2024?

Essa investigação tem como objetivo geral determinar dificuldades existentes na Avaliação do Sistema Permanente de Avaliação da Educação do Ceará - SPAECE nas 3as séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, em 2024. E como objetivos específicos: Identificar dificuldades didático-pedagógicas na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio, em Mauriti-CE, no ano de 2024, identificar dificuldades organizacionais escolares na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio, em Mauriti-CE, no ano de 2024 e enunciar dificuldades organizacionais do sistema na avaliação do SPAECE em escolas do Ensino Médio em Mauriti-CE, no ano de 2024?

A investigação sobre um sistema de avaliação educacional no contexto da cidade Mauriti – CE revela o desejo de que a avaliação educacional seja representativa da realidade vivida pelos alunos, docentes e escolas de Ensino Médio no município, bem como as perspectivas futuras, representando estímulo social ao buscar melhorar a qualidade da educação na comunidade, estímulo acadêmico ao contribuir para o conhecimento na área de avaliação educacional, e estímulo pessoal ao oferecer uma oportunidade de crescimento e impacto positivo na vida dos estudantes e da própria equipe de avaliação. Desta maneira, a investigação possui relevância social, prática, acadêmica e pessoal.

O SPAECE é uma importante política de avaliação no estado do Ceará, e seu estudo no município de Mauriti pode fornecer informações relevantes para o aprimoramento do sistema educacional local, levando a compreensão mais ampla do SPAECE e a utilização dos seus resultados

ISBN: 978-65-5222-079-0

bem como as dificuldades enfrentados pelas escolas para direcionar políticas de melhoria e promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Assim, determinar as dificuldades da avaliação educacional, com foco no SPAECE no município de Mauriti - CE, é de grande relevância social, pois permite compreender como a implementação dessa política de avaliação impacta diretamente na qualidade da educação oferecida aos alunos.

Ao identificar as debilidades do sistema educacional local e direcionar políticas de melhoria com base nos resultados obtidos, a investigação pode contribuir para o aprimoramento da educação em Mauriti, pois uma educação de qualidade é um pilar fundamental para o desenvolvimento social, econômico e cultural de uma comunidade, garantindo melhores oportunidades para os estudantes e preparando-os para enfrentar os desafios da vida adulta.

Compreender as dificuldades enfrentadas pelo SPAECE nas escolas de Mauriti permite identificar áreas problemáticas para implementar programas específicos para melhorar a qualidade do ensino e do aprendizado na região. Ao identificar os fatores locais que impactam a eficácia do SPAECE, é possível direcionar recursos educacionais de forma mais eficiente, priorizando as áreas que mais são relevantes de apoio e investimento.

Em relação à relevância acadêmica, a pesquisa sobre o SPAECE em Mauriti pode contribuir para o enriquecimento do conhecimento na área de avaliação educacional e políticas públicas. SPAECE é realizado, seus indicadores e critérios de avaliação, bem como a utilização de seus resultados pelas escolas e pela Secretaria de Educação, o estudo pode fornecer informações valiosas para aprimorar essa política de avaliação e torná-la mais eficiente e eficaz.

Em termos de relevância pessoal, a pesquisa oferece uma oportunidade única para o investigador envolvido aprofundar seus conhecimentos em um tema de grande prestígio social e acadêmico. O estudo pode proporcionar crescimento profissional e pessoal, desenvolvendo habilidades de pesquisa, análise de dados e interpretação de resultados.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DIFICULDADES NA AVALIAÇÃO DO SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CEARÁ - SPAECE NAS 3AS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO

Para compreender os possíveis obstáculos ou entraves no Sistema Permanente de Avaliação, faz-se necessário refletir um pouco a respeito da avaliação, que quase sempre está atrelada a sentimentos negativos: medo da reprovação, da insuficiência e do julgamento dos avaliadores. Estes sentimentos ficaram, por muito tempo, impregnados nas concepções e práticas de avaliação no âmbito educativo, no entanto, a avaliação da aprendizagem é um fundamental e relevante no contexto educacional, sendo uma prática essencial para entender o processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A avaliação da aprendizagem abrange diversas formas de coletar informações sobre o desempenho dos alunos, seja por meio de provas, trabalhos, projetos ou outras atividades, e tem o propósito de mensurar o conhecimento adquirido, identificar pontos fortes e fracos, fornecer *feedback* aos alunos e aos professores, e nortear a tomada de decisões pedagógicas. De acordo com Luckesi (2022, p. 18), a avaliação da aprendizagem escolar, "[...] – estava diretamente articulada com as concepções pedagógicas às quais serve como uma de suas medicações".

As avaliações em larga escala têm como objetivo medir o desempenho dos alunos em uma escala macro, ou seja, em um nível mais amplo do que a avaliação individual e classificatória. Essas avaliações envolvem a aplicação de testes em uma grande amostra de estudantes, representando diferentes regiões, escolas e contextos socioeconômicos. Dessa forma, permite uma análise mais ampla das tendências e padrões de desempenho educacional, fornecendo informações relevantes para a formulação de políticas públicas e tomada de decisão no âmbito educacional.

As avaliações externas têm se mostrado mais claras às perspectivas educacionais contemporâneas, que valorizam a diversidade de habilidades e competências dos estudantes, bem como o desenvolvimento de

ISBN: 978-65-5222-079-0

habilidades essenciais para a vida em sociedade, como o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração. Portanto, as avaliações em larga escala ganharam espaço em muitos sistemas educacionais como uma abordagem mais abrangente e inclusiva de avaliação, promovendo uma visão mais holística do processo educacional e confiante para o aprimoramento das políticas educacionais em busca de uma educação mais equitativa e de qualidade para todos os estudantes. Acerca das avaliações em larga escala, Luckesi (2022, p. 14) explica que:

> Nas proximidades dos finais do século XX, educadores e gestores da educação, no Brasil e fora dele, passaram a compreender que o estudante não é – e não pode ser – o único responsável tanto pelo sucesso como pelo fracasso nas aprendizagens escolares. Daí que, a partir do final dos anos 1980, nasceram as fenomenologias da avaliação em educação denominadas de "institucional" e de "larga escala". São modalidades de investigação avaliativa que se destinam a qualificar o desempenho das instituições educacionais – federais, estaduais, municipais e particulares – que, de fato, estabelecem as condições para a aprendizagem e para o desempenho dos estudantes tomados de forma individual ou de modo coletivo.

Ambas as abordagens (larga escala e institucional) têm o propósito de fornecer benefícios para melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade educacional, levando em consideração não apenas o desempenho individual dos alunos, mas também os fatores que influenciaram seu aprendizado. Dessa forma, a avaliação institucional e a avaliação em larga escala são ferramentas essenciais para a compreensão do panorama educacional e o aprimoramento das políticas educacionais.

Existem diferentes tipos de avaliações institucionais que podem ser realizadas no âmbito educacional, cada uma com seus objetivos e abordagens específicas. Com base em Oliveira (2005), destacam-se os seguintes tipos de avaliações institucionais: avaliação diagnóstica, que é realizada no início de um programa, curso ou ciclo escolar, com o objetivo de identificar o conhecimento prévio e as habilidades dos alunos; ela permite que os professores tenham uma compreensão clara do ponto de partida dos estudantes, facilitando o planejamento e a adaptação do currículo para

ISBN: 978-65-5222-079-0

atender às necessidades individuais e coletivas. A avaliação formativa, que ocorre ao longo de todo o processo educacional, fornecendo *feedback* contínuo aos alunos e professores. Seu propósito é monitorar o progresso dos alunos e identificar suas dificuldades, permitindo que ajustes sejam feitos no ensino e na aprendizagem para melhorar o desempenho dos alunos.

A avaliação externa é realizada por órgãos ou instituições independentes da escola ou universidade, geralmente conduzidas por órgãos governamentais ou entidades especializadas. Seu propósito é verificar a qualidade da instituição e conformidade com os padrões adotados. Esses tipos de avaliações institucionais são complementares e podem ser aplicados em diferentes momentos e contextos educacionais.

Segundo Paiva (2010), a avaliação externa tem um caráter normativo e comparativo, concedida para a prestação de contas da instituição perante a sociedade. Conduzida dentro da própria instituição, a avaliação institucional interna busca identificar pontos fortes e ausentes da instituição, com o propósito de promover melhorias e aprimorar sua atuação. Segundo Demo (1996), a avaliação interna é um processo de autoconhecimento e autorreflexão, envolvendo a participação ativa de toda a comunidade acadêmica.

As avaliações internas e externas têm grande importância para a educação, porque permitem uma análise sistemática e contínua do processo educacional, identificando pontos fortes e falhas do sistema educacional. Permite o aprimoramento constante das práticas pedagógicas e da gestão escolar, visando a melhoria da qualidade do ensino; fornecem informações para a formulação de políticas educacionais mais efetivas e direcionadas às necessidades reais das escolas e dos estudantes.

A relação entre gestão escolar e avaliação externa é de extrema confiança para o processo de melhoria contínua da qualidade da educação. A avaliação externa é uma ferramenta que fornece indicadores sobre o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas educacionais como um todo. A partir desses resultados, a gestão escolar pode tomar decisões

ISBN: 978-65-5222-079-0

estratégicas e implementar ações para melhorar o ensino e a aprendizagem. Um dos autores que abordam essa relação é Dourado (2011), que destaca que a avaliação externa pode fornecer informações valiosas para a gestão escolar, auxiliando no diagnóstico das externas e potencialidades da instituição. Com base nos resultados obtidos, os gestores podem identificar áreas que precisam de intervenção e definir prioridades para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas.

Paro (2014) ressalta que a importância da avaliação externa como um instrumento para a prestação de contas à sociedade sobre a qualidade da educação oferecida. A partir dos resultados da avaliação, a gestão escolar pode prestar esclarecimentos à comunidade escolar, pais e responsáveis, e tomar medidas para melhorar os aspectos que foram identificados como desafios. Além disso, uma avaliação externa pode contribuir para a construção de uma cultura de avaliação e monitoramento constante na gestão escolar. Ao ter acesso a indicadores e comparativos, os gestores podem acompanhar o progresso ao longo do tempo e tomar decisões mais fundamentadas. Entretanto, a relação entre gestão escolar e avaliação externa também pode gerar desafios, como o risco de uma ênfase excessiva nos resultados, negligenciando outros aspectos importantes da educação, ou o uso inadequado dos resultados para fins punitivos ou de comparação entre escolas. Assim, a relação entre gestão escolar e avaliação externa deve ser pautada na compreensão da avaliação como uma ferramenta de diagnóstico e melhoria contínua, esperançosa para o desenvolvimento de uma gestão mais eficiente e voltada para a promoção do aprendizado dos alunos.

Hoffmann (2016) e Vasconcellos (2002) explicam que os métodos e procedimentos de avaliação interna e externa são ferramentas fundamentais para a obtenção de informações precisas e abrangentes sobre o desempenho das instituições educacionais, estudantes e sistemas de ensino. Essas avaliações têm como objetivo principal a análise e o aprimoramento contínuo da qualidade da educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A avaliação externa, conforme explicam Hoffmann (2016) e Vasconcellos (2002), e tem como objetivo fornecer uma visão mais ampla e imparcial do sistema educacional. Seus métodos e procedimentos incluem: Provas Padronizadas - exames aplicados a estudantes em diferentes etapas da educação, medindo o desempenho em habilidades específicas, como leitura, matemática e ciências; Avaliação de Sistemas de Ensino - análise das políticas educacionais, currículos, programas e projetos formados pelas redes de ensino; Avaliação de Escolas - visitação e avaliação in loco das escolas, verificando a infraestrutura, o clima escolar, a gestão e as práticas pedagógicas; Avaliação de Indicadores Educacionais - análise de dados estatísticos e indicadores educacionais, como taxa de aprovação, taxa de evasão, taxa de abandono, entre outros.

Os indicadores nas avaliações externas são expressos por medidas quantitativas ou qualitativas que permitem avaliar o desempenho dos alunos, das escolas e do sistema educacional como um todo. Eles são utilizados para fornecer informações objetivas sobre o nível de aprendizado dos alunos, o funcionamento das escolas e a eficácia das políticas educacionais. Segundo Ludke e André (2013), os indicadores são elementos que buscam sintetizar informações sobre o desempenho educacional, expressando um resultado que é considerado relevante para o objetivo avaliativo. Esses indicadores podem ser baseados em diversos aspectos, como resultados de avaliação de desempenho, taxas de aprovação e reprovação, taxa de abandono escolar, entre outros.

A combinação dessas duas modalidades de avaliação, interna e externa, proporciona uma visão completa do desempenho da instituição de ensino e do sistema educacional como um todo. A avaliação interna possibilita uma reflexão interna sobre a prática pedagógica e a gestão da escola, enquanto a avaliação externa oferece uma perspectiva mais ampla e comparativa do sistema educacional em relação a outros contextos

Andrade (2001) e Cunha (2013) concordam que as avaliações externas têm um impacto significativo nas práticas pedagógicas e na gestão das instituições educacionais. Essas avaliações, conduzidas por órgãos

ISBN: 978-65-5222-079-0

governamentais ou entidades independentes, têm o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos, das escolas e dos sistemas de ensino em relação a determinados padrões e critérios. Elas influenciam as práticas pedagógicas dos professores, uma vez que os resultados obtidos são utilizados para identificar as áreas de ingresso dos estudantes e das turmas. A partir dessas informações, os educadores podem adaptar suas estratégias de ensino, priorizar conteúdos relevantes e desenvolver intervenções pedagógicas específicas para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Andrade (2001) e Cunha (2013) explicam que as avaliações externas também exercem influência sobre a gestão escolar. Os gestores precisam analisar os resultados obtidos pela escola nas avaliações e utilizar essas informações para traçar planos de ação e implementar melhorias. Isso pode envolver ações como capacitação de professores, revisão de currículos, implementação de projetos educacionais e ajustes nas políticas de gestão. As estimativas externas promovem a responsabilidade dos professores e dos gestores em relação à qualidade do ensino oferecido. Os resultados são divulgados publicamente, tornando-se as escolas e os sistemas de ensino mais transparentes e sujeitos à prestação de contas perante a comunidade e os órgãos responsáveis pela educação.

Os resultados das avaliações externas podem fornecer dados relevantes para a identificação de políticas públicas educacionais. As informações podem subsidiar decisões tomadas no sentido de investir em áreas específicas da educação que precisam de aprimoramento e em projetos que visem a melhoria do ensino. As avaliações externas criam um ambiente propício para a busca constante por melhorias na educação. Ao identificar pontos fortes e flexíveis, tanto nas práticas pedagógicas quanto na gestão, as escolas e os sistemas de ensino são incentivados a melhorar continuamente, procurando buscar sempre elevar a qualidade da educação oferecida aos alunos.

Andrade (2001), Cunha (2013), Paro (2014) e Hoffmann (2001) explicam que as avaliações externas enfrentam diversos obstáculos que podem

ISBN: 978-65-5222-079-0

comprometer sua aplicação e impactar na qualidade da educação. Alguns desses obstáculos incluem resistência de parte dos professores e gestores, falta de recursos e infraestrutura adequada, desigualdades socioeconômicas entre as escolas e dificuldades na aplicação das provas. Para superar esses obstáculos, é fundamental investir em estratégias como o fortalecimento da formação docente, o apoio técnico-pedagógico às escolas, a promoção de um ambiente colaborativo entre os profissionais da educação, a alocação adequada de recursos financeiros e tecnológicos, e a criação de políticas públicas educacionais que consideram como particularidades de cada instituição de ensino.

Os resultados das avaliações externas ao longo do tempo podem refletir na educação de um país ou região, bem como encontrar desafios persistentes. Por meio da análise dos resultados ao longo dos anos, é possível identificar tendências, acompanhar a evolução dos indicadores educacionais e verificar a evolução das políticas públicas integradas.

Casali (2007) citado por Bandalise (2011) definindo que de um modo geral, a avaliação envolve saber "situar cotidianamente, numa certa ordem hierárquica, o valor de algo enquanto meio (mediação) para a realização da vida do(s) sujeitos(s) em questão, no contexto dos valores culturais e, no limite, dos valores universais." (p. 316)

Assim, os resultados as avaliações externas não devem ser usados apenas para classificar ou hierarquizar as escolas, eles devem subsidiar ações que visem à equidade e ao fortalecimento do ensino, garantindo oportunidades iguais de aprendizado para todos os estudantes, aperfeiçoamento institucional, e, consequentemente avanços sociais. Nesta perspectiva, tem-se a avaliação como um processo de construção.

Desta forma, instituir um sistema de avaliação educacional em larga escala torna-se uma tarefa complexa. Vianna (2001) citado por Neto (2010) destacam que para isto "é necessária uma grande capacidade de processamento de informação, além de uma competente equipe multidisciplinar para gerenciar tanto a sua aplicação como seus resultados e, não menos importante, significativos recursos financeiros (p. 90)." Logo, a

ISBN: 978-65-5222-079-0

avaliação de sistemas educacionais não pode ser, segundo Neto (2010), "improvisada" ou se encerrar em identificar os problemas, mas centrar-se em buscar as causas do baixo desempenho para a sua superação.

Neste sentido, foi implementado em 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) pela Secretaria da Educação (SEDUC). O SPAECE consiste em avaliações de larga escala de Língua Portuguesa e Matemática, aplicadas aos estudantes do ensino fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde sua implementação o SPAECE seguiu uma trajetória apresentada brevemente a seguir:

A ideia de SPAECE originou-se com a participação do Ceará no primeiro ciclo do Sistema de Educação Básica – SAEB em 1990, que foi realizado em parceria com a Universidade Federal do Ceará – UFC. Neste trabalho foram levantados dados específicos que permitiram identificar graves problemas na educação básica.

> Os resultados dessa avaliação revelaram que o estado do Ceará, em relação aos indicadores educacionais, apresentava graves problemas de acesso ao ensino básico, de produtividade do sistema e de baixo índice de rendimento escolar. Esse cenário, associado a outros aspectos, como a necessidade de diagnósticos mais precisos da rede, foi o agente motivador para a criação de um sistema de avaliação próprio que pudesse acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos, além de oferecer subsídios para a tomada de decisões no âmbito de políticas públicas educacionais (Ceará, 2005, citado por Andrade et al., 2024, p. 11).

Andrade et al (2024) citam Lima (2007) para salientar fatores que foram determinantes para a criação de um processo de avaliação de larga escala no Estado do Ceará, sendo o primeiro deles, a ênfase na qualidade voltada para a melhoria dos resultados escolares; as políticas de descentralização, que redefiniram o papel do Estado e exigência de informações sobre o financiamento e a alocação de recursos, e a pressão social quanto a transparência da aplicação destes recursos nas escolas. Estes fatores se configuram em passos direcionados à democratização da gestão escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Na sua implantação, o atual SPAECE foi chamado de Avaliação do Rendimento Escolar dos Alunos de 4ª e 8ª Séries, popularmente chamado de "Avaliação das Quartas e Oitavas" e posteriormente chamado de "Avaliação da Qualidade do Ensino. Neste momento, 1992, os seus objetivos foram fomentar uma cultura no Estado do Ceará, possibilitar o acompanhamento, pelos participes do processo educativo efetivo, dos resultados escolares obtidos do final do ano letivo e analisar as necessidades básicas de aprendizagem com vistas ao monitoramento das ações educacionais. (Lima, 2007, citados por Andrade et al, 2024).

Cabe ressaltar que esta primeira edição não refletiu os resultados avaliação do Estado do Ceará, que se caracterizou como uma avaliação censitária, mas apenas das escolas da rede estadual de ensino de Fortaleza. Já em 1993, a avaliação foi ampliada em sua abrangência, houve a diversificação dos indicadores e a elaboração de um Índice de Qualidade da Escola, que era composto pela proficiência dos alunos e um indicador de conservação do ambiente escolar. (Andrade et al, 2024).

Isto destaca uma preocupação mais específica com os aspectos didáticos e organizacionais, mas em 1994, esta tornou-se evidente quando segundo Andrade et al (2024): "procurou-se melhorar o conhecimento sobre a escola a partir da apropriação de alguns indicadores e da posterior construção de escalas de mensuração das seguintes dimensões: qualidade do ensino, produtividade do sistema e infraestrutura física (p.12)."

Os supracitados autores assinalam outras modificações no sistema que ocorreram nos anos seguintes. Em 1995, o sistema de avaliação passou a ser bianual em anos pares, intercalando-se com as edições do SAEB. Em 1996, passou a ser denominado Sistema Permanente de Avaliação do Rendimento Escolar do Ceará, mas a sigla ainda não era utilizada e em 1998, a parceria com a UFC foi fortalecida e de 27 municípios avaliados em 1996, o sistema de avaliação alcançou o total de 61 municípios.

O ano 2000 foi marcado, segundo aponta Lima (2007) em Andrade et al (2024) pela Portaria nº 101/2000, que institucionalizou e modificou a estrutura do sistema de avaliação, que passou a ter como objeto tanto

ISBN: 978-65-5222-079-0

o rendimento escolar quanto a avaliação institucional, finalmente englobando as aprendizagens e a gestão escolar.

O SPAECE consolidou-se enquanto política pública de avaliação, proporcionando aos agentes educacionais e à sociedade informações sobre o processo de ensino-aprendizagem e o desempenho das instituições escolares, uma vez que o rendimento dos alunos reflete a qualidade dos serviços prestados pelas escolas.

Em 2001 e 2002 o SPAECE foi informatizado "SPAECE- NET", mas esbarrou na problemática da lentidão das conexões. Em 2004 deixou de ser informatizado e aumentou a abrangência para todos os municípios do Ceará de 4ª e 8ª série do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Em 2006 voltou a ser anual e a sua atuação passou a ser em 3 focos, apontados por Andrade et al (2024): "(1) a avaliação da alfabetização aplicada com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, denominada SPAECE-Alfa; (2) a avaliação do Ensino Fundamental, aplicada aos alunos do 5º e do 9º ano; (3) e a avaliação em todas as séries do Ensino Médio (p. 15)."

O sistema de avaliação foi se atualizando paulatinamente e em 2012 incluiu a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em 2013 passou a ser realizado no Ensino Médio por amostra nas o 2ª e 3ª séries, censitário para a 1ª série do Ensino Médio e a 5ª e 9ª do Ensino Fundamental, e na 2ª série do Ensino Fundamental através do SPAECE-Alfa. Em 2017 apenas a 3ª série do Ensino Médio foi censitário. (Andrade et al, 2024)

Considerando, que as acepções mais amplas sobre avaliações educacionais indicam que há uma noção de estrutura que define as diferentes realidades envolvidas, que são apontadas por Figari (1996) citado por Bandalise (2010) como as macroestruturas (os sistemas educacionais), as mesoestruturas (as escolas) e as microestruturas (as salas de aulas).

O SPAECE compreende três vertentes: Avaliação de Desempenho Acadêmico, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacionais, descritas por Gatti (2009, p. 14):

> Na primeira, de natureza externa, o Sistema avalia as competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Identifica -se o nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos. Abrange todos os alunos das escolas estaduais e municipais. São aplicados questionários investigando dados socioeconômicos e hábitos de estudo dos alunos, perfil e prática dos professores e diretores. Na vertente da Avaliação Institucional, possibilita à escola, através da Autoavaliação e da Avaliação de Desempenho do Núcleo Gestor, conhecer e aperfeiçoar as Inter -relações, os serviços prestados, o desempenho do corpo docente e discente, dos funcionários e gestores. Objetiva a implementação de mudanças no cotidiano escolar. A terceira vertente compreende Estudos e Pesquisas Educacionais, bem como Avaliações de Programas, buscando aprofundar o conhecimento das situações-problema e das tendências detectadas nas avaliações.

O SPAECE se estruturou a partir de modificações desde sua origem e cada uma delas buscou superar dificuldades que surgiam em sua aplicação, no entanto, no âmbito das escolas, e, especificamente em sala de aula, isto envolve uma série de adaptações. A perspectiva de dificuldade adotada neste estudo não se refere, pois, a incapacidade de realizar algo, mas aquilo que estorva ou atrapalha o seu desenvolvimento. (Dificuldade, s.d.)

As dificuldades podem se manifestar, Bandalise (2010) na articulação entre os três níveis de avaliação (sistema, escola e sala de aula). Tendo em vista que existe a avaliação externa que é em larga escala, a avaliação institucional deveria ser interna à escola e voltada para suas necessidades e a avaliação do processo de ensino e de aprendizagem interna à sala de aula e assunto específico do trabalho do professor.

O ensino médio é uma ponte entre a escola e o mercado de trabalho, assim como entre a adolescência e a vida adulta, o que representa um grande desafio para os sistemas educacionais, nesta etapa de ensino são refletidas as aprendizagens dos alunos durante toda a sua trajetória na educação básica, o seu sucesso ou insucesso. Por esta razão específica, é na última série do ensino médio que se concentram também as preocupações e tensões tanto por parte dos alunos quanto das escolas que passam

ISBN: 978-65-5222-079-0

a se organizar em torno de preparatórios que garantam aos alunos acesso às universidades, o que nem sempre ocorre nas séries anteriores não tiverem sido desenvolvidas as habilidades e competências específicas.

A avaliação educacional é um processo pelo qual as fragilidades do sistema educacional, através do SPAECE podem ser detectadas com perspectiva de solução de problemas que acontecem no ensino e da aprendizagem, e tendo em vista a complexidade do ensino médio, esta avaliação deve ser precisa, sendo fundamental eliminar as barreiras existentes ao seu bom funcionamento no âmbito didático-pedagógico, organizacionais escolares e do próprio sistema.

DIFICULDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO SISTEMA DE AVALIAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O SPAECE EM SALA DE AULA

As avaliações externas e em larga escala são realizadas por agentes de fora das escolas para aferir o desempenho dos alunos, mas deixam muitas dúvidas quanto ao seu caráter pedagógico por tratar-se de instrumento de regulação do Estado cujo processo de concepção, planejamento, elaboração, correção e análise, são exteriores à escola "Ela busca aferir o desempenho demonstrado pelos alunos, a fim de que seja possível confrontar o que o ensino é com o que deveria ser, do ponto de vista do alcance de algumas habilidades. (Rocha, s.d.)".

Os professores não são desconhecedores da importância das avaliações e têm competências técnicas para avaliar a aprendizagem de seus alunos, ocorre que por virem de fora do contexto escolar, muitas vezes as avaliações externas são vistas com estranheza e resistência por parte da comunidade educacional.

Por focalizar no ensino, não serem compreendidas integralmente e ter um caráter regulador, as avaliações externas, geram dificuldades no âmbito escolar para a sua realização pelo que significam, a forma que são aplicadas e a utilidade de seus resultados. "A avaliação está incluída no bojo das diversas ações que estão sendo estabelecidas pelas políticas

ISBN: 978-65-5222-079-0

públicas educacionais com o objetivo de orientar as atividades das instituições escolares, dos profissionais, estudantes e suas famílias". (Santos et al., 2013, p. 43)

Assim, para refletir sobre as dificuldades didático-pedagógicas no sistema de avaliação é necessária a compreensão sobre o significado os termos termo didático-pedagógico, que diz respeito a integração entre a didática e a pedagogia, ou seja, está relacionado tanto aos recursos práticos de ensino quanto aos métodos e teorias aplicadas em sala de aula.

> A avaliação de sistemas educacionais efetiva-se em larga escala de forma externa à escola e tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados. (Pinto, 2013, p. 3)

Este pensamento encontra-se alinhado com a definição de Libâneo (1994) para quem a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho do professor que deve acompanhar cada passo do processo de ensino aprendizagem.

O sistema permanente de avaliação funciona como um mecanismo de regulação contínua das aprendizagens, implicando diretamente sobre as práticas de ensino-aprendizagem, mas é exatamente no cumprimento destas funções didático-pedagógicas de diagnóstico, controle e quanto aos instrumentos de verificação, que o fazer pedagógico se aparta dos objetivos educacionais em detrimento da avaliação estandardizada aplicada para a regulação dos sistemas de ensino.

Estas avaliações e testes estandardizados terminam por afetar diretamente as práticas de ensino-aprendizagem, pois todo o processo educativo passa a se construir em função destas avaliações, e, por isto, se tornam uma dificuldade para aplicação do próprio sistema de avaliação em larga escala, perdendo sua real possibilidade de detectar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, uma vez que, no intuito de atender os

ISBN: 978-65-5222-079-0

testes padronizados, as práticas pedagógicas passam a enfatizar os conteúdos o tipo de tarefa e até mesmo as formas de avaliar em detrimento do desenvolvimento dos alunos.

O caráter de regulação presente ns avalições de larga escala interfere diretamente na organização do trabalho pedagógico, pois, de certa forma, modificam o objeto de estudo antes da verificação acontecer. Modificam as práticas de ensino, redefinem o que deve ser aprendido para o sucesso os índices almejados, ao passo que demovem do jovem do ensino médio expectações de ter protagonismo, criticidade, autonomia e conhecimentos para acessar vagas na universidade, no mercado de trabalho e ascender socialmente. As dificuldades didático-pedagógicas que envolvem avaliações como as do SPAECE consistem na ênfase que é dada aos conteúdos específicos do Sistema de Avaliação Permanente em sala de aula, altera o tipo de tarefa proposta e interfere na forma de avaliar os alunos, de forma a limitar as práticas pedagógicas.

DIFICULDADES ORGANIZACIONAIS ESCOLARES NA AVALIAÇÃO DO SPAECE EM ESCOLAS DE 3ᴬˢ SÉRIES DO ENSINO MÉDIO MAURITI-CE NO ANO DE 2024

A ênfase nos resultados das avaliações educacionais em larga escala reflete nas práticas das organizações escolares. No processo de garantir a gestão para a qualidade total, Miranda et al., (2020) atenta que: "...as avaliações de larga escala passaram a adquirir relevância na organização dos processos de planejamento e gestão educacional e que há a pretensão de que tais resultados sejam incorporados pelos educadores na consecução do trabalho escolar... (p.253)."

Isto corrobora com os autores Freitas (2014) citado por Bertagna (2017) que atribuem às avaliações externas e o fortalecimento dos processos de avaliação internos da escola, ao controle do processo pedagógico das escolas por forças sociais liberal-conservadoras para que os objetivos,

ISBN: 978-65-5222-079-0

os conteúdos e os métodos educativos estejam subordinado aos seus interesses.

Por esta razão deve-se refletir sobre o cumprimento do papel social das escolas atualmente. São muitas as funções atribuídas as escolas: formação humana em valores e saberes, preparar o cidadão com criticidade para atuar e transformar a sociedade, mas o próprio contexto social coloca em questionamento o verdadeiro papel, o sucesso das instituições escolares e das políticas públicas educacionais.

Dias (2023), utilizando o método dialético, aponta dois pensamentos: o primeiro entende a escola como o local de formação do indivíduo para o mercado de trabalho e o segundo entende a escola como o local que deveria formar um cidadão consciente, crítico e pleno a viver em sociedade.

Os resultados das avaliações de larga escala provocam não apenas o engessamento do currículo e das práticas pedagógicas. A competitividade, inerente as políticas de avaliação educacional, pode levar também a dificuldades para a gestão da escola.

Não parece justo atribuir à escola todas as responsabilidades pelos resultados das avaliações de larga escala, uma vez que eles refletem o contexto socioeconômico e cultural que compõe o quadro da realidade dos alunos e que não é captado pelas lentes reguladas pelos instrumentos destas avaliações. No entanto, Mendes et al. (2021) asseveram que as escolas estão se associando a um valor organizado das notas obtidas nestes testes. Para os autores, isto intensifica a responsabilização das escolas, a exclusão dos estudantes, e, que associados a práticas docentes não questionadoras, contribuem para que o magistério seja desmoralizado.

As avaliações externas alteram as rotinas das escolas e para que sejam realizadas dependem do trabalho dos gestores escolares em função de mobilizar a equipe escolar. Para chegar até o professor as determinações das políticas públicas que instituem as avaliações externas, dependem da articulação do trabalho da gestão para chegar ao professor e à sala de aula.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A equipe gestora da escola faz a mediação entre as determinações dos Sistemas de Ensino e o trabalho docente, no entanto existem alguns limites no trabalho dos gestores escolares em relação ao sistema de avaliação, que segundo Ronca (2013) citado por Hora e Lélis (2020), não compreendem a amplitude e a complexidade das escolas, em função dos fatores: fluxo e desempenho.

> Tais fatores trazem, como consequência, a implementação de políticas equivocadas de responsabilização dos professores, no contexto da meritocracia; o afunilamento curricular, em virtude da supervalorização em leitura e matemática; impedimento dos alunos considerados mais fracos para fazer a prova; a competição; a realização de cursos intensivos como estratégia pedagógica para a preparação dos alunos para os testes. As possibilidades para atingir qualidade na educação, além do cumprimento de metas, precisam abarcar outros indicadores que contemplam uma visão de totalidade do contexto educacional, como constam no PNE. (Ronca, 2013 citado por Hora & Lélis, 2020, p. 42)

Alavarse et al., (2021) apontam dentre as principais indicações de dificuldades e desafios relatadas pelos gestores na pesquisa de Freitas (2014), destacam-se: a dificuldade de compreensão dos resultados das avaliações externas; a padronização dos procedimentos de aplicação; a resistência de professores com relação aos testes em larga escala; e o "descompromisso" dos alunos ao responderem a prova. Os autores apontam ainda: "(...) a dificuldade que os gestores revelaram com vistas à periodicidade das muitas avaliações externas e os consequentes desdobramentos para o planejamento do trabalho pedagógico, incluindo as interfaces com o próprio calendário escolar". (Freitas, 2014, citado por Alavarse et al.,2021, p.264)

Ao abordar os efeitos sobre os gestores escolares, Stecher (2002) citado por Alavarse et al.(2021,p. 264), apontam ainda os seguintes efeitos negativos das avaliações de larga escala em suas práticas organizacionais escolares:

> ...serem levados a instaurar políticas para aumentar os resultados dos testes, mas não necessariamente para aumentar a

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprendizagem; realocarem recursos para conteúdos/disciplinas que são avaliados em detrimento dos outros; desperdiçarem recursos na preparação para as avaliações; e se distraírem das necessidades e problemas das escolas.

DIFICULDADES ORGANIZACIONAIS DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO SPAECE EM ESCOLAS DE 3ASS SÉRIES DO ENSINO MÉDIO MAURITI-CE

A avaliação de sistemas educacionais se efetiva em larga escala de forma externa à escola e tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino e de aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. Ou seja, o Estado é o avaliador e os professores, os alunos e as escolas como um todo são os avaliados. (Pinto, 2013)

A inexistência de clareza a respeito dos objetivos da avaliação e a dificuldade de definir e produzir consenso em torno de padrões de qualidade claros, que permitam comparar longitudinalmente os resultados obtidos e que possam ser utilizados para analisar as possíveis mudanças que se operam a partir das políticas e programas implementados, faz com que a preocupação recaia sobre os resultados das provas e sua dimensão técnica, não se enfatizando as análises contextuais que permitiriam um melhor entendimento da situação educacional e uma intervenção mais efetiva, como destacou Laies (2003, p. 18), citado por (Bauer et al., 2015, p. 1374) para quem: “Os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade educativa e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações”.

O nível de responsabilização dos agentes pareceu maior, e a pressão pela entrega de resultados ficou mais visível, por meio de maior quantidade de avaliações diagnósticas, mecanismos de controle, supervisão do ensino e possibilidade de substituição dos agentes envolvidos com a prática, em casos de a avaliação de desempenho estar aquém do esperado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Segundo Costa et al. (2019) as avaliações em larga escala possuem um caráter exclusivamente competitivo em função da imposição dos mecanismos de mercado no interior do serviço público e citam Cerdeira, Almeida e Costa (2014) que apontam exagero na interpretação do alcance dos sistemas de avaliação.

É esperado que as avaliações de larga escala possam ser utilizadas para o mapeamento do sistema educacional e os seus sujeitos, pois possuem potencialidades para levantar importantes informações para subsidiar o direcionamento na execução das políticas públicas educacionais.

Assim, o SPAECE busca coletar informações em três vertentes: Avaliação de Desempenho Acadêmico, Avaliação Institucional e Estudos e Pesquisas Educacionais, sendo a primeira, externa, voltada para identificação nível de proficiência e a evolução do desempenho dos alunos, voltando-se para a avaliação de competências e habilidades dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As avaliações externas e a internas devem ser complementares para a melhoria da educação e o SPAECE possui, potencialidades e possibilidades para avaliar a educação de forma a retratar as fortalezas e debilidades do Sistema Educacional, no entanto é importante atentar para a preparação dos avaliadores e das escolas, às condições financeiras para a realização dos trabalhos, além de atentar as especificidades de cada região para que não seja apenas uma reprodução das avaliações Nacionais.

> Entretanto, como evidenciado, a literatura também apresenta estudos que têm apontado dificuldades por parte dos gestores escolares na interpretação dos indicadores presentes nos documentos oficiais de divulgação e, por conseguinte, na utilização pedagógica deles nas escolas. Ao pesquisar sobre iniciativas e modelos de avaliação brasileiras, Gatti (2009, p. 15) já identificava "problemas de utilização dos dados por diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores" nas avaliações estaduais e nacionais, sendo necessário enfrentar o desafio de realizar uma divulgação dos dados em "formas mais adequadas" e "diferenciadas conforme a audiência". Por isso, visando garantir melhores condições para o uso efetivo dos dados gerados pelas avaliações externas a formação dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

> profissionais que atuam nas escolas precisa ser enfrentada (Alavarse et al., 2021, p.265)

A formação dos profissionais envolvidos diretamente nas avaliações externas pode ser considerada uma condição para o uso adequado dos dados obtidos nas avaliações externas, assim, instrumentalizar as equipes escolares é fundamental para isto. Sobre a formação dos profissionais, Alavarse et al., (2021) citam Horta Neto (2013, p. 290) que reconhecem as dificuldades relacionadas ao tamanho das redes e falta de interesse dos gestores educacionais em aprofundar as análises. Os autores apontam que: o desenvolvimento de instrumentos e estratégias que possibilitem que tanto os profissionais da educação como a sociedade em geral possam se apropriar de seus resultados. Para tanto, é importante que a linguagem utilizada na sua divulgação seja nítida e que aponte com clareza, inclusive com a apresentação de exemplos, qual o significado das escalas apresentadas e de como seus resultados podem ser utilizados para melhorar a qualidade da educação brasileira.

Problemas na utilização pedagógica dos resultados. Os dados obtidos nas avaliações externas só poderão ser considerados insumos estratégicos para a tomada de decisão quando foram compreendidos e a utilizados pelos agentes escolares enquanto uma forma de intervenção e participação ativa desses agentes como protagonistas no processo de avaliação. (Silva & Carvalho, 2014)

No entanto, para o uso adequado dos dados levantados na avaliação externa é necessário "instrumentalizar" as equipes escolares, ou seja, propiciar formação para a utilização dos instrumentos avaliativos e para a interpretação correta dos resultados. Neste sentido, para a eficiência e eficácia das avaliações do Sistema de Avaliação Permanente devem desenvolver instrumentos e estratégias de apropriação destes resultados.

Relacionados às avaliações de larga esccala nacionais os sistemas locais teriam maiores possibilidades de se apropriarem e gerenciarem adequadamente os resultados destas avaliações, e, de acordo com Sousa et al.,(2012) citados por Cerdeira (2018), têm maior capacidade de moni-

ISBN: 978-65-5222-079-0

toramento, o que favorece o uso imediato no planejamento pedagógico. Embora haja essa facilidade, alguns entraves estão associados às avaliações externas, apontadas pela autora em pesquisas nacionais e internacionais, que são: "a resistência ou desconhecimento das possibilidades de usos dos dados produzidos, dentre outros fatores, em função de uma visão prévia negativa e até reducionista dos objetivos das avaliações externas (p.612)."

Por outro lado, existe uma cobrança para que estes dados sejam utilizados nos discursos oficiais que vêm, pressioando os gestores dos sistemas de ensino e os gestores escolares a terem maior interesse pelo uso dos dados. A pressão para a utilização pedagógica dos resultados tem sido identificada em diversos estudos de Brooke e Cunha (2011), Bauer et al. (2015), Silva et al. (2013), Cerdeira (2015). (Cerdeira, 2018)

Cerdeira (2018) cita Book e Cunha (2011) para apontar "lado bom" das políticas de avaliação e responsabilização. Segundo os autores, estas podem estimular efeitos positivos, tais como o a aumento do trabalho coletivo da equipe escolar para a melhoria da aprendizagem de todos os alunos e a equidade educacional, mas relembram que estas possuem efeitos negativos do uso pedagógico dos resultados das avaliações externas, como: estreitamento do currículo, premiações, exclusão dos "piores", investimento pedagógico nos "melhores", treino para provas e as fraudes. No entanto, os autores salientam a importância de refletir sobre outros fatores contextuais dos sistemas de ensino e das escolas, além da responsabilização:

No entanto, é importante destacar que a formação em aspectos específicos da avaliação de larga escala, e o consequente conhecimento sobre a sua intencionalidade, características, e testes, pode levar a maior compreensão a respeito destas. A preparação dos agentes educativos, poderia levá-los a utilizar correta e conscientemente os resultados destas avaliações e adotar as práticas pedagógicas para garantir o desenvolvimento dos alunos. Sem os conhecimentos específicos a respeito da avaliação externa é possível que os dados sejam interpretados de forma distorcida

ISBN: 978-65-5222-079-0

e sem qualquer aplicação favorável ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem escolar.

Silva e Gimenes (2015) asseveram que existe o esforço, por parte dos agentes educativos, para apropriarem-se e utilizarem as avaliações externas como instrumento pedagógico útil e pertinente ao trabalho das escolas e dos professores, mas não há consenso sobre as formas de utilização dos resultados.

> Parece ainda não haver algum consenso quanto às melhores formas de utilização da avaliação e de seus resultados no âmbito das Secretarias de Educação. De alguma forma isso ajuda a compreender a ampla autonomia didática que escolas e professores já possuem para a criação de uma diversidade de usos, dos quais alguns parecem ser bastante pertinentes e outros, recomendam cautela e análise em sua adoção. (Silva & Gimenes, 2015, p. 39)

Assim, os resultados das avaliações externas somente poderão favorecer a melhoria no âmbito educacional se os dados representarem fidedignamente a realidade. Problemas na incorporação dos resultados nas práticas pedagógicas remetem à inadequada instrumentalização das equipes escolares e apropriação dos resultados.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A dificuldade didático-pedagógica predominante é a alteração do tipo de tarefa proposta em sala de aula, o que implica que os professores ajustam as atividades para que contemplem o modelo de teste aplicado no SPAECE, no entanto isto compromete a autonomia dos professores para buscarem trabalhar temas e atividades conforme a necessidade dos alunos ou mesmo com o seu desejo. Isto torna o ensino uma mera reprodução da testagem em larga escala, comprometendo, a formação integral dos alunos e a preparação para outras situações que não aquelas vividas nas avaliações externas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

As avaliações do SPAECE estão direcionando o que ocorre em sala de aula nas 3as séries do Ensino Médio de Mauriti – CE, interferindo também na forma de avaliar os alunos, uma vez que os professores também estão preocupados em assemelhar as provas realizadas em sala de aula aos testes padronizados e avaliá-los em função destes testes, de forma que o ensino e a própria avaliação se descaracterizam e perdem sua real função.

As aulas realizadas nestas turmas concentram-se apenas nos conteúdos específicos da avaliação em larga escala, e isto implica que as disciplinas e conteúdo que não são objetos destas avaliações são tratados com pouca importância, e, as disciplinas que são exigidas para as avaliações externas de larga escala são priorizadas, o que consiste em um dano irreparável aos alunos, quando se trata de concorrer a uma vaga em universidades ou mesmo para entrar no mercado de trabalho, pois para ter autonomia e protagonizar a vida em sociedade é necessário desenvolver competências que permitam interpretar o mundo em toda a sua diversidade e fazer escolhas assertivas diante das mais variadas situações da vida, ou seja, requer todo o conhecimento, competências e habilidades do currículo prescrito.

Assim foi possível identificar que desde o conteúdo trabalhado em sala de aula, os tipos de tarefa desenvolvida e as formas de avaliação, estão completamente impregnadas pelas avaliações do Sistema Permanente de Avaliação e isso representa a dificuldade mais significativa obtida no estudo. Além de ser a mais significativa, pode ser a mais comprometedora, pois afeta diretamente todo o processo de ensino-aprendizagem, pois avaliação da aprendizagem deve servir como instrumento orientador das práticas pedagógicas em função de adequar o ensino as necessidades dos alunos, mas o que ocorre é exatamente o contrário, quando as avaliações do SPAECE determinam o que ocorre no âmbito do processo de ensino-aprendizagem e isto enfraquece o ensino ofertado.

Das dificuldades organizacionais escolares na avaliação nas escolas de avaliações do SPAECE em escolas de 3as séries do Ensino Médio Mauriti-CE no ano de 2024, esta teve menor expressividade no estudo, mas foi

ISBN: 978-65-5222-079-0

possível identificar que incidem sobre a má interpretação pedagógica dos resultados das avaliações externas em larga escala, mas obteve-se que a maioria dos professores não são resistentes a estas avaliações e que tampouco se instaura nas escolas políticas para aumentar os resultados da escola. Isto significa que há uma certa credibilidade nestas avaliações por parte dos professores e das escolas, que já se encontram totalmente adaptadas as avaliações do SPAECE e as formas de interferência da cultura de avaliação que este sistema imprime já se encontra institucionalizada, faz parte também da cultura escolar.

Embora as dificuldades organizacionais escolares tenham apresentado resultados menos expressivos, isto não significa que seja algo positivo no que trata da qualidade dos serviços e do cumprimento da função social da escola, e sim, que essa cultura foi assimilada em detrimento das reais necessidades de aprendizagem dos alunos e do ensino, embora, a partir do treino para estes testes eles também adquiram competências e habilidades para respondê-los.

A respeito das dificuldades organizacionais do sistema, foi possível enunciar que estas incidem principalmente sobre a inadequação da linguagem utilizada na divulgação dos resultados obtidos nestas avaliações, o que torna difícil para que a comunidade escolar possa estar ciente dos avanços obtidos pela escola e consequentemente, problemas de utilização pedagógica dos resultados, no entanto o estudo apresenta que a maioria dos diretores estão interessados em aprofundar as análises dos resultados obtidos nas avaliações do SPAECE. Desta maneira, fica clara a necessidade de uma formação específica para a interpretação destes dados, pois se isto ocorre, impactará na execução de ações para solucionar a problemática detectada. Desta forma, o Sistema Permanente de Avaliação do Ceará, precisa não apenas de transparência na divulgação dos resultados, mas também de preparar os partícipes do processo de ensino-aprendizagem para interpretar e desenvolver estratégias de execução para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, pois os resultados devem ser utilizados para fornecer informações objetivas sobre o nível de

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprendizado dos alunos, o funcionamento das escolas e a eficácia das políticas educacionais.

Através destes aspectos foi possível determinar que as maiores dificuldades ocorrem justamente no âmbito didático- pedagógico, seguidas de dificuldades organizacionais do próprio sistema, pois as escolas estão habituadas com este sistema, no entanto falta a consciência, que permita aos agentes do processo educativo, não sobreporem as avaliações à educação. Contra a esta consciência estão as políticas educacionais voltadas para benefícios, concorrências entre escolas e *rankings,* no entanto a escola é uma instituição com uma função social, que é formar cidadãos preparados para ter uma vida pessoal, profissional equilibrada e para transformar a sociedade a partir de sua atuação. É isto que dá sentido a escola e perder-se disso é colocar em xeque a existência da própria escola.

Por esta razão recomenda-se que os estudos futuros possam acompanhar o desempenho de alunos egressos das escolas com maior destaque nas avaliações do SPAECE no que trata de acesso às universidades e mercado de trabalho, a fim de verificar se isto, de alguma maneira impacta em seu sucesso.

Sugere-se, pois que sejam realizadas formações continuadas para gestores, professores, demais operadores do sistema, a fim de familiarizá-los e aproximá-los dos reais objetivos das avaliações externas de larga escala e transformar gradativamente a cultura de responsabilização a que estão submetidos ao comprometimento com sucesso, de forma que a avaliação não seja percebida como um elemento a parte do processo, mas integrante e contribuinte para a qualidade da educação

REFERÊNCIAS

ALAVARSE, O. M.; CHAPPAZ, R. de O.; FREITAS, P. F. **Avaliações da aprendizagem externas em larga escala e gestores escolares: características, controvérsias e alternativas.** Cadernos de Pesquisa, São Luís, jan./mar. 2021. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernos-depesquisa. Acesso em: 9 jul. 2025.

ANDRADE, W. M.; SILVA, A. G. F. G. da; SANTOS, M. J. C. dos. **O Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaece): trinta anos de história. Educação: Teoria e Prática**, v. 34, n. 67, 2024. eISSN 1981-8106. Disponível em: http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106. Acesso em: 9 jul. 2025.

BANDALISE, M. **Avaliação Institucional na Escola: conceito, contextos e práticas. Olhar de Professor**, p. 315-330, 03 mar. 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.13i2.0008. Acesso em: 2 jul. 2025.

BERTAGNA, R. **Dimensões da formação humana e qualidade social: referência para os processos avaliativos participativos.** In: SODI, M. R.; VARANI, A.; MENDES, G. D. (Org.). Qualidades da escola pública: reinventando a avaliação como resistência. Navegando Publicações, 2017. p. 1-333.

CERDEIRA, D. G. **Fatores associados ao uso dos resultados de avaliações externas no contexto das políticas de responsabilização educacional.** RPB-PAE, p. 613-634, maio/ago. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol34n22018.76015. Acesso em: 9 jul. 2025.

COSTA, A. G.; VIDAL, E. M.; MONTE, A. L. L. do; VIEIRA, S. L. **Políticas de avaliação externa e suas interfaces com as ações municipais: o caso de cinco municípios cearenses.** Jornal de Políticas Educacionais, jul. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.0.21.4/jpe.v12i0.64012. Acesso em: 9 jul. 2025.

CUNHA, E. **Autismo na escola: Um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – Ideias e práticas pedagógicas.** Niterói: Wak Editora, 2013.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa.** Campinas: Autores Associados, 1996.

DIAS, E. **A Educação e a escola. Para que servem as escolas? Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, p. 621–629, jul./set. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362023003101201. Acesso em: 9 jul. 2025.

DOURADO, L. F. **O público e o privado na agenda educacional brasileira.** In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). Gestão da educação: Impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2011.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio: uma perspectiva construtivista**. 44. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2016.

HORA, D. L. da; LÉLIS, L. S. C. **O processo de apropriação dos resultados das avaliações externas e do IDEB em escola básica amazônida**. Revista Teias – Sessão Temática Desafios da Educação na/da/para a Amazônia, p. 39-54, abr./jun. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2020.49408. Acesso em: 9 jul. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem: Componentes do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.

MENDES, O. M.; MENDES, R. M.; MARTINS, K. P. G. **Avaliações externas no contexto escolar: relatos de professoras.** Rev. FSA, Teresina, p. 187-213, jan. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.12819/2020.18.01.9. Acesso em: 9 jul. 2025.

MIRANDA, N. de A.; GARCIA, P. S.; VERASZTO, E. V. **Avaliação em larga escala e seus efeitos na gestão escolar: a concepção dos diretores.** Rev. FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, p. 251-268, jan./mar. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n57.p251-268. Acesso em: 9 jul. 2025.

NETO, J. L**. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema.** Estudos RBEP, jan./abr. 2010. Disponível em: https://www.academia.edu/4271906. Acesso em: 9 jul. 2025.

OLIVEIRA, N. M.; BANIN, E. S.; BRID, J. C. A.; OLIVEIRA, L. S. de. **Avaliação da aprendizagem: uma revisão sobre concepções e instrumentos de avaliação da aprendizagem da educação básica ao ensino superior.** ACTIO – Docência em Ciências, p. 1-21, set./dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.3895/actio.v6n3.14475. Acesso em: 9 jul. 2025.

PAIVA, C. D. C. et al. **Avaliação educacional no Brasil: os sistemas atuais medem ou avaliam? Uma entrevista com um docente de ensino médio.** Revista Foco, p. 1-14, jul. 2023. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n7-060. Acesso em: 9 jul. 2025.

PARO, V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PINTO, M. A. **A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas.** 2 maio 2013. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65807/1/u1_d29_v3_t03.pdf. Acesso em: 9 jul. 2025.

ROCHA, G. **Avaliação Externa.** [s.d.]. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/avaliacao-externa. Acesso em: 9 jul. 2025.

SANTOS, L. **Impacto da avaliação externa nas práticas docentes. In: Avaliação das aprendizagens na avaliação da Educação**. Conselho Nacional de Educação, 2013. p. 111-127. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261214361. Acesso em: 9 jul. 2025

SILVA, V. G. da; CARVALHO, C. P. de C. **Uso e efeitos das avaliações externas como objeto de pesquisa.** Estudos em Avaliação Educacional, p. 12-21, set./dez. 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/109242242. Acesso em: 9 jul. 2025.

VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil oitocentos.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2002.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.007

OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE UM PÓS-GRADUANDO NO CONTEXTO PANDÊMICO DA COVID-19

Gleydson da Paixão Tavares[1]
Marcos Lopes de Souza[2]

RESUMO

Os Programas de Pós-Graduação têm por objetivo a formação de professoras/es e de pesquisadoras/es para a atuação na educação superior. No que se refere à formação para a docência, o seu ápice acontece com a realização do estágio. Neste sentido, este texto tem como objetivo refletir e discutir sobre os desafios e as potencialidades do estágio docência e as possíveis contribuições para a formação de professoras/es no contexto pandêmico de COVID-19. Este estágio é atividade obrigatória do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. O componente curricular da graduação em que se realizou o estágio foi Metodologia e Prática do Ensino de Biologia do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Uesb, *campus* de Jequié. Para discutir esta experiência, além da pesquisa documental, foi utilizado o método (auto)biográfico, com a utilização de algumas narrativas.

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB / Canpus Jequié (BA), guedo@uesc.br;

2 Doutor em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de São Carlos – SP, marcos.lopes@uesb.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O estágio docência foi uma excelente oportunidade de nos aproximarmos do contexto educacional e das/os graduandas/os, mesmo em um ambiente virtual. Com o apoio e em parceria com professor formador, realizamos um planejamento didático-pedagógico e repensamos a nossa prática docente para adequarmos ao contexto pandêmico que nos impôs o distanciamento social. Dessa forma, durante o processo do estágio, vivenciamos e experienciamos situações que contribuíram sobremaneira para nossa formação bem como possibilitaram a produção de conhecimentos e aquisição de aprendizagens fundamentais para o nosso desenvolvimento profissional docente, o que, certamente, reverberou no processo de ensino e de aprendizagem das/os futuras/os professoras/es de biologia e ciências.
Palavras-chave: Estágio, Formação Docente, Pandemia Covid-19, Mestrado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Com o advento do contexto pandêmico da COVID-19, a sociedade brasileira e o mundo passaram por diversas transformações de ordem social, econômica e de saúde. Devido ao alto índice e rápida proliferação da doença, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou emergência de saúde pública em nível internacional e, diante deste cenário, algumas medidas cautelares foram tomadas "publicadas em instrumentos legais e normativos, no intuito de conter a propagação da doença. Políticas públicas emergenciais foram mundialmente criadas com objetivo de reduzir o impacto dessa pandemia" (Vieira; Silva, 2020, p. 1014).

Segundo Vieira e Silva (2020, p. 14) "As medidas de distanciamento social sugeridas pela OMS e adotadas na maioria dos países causaram o fechamento das escolas e suspensão das aulas presenciais da rede pública e privada em nível básico e superior". Ainda de acordo com os autores "Conforme os últimos dados divulgados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o fechamento das instituições de ensino afeta diretamente mais de 72% da população estudantil no mundo".

Além das questões de saúde, a pandemia afetou gravemente a economia, disseminando o desemprego e a desigualdade social. A educação também foi abalada, com a transição do ensino presencial para o ensino remoto emergencial e suas dificuldades associadas.

Nesse ínterim, trazemos o estágio docência como um dos principais espaços para a formação de professoras/es, seja em nível de pós-graduação, seja em nível de graduação. Devido o isolamento social, as instituições de ensino superior tiveram que repensar o seu currículo e a modalidade de ensino presencial para atender as novas demandas do contexto pandêmico. Naturalmente, tanto a formação das/dos professoras/es-formadoras/es quanto as das/dos futuras/os professoras/es sofreram impactos, pois, por conta do isolamento social e, consequentemente, ensino remoto emergencial, houve a necessidade de formação continuada para educa-

ISBN: 978-65-5222-079-0

doras e educadores em competências digitais e metodologias de ensino a distância.

Quanto à organização curricular, a pandemia provocou a necessidade de reavaliação do currículo, pois, muitas instituições começaram a repensá-los, considerando habilidades do século XXI e a importância de uma educação mais flexível e adaptável.

O objetivo desse estudo é refletir e discutir sobre os desafios e as potencialidades do estágio docência realizado em uma instituição pública de ensino superior do interior da Bahia e as possíveis contribuições para a formação de professoras/es no contexto pandêmico de COVID-19.

A investigação é de natureza analítico-descritiva e de abordagem qualitativa por considerá-la ser mais adequada para compreensão da realidade educacional mediante o objeto de estudo deste artigo.

A técnica metodológica adotada para a produção das informações foi à análise documental pautada em documentos como: o plano de ensino do professor regente, o documento orientador para a realização dos Ciclos de minicursos pelas/pelos licenciandas/os em Biologia e o documento relacionado ao planejamento do estágio. O método (Auto)Biográfico também possibilitou a produção de narrativas que contribuíram para o alcance do objetivo desse trabalho.

Ante o exposto, verificamos que este novo cenário estabelecido pela COVID-19 trouxe diversos impactos de cunho social, no sistema de saúde, na economia e nos diversos segmentos da educação brasileira o que provocou uma reestruturação no processo de ensino e de aprendizagem.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estágio docência é atividade obrigatória do mestrado acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores (PPG-ECFP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). O componente curricular da graduação em que se realizou o estágio foi Metodologia e Prática do Ensino de Biologia (MPEB) do curso de

ISBN: 978-65-5222-079-0

Licenciatura em Ciências Biológicas da Uesb, *campus* de Jequié. Este componente tem 135 horas e faz parte do 9º semestre do curso noturno. O estágio de docência foi realizado no primeiro semestre de 2021 e atendia a dez alunos/as.

O PPPG-ECFP é composto por discentes com formação em licenciatura nas áreas de Ciências Biológicas, Química, Matemática, Pedagogia sendo que a turma ingressante em 2020 contava com 18 (dezoito) pós-graduandas/os.

O objetivo desse estudo é refletir e discutir sobre os desafios e as potencialidades do estágio docência realizado em uma instituição pública de ensino superior do interior da Bahia e as possíveis contribuições para a formação de professoras/es no contexto pandêmico de COVID-19.

A investigação é de natureza analítico-descritiva e de abordagem qualitativa por considerá-la ser mais adequada para compreensão da realidade educacional mediante o objeto de estudo deste artigo. Considerando a abordagem qualitativa, Flick (2009, p. 23) ressalta alguns aspectos essenciais: "escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas [...]; e na variedade de abordagens e métodos". Ainda segundo o autor "a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas de vida" (Flick, 2009, p. 20).

A técnica metodológica adotada para a produção das informações foi à análise documental pautada em documentos como o plano de ensino do professor regente, o documento orientador para a realização dos Ciclos de Minicursos pelas/pelos licenciandas/os em Biologia e bem como o documento relacionado ao planejamento do estágio.

Considerando a técnica metodológica adotada Lüdke e André (1986, p. 38) asseveram que "a análise documental pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema". Ainda para as autoras, "os documentos

ISBN: 978-65-5222-079-0

constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto" (Lüdke; André, 1986, p. 38).

O método (Auto)Biográfico também possibilitou a produção de narrativas que contribuíram para o alcance do objetivo desse trabalho. Segundo Passegi, a reflexividade autobiográfica é "entendida como o retorno sobre si mesmo, para tirar lições de vida, e a noção de formação" (2011, p. 153). Nessa direção, Souza (2008, p. 38) compreende a abordagem autobiográfica "como uma metodologia de trabalho que possibilita tanto ao formador, quanto aos sujeitos em processos de formação significar suas histórias de vida, através das marcas e dispositivos experienciados nos contextos de sua formação".

Considerando a estruturação e reflexão das informações empíricas deste estudo, fizemos a opção de realizarmos o exercício de tangenciar as discussões teóricas no decorrer das análises o que resultou em uma seção teórico-analítica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ORGANIZAÇÃO E O PLANEJAMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR MPEB

O componente curricular Metodologia e Prática do Ensino de Biologia foi organizado e planejado por um professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié-BA e teve como objetivo proporcionar experiências relacionadas ao ensino de Biologia com vistas à inserção no contexto escolar por meio do estágio, além de proporcionar a interação com a prática pedagógica e social, oferecendo possibilidades de compreensão dos desafios relacionados a atividade docente oportunizando condições para superar os problemas advindos do cotidiano escolar (UESB, 2021).

ISBN: 978-65-5222-079-0

De acordo com o Plano de Curso o componente curricular possuía alguns objetivos específicos a saber: - Apresentar um breve histórico do ensino de Biologia; - Permitir aos(às) licenciandos(as) compreenderem o ensino de biologia realizado nas escolas na contemporaneidade; - Possibilitar aos(às) aprendizes reflexões sobre os problemas e as perspectivas para o ensino de Biologia na atualidade; - Orientar os(as) licenciandos(as) para a elaboração e desenvolvimento de planos de ensino relacionados à área de Ensino de Biologia; - Vivenciar experiências alternativas para o ensino de Biologia; e - Elaborar e apresentar o trabalho de conclusão de curso na área de Ensino de Ciências e Biologia (UESB, 2021, p. 1).

Os conteúdos de ensino foram organizados de modo a subsidiar as/os licenciandas/os com conhecimentos sobre: a história e tendências do ensino de biologia do Brasil; propostas curriculares oficiais, planejamento curricular e o aprendizado para o ensino de biologia; planejamento curricular; prática de ensino com vistas à produção de minicursos; metodologias alternativas no ensino de biologia; discussão e avaliação do estágio realizado na educação básica; a pesquisa em ensino de biologia e a contribuição para a prática educativa e a construção e apresentação do trabalho monográfico (UESB, 2021, p. 1).

Considerando a proposição e a organização do trabalho pedagógico, observamos que o docente responsável pelo componente curricular, ao elencar os objetivos bem como a seleção de autoras/es, preocupou-se em construir um arcabouço teórico que contemplasse uma formação docente com vistas à pesquisa. Nesse sentido, Libâneo afirma que,

> Os métodos e as formas de organização do ensino, em estreita relação com os objetivos e conteúdos, referem-se ao "como ensinar", mas, especialmente, estão presentes no processo de constituição dos objetos de conhecimentos por meio dos procedimentos lógicos e investigativos da ciência ensinada (2011, p. 207).

Para o êxito do desenvolvimento do componente curricular, algumas estratégias didáticas foram adotadas, a saber: aula expositiva dialogada; debates; leitura e discussão de textos; exibição de filmes e documentá-

rios; elaboração de resenhas; atividades práticas; trabalhos em grupo e minicursos. Para o desenvolvimento das leituras dos textos propostos, nos apropriamos dos estudos de diversas/os autoras/es a exemplo de Araújo; Caluzi; Caldeira (2008), Corazza (1997), Krasilchik (2004), Krasilchik; Marandino (2004), Luckesi (2005), Marandino (2005), entre outras/os.

De acordo com o Plano de Curso (UESB, 2021, p. 2) e com vistas ao alcance dos objetivos propostos, a avaliação foi realizada de forma processual e formativa e observando a "construção, planejamento e execução das aulas do estágio, elaboração e apresentação de minicursos, avaliação escrita, elaboração de resenhas e produção e apresentação da monografia de final de curso".

Diante da organização e do planejamento apresentados nessa seção elaborados com vistas à formação da/do futura/o professora/r para o ensino de biologia e ciências da educação básica, foi possível desenvolver um trabalho assertivo e que correspondesse às reais necessidades formativas das/dos discentes.

O DESENVOLVIMENTO DO COMPONENTE CURRICULAR MPEB

O componente curricular Metodologia e Prática do Ensino de Biologia com carga horária de 135 horas, foi ministrado semanalmente, no turno noturno, para dez alunas/os do Curso de Licenciatura em Biologia, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Campus Jequié (BA), no decorrer do primeiro semestre de 2021. Devido ao contexto pandêmico do COVID 19, as aulas foram ministradas pela Plataforma Digital *Google Meet* com o suporte do *Classroom*.

O professor-formador contou com o nosso apoio bem como de outro mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Após a reunião de planejamento das ações a serem desenvolvidas no decorrer do semestre, inicialmente, as aulas foram introduzidas com algumas temáticas basilares para a formação das/dos futuras/os professoras/es como já mencionado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A proposta de estágio apresentada às/aos alunas/os foi o desenvolvimento de um Ciclo de Minicursos, no formato remoto, intitulado Reinvenções do ensino de Biologia em tempos de ensino remoto.

O Ciclo de Minicursos propunha possibilitar que as/os licenciandas/os experienciassem, de forma remota, a vivência do estágio no ensino de Biologia em um espaço virtual com discentes da educação básica e demais interessadas/os nas temáticas a serem abordadas. Com isso, esperava-se que as/os licenciandas/os tivessem condições de se inserirem em situações reais da profissão docente, tendo em vista a possibilidade de contato com a prática social para a percepção dos problemas inerentes à atividade profissional e buscando respostas para lidar com essas problemáticas.

O objetivo do Ciclo de Minicursos era discutir sobre as mais variadas temáticas que envolvessem o ensino de Biologia favorecendo ações dialógicas, interativas e problematizadoras, especialmente, em tempos de ensino remoto. As atividades do ciclo contaram com a realização de minicursos online.

A turma composta por 10 (dez) alunas/os foi dividida em 05 (cinco) grupos que foram orientados para o desenvolvimento da proposta dos Minicursos. O evento foi programado para ser realizado nos meses de abril e maio de 2021, com uma carga horária de 10 (dez) horas, com temas relacionados ao ensino de biologia. As atividades ocorreram de forma síncrona e assíncrona, com uma carga horária de 05 (cinco) horas para cada modalidade. A parte síncrona foi organizada em dois momentos distintos. Um deles ocorreu semanalmente pela plataforma do *Google Meet*, período em que as/os estagiárias/os dialogaram sobre a temática abordada no minicurso com a utilização de estratégias diversas, totalizando 04 (quatro) horas. O outro foi o de interação no chat com duração total de 01 h (uma) hora ao longo das 04 (quatro) semanas.

Nos momentos assíncronos foram disponibilizadas, na plataforma do *Classroom*, atividades diversas (estudos dirigidos, análise de textos, infográficos, quadros, tabelas, charges, tiras em quadrinhos, vídeos, documentários, fóruns de discussão, nuvens de palavras etc.) para que as/os

ISBN: 978-65-5222-079-0

participantes pudessem realizá-las ao longo das 04 (quatro) semanas. As atividades assíncronas contabilizaram, ao total, 05 (cinco) horas.

Nas orientações, também ficou estabelecido um cronograma para divulgação das inscrições, definição do público-alvo, (estudantes da educação básica e demais interessadas/os), número de participantes de até 50 (cinquenta) estudantes, critérios para recebimento de certificado e a definição da Plataforma *Even 3* para hospedar informações do evento - divulgação, inscrição, certificação, entre outras.

Conforme o plano de curso, como um dos objetivos era a elaboração e apresentação do trabalho de conclusão de curso na área de Ensino de Ciências e Biologia, as/os licenciandas/os que optaram pela utilização dos Ciclos de Minicursos para tal fim, foram orientadas/os a elaborar instrumentos específicos com este objetivo, além de um instrumento de avaliação final para todos os minicursos.

Apresentamos abaixo os cards dos 05 (cinco) minicursos realizados:

Figura 1 – A paleontologia durante o ensino remoto

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 2 – Diversidade de ecossistemas: O que eu tenho a ver com isso?

Figura 3 – A vida como ela era

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 4 – Evolução Humana, Etnias, Raça & Racismo

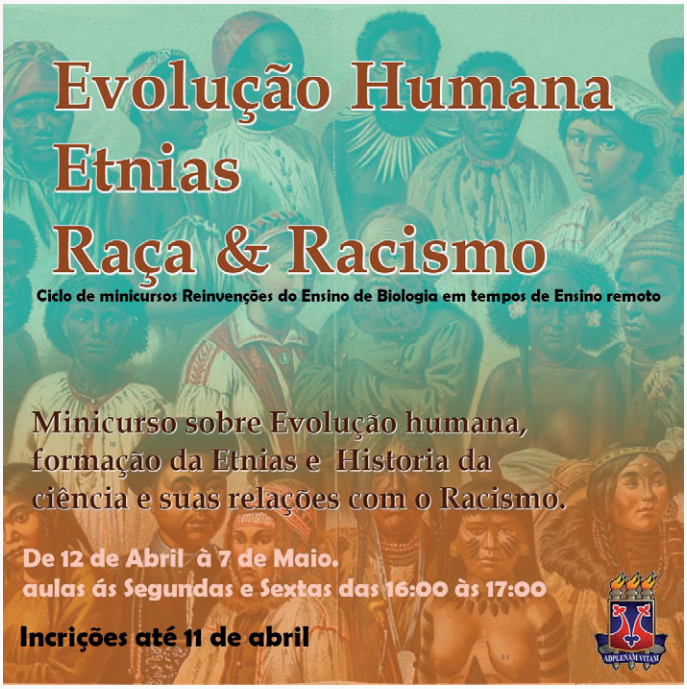


Figura 5 – Botânica descomplicada: como a botânica está presente em seu cotidiano?

ISBN: 978-65-5222-079-0

OS DESAFIOS E AS POTENCIALIDADES DO ESTÁGIO DOCÊNCIA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Os Programas de Pós-Graduação em nível de Mestrado e Doutorado são espaços prioritários para a formação das/dos futuras/os professoras/es universitárias/os. Como é sabido, os mestrados e doutorados acadêmicos objetivam à formação da docência universitária bem como a da/do pesquisadora/r. Entretanto, observa-se que há uma preocupação maior, por parte dos Programas, com a pesquisa em detrimento à formação docente por meio do negligenciamento dos saberes didático-pedagógicos. Nessa direção, Pachane e Pereira (2004, p.1) asseveram que

> Os programas de pós-graduação, de maneira geral, tendem a priorizar em suas atividades a condução de pesquisas, tornando-se responsáveis, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir e perpetuar a crença de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo ou, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

Entretanto, estas duas ênfases formativas (pesquisa e docência) devem ser complementares e não excludentes. Isto posto, Vasconcelos assevera que

> Não se trata de um processo excludente: ou formar o pesquisador ou formar o docente. Trata-se, ao contrário, de chamar atenção para a complementaridade dessas duas ênfases, uma vez que o mesmo indivíduo será, necessariamente, pesquisador e docente concomitantemente. A propósito, a pós-graduação stricto sensu surgiu para conferir grau acadêmico (de mestre ou doutor) àqueles profissionais que pretendessem seguir a carreira acadêmica e de pesquisa! (1998, p. 86)

Nesse ínterim, o estágio docência é uma excelente oportunidade de experienciar e aperfeiçoar a prática docente. De acordo com Pimenta e Lima (2005/2006, p. 6) “enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa”.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Além de ser um espaço formativo para as/os futuras/os professoras/es, o estágio supervisionado é um espaço/tempo em que estas/estes se aproximam e conhecem a realidade escolar, metodologias de ensino, práticas pedagógicas bem como têm a oportunidade de refletir e pesquisar sobre o contexto educacional além de estabelecer a relação teoria versus prática. O estágio possibilita também uma articulação entre a universidade e a educação básica em uma relação integrativa, de cooperação e aprendizagem e, consequentemente, reverbera em um processo formativo da tríade professora/professor orientadora/orientador, professora/professor supervisora/supervisor e as/os futuras/os professoras/es.

Para Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) o estágio

> assume como princípio formativo a reflexão na ação e sobre a reflexão na ação, onde o conhecimento faz parte da ação, numa apropriação de teorias que possam oferecer uma perspectiva de análise e compreensão de contextos históricos, sociais, culturais, éticos, políticos, estéticos, técnicos, organizacionais e dos próprios sujeitos como profissionais, para apresentar novas propostas de transformação da escola como espaço de construção da identidade profissional vinculada à produção do conhecimento com autonomia do professor (p. 38-39)

As experiências que tivemos (pós-graduandos – enquanto estagiários, professor-formador e licenciandas/os) com a realização do componente curricular Metodologia e Prática do Ensino de Biologia foi bastante enriquecedora, principalmente pelo contexto pandêmico vivenciado à época, pois, o processo de ensino e de aprendizagem teve que ser reinventado e readequado à nova condição humana que foi o distanciamento e isolamento social.

De um modo geral, todas/os as/os envolvidas/os tiveram uma aprendizagem comum: o acesso e desenvolvimento do Ensino Remoto Emergencial (ERE) com a suspensão das aulas presenciais pelas instituições de ensino. Por meio de aulas síncronas e assíncronas, foram desenvolvidas aulas com o suporte das plataformas digitais, o que exi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

giu um conhecimento específico para toda a comunidade universitária. Nesse sentido, Garcial *et al*. assevera que

> O ERE teve como princípio garantir o acesso à educação durante o período de pandemia do modo mais satisfatório possível, respeitando o distanciamento social, o período de fragilidade pessoal dos alunos e docentes, o difícil acesso a condições de aprendizado fora do ambiente universitário (2023, p. 3).

A aproximação com o Ensino Remoto Emergencial foi necessária, apesar de verificamos uma certa insegurança, desconforto e a falta de habilidade no manuseio das plataformas digitais, até então, incomum para a grande maioria das/dos partícipes do processo de ensino e de aprendizagem.

Na perspectiva do professor-formador, responsável pelo componente curricular, também pudemos verificar que o novo contexto pandêmico o exigiu a desconstrução, reconstrução e reinvenção da sua prática pedagógica, pois, as vivências das/dos licenciandas/os com o estágio eram realizadas nas escolas da educação básica e de forma presencial, mas, devido ao distanciamento e isolamento social, o professor-formador teve que readequar o seu plano de curso e propor – como já mencionado – o estágio por meio da realização de Ciclos de Minicursos de forma remota. De acordo com Pimenta e Anastasiou (2008) o ensino é uma prática social complexa e que exige da/do professora/r,

> [...] saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos. (Pimenta; Anastasiou, 2008, p. 14)

Para o bom funcionamento do Ensino Remoto Presencial algumas condições objetivas e técnicas eram imperativas: equipamentos tecnológicos eficientes, uma boa conexão de internet, uma boa infraestrutura

ISBN: 978-65-5222-079-0

domiciliar (espaço adequado) e um ambiente de tranquilidade. Entretanto, na prática, nem sempre reuníamos todas essas condições objetivas para o efetivo sucesso das aulas. Problemas de falta de conexão de internet, equipamentos sucateados e um espaço doméstico inadequado seja por conta da infraestrutura ou seja por conta de ruídos ocasionados pelos componentes das famílias comprometiam, em alguns momentos, as aulas. Nessa direção, Garcia *et al*. (2023) apresenta um estudo conduzido por Andreza *et al*. (2020) pautado na opinião de 185 graduandos em 11 estados brasileiros, quando verificou-se que

> 80% dos participantes entendem que as atividades educacionais estão funcionando no modelo ERE, mas que ajustes ainda são necessários para de fato garantir acesso de todos ao ensino remoto. Das dificuldades encontradas durante o período do ERE, os autores destacaram quatro categorias: (1) dificuldades de ordem pessoal e emocional; (2) volume de atividades exigidas pelos docentes; (3) problemas com a disponibilidade e o funcionamento de equipamentos; e (4) problemas de acesso à internet (Garcia, 2023, p. 5).

Além do desenvolvimento de uma maior habilidade com as plataformas digitais, realizar o estágio docência durante a pandemia do COVID-19, nos oportunizou (tanto para mim – estagiário da pós-graduação – quanto para as/os estagiárias/os da educação básica) a aproximação com a realidade do processo de ensino e de aprendizagem; o conhecimento de metodologias de ensino e de práticas pedagógicas; e nos oportunizou refletir e pesquisar sobre o contexto educacional além de estabelecer a relação teoria versus prática.

Enquanto potencialidades em realizar o estágio docência no contexto pandêmico, destaco a redução dos gastos com alimentação, transporte, entre outros; maior autonomia; otimização do tempo - possibilitando conciliação do trabalho com a realização do estágio; como já mencionado, conhecimento e domínio de ferramentas tecnológicas como a Plataforma Google *Meet* e Google *Classroom*; preservação da saúde; e por fim, destaco a comodidade e o conforto por estar em casa e, com isso, ter maior interação e contato com o núcleo familiar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse sentido, os estudos de Torres, Carvalho e Silva (2023, p. 9) que versavam sobre os desafios e as potencialidades do ensino remoto emergencial no Instituto Federal do Piauí, convergem com os achados da nossa pesquisa, pois, os resultados demonstram que no âmbito positivo as/os alunas/os destacaram: "aprendizado do conteúdo ministrado; ampliação dos conhecimentos e das ferramentas tecnológicas; flexibilidade de horários para estudar; e desenvolvimento de novas estratégias de estudo".

Ante o exposto, verificamos que independente da modalidade – seja presencial ou seja ensino remoto emergencial – o estágio docência possibilita vivências e experiências que nos tocam e nos possibilita o desenvolvimento profissional docente, por meio da prática, da pesquisa e da reflexão sobre/na/da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi refletir e discutir sobre os desafios e as potencialidades do estágio docência realizado em uma instituição pública de ensino superior do interior da Bahia e as possíveis contribuições para a formação de professoras/es no contexto pandêmico de COVID-19.

O estágio docência foi uma excelente oportunidade de nos aproximarmos do contexto educacional e das/os licenciandas/os, mesmo em um ambiente virtual. Com o apoio e em parceria com professor-formador, realizamos um planejamento didático-pedagógico e repensamos a nossa prática docente para adequarmos ao contexto pandêmico que nos impôs o distanciamento social.

Enquanto potencialidades, o estágio docência possibilitou: um estreitamento com o contexto educacional mesmo de forma remota; desenvolvimento de competências e conhecimento sobre as plataformas digitais para o estabelecimento do processo de ensino e de aprendizagem; a reflexão e pesquisa sobre a prática docente e possibilitou a aquisição de conhecimentos sobre metodologias de ensino e de práticas pedagógicas

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ressaltamos que realizar o estágio docência no contexto pandêmico também contribuiu para: a otimização de recursos financeiros; conciliação do tempo de trabalho e realização do estágio; a preservação da saúde como também maior interação e contato com o núcleo familiar.

Enquanto desafios, destacamos problemas de infraestrutura, ineficiência e oscilação da internet bem como ruídos advindos de componentes familiares, especialmente de crianças.

A aproximação com o Ensino Remoto Emergencial foi necessária, apesar de verificamos uma certa insegurança, desconforto e a falta de habilidade inicial dos estudantes no manuseio das plataformas digitais, até então, incomum para a grande maioria das/dos partícipes do processo de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, durante o processo do estágio, vivenciamos e experienciamos situações que contribuíram sobremaneira para nossa formação bem como possibilitaram a produção de conhecimentos e aquisição de aprendizagens fundamentais para o nosso desenvolvimento profissional docente, o que, certamente, reverberou no processo de ensino e de aprendizagem das/dos futuras/os professoras/es de biologia e ciências.

REFERÊNCIAS

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GARCIA, R. V. B. *et al*. Ensino Remoto Emergencial: práticas educacionais e percepções docentes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 48, e124612, 2023. http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236124612vs01.

GHENDIN, Evandro; OLIVEIRA, Elisângela Silva de; ALMEIDA, Whasgthon Aguiar de. **Estágio com Pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015. 272 p.

LIBÂNEO, J. C. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. *In*: PIMENTA, S. G. & ALMEIDA, M. I. de (Orgs.) **Pedagogia universitária:** caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, H. A. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de.**Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, cap. 3, p. 1-77.

PACHANE, G. G.; PEREIRA, E.M.A. A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários. *In*: **Revista Iberoamericana de Educación**. (ISSN: 1681-5653), n.33-34, 2004. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/674Giusti107.PDF. Acesso em: 01 set. 2025.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8697. Acesso em: 01 set. 2025.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, E. C. (Auto)biografia, identidades e alteridade: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. **Revista Fórum Identidades**, v. 4, ano 2, p. 37-50, jul/dez. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/1808. Acesso em: 01 set. 2025.

SOUZA, M. L. de. **Plano de Curso da disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Biologia**, do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Formação de Professores - PPGECFP, 2021.

TORRES, C. S; CARVALHO, D. L; SILVA, L. M. G. Os desafios e as potencialidades do ensino remoto emergencial: uma análise da experiência do Instituto Federal do Piauí. **Revista Exitus**, Santarém/PA, V. 13, P. 01–25, 2023. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1918. Acesso em: 01 set. 2024.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relatos de experiências. *In*: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VIEIRA, M. F.; SILVA, C. M. S. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE**, V. 28, P. 1013-1031, 2020. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/10313. Acesso em: 01 set. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.008

LEI FEDERAL Nº 11645/2008 E CURRÍCULO DO CURSO DE HISTÓRIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS / UNIDADE CAMPANHA: DESCRIÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

Gustavo Uchôas Guimarães[1]

RESUMO

O estudo é uma descrição e contextualização do currículo do curso de licenciatura em História da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), unidade Campanha (sul de Minas Gerais), quanto a aplicação da Lei Federal nº 11645/2008, sobre o ensino de História e Cultura Indígena. O tema tem importância no contexto das legislações e normatizações que determinam o ensino de História e Cultura Indígena nas escolas (Constituição Federal, Lei 9394/96 e outras leis, além de pareceres do Ministério da Educação e Conselho Nacional de Educação), o que deve passar pela formação em instituições de Ensino Superior de todo o país como forma de garantir instrumentalização aos egressos que passam a atuar como professores da Educação Básica. O objetivo é descrever e contextualizar o currículo do curso de licenciatura em História da UEMG / unidade Campanha. A metodologia deste trabalho consiste em pesquisa documental e bibliográfica, com análise descritiva. Realizado o estudo, constata-se a aplicação da Lei Federal nº 11645/2008 através de cinco disciplinas obrigatórias (História dos Povos Originários das Américas,

1 Doutorando em Ciências da Educação da Universidad Del Sol – UNADES, Paraguai, gustavoemarieli19@gmail.com; Professor de História na rede pública estadual de Minas Gerais. Curriculum Lattes: http://lattes.cnpq.br/8378612277582321 ; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2878-8090 .

ISBN: 978-65-5222-079-0

História do Brasil I, História da América I, História da América II e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Relações Étnico-Raciais) e duas disciplinas optativas (Tópicos em Relações Étnico-Raciais e Tópicos em História dos Povos Originários das Américas), com autores que adotam paradigmas – protagonismos indígenas e pluralidade – que se distanciam do eurocentrismo, embora, por outro lado, não haja a contemplação dos aspectos regionais (referentes ao sul de Minas Gerais) nas ementas descritas.

Palavras-chave: História Indígena, Currículo, Formação docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A Lei Federal nº 11645/2008 acrescentou à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a obrigatoriedade do ensino de História Indígena nas escolas brasileiras, contemplando as histórias e culturas dos povos indígenas de nosso país especialmente nos componentes curriculares História, Língua Portuguesa (Literatura) e Arte. Essa lei, no entanto, resultado de inúmeras lutas e também de legislações que, nas últimas décadas, vieram ao encontro das lutas dos povos indígenas (não só no Brasil, mas no exterior).

Fora do Brasil, cabe destacar, primeiramente, a Convenção 169/89 da Organização Internacional do Trabalho sobre os Povos Indígenas e Tribais, cujo artigo 31 afirma que, entre as medidas educativas para combater os preconceitos contra os povos indígenas, os livros de História devem oferecer, em relação a eles, "uma descrição equitativa, exata e instrutiva" (Brasil, 2019). Após a Convenção, também destaca-se a Resolução 47/135 da Assembleia Geral das Nações Unidas (1992), com diretrizes para garantir os direitos de pessoas ligadas às minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas (Ministério Público de Portugal, s/d). Além delas, a Declaração e Programa de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, realizada em Durban (África do Sul), em 2001, reconhece as inúmeras violências contra os povos indígenas (em especial a escravidão e o colonialismo, com suas consequências) e afirma a educação como transformadora de comportamentos racistas e promotora de sociedades menos excludentes, chamando os Estados a investirem em diversidade e em compreensão das histórias e culturas indígenas (ONU, 2001). A Declaração da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007), em seu artigo 15, diz que os povos indígenas têm direitos que devem adequadamente refletidos "na educação e na informação pública" (ONU, 2007). Por fim, a Declaração Direitos dos Povos Indígenas na América, da Organização dos Estados Americanos (2014) reforça as declarações anteriores

ISBN: 978-65-5222-079-0

e reafirma a prioridade da "promoção e proteção efetiva dos direitos dos Povos Indígenas das Américas" (OEA, 2014).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a reconhecer direitos dos povos indígenas (algumas das constituições anteriores chegaram a mencionar os povos indígenas, mas em uma perspectiva de integração a um projeto de construção nacional com bases eurocêntricas). No artigo 210, sobre a educação, a Constituição de 1988 garante a utilização das línguas indígenas e dos processos próprios de aprendizagem. No artigo 231, específico sobre os povos indígenas, a Constituição brasileira reconhece suas formas de organização e direitos sobre suas terras. A partir da atual Constituição Federal, diversas leis, decretos e resoluções versam sobre o ensino das histórias e culturas dos povos indígenas nas escolas brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (daqui em diante, será chamada de LDB), de 1996, afirma, no artigo 3º, que um dos 14 princípios da educação é a "consideração com a diversidade étnico-racial" (Brasil, 1996). Esse princípio foi base para o estabelecido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, cuja introdução destaca que as propostas curriculares deveriam respeitar as "diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas" (Brasil, 1997, p. 13). O Parecer CNE/CES 492/2001, do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu que os cursos de graduação em História devem inserir, em seus currículos, os conteúdos obrigatórios na Educação Básica (Brasil, 2001, p. 9). O Parecer CNE/CP 3/2004, também do Conselho Nacional de Educação, determinou que os cursos de formação docente (inicial e contínua) devem introduzir conteúdos sob a perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais (Brasil, 2004, p. 14). A Lei Federal nº 11645/2008 acrescentou ao artigo 26-A da LDB a obrigatoriedade do ensino de História Indígena nas escolas de Educação Básica. No ano seguinte, o "Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana" (Brasil, 2009) estabeleceu as políticas públicas para que as relações étnico-raciais

ISBN: 978-65-5222-079-0

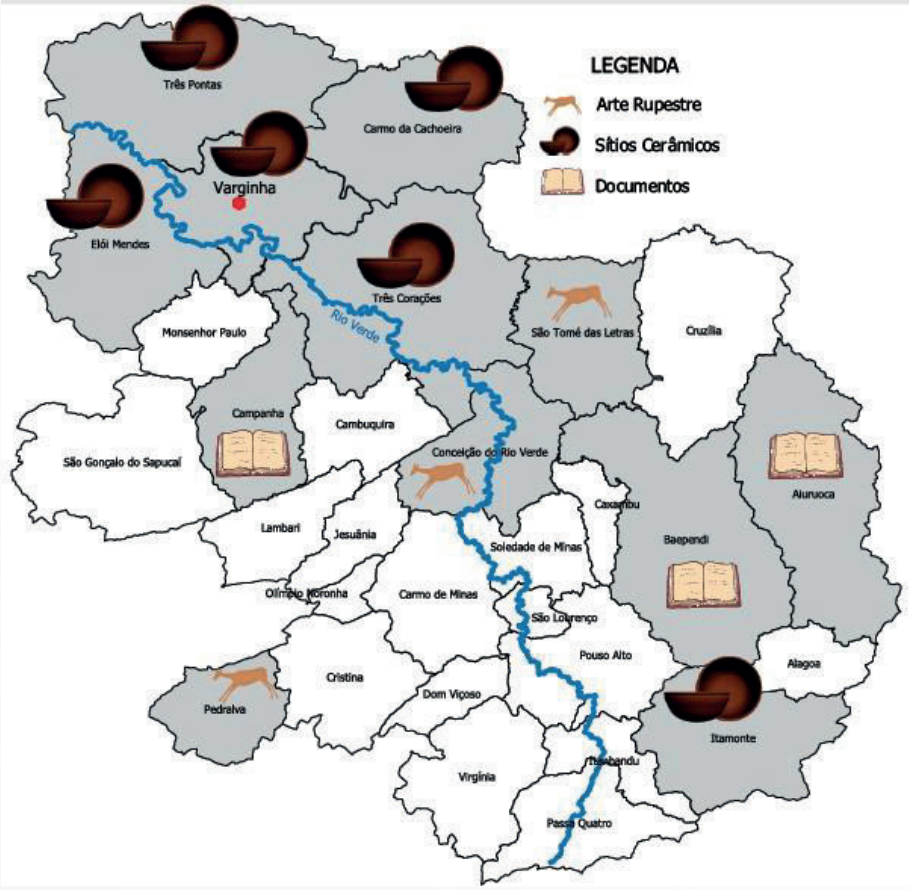
no Brasil fossem tratadas com mais qualidade nas escolas, respeitando, principalmente, as leis federais nº 10639/2003 (sobre o ensino de História Africana e Afro-Brasileira) e 11645/2008 (sobre o ensino de História Indígena), inclusive orientando as instituições de Ensino Superior quanto ao cumprimento do Parecer CNE/CP 3/2004 e desenvolvimento de ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, em especial na formação de professores (Brasil, 2009, p. 39-40). O Parecer CNE/CEB 14/2015, também do Conselho Nacional de Educação, destaca a necessidade de abordar a história e a cultura dos povos indígenas na formação docente (Brasil, 2015, p. 10). Por fim, a Base Nacional Comum Curricular incluiu, no currículo da Educação Básica, objetos de conhecimento referentes aos povos indígenas, com habilidades previstas em vários componentes curriculares, principalmente nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens (Brasil, 2018).

A partir desse conjunto de legislações e regulamentações, esse estudo fará uma descrição do currículo adotado pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG – unidade Campanha (2023). Além da descrição, será feita uma contextualização desse currículo quanto a aplicação da Lei Federal nº 11645/2008, considerando como o currículo aborda a História Indígena em duas perspectivas: geral (continente americano e, especificamente, o Brasil) e regional (bacia do rio Verde, sul de Minas, que abrange, entre outros, o município da Campanha).

O primeiro capítulo tem o título "Metodologia". O segundo capítulo, "Resultados e discussões", traz um breve panorama do currículo do curso de licenciatura em História da UEMG/Campanha e o aborda sob a perspectiva da Lei Federal nº 11645/2008.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Mapa 1 – Elaborado pelo arqueólogo Otávio Augusto Pereira Freitas (Freitas e Guimarães, 2022, p. 7), mostra os municípios abrangidos pela bacia do rio Verde e a localização de fontes utilizadas em pesquisas arqueológicas e históricas a respeito da História Indígena na região (uma das legendas está no município de Campanha, onde fica uma unidade da UEMG).



METODOLOGIA

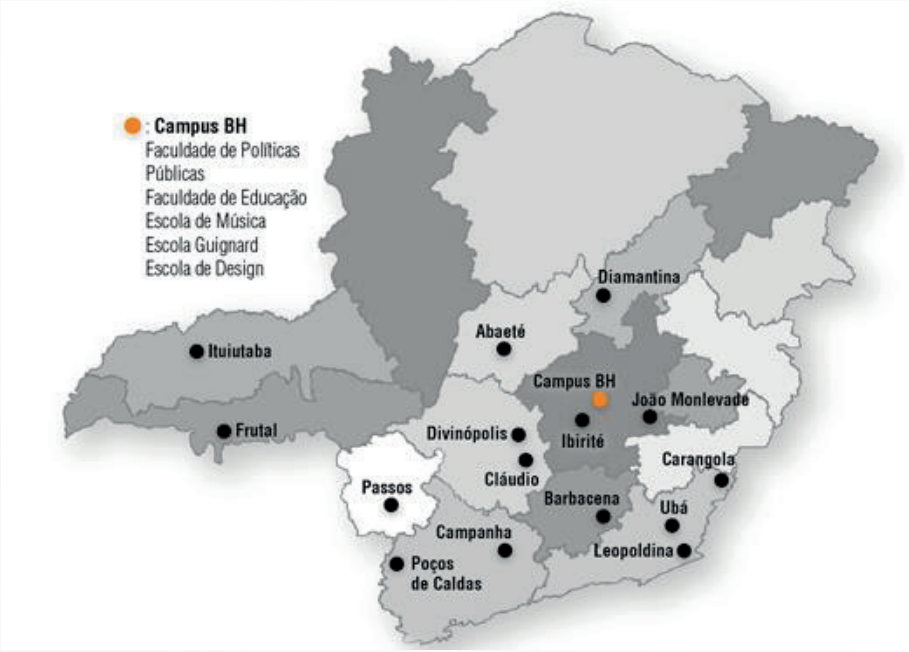
Esse estudo foi realizado por meio de pesquisa documental e análise bibliográfica (Gil, 2018). A primeira foi até as leis federais e estaduais que embasam o currículo do curso de licenciatura em História da UEMG/Campanha. A segunda buscou produções acadêmicas que permitem analisar o mencionado currículo e contextualizá-lo quanto ao cumprimento da Lei Federal nº 11645/2008.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Campanha é um município localizado no sul de Minas Gerais. Esse município foi fundado em 02 de outubro de 1737 e se chamava, a princípio, Vila de Santo Antônio de Vale de Piedade da Campanha do Rio Verde (Guimarães, 2021, p. 20). Nos dias atuais, Campanha é um dos municípios que contam com uma unidade da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). No sul de Minas, a UEMG tem unidades em Campanha, Poços de Caldas e Passos.

Mapa 2 – Localização das cidades que têm unidades da UEMG, incluindo Campanha.



Fonte: https://www.uemg.br/home/unidades

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UEMG/Campanha (2023, p. 6-7), o artigo 81 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira de 1989 originou a Universidade do Estado de Minas Gerais. Derivada desse artigo, a Lei Estadual nº 11539/1994 tornou a UEMG uma autarquia de regime especial. Isso significa que a instituição é "pessoa jurídica de direito público,

ISBN: 978-65-5222-079-0

com sede e foro em BH, patrimônio e receita próprios, autonomia didático-científica, administrativa e disciplinar, incluída a gestão financeira e patrimonial" (UEMG, 2016, p. 7).

Com base no artigo 82 das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Mineira (1989), a UEMG pode absorver fundações educacionais. Na região sul-mineira, temos os exemplos da Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas (Varginha) e da Fundação de Ensino Superior (Passos). A Lei Estadual nº 20807/2013 estadualizou a Fundação Cultural Campanha da Princesa – FCCP (UEMG, 2023, p. 6). Essa Fundação havia sido criada em 1966 e era mantenedora da Faculdade de Filosofia Nossa Senhora de Sion (FAFI-Sion); em 1990, a Fundação foi incorporada à UEMG e passou por um processo de associação à instituição, que culminou com a mencionada lei que estadualizou a FCCP e outras fundações anteriormente associadas à UEMG.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da UEMG/Campanha (daqui em diante, chamaremos de PPC-História) apresenta, no início, as políticas institucionais do curso. Dentre elas, está o Programa de Educação Tutorial (PET), que procura melhorar a formação inicial a partir do entrelaçamento de ensino, pesquisa e extensão. O PPC-História, nesse contexto, cita o PET da Faculdade de Educação de Belo Horizonte, cujo eixo articulador é o tema "Educação das relações étnico-raciais na educação infantil" (UEMG, 2023, p. 26). Percebe-se que, na UEMG (e, especificamente, no curso de História em Campanha), pensa-se nas relações étnico-raciais como integrante da formação inicial do professor, como também se pode ver no PPC-História quando esse afirma estar de acordo com legislações que versam sobre a educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura Indígena, Africana e Afro-Brasileira (UEMG, 2023, p. 9).

Ao abordar a concepção do curso (UEMG, 2023, p. 28-29), o PPC-História destaca a atenção à diversidade no exercício da profissão docente. Para isso, menciona leis e resoluções como fundamentos legais da oferta

ISBN: 978-65-5222-079-0

de disciplinas como História dos Povos Originários da América e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Relações Étnicorraciais.

É importante ter em consideração esse ponto fundamental: a Lei Federal nº 11645/2008 é voltada para a Educação Básica; porém, para que o professor a cumpra com a devida qualidade e competência, é preciso que a formação inicial (e também a contínua) dê conta de oferecer instrumentos necessários às ações pedagógicas de ensino da História Indígena. Nesse sentido, o Ensino Superior é responsável por instrumentalizar os professores em sua formação inicial, por isso as normatizações como os pareceres CNE/CP 3/2004 e CNE/CEB 14/2015.

Adiante, o PPC-História descreve as ementas das disciplinas obrigatórias e optativas (UEMG, 2023, p. 46-74). As disciplinas com alguma ligação com a Lei Federal nº 11645/2008, focando História e Cultura Indígena, são: História dos Povos Originários das Américas (p. 44-45), História do Brasil I (p. 53), História da América I (p. 53-54), História da América II (p. 58) e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Relações Étnico-Raciais (p. 69-70), todas obrigatórias; Tópicos em Relações Étnico-Raciais (p. 72) e Tópicos em História dos Povos Originários das Américas (p. 73), ambas optativas. Em relação ao PPC-História anterior (UEMG, 2016), houve um aumento nas disciplinas que, de alguma forma, estão relacionadas à Lei Federal nº 11645/2008: enquanto o PPC-História anterior tinha quatro disciplinas obrigatórias e uma optativa com referências ao estudo de História e Cultura Indígena (Guimarães, 2025, p. 105), o atual PPC-História tem cinco disciplinas obrigatórias e duas optativas com referências a essa temática.

As duas disciplinas optativas mencionadas há pouco estão apenas listadas, não havendo detalhes da ementa e da bibliografia. Em relação às obrigatórias, suas ementas são seguidas pelas bibliografias utilizadas, com autores diversos, como as brasileiras Maria Regina Celestino de Almeida e Manuela Carneiro da Cunha e o estadunidense Dee Brown, entre outros. Esses autores tratam as temáticas indígenas sob diversos olhares, tanto o do colonizador quanto os dos próprios povos indígenas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os três autores mencionados acima têm suas obras na perspectiva do protagonismo dos povos indígenas, reconhecendo-os como agentes históricos capazes de se relacionar com o não-indígena (em especial o colonizador europeu) como quem não se submete, como quem resiste e lança mão de aspectos culturais e políticos dos colonizadores em prol de seus interesses e necessidades.

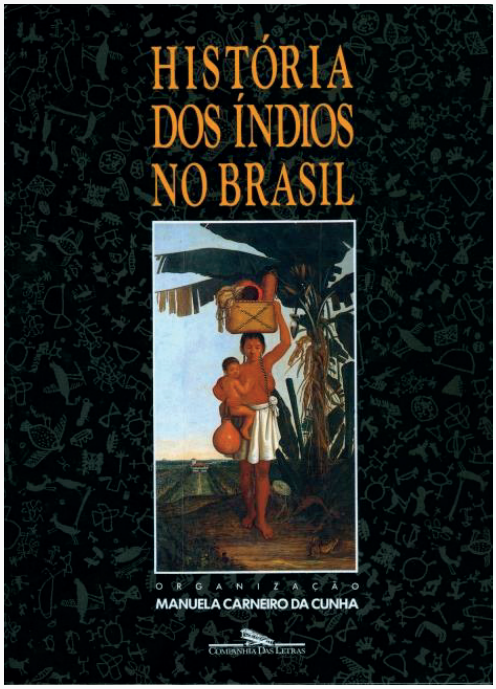
A disciplina de História dos Povos Originários das Américas traz, em sua bibliografia, diversas obras voltadas à História dos incas, maias e astecas, povos que aparecem mais frequentemente nos livros didáticos, e dos povos indígenas do Brasil pré-colonial.

A disciplina de História do Brasil I trata, principalmente, do período colonial, tendo, entre as obras em sua bibliografia, os livros *História dos Índios no Brasil*, organizado pela historiadora Manuela Carneiro da Cunha, e *Os índios na História do Brasil*, da historiadora Maria Regina Celestino de Almeida. O livro organizado por Manuela Carneiro da Cunha traz em si o paradigma da pluralidade, apresentando 27 contribuições de historiadores, antropólogos, sociólogos, linguistas, entre outros pesquisadores. Em relação à obra de Maria Regina Celestino de Almeida, Martins (2007) destaca que ela rompe com o paradigma eurocêntrico e coloca "a questão da história indígena para a arena do debate". Além disso, Martins aponta Maria Regina Celestino de Almeida como ligada a um "paradigma rival". Essa expressão foi criada pelo historiador Ciro Flamarion Cardoso para dar atenção aos "grupos subalternos".

A disciplina de História da América I foca também o período colonial. Entre os livros de sua bibliografia, destacam-se *Deuses do México Indígena*, de Eduardo Natalino Santos, e *Enterrem meu coração na beira do rio*, de Dee Brown. Esse último, escrito pelo mencionado historiador e romancista estadunidense, trata da resistência dos povos indígenas dos Estados Unidos contra a expansão em direção ao Oeste, ocasião com muitos episódios de invasões de terras indígenas e genocídios. O livro também é relevante por contar a história da expansão territorial estadunidense sob o ângulo dos povos indígenas atingidos e violentados pelo expansionismo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1 – Capa do livro *História dos Índios no Brasil*, organizado por Manuela Carneiro da Cunha, que se destaca pela multiplicidade de conhecimentos e permite a alunos de licenciatura e professores uma visão mais ampla sobre as temáticas indígenas.



A disciplina de História da América II aborda os séculos XVIII e XIX, principalmente as independências dos países americanos e sua formação. Nesse contexto, a bibliografia propõe trabalhar com a obra *Enterrem meu coração na beira do rio*, de Dee Brown.

A disciplina de Cultura Afro-Brasileira, Indígena e Relações Étnico-Raciais trata de vários aspectos em torno das histórias e culturas indígenas, africanas e afro-brasileiras, como suas contribuições à formação da cultura brasileira, as maneiras como são representados nos materiais didáticos e os desafios para a aplicação das Leis Federais nº 10639/2003 e 11645/2008. Entre as obras presentes na bibliografia, estão produções de Manuela Carneiro da Cunha, Pedro Paulo Funari, Adriano Toledo Paiva, entre outros historiadores. Vale destacar, na bibliografia, o livro *Quebrando preconceitos*, de Mariana Paladino, Célia Collet e Kelly Russo, que também pode ser um exemplo do "paradigma rival" mencionado há pouco, por desconstruir

ISBN: 978-65-5222-079-0

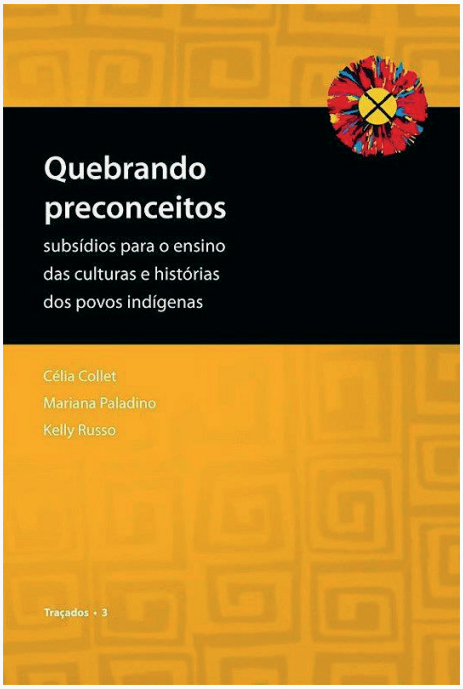
vários estereótipos construídos ao longo dos últimos séculos em relação aos povos indígenas, abrindo aos professores possibilidades para desconstrução de preconceitos nas práticas docentes.

Figura 2 – Capa do livro *Enterrem meu coração na beira do rio*, de Dee Brown, que permite a alunos de licenciatura e professores uma visão indígena a respeito do expansionismo estadunidense.

Além do tratamento dado à História e Cultura Indígena nessas disciplinas, é interessante considerar a perspectiva da História Indígena regional. Na bacia do rio Verde, que abrange diversos municípios sul-mineiros (inclusive Campanha), as pesquisas históricas e arqueológicas apontam para uma milenar presença de vários grupos indígenas, hoje classificados como dos grupos Tupi e Jê. Sobre isso, Guimarães (2025) reúne dados pesquisados e analisados a respeito da presença indígena na bacia do Verde e propõe alternativas para que a História Indígena dessa região seja ensinada nas escolas. O amparo legal do autor é o *caput* do artigo 26 da LDB, que estabelece a necessidade do currículo remeter às características regionais da realidade do aluno.

ISBN: 978-65-5222-079-0

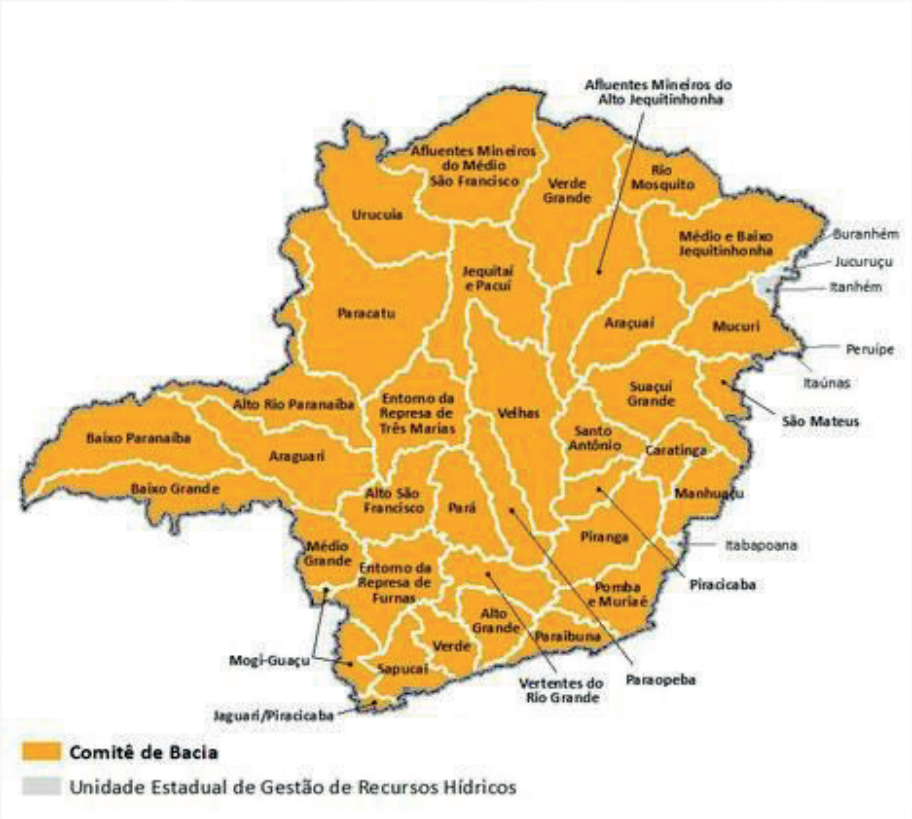
Figura 3 – Capa do livro *Quebrando preconceitos*, de Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo, que oferece ferramentas aos professores para práticas que, além de cumprir leis, sejam eficazes em desconstruir estereótipos sobre os povos indígenas do Brasil.



Ao conhecer o PPC-História da UEMG/Campanha sob a perspectiva da História Indígena regional, no entanto, percebe-se que ainda há caminhos a serem percorridos. Entre as disciplinas obrigatórias, a que mais se aproxima de uma abordagem regional é a disciplina de História de Minas Gerais (UEMG, 2023, p. 67-68). Essa, ao abordar diversos aspectos do estado mineiro, permite referências à sua região sul. No entanto, se realmente há espaço para referências ao sul de Minas nessa disciplina, não fica claro na ementa e na bibliografia. E entre as disciplinas optativas, constam as que se chamam Tópicos em História da Campanha, Tópicos em História de Minas, Tópicos em História de Minas II e Tópicos em História Regional (UEMG, 2023, 72-73). No entanto, essas disciplinas estão apenas listadas no PPC-História, sem nenhuma informação a respeito de ementas e bibliografias, o que impossibilita perceber se há algum aspecto relacionado à História Indígena regional.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Mapa 3 – Bacias hidrográficas de Minas Gerais (incluindo a do rio Verde, no sul do estado).



Fonte: Agência Nacional de Águas (ANA) - https://progestao.ana.gov.br/acoes-estados/mg Acesso em 17.fev.2023.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em História da Universidade do Estado de Minas Gerais, unidade Campanha, trata, em algumas de suas disciplinas, de aspectos referentes às temáticas indígenas, cumprindo o que se encontra na Lei Federal nº 11645/2008. A lei se refere a Educação Básica em nosso país, mas a necessidade de formação docente quanto a essa temática (e a outras relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais) faz com que a lei deva ser aplicada também no Ensino Superior. Isso se vê nos pareceres do Ministério da Educação e, especificamente, do Conselho Nacional de Educação. Tanto o Ministério quanto

ISBN: 978-65-5222-079-0

o Conselho entendem que os ambientes acadêmicos e universitários são importantes ferramentas de formação dos professores para a aplicação da Lei Federal nº 11645/2008 nas escolas de Educação Básica brasileiras.

Em integração com vários campos de estudos históricos, a História Indígena se faz presente no PPC-História da UEMG/Campanha como parte da compreensão a respeito de vários processos históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos no Brasil e, de forma mais ampla, na América. Isso permite dizer que a abordagem nas disciplinas se afasta do paradigma eurocêntrico, bastante característico no estudo da História nos últimos séculos.

Com a descrição do currículo do PPC-História da UEMG/Campanha e sua contextualização na aplicação da Lei Federal nº 11645/2008, é possível dar base a novas pesquisas e a uma avaliação da instituição e do seu currículo, em vista da contribuição para melhorar, qualitativamente, a aplicação da lei.

Um dos passos para contribuir com essa melhora almejada é a discussão em torno da inclusão da História Indígena regional nas disciplinas, obrigatórias e optativas, em que for possível tratar essa temática. Como Campanha é um município abrangido pela bacia do rio Verde e há pesquisas sobre a presença indígena nessa região, seria interessante associá-las à formação inicial dos professores na instituição, em vista do cumprimento da Lei Federal nº 11645/2008 e do *caput* do artigo 26 da LDB.

Essas pesquisas abrangem, especialmente, trabalhos arqueológicos desenvolvidos desde a década de 1960 e produções memorialistas e acadêmicas. Se vistas com um olhar pedagógico, oferecem inúmeras possibilidades de práticas docentes, não apenas em História, Arte e Literatura (enfoques mencionados no texto da Lei Federal nº 11645/2008), mas também nos demais componentes curriculares, de maneira interdisciplinar. É aí que reside a importância da História Indígena regional ser agregada à formação inicial de professores. Nas disciplinas optativas de Tópicos de História da Campanha e Tópicos de História Regional, por exemplo, pode-se abordar a presença indígena na região da bacia do rio Verde com a

ISBN: 978-65-5222-079-0

utilização de produções voltadas a essa região, contando com o apoio de disciplinas referentes a metodologias de ensino da História para instrumentalizar a formação inicial com ferramentas capazes de levar a História Indígena regional para dentro de sala de aula.

Esse estudo é uma pequena contribuição às pesquisas sobre currículo no Ensino Superior e formação inicial docente. Espera-se que, a partir do que foi abordado, sejam ampliadas e aprofundadas as possibilidades de pesquisa que pensem na aplicação da Lei Federal nº 11645/2008 e nos seus desafios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Decreto nº 10088, de 05 de novembro de 2019**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10088.htm Acesso em_11.out.2022. Consolida atos normativos editados pelo Poder Executivo Federal sobre convenções e recomendações da Organização Internacional do Trabalho ratificadas pela República Federativa do Brasil. Anexo LXXII.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro 1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 26.jan.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 14/2015 – **Diretrizes Operacionais** para Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara--de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em 17.jul.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CES 492/2001 – **Diretrizes Curriculares** Nacionais dos cursos de Filosofia, His-

tória, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: CNE, 2001. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf Acesso em 17.jul.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 3/2004 – **Diretrizes Curriculares** Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf Acesso em 17.jul.2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação** das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), 2009. Disponível em: https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/diretrizes_curric_educ_etnicoraciais.pdf Acesso em_19.jul.2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 dez. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007 2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 10 dez.2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf Acesso em 15.jul.2023.

FREITAS, Otávio Augusto Pereira; GUIMARÃES, Gustavo Uchôas. **Cataguá nas Catanduvas**: ocupação humana e História Indígena do município de Varginha-MG. Varginha: Gráfica Castelo, 2022. Disponível em: https://fundacao-

culturaldevarginha.com.br/wp-content/uploads/2022/11/cartilha_catagua.pdf. Acesso em: 2 dez. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2018.

GUIMARÃES, Gustavo Uchôas. **Aqui nesta terra, ornada de serras:** Histórias de Virgínia e Pouso Alto no século XIX. Varginha: Edição do autor, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/75170501/Aqui_nesta_terra_ornada_de_serras_Hist%C3%B3rias_de_Virg%C3%ADnia_e_Pouso_Alto_no_s%C3%A9culo_XIX

GUIMARÃES, Gustavo Uchôas. **História Indígena na bacia do rio Verde: Dados históricos e propostas pedagógicas**. Varginha: Edição do autor, 2025.

MARTINS, Maria Cristina Bohn. **Discussão das obras do século XX-XXI: Maria Regina Celestino de Almeida e Cristina Pompa**. Entrevista concedida a revista IHU On-line, edição 218, 07.mai.2007. Disponível em: https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/912-maria-cristina-bohn-martins-1 Acesso em 15.jan.2023.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais:** 1989. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2025. 35 edição. Disponível em: https://dspace.almg.gov.br/bitstream/11037/62829/6/Constituicao%20Estadual%20Atualizada l%2035%c2%aa%20Edicao%20%5bDM%5d%20jun25-A.pdf Acesso em 28 set.2025.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PORTUGAL. **Declaração sobre os direitos das pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas**. Disponível em: https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_minorias.pdf Acesso em 31.jan.2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaración y Plano de Acción**. III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Conexa, Durban/RSA, 31.ago a 08.set.2001. Disponível em: https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/DurbanDecProgAction_sp. pdf Acesso em 15.fev.2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **United Nations Declaration on the rights of indigenous peoples**. Assembleia Geral da ONU, New York/USA, 13.set.2007. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/

DRIPS_en.pdf Acesso em 15.fev.2023. Declaração da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Declaração Direitos dos Povos Indígenas nas Américas**. Assembleia Geral da OEA, Asunción/PY, 03 a 05.jun.2014. Disponível em:https://scm.oas.org/doc_public/PORTUGUESE/HIST_14/AG06549P07.doc Acesso em 15.out.2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG). **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Disponível em: https://www.uemg.br/images/PPC_Historia_lic_Campanha_aprovado_coepe_27.10.16.pdf Acesso em 09.jan.2023. Aprovado em 2016.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS (UEMG). **Projeto Pedagógico do Curso de História**. Disponível em: https://uemg.br/images/unidades/Campanha/2025/PPC_do_curso_de_Licenciatura_em_Histor ia_UEMG_Campanha__2025___3__1.pdf Acesso em 30.set.2025. Aprovado em 2023 e atualizado em 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.009

ARTICULAÇÃO ENTRE O PLURALISMO EPISTEMOLÓGICO E O MULTICULTURALISMO CRÍTICO EM ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES/AS DE BIOLOGIA EM FORMAÇÃO INICIAL[1]

Isabela Santos Correia Rosa[2]
Rosiléia Oliveira de Almeida[3]

RESUMO

O pluralismo epistemológico (PE) e o multiculturalismo crítico (MC) representam perspectivas teóricas com grande potencial para articular e subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar e caracterizar de que forma professores/as de Biologia em formação inicial mobilizam os sentidos do PE e do MC na elaboração e na análise de propostas pedagógicas acerca dos temas racismo e eurocentrismo, pautadas nessas perspectivas. A pesquisa, de natureza qualitativa e exploratória, foi realizada com licenciandos/as em Biologia, da Universidade Federal de Sergipe, na forma de uma disciplina optativa de 60 horas, ministrada pela primeira autora do trabalho, a qual foi organizada na perspectiva do PE, ao abordar as diferentes formas de conhecimentos, bem como na perspectiva do MC, ao discutir as relações de poder construídas em torno da diversidade de grupos socioculturais. Como fonte

1 O presente artigo é parte da tese da primeira autora (Rosa, 2020).

2 Professora do Departamento de Biologia, da Universidade Federal de Sergipe - UFS, isabelarosa@academico.ufs.br;

3 Professora da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, roalmeida@ufba.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

de produção de dados, utilizamos os documentos produzidos pelos/as licenciandos/as, a saber, os planejamentos e as análises da referida experiência didática, ambos registrados em arquivo digital, totalizando 14 documentos. Para a análise, utilizamos um formulário metodológico para avaliar planejamentos e práticas pedagógicas nas perspectivas do PE e do MC, desenvolvido a partir do trabalho de tese da primeira autora (Rosa, 2020). Considerando as principais características do PE e do MC, elas foram agrupadas em três blocos, que se referem à dimensão epistemológica, ao diálogo intercultural e às implicações e intenções políticas da prática docente. Os resultados da pesquisa indicam a relevância de proporcionar aos/às licenciandos/as práticas semelhantes àquelas que eles/as serão convidados/as a desenvolver na carreira docente. A oportunidade de discutir questões culturais nas aulas de Biologia, abrangendo as discussões sobre racismo e eurocentrismo, não só contribui para valorizar e problematizar as diferentes formas de explicar o mesmo fenômeno, como também para desconstruir os padrões hegemônicos socioculturais, promovendo uma educação para transformações positivas na sociedade.

Palavras-chave: Pluralismo Epistemológico, Multiculturalismo Crítico, Formação, Professores/as, Biologia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A diversidade cultural que compõe o Brasil nos impulsiona e desafia a levar para a escola as discussões envolvidas na multiculturalidade. Todavia, para além de promover o respeito e a valorização dessa diversidade, advogamos pela problematização das relações de poder entre as culturas, que foram construídas historicamente, nas quais o "Outro", visto como diferente, é também estereotipado como inferior.

As ações de nomear e rotular àqueles/as que são considerados/as diferentes, do ponto de vista da comunidade hegemônica, correspondem aos processos de alterização (Weis, 1995 *apud* Sánchez-Arteaga; Sepúlveda; El-Hani, 2013). Ainda segundo esses/as autores/as, tais processos geralmente incluem a discriminação e a diminuição dos "Outros", daqueles que percebemos com uma identidade diferente da que caracteriza nosso próprio grupo ou comunidade. Vivemos imersos nessa cultura de alterização, que tem sido sustentada por séculos, com a participação de bases científicas ocidentais.

Argumentamos que problematizar as questões culturais na escola é um meio de desnaturalizar processos de alterização. É preciso entender que esse processo foi construído por pessoas que detêm o poder para, assim, manter privilégios, em detrimento de uma maioria historicamente subalternizada, representada, majoritariamente, por grupos indígenas e afrodescendentes. Tais processos de alterização sustentaram e sustentam atitudes discriminatórias e racistas.

Para além da propagação do racismo, o Ocidente difundiu o eurocentrismo no processo de expansão europeia, de modo que nossa cultura passou a ser reflexo da cultura ocidental moderna, que, em busca da homogeneização dos povos, dizimou seres e saberes. Da mesma forma que o racismo e o eurocentrismo foram construídos por meio do discurso, o discurso antirracista e multicultural deve ser propagado a fim de buscarmos a transformação social, por um mundo mais justo e igualitário.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assumindo a responsabilidade de que tamanha desigualdade racial foi seriamente sustentada pela Biologia, percebemos o nosso dever, enquanto professores/as da área, de desconstruir os processos de alterização que permeiam nossas relações sociais, sobretudo por meio do discurso antirracista. Essa prática encontra respaldo na lei de número 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir, no currículo oficial de todos os estabelecimentos de ensino, fundamental e médio, a obrigatoriedade da temática "história e cultura afro-brasileiras" (Brasil, 2003).

Assim, vemos que a abordagem das questões étnico-raciais na escola é mais do que fundamental no processo de formação cidadã, é obrigação de todos/as que formam a comunidade escolar! Tal abordagem pode ser vinculada aos conteúdos de Genética, sobretudo por ter sido a área da Biologia responsável por discriminar seres humanos, ao sustentar sua divisão em raças. Para levar essas discussões à escola, estamos propondo nos guiar pelos sentidos de duas perspectivas teóricas, a saber, o pluralismo epistemológico (PE) e o multiculturalismo crítico (MC). Ambas, preocupadas com a diversidade cultural, advogam pela igualdade de direitos, sendo que a primeira se concentra em discussões relacionadas às diferentes formas de conhecimento, defendendo a demarcação dos saberes, que devem ser valorizados por seus próprios méritos, enquanto o multiculturalismo crítico problematiza as relações de poder construídas entre as culturas, questionando a naturalização de preconceitos e discriminações.

Argumentamos que a mobilização de ambas as perspectivas teóricas no contexto do ensino de Genética pode contribuir para discussões bem fundamentadas no que se refere às questões culturais, com ênfase nas diferenças étnico-raciais. Tendo em vista esse objetivo de ensino, entendemos a importância de que professores/as de Biologia em formação inicial vivam experiências semelhantes, para que possam se inspirar em desenvolver práticas dessa natureza no curso das suas atividades docentes. Esse princípio está ancorado no conceito de simetria invertida (Brasil,

ISBN: 978-65-5222-079-0

2002), segundo o qual o processo de formação dos/as professores/as deve ser coerente com o que deles/as se espera na sua prática profissional.

De acordo com Oliveira e Giorgi (2011), o preparo do/a professor/a deve ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demandando consistência entre o que faz no curso de licenciatura, enquanto aluno/a, e o que dele/a será cobrado na escola, enquanto professor/a. "A partir dessa ótica, o formando deve adquirir no curso de licenciatura, entre outros recursos, tanto as competências requisitadas para o exercício da docência quanto as que seus alunos deverão dominar quando concluírem a educação básica" (Oliveira; Bueno, 2013, p. 3).

Entendemos que a aproximação com o cotidiano escolar em cursos de formação docente, aliada a uma proposta comprometida com a diversidade cultural, poderia permitir uma rica interlocução para o avanço de uma preparação docente nessa perspectiva. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo identificar e caracterizar de que forma professores/as de Biologia em formação inicial mobilizam os sentidos do PE e do MC na elaboração e na análise de propostas pedagógicas pautadas nessas perspectivas, no contexto de uma disciplina de ensino de Genética que promoveu problematizações de questões culturais.

METODOLOGIA

A pesquisa tem natureza qualitativa e exploratória, sendo que optamos por desenvolver a investigação na perspectiva do interacionismo simbólico, com a inserção de elementos da teoria crítica. Trata-se de uma pesquisa empírica, desenvolvida no município de Aracaju, capital de Sergipe, com professores/as de Biologia em formação inicial da Universidade Federal de Sergipe (UFS), no contexto de uma disciplina optativa, ministrada pela primeira autora do trabalho, "Tópicos Especiais no Ensino de Ciências e Biologia: Discussões sobre racismo e eurocentrismo no contexto do ensino de Genética", com carga horária de 60 horas, distribuídas em 15 encontros de quatro horas cada, de acordo com o semestre letivo

ISBN: 978-65-5222-079-0

regular da referida instituição, que foi do mês de abril ao mês de agosto de 2018.

A escolha por essa instituição justifica-se pelo fato de a pesquisadora ter estado a ela vinculada como professora voluntária no período da pesquisa. Foram ofertadas duas turmas da disciplina, uma no período vespertino e outra no turno noturno, com 12 e 6 licenciandos/as matriculados/as, respectivamente, número que foi reduzido para 10 e 4 licenciandos/as que concluíram a referida disciplina. Destacamos que todos/as os/as licenciandos/as matriculados/as assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Como atividade prática, ao final da disciplina, os/as professores/as em formação inicial foram orientados/as para se organizarem em duplas e, assim, planejar, desenvolver e analisar uma oficina de três horas/aula na perspectiva do PE e do MC, de forma colaborativa entre si e com a professora. Infelizmente, embora reconheçamos a importância de estabelecer parcerias com as escolas, a fim de valorizar os saberes dos/as professores/as, não houve condição de abranger esses sujeitos, sobretudo devido ao pouco tempo disponível para a oficina, no contexto da disciplina, que seguiu conforme os objetivos de pesquisa. Deparamo-nos com dificuldades em relação à disponibilidade de local, dia e horário dos/as licenciandos/as para discutir a proposta de oficina, dificuldade de encontrar um tempo livre com os professores/as para debater a proposta e, também, dificuldades com a própria organização das atividades escolares (provas, projetos e impeditivos de aula devido à falta de água, dedetização, jogos da Copa do Mundo ou greve dos caminhoneiros).

As propostas elaboradas se configuram numa abordagem comprometida com a diversidade cultural, ao passo que buscam integrar as duas perspectivas teóricas. Os/as licenciandos/as foram orientados/as a desenvolver a atividade em uma escola pública estadual de livre escolha, desde que em turma de terceiro ano do ensino médio, na qual se encontra o conteúdo de Genética, de acordo com o cronograma escolar. Os/as licenciandos/as foram orientados/as ainda a observar ao menos duas aulas na

ISBN: 978-65-5222-079-0

turma em que fossem desenvolver a oficina, a fim de estreitar a relação com os/as estudantes da turma e com o/a professor/a titular. Após a realização da oficina, eles/as desenvolveram uma análise crítica da experiência.

Como fonte de produção de dados, utilizamos os documentos produzidos pelos/as licenciandos/as, que se referem ao planejamento da oficina e a análise crítica da referida experiência didática, ambos registrados em arquivo digital, totalizando 14 documentos, sendo sete propostas didáticas, nomeadas pela inicial "P" seguida do número de ordem, a saber P1... P7, e sete análises do desenvolvimento de tais propostas, as quais intitulamos A1...A7. Além dessas identificações, utilizamos também a inicial G seguida do número de ordem, quando nos referimos aos grupos para a comparação das propostas e suas análises, temos então, G1...G7. Sendo que o G1, por exemplo, é autor da P1 e da A1, o mesmo acontecendo com os demais grupos. Dessa forma, fica evidente na discussão quando estamos apresentando fragmentos de textos extraídos das propostas ou das análises de determinados grupos.

Como instrumento de análise de dados, utilizamos um formulário metodológico (Quadro 1) para avaliar planejamentos e práticas pedagógicas nas perspectivas do PE e do MC, desenvolvido a partir do trabalho de tese da primeira autora (Rosa, 2020). Neste, pontuamos a identificação das características com 1.0 ponto, a parcial abordagem da característica com 0.5 ponto e a ausência com 0.0 ponto, a fim de calcular o escore total obtido por cada planejamento e análise de ensino.

Quadro 1. Formulário metodológico para analisar planejamentos e práticas pedagógicas no sentido do pluralismo epistemológico e do multiculturalismo crítico (ROSA, 2020).

1. Quanto à dimensão epistemológica	**Sim (1.0)**	**Em parte (0.5)**	**Não (0.0)**
A1. Há problematização referente à abordagem cientificista ao passo que são apresentadas as limitações da ciência e o caráter provisório dos conhecimentos denominados científicos?			
B1. Há problematização das influências políticas, culturais e/ou de gênero, que permeiam a construção do conhecimento?			

ISBN: 978-65-5222-079-0

C1. Há estímulo aos/às estudantes para considerar diferentes discursos sobre o mundo, valorizando os conhecimentos provenientes das diferentes culturas?			
D1. Há orientação de que cada conhecimento tem seu alcance e validade e, assim, pode ser adequadamente aplicado?			
2. Quanto ao diálogo intercultural	**Sim (1.0)**	**Em parte (0.5)**	**Não (0.0)**
A2. Há estímulo ao debate acerca dos conhecimentos culturais dos/as estudantes e como esses conhecimentos são importantes para eles/as nos seus meios sociais?			
B2. Há proposta de auxiliar os/as estudantes na compreensão dos conceitos científicos a fim de ampliar suas visões, sem anular suas culturas e crenças?			
C2. Há articulação entre os saberes dos/as estudantes e os conhecimentos denominados científicos, sem que seja concebida superioridade epistêmica de um saber em detrimento de outro?			
D2. Há utilização de exemplos e conhecimentos de grupos étnicos e culturais no contexto da aula?			
3. Quanto às implicações e intenções políticas	**Sim (1.0)**	**Em parte (0.5)**	**Não (0.0)**
A3. Há discussão das relações de poder entre as culturas, questionando a posição subalternizada de grupos minoritários, tal como os afrodescendentes?			
B3. Há questionamento em relação a naturalização de preconceitos e discriminação, buscando interrogar o caráter monocultural e o eurocentrismo do que se denomina ciência?			
C3. Há articulação do discurso biológico com discursos históricos, políticos, sociológicos e culturais?			
D3. Há preocupação em problematizar as identidades coletivas marginalizadas, destacando o protagonismo e a resistência de grupos culturais subalternizados historicamente?			

Fonte: Rosa (2020).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Foram planejadas e desenvolvidas sete propostas de ensino (cinco da turma do vespertino e duas da turma do noturno).

A orientação foi que os grupos discutissem temas da Genética atrelados a discussões sobre racismo e eurocentrismo, tal como foi organizada a disciplina, que, por sinal, influenciou significativamente e positivamente na seleção dos temas e nas atividades. No tocante aos temas selecionados

ISBN: 978-65-5222-079-0

para construir as propostas nas perspectivas do PE e do MC, os/as licenciandos/as manifestaram certa diversidade (Quadro 2).

Quadro 2. Temas e conteúdos abordados nas propostas de oficina.

Propostas	Tema	Conteúdos
P1	Eugenia: Uma abordagem transversal no ensino de biologia	Conceito de raça. Eugenia.
P2	A genética e os preconceitos	Introdução à Genética. Epigenética. Princípios de evolução. Preconceito racial. As questões de gênero.
P3	Conceitos de Raça e Racismo trabalhados de um ponto de vista científico e sociológico	Conceito de raça. Racismo.
P4	Seleção natural e sua relação sociocultural com o racismo	Teoria da Seleção Natural. Eugenia. Racismo. Mito da democracia racial.
P5	Eugenia e Democracia Racial	Introdução à Genética. Melhoramento genético. Eugenia. Democracia racial.
P6	Herança poligênica: fatores de sua influência e impactos do racismo nas sociedades e reflexos nas mídias sociais	Heranças quantitativas e qualitativas. Racismo.
P7	Genótipo e fenótipo: Qual a sua relação com as questões raciais e culturais?	Herança. Gene. Genótipo. Fenótipo.

Fonte: Dados da pesquisa.

Eugenia foi o tema que mais se destacou, aparecendo em três propostas de ensino, seguido do conceito de raça (2 propostas) e de conceitos básicos em genética, como genótipo, fenótipo e herança (2 propostas). Tais temas científicos foram articulados com uma abordagem sociocultural, ao propor discussões sobre racismo, preconceito, discriminação, mito da democracia racial e as diferenças de gênero. A escola tem papel fundamental em promover espaços de diálogo frente às questões culturais, tendo em vista a diversidade de públicos que a compõem. Assim, entendemos que a abordagem dos temas selecionados pelos/as licenciandos/as representa um caminho produtivo para uma formação plural,

ISBN: 978-65-5222-079-0

que considera a diversidade ao passo que busca a igualdade de direitos independentemente de cor, classe ou gênero.

No que se refere às características do formulário metodológico para analisar planejamentos e práticas pedagógicas nas perspectivas do PE e do MC, nas propostas de ensino, observamos que as *implicações e intenções políticas* foi a categoria que mais se destacou, seguida do *diálogo intercultural* e da *dimensão epistemológica*. Esse resultado também é reflexo da experiência na disciplina, na qual as implicações políticas foram exploradas com mais ênfase. A proposta cinco (P5) foi a que atendeu o maior número de características (escore 10), seguida da P3 (escore 6), P2 (4.5), P4 (4) e P1, P6 e P7, cada uma com escore 3. O quadro 3 resume as características abordadas por proposta de ensino, seguindo o formulário apresentado anteriormente, bem como a frequência das características apresentadas.

Quadro 3. Características abordadas por **proposta de ensino** e frequência das características apresentadas.

	CATEGORIAS												
	1. Dimensão Epistemológica				2. Diálogo Intercultural				3. Implicações e intenções políticas				
Propostas/ Características	**A1**	**B1**	**C1**	**D1**	**A2**	**B2**	**C2**	**D2**	**A3**	**B3**	**C3**	**D3**	**Escore**
P1	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	0.0	**3.0**
P2	0.0	1.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.5	0.0	0.0	1.0	1.0	0.0	**4.5**
P3	1.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	1.0	1.0	**6.0**
P4	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	1.0	1.0	**4.0**
P5	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	0.0	1.0	1.0	0.0	1.0	**10.0**
P6	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	**3.0**
P7	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	1.0	**3.0**
Escore	**2.0**	**2.0**	**1.0**	**1.0**	**6.0**	**1.0**	**1.5**	**0.0**	**3.0**	**6.0**	**5.0**	**5.0**	

Fonte: Dados da pesquisa.

O planejamento é tarefa fundamental do trabalho docente, pois promove a reflexão frente às opções metodológicas que melhor se adequam aos objetivos propostos, seguindo o conteúdo programático destinado

ISBN: 978-65-5222-079-0

para a atividade. Todavia, nem sempre é possível desenvolvê-lo tal como foi proposto, devido aos imprevistos inerentes à profissão de professor/a, bem como às adequações seguindo a percepção da turma na qual se desenvolve a proposta didática. De todo modo, entendemos a importância do planejamento para a seriedade da profissionalização docente, a fim de buscar a melhor e mais completa prática, de acordo com as concepções que o/a profissional tenha acerca das ciências e do ensino, e, também, concordando com o que está ao alcance do/a professor/a.

A fim de comparar as propostas de oficina com a análise do desenvolvimento das mesmas, avaliamos também as características abordadas na análise da prática de ensino desenvolvida pelos/as licenciandos/as, seguindo o mesmo formulário metodológico para analisar planejamentos e práticas pedagógicas nas perspectivas do PE e do MC. Apresentamos no quadro 4 as características abordadas por análise crítica e a frequência das características apresentadas.

Quadro 4. Percepção geral das características abordadas por **análise crítica da prática** pedagógica referente ao desenvolvimento da oficina e frequência das características apresentadas.

	CATEGORIAS												
	1. Dimensão Epistemológica				2. Diálogo Intercultural				3. Implicações e intenções políticas				
Análise/	**A1**	**B1**	**C1**	**D1**	**A2**	**B2**	**C2**	**D2**	**A3**	**B3**	**C3**	**D3**	**Escore**
A1	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	0.0	**3.0**
A2	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	1.0	**4.0**
A3	1.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	1.0	**5.0**
A4	0.0	1.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	1.0	1.0	**6.0**
A5	1.0	1.0	0.0	0.0	1.0	0.0	1.0	0.0	1.0	1.0	1.0	1.0	**8.0**
A6	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.5	0.0	1.0	1.0	1.0	1.0	**5.5**
A7	1.0	0.0	0.0	0.0	1.0	0.0	0.0	0.0	0.0	1.0	1.0	1.0	**5.0**
Escore	**3.0**	**2.0**	**0.0**	**0.0**	**7.0**	**0.0**	**1.5**	**0.0**	**3.0**	**7.0**	**7.0**	**6.0**	

Fonte: Dados da pesquisa.

Na análise crítica das propostas desenvolvidas pelos/as licenciandos/as, percebemos que as *implicações e intenções políticas* se mantêm na categoria que mais se destacou, seguida do *diálogo intercultural* e

ISBN: 978-65-5222-079-0

da *dimensão epistemológica*, tal como observamos no quadro com as informações dos planejamentos. A análise cinco (A5), embora não tenha atingido a todas as características que se propôs no plano, se manteve apresentando o maior número de características (escore 8), seguida da A4 (escore 6), A6 (escore 5.5), A3 e A7 (cada uma com escore 5), A2 (4.0) e, por fim, A1 (3.0).

Nos tópicos seguintes, discutiremos detalhadamente de que forma professores/as de Biologia em formação inicial mobilizaram características do PE e do MC na elaboração e na análise de propostas pedagógicas pautadas nessas perspectivas. Para tanto, seguimos a discussão com as categorias apresentadas no formulário: dimensão epistemológica, diálogo intercultural e implicações e intenções políticas.

A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA NAS PROPOSTAS E ANÁLISES DAS PRÁTICAS DAS OFICINAS

Nesse bloco, analisamos se os planejamentos das propostas e análises das práticas apresentaram: A1. Problematização referente à abordagem cientificista ao passo que são apresentadas as limitações da ciência ocidental e o caráter provisório dos conhecimentos denominados científicos; B1. Problematização das influências políticas, culturais e/ou de gênero que permeiam a construção do conhecimento; C1. Estímulo aos/às estudantes para considerar diferentes discursos sobre o mundo, valorizando os conhecimentos provenientes das diferentes culturas; e, D1. Orientação de que cada conhecimento tem seu alcance e validade e, assim, pode ser adequadamente aplicado.

A problematização referente à abordagem cientificista, primeira característica desse bloco (A1), contribui para desconstruir a visão da superioridade científica, na qual tem-se a ideia de que os conhecimentos da ciência ocidental moderna são universais, verdadeiros e imutáveis. No contexto do ensino de Biologia temos vários exemplos de teorias refutadas a partir do avanço de estudos, como, por exemplo, a teoria da abiogê-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nese ou a teoria do uso e desuso. Tendo em vista as limitações da ciência ocidental moderna, percebemos a importância de uma abordagem que problematize o caráter provisório dos conhecimentos denominados científicos.

Nessa perspectiva, tivemos dois grupos que se propuseram a essas discussões (G3 e G5), sendo que ambos conseguiram de fato levar esse debate para a análise do desenvolvimento da oficina, conforme percebemos nos fragmentos:

> *(...) os conceitos científico e sociológico de raça foram utilizados para explicar uma das origens do racismo e mostrar as limitações da ciência e como o conhecimento é baseado em conjecturas que podem sofrer modificações ao longo do tempo. (A3)*

> *(...) foi questionada a abordagem cientificista, mostrando que esses conhecimentos são todos passíveis de erro e recebem influências relacionadas à política, economia, cultura, etc. (A5)*

Destacamos o G7, que embora não tenha detalhado a intenção de problematizar a abordagem cientificista, o fez, conforme o seguinte relato:

> *"Foi discutido também nessa aula que a ciência nem sempre tem a verdade absoluta e por muitos anos sustentou ideias erradas que favoreceram o racismo" (A7).*

A desconstrução da superioridade científica ocidental abre margem para a consideração de outras ciências, igualmente válidas, que precisam ser problematizadas nos espaços de poder, tal como no âmbito escolar, para serem valorizadas por seus próprios méritos. Isso implica na mobilização das ciências dos povos indígenas ou afrodescendentes, por exemplo, nos currículos escolares, de modo a promover o respeito e a valorização destes. Nessa perspectiva, defendemos a desconstrução do poder simbólico do conceito hegemônico de ciência a partir da pluralização do termo: ciências, reconhecendo a existência de várias comunidades epistêmicas, as quais tiveram/têm seus conhecimentos expropriados. Dessa forma, acreditamos alcançar diálogos plurais sem hierarquização de poder, tal como proposto pelo pluralismo epistemológico na perspectiva de demarcação

ISBN: 978-65-5222-079-0

de saberes. Todavia, ressaltamos que essa demarcação deve alcançar todas as ciências, com ênfase à ciência ocidental moderna, tendo em vista o alcance de poder traçado por esta. Na apresentação de outras ciências, por sua vez, os/as estudantes também poderiam ter conhecimentos prévios equivocados e, assim, a articulação entre o pluralismo epistemológico e o multiculturalismo crítico promoveria consistência para possíveis mudanças.

Percebemos muita dificuldade pelos/as licenciandos/as em levar esta problematização para suas práticas pedagógicas, mesmo em temas de aparente articulação, como eugenia e seleção natural. No primeiro caso, poderia ser discutido como a ciência ocidental moderna foi utilizada no século XIX e início do século XX para sustentar a inferiorização de determinados grupos culturais em detrimento de outros, perspectiva que hoje é severamente criticada e desmistificada no próprio campo científico. Quanto à seleção natural, poderiam ser discutidas as ideias que contribuíram para o aperfeiçoamento da teoria, a fim de perceber que os conhecimentos são construídos ao longo de séculos por diferentes pessoas, e, embora algumas teorias não sejam mais aceitas, subsidiaram descobertas posteriores, evidenciando, assim, a dinamicidade e as influências socioculturais na construção dos conhecimentos. A problematização dessas influências (B1) foi destacada nas propostas de dois grupos (G2 e G5), entretanto, o G2 não apresentou essa discussão na análise da prática. Por outro lado, o G4, que não havia detalhado essa abordagem na proposta, a apresentou na análise da prática, conforme podemos ver abaixo:

> *Depois foi explicado aos estudantes sobre como o pensamento eugênico influenciou na estruturação do racismo que permeia até os dias de hoje no meio social. (A4)*
>
> *A turma pôde compreender como a eugenia se tornou ciência e o motivo dela ter perdurado até meados de 1980, determinando as estruturas sociais de alguns países, como o Brasil. (A5)*

Essa problematização das influências políticas e culturais que permeiam a construção do conhecimento leva os/as estudantes a questionar

ISBN: 978-65-5222-079-0

a superioridade epistêmica da ciência ocidental moderna. De acordo com Forato, Pietrocola e Martins (2011, p. 32), "entender a ciência se desenvolvendo em um contexto cultural de relações humanas, dilemas profissionais e necessidades econômicas revela uma ciência parcial e falível, contestável, influenciada também por fatores extra científicos". Ainda segundo os/as autores/as, uma abordagem nessa perspectiva promove a crítica ao dogmatismo, comum no ensino de Ciências, além de proporcionar espaços de debate que favoreçam o pensamento reflexivo e crítico.

A pluralização do conceito de ciência abre espaço para a valorização de todas as formas de conhecimentos, desestabilizando os padrões hegemônicos socioculturais e promovendo a valorização da diversidade também epistêmica. Todavia, os bloqueios epistêmicos e culturais que impedem as culturas subalternizadas de alcançar os espaços de poder fazem com que, muitas das vezes, não tenhamos acesso as ciências produzidas por diferentes povos. Talvez por essa razão, embora um grupo (G5) tenha se proposto a estimular os/as estudantes a considerar diferentes discursos sobre o mundo, valorizando os conhecimentos provenientes das diferentes culturas (C1), nenhum dos grupos conseguiu de fato levar essa discussão para a experiência da prática pedagógica vivenciada. O mesmo aconteceu com a característica de orientar os/as estudantes de que cada conhecimento tem seu alcance e validade e, assim, pode ser adequadamente aplicado (D1). Nenhum dos grupos dos/as licenciandos/as apresentou essa discussão na análise da prática, nem mesmo o G5, que apresentou uma proposta para fazê-la:

> Assim, estimularemos o debate e a construção do saber, partindo da concepção deles sobre semelhança física dentro da família. Será instituído um diálogo para auxiliarmos na assimilação do conteúdo, deixando claro que os conhecimentos culturais da turma sobre o conceito de genética e as leis da hereditariedade são saberes válidos, reais e importantes para elas/es em seus respectivos meios sociais. Apoiado nisso, explicaremos os conceitos de Genética e o que essa área estuda, com a devida contextualização, mostrando que cada um tem sua aplicação devida e adequada. (P5)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Na análise da oficina, o G5 apresentou preocupação com o diálogo para ouvir as experiências e conhecimentos dos/as estudantes, mas os/as mesmos/as, quando se manifestavam, apresentavam conhecimentos científicos ocidentais, tendo em vista que eles/as já haviam estudado o conteúdo de Genética com a professora regente da turma. Nessa circunstância, o grupo poderia ter discutido as diferentes formas de explicar a hereditariedade, por exemplo, a fim de estimular os/as estudantes a pensar em outras possibilidades para explicar o tema. Todavia, esse é um caminho que quando não se constrói pela experiência, no caso do/a licenciando/a fazer parte de comunidades culturais que apresentem crenças divergentes da hegemônica, exige muita pesquisa e leitura independentes. Para tanto, faz-se necessário uma motivação pessoal, a fim de contrariar a própria formação, na qual se valoriza fortemente os conhecimentos da ciência ocidental moderna. Além dessa dificuldade ontológica, esbarramos na dificuldade epistemológica, no que se refere ao acesso a esses conhecimentos, tendo em vista o apagamento histórico do processo de sua produção por diferentes povos, desde o período de colonização.

À supressão de todas as práticas sociais de conhecimento que contrariam os interesses que servem à ciência europeia, Santos (2009) chama de epistemicídio. Entendemos que o fato da dimensão epistemológica ter sido o bloco menos discutido nas oficinas é reflexo desse processo histórico de apagamento. A visão de superioridade da cultura ocidental moderna perpassou séculos e continua sendo reproduzida nos espaços sociais e acadêmicos.

A partir dessa reflexão, entendemos que um caminho para demarcar os saberes como constructos culturais, valorizando as diferentes ciências, é problematizar as relações de poder que foram arquitetadas na história, a fim de desconstruir a superioridade epistêmica da ciência ocidental moderna e desestabilizar os padrões hegemônicos socioculturais. Assim, podemos trabalhar para a valorização epistemológica da diversidade cultural, a partir da promoção de diálogos plurais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O DIÁLOGO INTERCULTURAL NAS PROPOSTAS E ANÁLISES DAS PRÁTICAS DAS OFICINAS

Nesse bloco, analisamos se os planejamentos das propostas e análises das práticas apresentaram: A2. Estímulo ao debate acerca dos conhecimentos culturais dos/as estudantes e como esses conhecimentos são importantes para eles/as nos seus meios sociais; B2. Proposta de auxiliar os/as estudantes na compreensão dos conceitos científicos ocidentais a fim de ampliar suas visões, sem anular suas culturas e crenças; C2. Articulação entre os saberes dos/as estudantes e os conhecimentos denominados científicos, sem que seja concebida superioridade epistêmica de um saber em detrimento de outro; e, D2. Utilização de exemplos e conhecimentos de grupos étnicos e culturais no contexto da aula.

Percebemos que uma característica fortemente identificada nos planos e análises das práticas foi o estímulo ao debate acerca dos conhecimentos culturais dos/as estudantes e como esses conhecimentos são importantes para eles/as nos seus meios sociais (A2). Todos/as os/as licenciandos/as deixam claro a importância de dar voz aos/às estudantes, sendo que ao/à professor/a caberia a orientação no debate, sem apresentar discurso autoritário. Inclusive o G4, que não apresentou proposta de debate, o promoveu ao questionar os conhecimentos dos/as estudantes acerca da eugenia.

Através da análise dos documentos, ficou evidente que os/as licenciandos/as entendem a importância de valorizar as diferentes visões e perspectivas dos/as estudantes, o que configura uma característica importante no trabalho para a diversidade cultural. Isto, por sua vez, pôde ser observado nos seguintes excertos:

> *Nesse momento, foi solicitado que os estudantes se dividissem em cinco grupos para que estes construíssem o conceito de cultura, cada integrante do grupo foi orientado a escrever uma palavra que estivesse relacionada com cultura de acordo com seus conhecimentos prévios sobre o assunto, para em seguida o grupo juntar as palavras e formar um conceito construído por todos. (A2)*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *Divididos os grupos, 03 perguntas - Você se parece com sua mãe, pai, irmão/ã ou algum parente?; O que em você é semelhante a eles?; Como você explica essa semelhança? - foram projetadas para que eles pudessem debater e chegar ao/s resultado/s em 10min. (A5)*
>
> *Na abordagem sobre raças e racismo, os discentes relataram várias experiências vividas e presenciadas, os professores também entraram na discussão e se mostraram bem atualizados quanto aos temas transversais, um dos docentes inclusive usou o exemplo de telenovelas onde é comum serem vistos negros na maioria das vezes em papéis de serviçais. (A6)*

A valorização dos conhecimentos prévios dos/as estudantes e o estímulo ao debate representam estratégias didáticas produtivas para auxiliar no envolvimento da turma com o tema em questão, promovendo maior interação e oportunidades de manifestação de diferentes pontos de vista. Isso implica em uma decisão importante para o/a professor/a, a respeito de demarcar os saberes dos/as estudantes ou questioná-los. No que se refere aos conhecimentos tradicionais, como, por exemplo, compreensão dos mecanismos de herança biológica ou origem da vida, consideramos justo, segundo os pressupostos teóricos utilizados, que tais crenças sejam valorizadas. Desse modo, embora seja importante que o/a estudante entenda o conhecimento científico ocidental, ele/a não precisa anular suas crenças e passar a propagar apenas esse conhecimento em todos os contextos, pois é possível conviver com diferentes concepções e formas de explicar um mesmo fenômeno, aplicando-as em diferentes situações – perspectiva que está de acordo com a teoria do perfil conceitual proposta por Mortimer (1995). Porém, no caso de crenças ou práticas culturais que gerem sofrimento, como práticas racistas ou sexistas, por exemplo, consideramos de fundamental importância que o trabalho docente esteja comprometido em questionar e buscar superar essas práticas. O diálogo entre o pluralismo epistemológico e o multiculturalismo crítico deve contribuir para orientar essas posturas do/a professor/a.

Seguindo a perspectiva de valorização de todas as ciências, analisamos se os documentos apresentavam a preocupação em auxiliar os/as estudantes na compreensão dos conceitos da ciência ocidental moderna

ISBN: 978-65-5222-079-0

a fim de ampliar suas visões, sem anular suas culturas e crenças (B2). De acordo com os documentos da análise das intervenções, essa característica não foi alcançada em nenhuma oficina desenvolvida, embora tenha sido proposta pelo grupo 5:

> *Destarte, não queremos anular os conhecimentos prévios das/os alunas/os, mas apresentar outras possibilidades de compreensões, já que elas/es precisam estudar em sala de aula esse conteúdo previsto no currículo da disciplina em questão (P5).*

O objetivo de demarcar os conhecimentos dos/as estudantes e os conhecimentos científicos ocidentais não foi percebido pela análise da experiência desse grupo, nem de nenhum outro. Inclusive um grupo (G7) deixa explícita a abordagem de desconstrução de conhecimentos errados do ponto de vista científico:

> *Parte desse momento será voltada para a desconstrução de possíveis erros levantados no primeiro momento da aula e exposta a explicação da correlação das imagens. Com o auxílio de data show, será feita uma breve introdução do assunto de conceitos básicos da genética relacionados a fenótipo e genótipo, sendo abordada de forma expositiva. (P7)*

A superioridade dos conhecimentos científicos ocidentais é marcante nos documentos analisados em todos os grupos, o que é reflexo do nosso passado colonial reproduzido nos espaços de poder, sobretudo em cursos de formação superior na área das ciências, como é o caso da Biologia. Existe uma preocupação evidente nos documentos em contribuir para que o/a estudante supere seus conhecimentos prévios, modificando-os em conceitos denominados científicos, seja devido à crença na validade desses conceitos em detrimento de outros, ou devido à necessidade de contribuir para que os/as estudantes se adequem à comunidade hegemônica, a fim de ocuparem espaço numa sociedade marcada pelo preconceito e discriminação de seres e saberes que se opõem ao padrão que nos foi estabelecido.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essa formação pautada na superioridade epistêmica da ciência ocidental moderna reflete nas próximas características desse bloco: articulação entre os saberes dos/as estudantes e os conhecimentos denominados científicos, sem que seja concebida superioridade epistêmica de um saber em detrimento de outro (C2) e utilização de exemplos e conhecimentos de grupos étnicos e culturais no contexto da aula (D2). Esta última característica não apareceu em nenhum dos documentos, seja nas propostas ou nas análises. Podemos inferir que tal fato é reflexo da pouca visibilidade das ciências tradicionais, sobretudo devido à superioridade da ciência hegemônica. Por isso, questionar e desconstruir a concepção da ciência ocidental moderna como conhecimento universal, verdadeiro e imutável é componente fundamental para abrir espaço para outras ciências e práticas científicas.

No que se refere à articulação entre os saberes dos/as estudantes e os conhecimentos denominados científicos (C2), destacamos o grupo 5, que apresentou essa preocupação na proposta de oficina e o relatou na análise do desenvolvimento da experiência:

> *(...) reforçando a ideia de que os conhecimentos culturais por eles trazidos à aula são tão válidos quanto os conhecimentos científicos. (P5)*
>
> *Voltei para os slides e mostrei para eles como a ciência define genética e como as conclusões deles estavam muito próximas, ou até semelhantes, ao conceito dito como oficial adotado pela ciência. (A5)*

Embora o grupo 5 tenha articulado os saberes dos/as estudantes acerca da Genética com os conhecimentos científicos ocidentais, percebemos uma preocupação de que o primeiro esteja de acordo com o segundo, o que não seria um problema caso o/a professor/a considerasse a relevância dos conhecimentos tradicionais mesmo em meio às divergências. No texto está claro que o grupo não entende a existência de um saber superior, mas, em certa medida, destaca com êxito o fato dos saberes convergirem para uma mesma posição. O grupo 2 apresentou parcialmente como proposta a articulação dos saberes, mas não foi discutida na análise da prática; enquanto o grupo 6 não fez menção a esse

ISBN: 978-65-5222-079-0

debate na proposta, embora a tenha apresentado **parcialmente** na análise, conforme podemos ver nos excertos abaixo:

> *Em seguida, os estudantes irão citar os tipos de preconceito que eles conhecem para que os professores possam medir o conhecimento prévio deles. Isso, vai servir de suporte para os próximos tópicos, como a problematização da raça na espécie humana, e colocar em pauta o quanto a genética e a evolução podem estar envolvidas para reforçar ou refutar essa concepção. (P2)*

> *(...) após a exposição dos temas supracitados, foi realizada mais uma rápida verificação para reparar se os discentes haviam alcançado o nível de entendimento esperado para que pudessem avançar para a nova etapa do trabalho. (A6)*

Na P2, embora percebamos a relação entre os conhecimentos, não podemos inferir sobre como a discussão foi guiada, se houve sobreposição dos conhecimentos ou se cada conhecimento foi adequadamente considerado, por essa razão julgamos que a abordagem atendeu apenas parcialmente a essa característica. Na A6, a preocupação em articular os saberes, embora exista, reflete na superioridade do conhecimento científico ocidental, que precisava ser compreendido para o grupo dar continuidade à oficina.

Nessa situação, podemos pensar em dois tipos de alunos. Um aluno que vive na cultura da ciência ocidental moderna e que traz conhecimentos prévios distorcidos dessa ciência, ou seja, ele não conhece bem a cultura ocidental e, também, não conhece outras culturas/ciências, às quais precisa ser apresentado. E outro, como, por exemplo, um aluno indígena, cujos conhecimentos prévios sobre os fenômenos naturais não estão errados, mas representam outra cultura. Argumentamos que o ensino pautado no pluralismo epistemológico e no multiculturalismo crítico possa orientar essas diferentes situações para uma prática comprometida com a diversidade epistêmica.

De acordo com Cobern e Loving (2000), considerando que os saberes culturais dos/as estudantes podem ser diferentes dos saberes ocidentais, é importante que o ensino de Ciências tenha como objetivo a demarca-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção, e não a anulação de saberes. Isto permitirá a compreensão de que a ciência ocidental moderna representa uma entre inúmeras formas de explicar os fenômenos naturais. Todavia, acrescentamos que esta demarcação deve vir acompanhada de discussões sobre as relações de poder que foram construídas historicamente entre as culturas, pois, para promover o diálogo, é preciso desconstruir hierarquizações. Nessa perspectiva, trazemos no próximo tópico de discussão o aprofundamento dessa abordagem política.

AS IMPLICAÇÕES E INTENÇÕES POLÍTICAS NAS PROPOSTAS E ANÁLISES DAS PRÁTICAS DAS OFICINAS

Nesse bloco, analisamos se os planejamentos das propostas e análises das práticas apresentaram: A3. Discussão das relações de poder entre as culturas, questionando a posição subalternizada de grupos minoritários, tal como os afrodescendentes; B3. Questionamento em relação à naturalização de preconceitos e discriminação, buscando interrogar o caráter monocultural e o eurocentrismo do que se denomina ciência; C3. Articulação do discurso biológico com discursos históricos, políticos, sociológicos e culturais; e, D3. Preocupação em problematizar as identidades coletivas marginalizadas, destacando o protagonismo e a resistência de grupos culturais subalternizados historicamente.

Este bloco foi o que apresentou os melhores resultados, de modo que todas as análises das práticas provocaram questionamento em relação à naturalização de preconceitos e discriminação (B3) e, também, apresentaram articulação entre o discurso biológico e outros discursos históricos, políticos, sociológicos e culturais (C3). Além disso, apenas um grupo, na análise da oficina, deixou pendente a problematização das identidades coletivas marginalizadas historicamente (D3). Entre as características desse bloco, o que os/as licenciandos/as tiveram mais dificuldade foi em promover uma discussão das relações de poder entre as culturas (A3). Os textos dos documentos apontavam diferenças e desigualdades entre

ISBN: 978-65-5222-079-0

grupos culturais, mas não tornavam explícitas as discussões frente às relações de poder, seja por falta de prática em desenvolver atividades dessa natureza seja por não entenderem como nossa situação de subalternizado/superiorizado foi construída na história, tendo em vista a escassez de oportunidades para discutir tais questões nos âmbitos social e acadêmico.

Nessa perspectiva, a formação de professores/as se configura como um espaço de debate privilegiado, tanto para refletir sobre as questões pautadas na diversidade, diferença, igualdade e justiça social, quanto para a elaboração e desenvolvimento de práticas planejadas para o contexto escolar (Canen; Xavier, 2011). Ainda segundo as autoras, formar o/a professor/a multiculturalmente orientado/a implica em lhe proporcionar a compreensão de que o conhecimento e o currículo são processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Assim, temos como desafio possibilitar alternativas discursivas transformadoras e desafiadoras, questionando a posição subalternizada de grupos minoritários, tal como os afrodescendentes (A3). Dois grupos (G4 e G5) atingiram esse objetivo tanto no planejamento quanto na análise da prática pedagógica, conforme vemos abaixo:

> *Por muitas vezes, se foi colocado que a raça ariana (branca) era constituída por indivíduos superiores em vários aspectos (tom de pele, inteligência, comportamento, etc.), enquanto que os grupos subalternizados eram tratados como seres inferiores que deveriam ser aniquilados da sociedade. (P4)*

> *Foi apresentado como a eugenia influenciou também a educação brasileira, através de conteúdos que traziam os brancos como civilizados, enquanto os negros, índios e asiáticos eram tratados de forma subalternizada. (A4)*

> *A meta final é levar as/os alunas/os a entenderem, baseados em suas compreensões do conteúdo que foi debatido e estudado em aula, que existe uma hierarquização de acesso a direitos meramente básicos baseado na cor da pele, determinando grupos na qualidade de subalternos e subservientes, como a população negra. Queremos também que a turma compreenda que a ciência é regida por um conjunto de pessoas de determinada classe social e cor de pele, e*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *que por causa disso, do discurso eugenista e de purificação biológica para avanço civilizatório, houveram consequências políticas, históricas, culturais e sociais. (P5)*
>
> *Ao trabalhar eugenia e democracia racial, se faz necessário falar sobre as relações de poder que estão por trás das estruturas sociais, sempre questionando os possíveis motivos de algum determinado grupo, nesse caso a população negra, estar numa posição inferior e de subalternidade. (A5)*

Ambos os grupos problematizaram as relações de poder entre as culturas ao passo que discutiram eugenia, proporcionando aos/às estudantes o entendimento da hierarquização das diferentes culturas. Assim, a identidade e a diferença não são aspectos naturais ou elementos passivos da cultura, mas, sim, construções em constante alteração. Segundo Silva (2000), ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

Destacamos, ainda, nessa característica, o grupo 3 que apresentou uma proposta de problematizar as relações de poder entre as culturas, mas não mencionou discussões dessa natureza na análise da experiência, e o grupo 6, que, embora não tenha explicitado essa abordagem no planejamento, o apresentou na análise da oficina. Vejamos os fragmentos desses documentos abaixo:

> *Que a cor da pele e dos olhos é definida pela concentração de melanina e quem tivesse uma concentração menor de melanina era considerado superior às pessoas que tinham uma maior concentração. (P3)*
>
> *Pôde-se a partir daí esclarecer que, o fato de que "traços" e costumes europeus se firmaram como modelo de beleza e comportamento, foram meras construções sociais forjadas por grupos privilegiados que há muito tempo detinham o poder financeiro, político e cultural e que são fortalecidos até os dias de hoje, deixando-nos o legado de uma nação racista com enormes prejuízos individuais e sociais produzidos contra aqueles grupos marginalizados (negros, índios e mestiços). (A6)*

ISBN: 978-65-5222-079-0

Podemos perceber a perspectiva crítica dos/as licenciandos/as ao entenderem que a inferiorização das diferenças não pode ser naturalizada, devendo ser questionada. Nessa direção, podemos contribuir na formação de sujeitos críticos, que vejam em si o potencial de transformação. O questionamento em relação à naturalização de preconceitos e discriminação, buscando interrogar o caráter monocultural e o eurocentrismo (B3), foi uma característica alcançada em todas as análises de práticas desenvolvidas, como podemos ver nos exemplos abaixo:

> *O vídeo foi apresentado com o intuito de reforço da sensibilização enquanto simultaneamente eram problematizados os padrões hegemônicos de beleza oriundos do processo de colonização europeia. Foi um dos momentos de maior aceitação na oficina. (A1)*
>
> *Já sobre a atividade de gênero, o resultado representou como os estereótipos eurocêntricos estão enraizados na nossa sociedade, pois, dos cinco desenhos apresentados, quatro possuíam um corpo feminino e outro masculino, sendo que ambos possuíam cabelos loiros e olhos azuis. (...) Quando questionamos sobre o porquê dessas representações eles pareciam desconcertados, pois segundo eles os desenhos tinham que ser bonitos, então a melhor representação seria aquele padrão. (...) o League of Legends é o jogo mais jogado do mundo, logo perguntamos quem na sala teve a oportunidade de jogá-lo, considerando que o jogo possui mais de 140 personagens, perguntamos quantos deles são negros? E quantos são mulheres negras? A resposta foi dois, apenas dois personagens negros homens. (A2)*
>
> *A primeira atividade com fotografias, em que pessoas negras e brancas foram colocadas na mesma função os levou a reflexão. As opiniões eram diferentes sobre as funções que desempenhavam, porém, as funções interpretadas como desempenhadas por pessoas negras, eram predominantemente inferiores. Assim, isto sugere a existência de um problema de racismo enraizado na mente das pessoas ao longo dos anos, que precisa urgentemente ser desconstruído. (A7)*

Nesses documentos de análise da prática, fica evidente a preocupação dos/as licenciandos/as em problematizar a naturalização com que os/as estudantes demonstram a postura de valorizar os padrões europeus, em detrimento da inferiorização daqueles/as cujas características diver-

ISBN: 978-65-5222-079-0

gem dos padrões estabelecidos. Para eles/as é tão natural que o branco esteja em posição superior que isso reflete nas atividades desenvolvidas na oficina: *"(...) dos cinco desenhos apresentados quatro possuíam um corpo feminino e outro masculino, sendo que ambos possuíam cabelos loiros e olhos azuis" (A2)*. Considerando que o racismo se propaga fortemente pelo discurso, nosso trabalho consiste em usar o próprio discurso para desconstruir tais impressões, trata-se do discurso antirracista, pelo qual, num trabalho interminável, o/a professor/a visa abolir esse processo cruel de alterização. O trabalho dos/as licenciandos/as deve ter contribuído para fazer com que os/as estudantes refletissem sobre os padrões que nos são impostos, o que representa um primeiro passo para a mudança.

Nesse ínterim, o/a professor/a pode promover a articulação do discurso biológico com discursos históricos, políticos, sociológicos e culturais (C3). Assim, ao passo que ensina conteúdos conceituais da disciplina, o/a professor/a contribui para a perspectiva de humanização das ciências e de crítica ao cientificismo, bem como para a visão política de construção de conhecimentos. Também todos os grupos alcançaram esse objetivo nas análises da prática, embora dois deles (G5 e G7) não tenham discutido na análise da proposta. Abaixo, colocamos dois fragmentos de diferentes textos das análises:

> *Assim, buscamos relacionar a teoria da seleção natural a sua influência no que diz respeito ao racismo e discriminação em nosso país, abordando não só o contexto biológico, mas inserindo sua relação no campo sociocultural. (A4)*
>
> *Nesse ponto, iniciou-se uma breve explanação histórica sobre as Grandes Navegações e as conquistas Europeias durante a Idade Média, período em que os conquistadores impuseram sua cultura por onde se estabeleciam (Eurocentrismo), ditando, de acordo com a ótica europeia, aquilo que seria padronizado como feio ou bonito, e até mesmo como eticamente certo ou errado. (A6)*

Todos os grupos foram orientados, na elaboração da proposta, a discutir um conteúdo conceitual da Genética em conjunto com questões socioculturais, tal como eles/as vivenciaram na disciplina em questão, e o

ISBN: 978-65-5222-079-0

fizeram trazendo abordagens interessantes acerca da história das ciências e dos aspectos sociais, políticos e culturais. Alguns, inclusive, solicitaram os materiais usados nas aulas da disciplina para aproveitarem como modelo nas oficinas deles/as. Percebemos a importância de proporcionar aos/às licenciandos/as, durante o processo formativo, experiências semelhantes àquelas que eles/as serão convidados/as a vivenciar na prática pedagógica deles/as, enquanto professores/as.

No que se refere à preocupação em problematizar as identidades coletivas marginalizadas, destacando o protagonismo e a resistência de grupos culturais subalternizados historicamente (D3), com exceção do primeiro, os demais grupos apresentaram esse debate. Vejamos os exemplos:

> *Sendo assim, já que a aula é voltada a ciências questionamos os alunos se a ciência é masculina, apresentando fotos de cientistas homens e famosos, e perguntamos se eles os conheciam. Depois, apresentamos fotos de mulheres e fizemos a mesma pergunta. E pedimos para que eles observassem quantas pessoas negras foram apresentadas, e por que a ciência tem tão poucos cientistas homens ou mulheres negras. Após essa discussão, apresentamos cientista homens e mulheres negros/as e perguntamos se eles os conheciam, e então nós apresentamos as suas descobertas e importância para a ciência. (A2)*
>
> *Ainda conversamos de forma breve sobre a trajetória do povo negro, agora livre, que foi para as favelas sem moradia, saúde, educação e trabalho. (...) Eles puderam ter acesso a essas questões de forma mais profunda, desvelando o porquê do negro não ter educação, moradia, saúde e trabalho de qualidade. (A5)*
>
> *Foram colocados dados estatísticos sobre a porcentagem das pessoas negras e brancas que sofrem violência no Brasil. E é constatado que a porcentagem de negros que sofrem violência é bem maior do que brancos e os alunos foram questionados se sabiam o porquê disso. (A7)*

Ao longo de décadas vivemos o mito da democracia racial, que reflete nos dias atuais. O termo diz respeito à crença de que o Brasil escapou do racismo e da discriminação racial vista em outros países. Tal ideia foi amplamente difundida por meio da publicação do livro “Casa grande &

ISBN: 978-65-5222-079-0

Senzala", de Gilberto Freyre, em 1933, no qual o autor argumentou que a miscigenação continuada entre três raças (ameríndios, afrodescendentes e brancos) levaria a uma "meta-raça", ideia que se tornou fonte de orgulho nacional (Freyre, 2003). Esse pensamento foi amplamente aceito, até que, em 1976, Thomas Skidmore publicou em seu livro "Preto no branco" um estudo crítico argumentando que a elite brasileira promoveu o discurso da democracia racial para encobrir formas de opressão (Skidmore, 1976). Perceber o quão institucional e estruturante é o racismo da nossa sociedade corresponde a um primeiro passo necessário, por isso a importância de problematizar as identidades coletivas marginalizadas, destacando o protagonismo e a resistência de grupos culturais subalternizados historicamente.

Os movimentos culturais conquistaram direitos importantes ao longo de séculos de luta e resistência, sendo que valorizar e contribuir com essas conquistas é fundamental para a percepção do nosso papel frente às transformações sociais. Além disso, as discussões no âmbito escolar têm o potencial de desconstruir estereótipos e promover a verdadeira democracia racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pluralismo epistemológico e o multiculturalismo crítico representam perspectivas teóricas com grande potencial para articular e subsidiar práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural. Assim, buscamos saber de que forma professores/as de Biologia em formação inicial mobilizam essas perspectivas na elaboração e na análise de propostas pedagógicas, no contexto de uma disciplina de ensino de Genética que promove problematização de questões culturais.

Considerando as principais características do pluralismo epistemológico e do multiculturalismo crítico, elas foram agrupadas em três blocos, que se referem à dimensão epistemológica, ao diálogo intercultural e às implicações e intenções políticas da prática docente. Numa avaliação

ISBN: 978-65-5222-079-0

geral, podemos afirmar que os grupos de licenciandos/as mobilizaram poucas características (variando de três a dez, de um total de doze, indicadas no formulário) dessas perspectivas, tanto nas propostas quanto na análise da prática. Todavia, para um primeiro contato e experiência com as discussões proporcionadas na disciplina, e tendo em vista o tamanho do desafio em transpor tais experiências para a prática pedagógica em um período de três horas/aula, vemos nesse resultado o símbolo do empenho e determinação deles/as, que culminou numa vivência produtiva tanto para os/as estudantes que participaram quanto para os/as próprios/as licenciandos/as.

A dimensão epistemológica foi a menos contemplada na elaboração e na análise das oficinas, o que se deve principalmente à dificuldade encontrada pelos/as licenciandos/as em acessar os diferentes discursos sobre o mundo, tendo em vista o caráter hegemônico da cultura ocidental moderna, que anula os conhecimentos que não atendem aos critérios epistêmicos específicos dessa cultura. Ainda como consequência da superioridade da ciência ocidental ou ciência hegemônica, percebemos a carência nas problematizações referentes às limitações do que se denomina ciência e o caráter provisório dos seus conhecimentos. Destacamos que as mesmas dificuldades percebidas pelos/as licenciandos/as foram sentidas por nós, no processo de elaboração do plano de curso da disciplina. Todavia, com mais tempo para a preparação da disciplina, maior apoio de pesquisadores/as experientes nas discussões sobre racismo e eurocentrismo e, também, maior carga horária para as discussões, nos foi oportunizado, obviamente, uma exploração um pouco mais profunda.

O diálogo intercultural, por sua vez, foi mais mobilizado pelos/as licenciandos/as, sobretudo no que tange ao estímulo ao debate acerca dos conhecimentos culturais dos/as estudantes, característica apresentada em todas as análises de práticas desenvolvidas. Consideramos a valorização do diálogo fundamental no trabalho comprometido com a diversidade. Todavia, ainda houve uma carência da utilização de exemplos e conhecimentos de grupos étnicos e culturais, bem como a relação des-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ses com os conhecimentos científicos ocidentais, sem que seja concebida superioridade epistêmica de um saber em detrimento de outro. Destacamos quão cientificista é a formação dos/as licenciandos/as, de modo que, embora reconheçam a dinamicidade dos conhecimentos científicos ocidentais, ainda o tomam como o mais relevante, por ter sido testado e ter aplicabilidade replicada em diversos contextos, uma percepção no mínimo questionável.

A formação do/a professor/a sensível à diversidade cultural deve partir da desestabilização dos padrões hegemônicos socioculturais, de modo a desconstruir o poder simbólico do conceito de ciência, ao passo que problematizamos as relações de poder entre as culturas. Assim, da mesma forma que as ciências tradicionais partem de um *lócus* cultural, também a ciência ocidental apresenta critérios epistêmicos próprios que atendem a determinada comunidade. E embora seja um saber historicamente universalizado, não necessariamente terá validade em diferentes contextos, mas, sim, no contexto de sua produção específica. Nesse sentido, a fim de horizontalizar os discursos e demarcar os saberes, propomos a pluralização do conceito, passando a usar o termo ciências, de modo a assumir as ciências dos povos indígenas, as ciências dos povos africanos, a ciência ocidental moderna, e outras. Assim, as ciências podem dialogar, pois o diálogo só existe quando as hierarquizações são questionadas e desconstruídas.

No que se refere às implicações e intenções políticas, tivemos os melhores resultados, de modo que a maioria dos/as licenciandos/as atendeu a quase todas as características do bloco, principalmente as discussões da naturalização de preconceitos e discriminação, a articulação do discurso biológico com outros discursos e a preocupação em problematizar as identidades coletivas marginalizadas. Houve carência, entretanto, de discussões acerca das relações de poder entre as culturas. Além disso, as práticas e relatos de experiência se limitaram a questionar a posição subalternizada dos afrodescendentes sem, contudo, problematizar o caráter superiorizado do branco. Assumimos que a abordagem

ISBN: 978-65-5222-079-0

prática dos temas exige maior aprofundamento em leituras e mais tempo para concretizar ideias e discursos.

Em suma, os resultados da pesquisa apontam para a relevância de proporcionar aos/as licenciandos/as práticas semelhantes àquelas que eles/as serão convidados/as a desenvolver na carreira docente. A oportunidade de discutir questões culturais nas aulas de Biologia, abrangendo as discussões sobre racismo e eurocentrismo, não só contribui para valorizar e problematizar as diferentes formas de explicar o mesmo fenômeno natural, como também para desconstruir os padrões hegemônicos socioculturais, promovendo uma educação para transformações positivas na sociedade.

REFERÊNCIAS

AMANTEA, Clarissa. Formação de um professor: Uma reflexão sobre o desenvolvimento profissional do docente do ensino superior. **Revista Pandora Brasil**, n. 70, p. 1-9, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/CP. **Resolução nº 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 9 jan. 2003.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: Ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 641-813, 2011.

COBERN, Willian W.; LOVING, Cathleen C. Defining "science" in a multicultural world: Implications for science education. **Science Education**, v. 85, p. 50-67, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/

publication/319315661_Defining_science_in_a_multicultural_ world_Implications_for_science_education>. Acesso em: 11 maio 2025.

FORATO, Thaís Cyrino de Mello; PIETROCOLA, Maurício; MARTINS, Roberto de Andrade. Historiografia e natureza da ciência na sala de aula. **Cad. Bras. Ens. Fís**., v. 28, n. 1, p. 27-59, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/2175-7941.2011v28n1p27/18162>. Acesso em: 11 maio 2025.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande e Senzala**. 48. ed. Pernambuco: Global, 2003.
MORTIMER, Eduardo Fleury. Conceptual change or conceptual profile change? **Science & Education**, v. 4, n. 3, p.265-287, 1995. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00486624>. Acesso em: 11 maio 2025.

OLIVEIRA, Raquel Gomes de; GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. Princípios da cognição situada e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores. **Educação**, v. 34, n. 3, p. 360-368, 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/8011 >. Acesso em: 11 maio 2025.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel de; BUENO, Belmira Oliveira. Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores. **Educ. Pesquisa**, v. 39, n. 4, p. 875–890, out./dez. 2013. Disponível em: <scielo.br/j/ep/a/GZt6QtnRFgDRcFVrvZjsYsk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 abril 2025.

ROSA, I. S. C. Diálogo entre o pluralismo epistemológico e o multiculturalismo crítico na formação inicial de professores/as de Biologia. (TESE). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, p. 360, 2020.

SÁNCHEZ-ARTEAGA, Juan Manuel; SEPÚLVEDA, Claudia; EL-HANI, Charbel Niño. Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 6, n. 12, p. 55-67, 2013. Disponível em: < https://www.redalyc.org/pdf/2810/281029756004.pdf >. Acesso em: 11 abril 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 23-71.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no Branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, v. 1, p. 73-102.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.010

(DI)GERINDO O APAGÃO DE PROFESSORES: OUTRAS FACES DA MOEDA

Stella de Mello Silva[1]
Graça Caldas[2]

RESUMO

Este artigo discute o fenômeno do apagão de professores no Brasil, a partir da perspectiva de gestores da área de Educação a Distância (EaD): o presidente da UNIVESP – Dr. Marcos Augusto Borges; e o sócio consultor da *Hoper* Educação – Dr. Adriano Coelho. Como referencial teórico-metodológico elencam-se: Marilia Amorim (2009;2012), abordando as finalidades norteadoras da Educação, e Mikhail Bakhtin (2014;2015), tratando do signo e de sua perspectiva ideológica a partir de valores semióticos do discurso. Notou-se como o "discurso da ciência" pode ser apropriado por lógicas mercadológicas ou pelo interesse público; além disso, foi possível comprovar como os signos ideológicos estão presentes nas falas dos gestores, revelando termos como "apagão", "dados" e "raridade" carregados de sentidos que legitimam ou contestam determinadas visões de mundo e interesses. A análise comparativa evidenciou, por meio das entrevistas em profundidade, que, embora ambos os gestores reconheçam desafios e problemas na formação docente, suas propostas e interpretações divergem fundamentalmente, refletindo as tensões entre o pragmatismo de mercado e a missão social da educação.

Palavras-chave: Apagão de Professores, Formação de Professores, Educação a Distância.

1 Professora do Centro Universitário Adventista de São Paulo - UNASP - SP, stella.mello@acad.unasp.edu.br.

2 Jornalista e Professora do Labjor/Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, gcaldas@unicamp.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O cenário educacional brasileiro contemporâneo é marcado por desafios multifacetados, entre os quais se destaca o fenômeno do "apagão de professores". Projeções recentes indicam que, se nenhuma medida efetiva for tomada, o Brasil poderá enfrentar um déficit de até 235 mil docentes na Educação Básica até o ano de 2040[3]. Essa escassez não se restringe apenas a números, mas reflete uma crise complexa, impulsionada por fatores como a desvalorização da carreira docente, salários pouco atraentes, condições de trabalho precárias e a percepção de falta de prestígio social[4]. Diante desse panorama, a Educação a Distância (EaD) emerge como uma modalidade que, ao mesmo tempo em que oferece um potencial significativo para a democratização do acesso à formação de professores, também suscita debates e controvérsias, especialmente no que tange à qualidade e à adequação de seus métodos para a formação de educadores aptos a lidar com as demandas do século XXI. A recente Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece a obrigatoriedade de 50% de aulas presenciais nos cursos de EaD, exemplifica a tensão existente entre as políticas regulatórias e a realidade das instituições e dos estudantes.

É neste contexto que se propõe uma análise crítica do fenômeno do apagão de professores no Brasil, a partir da perspectiva de dois gestores educacionais de destaque: o Dr. Marcos Augusto Borges, presidente da

3 A) Instituto Semesp. Risco de apagão de professores no Brasil. Disponível em: https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/ . Acesso em: 29 jul. 2025. B)_Jornal da USP. Brasil poderá ter carência de 235 mil professores de educação básica até 2040. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-podera-ter-carencia-de-235-mil-professores-de-educacao-basica-ate-2040/ . Acesso em: 29 jul. 2025. [3] Fundação Carlos Chagas. Apagão de professores: Brasil pode ter déficit de até 235 mil docentes até 2040. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fluxo-educacao/apagao-de-professores-brasil-deficit-de-ate-235-mil-docentes-ate-2040 . Acesso em: 29 jul. 2025.

4 A) Revista Educação. Apagão docente: como evitar falta de professores no Brasil. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2025/05/08/apagao-docente-brasil/. Acesso em: 29 jul. 2025. [5] LinkedIn. B) Apagão docente no Brasil. Disponível em: https://www.linkedin.com/news/story/apag%C3%A3o-docente-no-brasil-6389452/. Acesso em: 29 jul. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), e o Dr. Adriano Coelho, sócio consultor da *Hoper* Educação. Por meio de entrevistas em profundidade - técnica de coleta de dados caracterizada por ser mais livre, flexível e aberta, permitindo ao entrevistado expressar-se com mais liberdade sobre o tema em questão – o objetivo foi captar a perspectiva dos sujeitos sobre suas vivências, explorando as motivações e os significados subjacentes às falas (MARCONI, 2017). No contexto deste artigo, a escolha dessa metodologia foi crucial para captar as diferentes visões sobre a crise da formação docente no Brasil, permitindo que os entrevistados expressassem suas ideias de forma mais livre e detalhada, buscando compreender como esses atores enxergam possíveis soluções e desafios inerentes à formação docente, com especial atenção à modalidade EaD.

Como referencial teórico-metodológico, a pesquisa se fundamenta nas contribuições de Marilia Amorim (2009; 2012), que aborda as finalidades norteadoras da Educação e o "discurso da ciência", o qual discute a argumentação na esfera pública; e de Mikhail Bakhtin (2014;2015), com a teoria dos gêneros do discurso e a teoria do signo e da perspectiva ideológica a partir dos valores semióticos do discurso. A análise de conteúdo das entrevistas foi realizada de forma indutiva e dedutiva, buscando identificar categorias e subcategorias temáticas, aprofundar a compreensão dos discursos e correlacioná-los com os conceitos teóricos, evitando jargões técnicos e priorizando uma estilística humana e analítica.

As entrevistas revelaram uma tensão fundamental entre a lógica de mercado da educação privada e a missão social da educação pública e é neste sentido que a leitura dos discursos objetiva oferecer uma compreensão mais aprofundada das complexidades envolvidas na crise da formação docente no Brasil, confrontando diferentes olhares e contribuindo para o debate sobre o futuro da educação no país.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DESENVOLVIMENTO

A PERSPECTIVA DO MERCADO: O DISCURSO DE ADRIANO COELHO E A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A análise do discurso do Dr. Adriano Coelho, sócio consultor da *Hoper* Educação, revela uma perspectiva profundamente enraizada na lógica de mercado, que permeia sua compreensão sobre o "apagão de professores" e as dinâmicas da educação brasileira. A *Hoper*, como consultoria estratégica para grandes conglomerados educacionais, opera em um cenário onde a educação é vista, em grande medida, como um setor de investimento e consolidação de *market share*.

A MERCANTILIZAÇÃO E A PRIMAZIA DOS DADOS

Coelho descreve a atuação da *Hoper* no atendimento a "consolidadores" do mercado educacional, que detêm a maior parte do setor: "Nós chamamos de consolidadores, porque, na verdade, eles fazem esse movimento de compra e vão consolidando o seu posicionamento de mercado, o seu *market share*. Hoje, 54/56% do mercado está na mão deles". Essa concentração de mercado, naturalizada no discurso, é um reflexo da crescente mercantilização da educação superior no Brasil, onde grandes grupos econômicos adquirem e expandem suas operações, transformando instituições de ensino em ativos financeiros. A *Hoper*, nesse contexto, atua como um facilitador desse processo, oferecendo consultoria baseada em "dados, sempre, sempre, sempre, sempre", assegura.

Essa primazia dos dados e da leitura de mercado sobre questões estritamente acadêmicas é um ponto central na fala de Coelho. Ele afirma categoricamente: "Nós trabalhamos com a área de mercado. A gente olha número, faz cenário, faz a projeção. A intervenção acadêmica, ou a sugestão de modificações pedagógicas, não é o nicho da *Hoper*, pois não temos, não temos liberdade para isso."

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essa postura reflete a crítica de Marilia Amorim (2009, p. 23) sobre o "discurso da ciência" quando este é apropriado por lógicas que não visam o bem comum, mas sim a eficiência e o lucro. O que se apresenta como um discurso objetivo e técnico, baseado em dados, pode, na verdade, mascarar interesses econômicos e desviar o foco das finalidades mais amplas da educação, que deveriam incluir a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento social.

O perfil dos consultores da *Hoper*, em sua maioria doutores, mas com um foco em "leitura de mercado" e "discurso de mercado", reforça essa orientação. A *expertise* acadêmica é mobilizada não para aprofundar debates pedagógicos ou epistemológicos, mas para fundamentar análises de cenário e projeções financeiras, legitimando as decisões dos investidores e dos grandes grupos educacionais. A participação da *Hoper* em eventos como o "*Education Day*" de grandes instituições financeiras como *Morgan Stanley*, Bradesco, BBI, BTG e Santander ilustra a profunda imbricação entre o capital financeiro e o setor educacional, onde os "grandes grupos que estão na Bolsa de Valores... vivem de investidores".

A visão de Coelho sobre a educação como um setor de mercado também se alinha, em certa medida, às preocupações levantadas por autores como Nóvoa (1992) e Tardif (2002) sobre as transformações na profissão docente e na formação de professores. Nóvoa (1992, p. 15), ao discutir a identidade profissional dos professores, aponta para a crescente pressão por uma racionalidade técnica e instrumental na educação, que muitas vezes desconsidera as dimensões éticas e políticas da docência. A ênfase de Coelho nos "dados" e na "leitura de mercado" reflete essa instrumentalização, onde a qualidade é mensurada por métricas de eficiência e rentabilidade, e não necessariamente por um aprofundamento pedagógico ou pela formação de um profissional crítico e reflexivo.

Tardif (2002, p. 54), por sua vez, ao analisar os saberes docentes, destaca a complexidade do trabalho do professor, que envolve saberes experienciais, disciplinares, curriculares e profissionais. A redução da formação docente a um mero alinhamento com as "necessidades do

ISBN: 978-65-5222-079-0

mercado", como sugerido implicitamente por Coelho, pode negligenciar a riqueza e a diversidade desses saberes. A consultoria da *Hoper*, ao focar na "leitura de mercado" e no "discurso de mercado", contribui para a disseminação de uma lógica que prioriza a adaptabilidade do professor às demandas do setor privado, em detrimento de uma formação mais abrangente que o capacite a atuar em diferentes contextos e a questionar as próprias estruturas que moldam a educação.

Coelho reitera a centralidade dos dados para a *Hoper*: "A gente olha número, faz cenário, faz a projeção". Essa abordagem, embora essencial para a gestão empresarial, seja no setor público ou privado, pode ser limitante quando aplicada à complexidade da educação. A educação, como um fenômeno social e humano, não pode ser reduzida apenas a números e projeções financeiras. A mercantilização, ao transformar o aluno em cliente e o professor em prestador de serviço, pode desvirtuar o propósito intrínseco da educação, que é a formação integral do indivíduo e o desenvolvimento social. A participação da *Hoper* em eventos de grandes instituições financeiras reforça a ideia de que o capital financeiro não apenas influencia, mas molda as políticas e práticas educacionais, priorizando o retorno sobre o investimento em detrimento de outras finalidades mais amplas da educação. A fala de Coelho sobre os "grandes grupos que estão na Bolsa de Valores... vivem de investidores" explicita essa realidade, onde a educação se torna um ativo no mercado de capitais.

A NEGAÇÃO DO APAGÃO QUANTITATIVO E A RESSIGNIFICAÇÃO QUALITATIVA

Um dos pontos mais contundentes do discurso do consultor da *Hoper* é a negação do "apagão de professores" como um fenômeno de escassez numérica. Ele classifica essa narrativa como "muita retórica", "muito mais do que número" e "muito discurso político". Para Coelho, a estatística de que "vai faltar 240 mil professores" é "muito pouco" e uma "estatística pobre". Essa desqualificação do discurso quantitativo é um movimento

ISBN: 978-65-5222-079-0

estratégico que, à luz de Bakhtin (2015, p. 36), revela a natureza ideológica do signo. O termo "apagão", que na esfera pública é comumente associado à falta de profissionais, é ressignificado para um problema de outra ordem.

Ele compara a situação da docência com a de outras áreas, como TI e Administração, onde "não é que está faltando gente; tem gente, mas não tem uma formação adequada que atenda às necessidades atuais de mercado". O "apagão" passa a ser, em seu discurso, um problema de "formação para um novo tempo, um novo ambiente e novas condições". Ele enfatiza a necessidade de um "professor para um novo aluno, para um novo contexto, para um novo processo", e conclui: "Eu acho que isso é apagão, isso é apagão". Essa redefinição do problema desloca a responsabilidade da estrutura (falta de vagas, baixos salários, desvalorização) para a formação e a capacidade individual do professor. A preocupação da *Hoper,* está na "ambiência de formação do professor inicial", o que reforça a ideia de que o problema reside na base da formação e não na quantidade de profissionais disponíveis.

A desqualificação do "apagão de professores" como um problema meramente numérico por Adriano Coelho, e sua ressignificação para uma crise de qualidade e adequação da formação, encontra eco e, ao mesmo tempo, contrasta com as análises de Gatti e Barreto (2009) e Orlandi (1996). Gatti e Barreto (2009, p. 11), em sua obra "Professores do Brasil: impasses e desafios", destacam a complexidade da questão docente no país, que envolve tanto a escassez de profissionais em determinadas áreas e regiões quanto a necessidade de qualificação e formação continuada. Elas apontam que a expansão da escolarização básica no Brasil, a partir de meados do século XX, gerou uma demanda crescente por professores, que foi suprida muitas vezes de forma improvisada, resultando em um quadro de formação heterogênea e, por vezes, deficitária. A visão de Coelho, de que "não é que está faltando gente; tem gente, mas não tem uma formação adequada que atenda às necessidades atuais de mercado",

ISBN: 978-65-5222-079-0

embora ignore a dimensão quantitativa da crise, converge com a preocupação de Gatti e Barreto com a qualidade da formação docente.

Sob a ótica de Orlandi (1996, p. 14), é possível inferir que a forma como Coelho constrói seu discurso sobre o "apagão" revela as "relações de força" e o "lugar social" de onde ele fala. O signo "apagão", em seu discurso, é reconfigurado para servir a uma determinada ideologia, que, como Bakhtin (2015, p. 36) aponta, é um campo de luta ideológica.

A CRÍTICA À DICOTOMIA EAD VERSUS PRESENCIAL E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

O consultor da *Hoper* critica a polarização entre Educação a Distância (EaD) e ensino presencial. Ele argumenta que a modalidade não é o fator determinante da qualidade, mas sim a "intencionalidade que está por trás da construção daquele projeto de formação". Ao afirmar que o EaD "permitiu que muita gente pudesse vir", ele reconhece o papel inclusivo da modalidade, mas ressalta que "a gente perdeu coisas basilares", que estão sendo tentadas resgatar com novos sistemas de avaliação.

A desqualificação do debate sobre as modalidades, pode ser analisada sob a ótica de Amorim (2012, p. 45) sobre a argumentação na esfera pública. Ao simplificar a complexidade da discussão, ele busca deslegitimar um debate que, para ele, é "político" e não "técnico" (baseado em dados). A menção de que o EaD pode ter "nota muito maior do que no presencial" é utilizada como um argumento de autoridade baseado em métricas de mercado, reforçando a ideia de que a qualidade não reside na forma, mas na capacidade de um projeto de formação de se alinhar às expectativas do mercado.

A crítica de Adriano Coelho à dicotomia entre EaD e ensino presencial, ressalta a importância da "intencionalidade que está por trás da construção daquele projeto de formação". Essa visão, embora aparentemente progressista ao focar na qualidade intrínseca do projeto pedagógico, inde-

ISBN: 978-65-5222-079-0

pendentemente da modalidade, pode ser analisada sob a ótica de Nóvoa (1992) e Tardif (2002) no que tange à formação de professores.

Nóvoa (1992, p. 25) argumenta que a formação de professores não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou metodologias, mas deve envolver uma reflexão profunda sobre a identidade profissional e o papel social do educador. A ênfase de Coelho na "intencionalidade" pode, nesse contexto, ser interpretada como uma busca por uma formação que atenda a objetivos específicos, muitas vezes ditados pelo mercado, em detrimento de uma formação mais ampla e crítica. Ao afirmar que o EaD "permitiu que muita gente pudesse vir", ele reconhece o alcance da modalidade, mas a ressalva de que "a gente perdeu coisas basilares", sugere uma preocupação com a essência da formação, que nem sempre é capturada por métricas de desempenho.

Tardif (2002, p. 78), ao discutir a relação entre saberes e formação profissional, aponta para a necessidade de uma formação que integre diferentes tipos de saberes – disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais – e que prepare o professor para lidar com a complexidade da prática pedagógica. A ideia de que a qualidade reside na "intencionalidade" do projeto, sem uma discussão aprofundada sobre os saberes que devem ser mobilizados e construídos na formação, pode levar a uma simplificação do processo formativo. A menção de Coelho de que o EaD pode ter "nota muito maior do que no presencial" é um exemplo de como a lógica de mercado, baseada em indicadores de desempenho, pode sobrepor-se a uma avaliação mais qualitativa e abrangente da formação docente. Essa perspectiva, embora possa impulsionar a inovação e a eficiência, corre o risco de negligenciar aspectos fundamentais da formação que não são facilmente mensuráveis por meio de notas ou rankings. A preocupação de Coelho em "resgatar" o que foi perdido no EaD, através de "novos sistemas de avaliação", demonstra uma busca por validação e legitimidade dentro de um quadro de referência que valoriza a mensuração e a comparação, características do discurso mercadológico.

ISBN: 978-65-5222-079-0

IDENTIDADE DOCENTE, MINDSET E A INDIVIDUALIZAÇÃO DO SUCESSO

Um dos aspectos mais ideológicos do discurso de Adriano Coelho reside na sua abordagem sobre a identidade docente e o sucesso profissional. Ele enfatiza a responsabilidade individual do professor por sua trajetória, afirmando: "É você que se torna uma raridade. Mas isso não tem nada a ver com a docência. Isso é em qualquer profissão". Essa visão ecoa uma ideologia meritocrática, onde o sucesso é fruto exclusivo do esforço e da dedicação individual ("Eu leio um livro por semana. Eu estudo. ... É trabalho, é estudo, é correr atrás").

Para Bakhtin (2015, p. 30), o signo é um campo de luta ideológica, e o signo "raridade" no discurso de Coelho é carregado de um sentido que individualiza o sucesso e, por extensão, o fracasso. Ao mesmo tempo em que critica a formação inicial por "formar o cara para a vida de pobreza" e por aceitar "condições que foram pré-impostas", ele oferece uma saída individualista para a desvalorização da carreira. Essa contradição revela a tensão entre a ideologia do mercado (que valoriza a iniciativa individual) e a realidade estrutural da profissão docente, que é marcada por baixos salários, precariedade e falta de reconhecimento social. O discurso de Coelho, ao mesmo tempo que critica a formação que perpetua a precariedade, desvia a atenção das condições sistêmicas que levam à desvalorização da carreira, colocando a responsabilidade sobre o próprio docente e seu "*mindset*".

Ele ilustra sua tese com seu próprio exemplo de sucesso financeiro na docência, ganhando "300 reais" por hora-aula e tendo que "escolher o que eu vou fazer". Esse exemplo, embora inspirador em termos de autonomia e valorização pessoal, é apresentado como um modelo a ser seguido por todos, ignorando as desigualdades estruturais que impedem a maioria dos professores de alcançar tal patamar. A afirmação de que "no meio docente, a gente talvez tenha uma volumetria acima do normal das pessoas que se satisfazem com tão pouco" reforça a ideia de que a desvalorização é, em parte, uma escolha ou uma falta de ambição dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

próprios professores, e não uma consequência de políticas públicas ou de um sistema educacional que não valoriza a profissão.

A abordagem de Adriano Coelho sobre a identidade docente e o sucesso profissional, que enfatiza a responsabilidade individual do professor, alinha-se a uma perspectiva que Nóvoa (1992) e Tardif (2002) abordam em suas discussões sobre a profissionalização docente. Nóvoa (1992, p. 30) destaca que a identidade profissional do professor é construída na intersecção entre o individual e o coletivo, entre a experiência pessoal e as condições sociais e institucionais. A insistência de Coelho na ideia de que o professor deve se tornar uma "raridade" através de esforço individual ("Eu leio um livro por semana. Eu estudo. ... É trabalho, é estudo, é correr atrás") reflete uma visão que, embora valorize a autonomia e a busca por excelência, pode negligenciar as estruturas que limitam o desenvolvimento profissional de muitos docentes.

Tardif (2002, p. 95), por sua vez, argumenta que os saberes docentes são socialmente construídos e que a profissionalização do professor não pode ser vista apenas como um processo individual de aquisição de competências, mas como um movimento coletivo de reconhecimento e valorização da profissão. A crítica de Coelho à formação inicial por "formar o cara para a vida de pobreza" e por aceitar "condições que foram pré-impostas" aponta para um problema real, mas sua solução, focada na individualização do sucesso e na mudança de "mindset", desvia a atenção das políticas públicas e das condições de trabalho que perpetuam a desvalorização da carreira.

CRÍTICA ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A FALTA DE "CHÃO DE SALA"

O sócio consultor da *Hoper Educação*, que defende claramente a lógica do mercado também direciona críticas às políticas educacionais e à gestão pública, apontando a falta de experiência prática dos formuladores de políticas. Ele criticou a postura dos participantes da live promovida pela ANFOPE (Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da

Educação), em 05/07, às 16h, que tratou do ENADE DAS LICENCIATURAS 2024 e que foi transmitida pelo Youtube. A live contou com a participação do Diretor de Avaliação da Educação Superior do INEP/MEC - Dr. Ulysses Tavares Teixeira - e mediada pelo professor da UFRGS, Dr. Sérgio Franco e pela professora da Univates e Coordenadora da ANFOPE-RS, Dra. Cristiane Hauschild Johann. Segundo Coelho, as falas dos representantes do INEP demonstraram "desespero total da nova DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais/2024) de licenciatura", sugerindo que as regulamentações governamentais são vistas como obstáculos aos modelos de negócio já estabelecidos. Essa perspectiva reforça a ideia de que o mercado é mais eficiente na resolução dos problemas educacionais do que o Estado, especialmente quando este último não compreende as dinâmicas e necessidades do setor privado.

Nóvoa (1992, p. 50) enfatiza a importância da experiência e do saber prático dos professores na construção de uma identidade profissional sólida e na formulação de políticas educacionais que sejam relevantes e aplicáveis. A desqualificação de profissionais sem vivência pedagógica para cargos estratégicos, como um "advogado" na presidência do Conselho Nacional de Educação, é vista por Coelho como um fator que contribui para um "círculo vicioso do mal". Essa crítica, embora possa ser interpretada como um gênero discursivo que busca deslegitimar a intervenção estatal quando ela não se alinha aos interesses do mercado, também levanta um ponto crucial sobre a representatividade e a expertise na formulação de políticas públicas.

A menção ao "desespero total da nova DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais/2024) de licenciatura" entre os grandes grupos educacionais sugere que as regulamentações governamentais são vistas como obstáculos aos modelos de negócio já estabelecidos. Essa perspectiva reflete uma tensão entre a regulação estatal e a autonomia do mercado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A PERSPECTIVA DA UNIVERSIDADE PÚBLICA: O DISCURSO DE MARCOS BORGES E A MISSÃO SOCIAL DA UNIVESP

Em contraste com a visão predominantemente mercadológica de Adriano Coelho, o discurso do Dr. Marcos Borges, presidente da UNIVESP, oferece uma perspectiva institucional que ressalta a missão social da universidade pública e o potencial da Educação a Distância (EaD) como ferramenta de inclusão e democratização. Sua fala, embora também permeada por uma lógica de eficiência e resultados, posiciona a UNIVESP como um modelo de sucesso na formação de professores, capaz de enfrentar o "apagão" docente.

A UNIVESP COMO CONTRAPONTO AO "APAGÃO" E O SUCESSO DO EAD PÚBLICO

Marcos Borges inicia sua fala refutando a ideia de um "apagão" na UNIVESP: "A Univesp não tem esse apagão. Pelo contrário.". Ele sustenta essa afirmação com dados concretos: a UNIVESP oferece 8.500 vagas anuais para licenciaturas e pedagogia, e "completa 100% das vagas". Além disso, a pedagogia é o curso mais concorrido da instituição e a UNIVESP formou cerca de 4 mil pedagogos licenciados no início do ano. A menção à capilaridade de 420 polos em 370 municípios do interior de São Paulo reforça o alcance institucional da UNIVESP, ainda que não permita, por si só, avaliar as condições de acompanhamento pedagógico e a efetividade da formação ofertada. Esse relato pode ser interpretado como um gênero discursivo afirmativo, voltado a legitimar a UNIVESP como parte das soluções possíveis para a crise da formação docente, embora sem aprofundar os limites e desafios que ainda persistem. Borges reconhece, porém, que outras "excelentes universidades públicas" enfrentam dificuldades para preencher vagas em licenciaturas presenciais, indicando uma "menor procura".

ISBN: 978-65-5222-079-0

O discurso de Marcos Borges oferece um contraponto importante. Essa perspectiva se alinha com as preocupações de Gatti e Barreto (2009) sobre a necessidade de formação de professores em larga escala no Brasil. Gatti e Barreto (2009, p. 94) reconhecem o papel da Educação a Distância na expansão do acesso à formação docente, especialmente em um país de dimensões continentais como o Brasil, onde a oferta presencial é muitas vezes insuficiente para atender à demanda.

Borges enfatiza que a UNIVESP, como universidade pública, tem um papel fundamental na democratização do acesso ao ensino superior e na formação de profissionais para o serviço público. Ele menciona que a instituição atende a "mais de 400 municípios" e que a maioria de seus alunos são "servidores públicos", o que reforça o caráter social da universidade. Essa capilaridade e o foco na formação de servidores públicos ressoam com a ideia de Nóvoa (1992, p. 45) de que a formação de professores deve estar intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de um projeto educativo nacional, que contemple as necessidades sociais e as particularidades de cada contexto.

O presidente da UNIVESP também destaca a qualidade da formação oferecida, mencionando que a instituição possui "nota 4 no Enade" – as notas variam de, no mínimo, 3 a 7. A associação entre indicadores como a nota 4 no Enade e a abrangência de vagas sugere uma tentativa de conciliar expansão do acesso e parâmetros de qualidade, embora esses dados devam ser analisados com cautela diante das complexidades próprias da EaD.

A visão de Marcos Borges sobre a UNIVESP como uma solução para o "apagão de professores" através do EaD público e de qualidade se alinha com a necessidade de repensar a formação docente em um contexto de massificação e diversificação do ensino.

Tardif (2002, p. 112) destaca a importância dos saberes experienciais e práticos na formação de professores. Embora a EaD possa ser vista como um desafio para a construção desses saberes, Borges enfatiza que a UNIVESP busca superar essa barreira através de metodologias inovadoras e da

ISBN: 978-65-5222-079-0

integração de práticas pedagógicas que simulam a realidade da sala de aula. A preocupação da UNIVESP em formar professores para atuar em diferentes contextos, incluindo a educação básica, demonstra um compromisso com a missão social da universidade pública e com a qualidade da educação no país.

Borges também aborda a questão da evasão, um desafio comum na EaD, afirmando que a UNIVESP tem taxas de evasão "muito baixas". Ele atribui esse sucesso à qualidade do material didático, à tutoria e ao acompanhamento pedagógico oferecido aos alunos. Essa preocupação com a permanência e o sucesso dos estudantes demonstra um compromisso com a formação integral do professor, que vai além da mera transmissão de conteúdo.

ESTRUTURA PEDAGÓGICA E DE APOIO: A QUALIDADE DO EAD DA UNIVESP

Um dos pilares do discurso de Marcos Borges é a descrição detalhada da complexa estrutura pedagógica e de apoio que sustenta a qualidade do ensino na UNIVESP. Ele desmistifica a ideia de que o EAD é uma modalidade de menor qualidade, explicando os múltiplos níveis de acompanhamento: "a gente tem os professores internos... os supervisores... os facilitadores... Tem toda uma rede". Essa rede inclui professores internos que definem currículos e políticas, supervisores (com mestrado e doutorado) que acompanham as disciplinas, e facilitadores (alunos de mestrado e doutorado de universidades públicas) que interagem diretamente com os alunos.

A exigência na contratação de conteudistas, que devem ser professores doutores de universidades de ponta como USP, UNICAMP e UNESP, e que publiquem na área, reforça o compromisso com a excelência acadêmica. A adaptação curricular, com disciplinas de embasamento no primeiro semestre (português, inglês, matemática, pensamento computacional e ética), demonstra a preocupação da instituição em nivelar

ISBN: 978-65-5222-079-0

o conhecimento dos alunos e prepará-los para o rigor acadêmico, independentemente de sua formação prévia. Esta descrição da estrutura pedagógica da UNIVESP busca desmistificar críticas à EaD e reforçar sua legitimidade. Mas embora tal estrutura dialogue com finalidades educacionais mais amplas (Amorim, 2009), sua efetividade ainda depende de fatores como permanência estudantil, qualidade da interação e inserção profissional.

PERFIL DO ALUNO E IMPACTO SOCIOECONÔMICO

Marcos Borges enfatiza, ainda, o perfil socioeconômico dos alunos da UNIVESP, destacando que "80% têm renda familiar abaixo de três salários-mínimos. É muito humilde". Este dado sinaliza o atendimento a um público de baixa renda, o que pode indicar relevância social da instituição pública, mas não resolve automaticamente as questões de valorização profissional e mobilidade social dos egressos. Além disso, aponta que a alta procura por pedagogia na UNIVESP se deve, em grande parte, aos polos do interior, onde a profissão de professor ainda confere "*status*" e é vista como uma oportunidade de emprego com boa qualidade e prestígio.

VISÃO SOBRE O APAGÃO DOCENTE E A PRESSÃO POLÍTICA CONTRA O EAD

Embora Marcos Borges negue o "apagão" na UNIVESP, ele adota uma postura mais cautelosa ao comentar a afirmação de Adriano Coelho de que o apagão é um "discurso político". Como professor da UNICAMP, ele se mostra "muito criterioso para falar qualquer coisa. Tão definitivo, assim". A postura cuidadosa, marcada pela recusa a afirmações categóricas, pode ser lida como alinhada ao rigor acadêmico, mas também evidencia uma estratégia discursiva de distanciamento frente a controvérsias. Ele reconhece a "menor procura" por licenciaturas presenciais em universidades

ISBN: 978-65-5222-079-0

de ponta, o que corrobora a ideia de uma mudança de interesse dos estudantes em relação às modalidades de ensino.

Borges também aborda a "pressão, aí sim, uma questão política contra o EaD" e o "incômodo" que o interesse crescente por essa modalidade gera. Essa percepção de uma "luta ideológica" em torno do EaD é central para a compreensão bakhtiniana do discurso (Bakhtin, 2015, p. 35). O EaD, como signo, é disputado por diferentes forças: de um lado, aqueles que o veem como uma solução para a democratização e o acesso; de outro, aqueles que o criticam por questões de qualidade ou por interesses políticos e econômicos (como a defesa do presencial por instituições que se beneficiam dele).

ANÁLISE COMPARATIVA: CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NAS PERSPECTIVAS DOS GESTORES

O "APAGÃO" DOCENTE: QUANTIDADE VERSUS QUALIDADE

A principal divergência entre os gestores reside na compreensão do "apagão" docente. Adriano Coelho, com sua visão mercadológica, nega o fenômeno como uma escassez quantitativa, classificando-o como "discurso político" e "estatística pobre". Para ele, o problema não é a falta de professores, mas a falta de profissionais com a "formação adequada que atenda às necessidades atuais de mercado". O "apagão" é, portanto, ressignificado para um problema qualitativo, de "formação inicial" e de "identidade docente". Essa ressignificação, à luz de Bakhtin (2015, p. 5), serve a um propósito ideológico: despolitizar a questão da escassez e transferir a responsabilidade para a qualidade da formação e para o próprio indivíduo professor.

Marcos Borges, por outro lado, embora não negue a existência de uma menor procura por licenciaturas em universidades públicas presenciais, contrapõe a lógica do mercado à realidade da UNIVESP, onde não

ISBN: 978-65-5222-079-0

há "apagão" e as vagas são preenchidas integralmente, especialmente em Pedagogia.

A divergência entre os gestores dos diferentes modelos de EaD – privado e público - não é sobre a existência de problemas, mas sobre sua natureza e sobre as soluções propostas: enquanto Coelho foca na importância da adequação ao mercado, Borges ressalta o papel da instituição pública em suprir a demanda por formação docente.

EAD: MODALIDADE DE MERCADO VERSUS FERRAMENTA DE INCLUSÃO

Ambos os gestores abordam a Educação a Distância, com ênfases distintas. Adriano Coelho critica a dicotomia EaD *versus* presencial como "ridículo", defendendo que a qualidade reside na "intencionalidade" do projeto de formação. Sua argumentação, embora aparentemente pragmática, pode ser interpretada como uma forma de desviar o foco de questões regulatórias e estruturais, priorizando a capacidade de um projeto educacional de atender às demandas do mercado e de gerar resultados. A menção de que o EaD pode ter "nota muito maior do que no presencial" é utilizada como um argumento de autoridade baseado em métricas de mercado.

Já Marcos Borges posiciona o EaD da UNIVESP como uma ferramenta de inclusão e democratização do acesso à educação superior. Ao destacar o perfil socioeconômico dos alunos ("80% têm renda familiar abaixo de três salários-mínimos") e a capilaridade dos polos no interior, ele alinha o EaD a uma finalidade também social de acesso à universidade. A UNIVESP, nesse sentido, cumpre um papel crucial na redução das desigualdades e na promoção da ascensão social. Ao mesmo tempo, a estrutura pedagógica robusta e a exigência na contratação de profissionais qualificados na UNIVESP servem para legitimar o EaD público como uma alternativa de alta qualidade, capaz de atender às necessidades de alunos com formação básica precária, um ponto crucial para as finalidades da educação (Amorim, 2009, p. 19).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A IDENTIDADE DOCENTE E A RESPONSABILIDADE INDIVIDUAL/ ESTRUTURAL

A questão da identidade docente e da desvalorização da carreira também apresenta nuances. Adriano Coelho enfatiza a responsabilidade individual do professor por sua trajetória, promovendo uma ideologia meritocrática onde o sucesso é fruto do esforço e da dedicação pessoal ("É você que se torna uma raridade"). Ele critica a formação inicial por "formar o cara para a vida de pobreza", mas oferece uma saída individualista para a desvalorização, desviando a atenção das condições sistêmicas. Essa visão, embora possa inspirar a busca por excelência, ignora as desigualdades estruturais que impedem a maioria dos professores de alcançar tal patamar.

Marcos Borges, embora não se aprofunde na questão da identidade docente, reconhece que a "remuneração de professor, perspectiva de carreira, segurança, essas coisas desanimam mesmo". No entanto, ele aponta que, em cidades do interior, a profissão ainda confere "status" e prestígio, o que contribui para a alta procura por licenciaturas na UNIVESP nesses locais. Essa observação sugere que a desvalorização da carreira docente é um fenômeno complexo, que varia de acordo com o contexto geográfico e socioeconômico, e que a universidade pública pode desempenhar um papel importante na valorização da profissão em determinadas regiões.

CRÍTICA ÀS POLÍTICAS PÚBLICAS: PRAGMATISMO VERSUS CAUTELA ACADÊMICA

Ambos os gestores criticam as políticas educacionais, mas com abordagens distintas. Adriano Coelho é mais incisivo, apontando a falta de experiência prática dos formuladores de políticas ("pessoas que não têm chão de sala") e a escolha de profissionais sem vivência pedagógica para cargos estratégicos. Sua crítica, que busca deslegitimar a intervenção estatal quando ela não se alinha aos interesses do mercado, sugere que o mercado é mais eficiente na resolução dos problemas educacionais do que o Estado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Marcos Borges, por sua vez, adota uma postura mais cautelosa e acadêmica. Ao ser questionado sobre a afirmação de Coelho de que o apagão é um "discurso político", ele responde com rigor e ponderação: "Eu não sei. Eu estaria sendo muito ousado. Eu sou um professor da Unicamp e como professor da Unicamp, a gente sempre é muito criterioso para falar qualquer coisa. Tão definitivo, assim". Essa postura reflete uma ética acadêmica de responsabilidade na argumentação (Amorim, 2012, p. 29). Ele reconhece a "pressão... política contra o EaD", o que demonstra a consciência da luta ideológica em torno da modalidade, mas sua argumentação é baseada na experiência bem-sucedida da UNIVESP, e não em uma desqualificação generalizada das políticas públicas.

Em síntese, as entrevistas revelam uma tensão fundamental entre a lógica de mercado, representada por Adriano Coelho, e a missão social da universidade pública, defendida por Marcos Borges. Enquanto o primeiro prioriza a eficiência, os dados e a adequação às demandas do mercado, o segundo enfatiza a inclusão, a democratização do acesso e a qualidade da formação, mesmo em um contexto de desafios estruturais. Ambos os discursos, no entanto, são atravessados por signos ideológicos e gêneros discursivos que buscam legitimar suas respectivas posições na esfera pública da educação brasileira, revelando as complexas disputas em torno da formação de professores no Brasil contemporâneo.

A RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024 E O FUTURO DA EAD NA VISÃO DA UNIVESP

Marcos Borges expressa uma visão crítica, mas pragmática, em relação à Resolução CNE/CP nº 4/2024, que estabelece a obrigatoriedade de 50% de aulas presenciais nos cursos de EaD. Ele reconhece que a resolução "traz um desafio", mas enfatiza que a UNIVESP está preparada para se adaptar, pois já possui uma estrutura de polos presenciais. Essa adaptabilidade da UNIVESP, uma instituição pública, contrasta com o "desespero total" dos grandes grupos educacionais privados, como mencionado por

ISBN: 978-65-5222-079-0

Adriano Coelho. Essa diferença de reação pode ser compreendida à luz da análise de Gatti e Barreto (2009), que apontam para a diversidade de modelos e realidades na educação superior brasileira, onde instituições públicas e privadas operam sob lógicas distintas.

Borges argumenta que a discussão sobre a obrigatoriedade de aulas presenciais deveria focar na "qualidade da formação" e não na "modalidade". Essa perspectiva se alinha com o pensamento de Nóvoa (1992), que defende uma formação docente que transcenda a mera transmissão de conteúdos e se concentre no desenvolvimento de competências e na reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Para Nóvoa (1992, p. 78), a formação de professores deve ser um processo contínuo de construção de saberes, que não se limita ao espaço físico da sala de aula. A EaD, quando bem estruturada, pode oferecer um ambiente rico para essa construção, desde que haja uma intencionalidade pedagógica clara e um acompanhamento adequado.

O presidente da UNIVESP também aborda a questão da tecnologia na educação, afirmando que ela "não é um fim em si mesma, mas um meio". Essa visão pragmática da tecnologia, que a coloca a serviço da educação e não o contrário, é fundamental para evitar o deslumbramento com as inovações e focar no que realmente importa: a aprendizagem do aluno e a formação do professor. Tardif (2002, p. 130) ressalta que a tecnologia, por si só, não garante a qualidade da educação; é a forma como ela é utilizada e integrada ao processo pedagógico que faz a diferença. Borges expressa otimismo em relação ao futuro da EaD no Brasil, acreditando que a modalidade continuará crescendo e se consolidando como uma alternativa viável e de qualidade para a formação de professores.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O DIÁLOGO COM A SOCIEDADE

A importância do diálogo da universidade com a sociedade e com as demandas do mercado de trabalho, é enfatizada por Marcos Borges, sem, contudo, se submeter a uma lógica puramente mercantil. Ele

ISBN: 978-65-5222-079-0

menciona que a UNIVESP busca formar professores que estejam preparados para atuar em diferentes contextos, desde a educação básica até o ensino superior, e que sejam capazes de lidar com os desafios e as transformações do século XXI. Essa preocupação com a relevância social da formação docente se alinha com o pensamento de Gatti e Barreto (2009), que defendem uma formação que prepare o professor para atuar como agente de transformação social e para enfrentar os desafios da educação em um país complexo como o Brasil.

Borges também destaca a importância da pesquisa e da extensão na formação de professores, afirmando que a UNIVESP incentiva a participação dos alunos em projetos de pesquisa e em atividades de extensão que os coloquem em contato com a realidade da sala de aula e com as demandas da comunidade. Essa integração entre ensino, pesquisa e extensão é fundamental para a formação de um professor crítico, reflexivo e engajado com a transformação social. Nóvoa (1992, p. 90) argumenta que a pesquisa é um elemento essencial na formação de professores, pois permite que eles desenvolvam uma postura investigativa e que reflitam criticamente sobre sua própria prática.

O presidente da UNIVESP conclui sua fala reforçando o compromisso da instituição com a educação pública, gratuita e de qualidade, e com a formação de professores que sejam capazes de fazer a diferença na vida dos alunos e na sociedade. Essa visão de uma universidade engajada com a transformação social e com a formação de profissionais que atuem como agentes de mudança é um contraponto importante à lógica puramente mercantil que permeia o discurso de Adriano Coelho.

ANÁLISE COMPARATIVA: MERCADO VERSUS MISSÃO SOCIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

A confrontação dos discursos de Adriano Coelho e Marcos Borges revela duas lógicas distintas e, por vezes, antagônicas, que permeiam o debate sobre a formação de professores e o enfrentamento do "apagão"

ISBN: 978-65-5222-079-0

no Brasil. Enquanto Coelho, representando a *Hoper* Educação, opera sob uma ótica predominantemente mercadológica, Borges, à frente da UNIVESP, defende uma perspectiva de missão social da universidade pública. Essa dicotomia é crucial para compreender as diferentes abordagens e soluções propostas para a crise docente.

A LÓGICA DO MERCADO E A RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO

A visão de Coelho, centrada na primazia dos dados e na adaptação às "necessidades de mercado", reconfigura a profissão docente. Para ele, o "apagão" não é uma escassez numérica, mas uma inadequação qualitativa, onde o professor precisa desenvolver um "*mindset*" de "raridade" para se destacar. Essa individualização do sucesso, como discutido por Nóvoa (1992, p. 30), pode desconsiderar as condições estruturais que afetam a carreira. A ênfase na "intencionalidade" dos projetos educacionais, no contexto da *Hoper*, sugere que a qualidade é definida pela capacidade de gerar resultados financeiros e de atender às demandas do setor privado, em detrimento de uma formação mais abrangente e crítica. Orlandi (1996, p. 14) nos lembra que o lugar social do enunciador molda o discurso, e a fala de Coelho reflete a lógica do capital que busca otimizar processos e maximizar lucros, mesmo na educação.

Essa lógica de mercado, ao mesmo tempo em que impulsiona a inovação e a eficiência, corre o risco de negligenciar a dimensão social e humana da educação. A crítica de Coelho às políticas educacionais e à falta de "chão de sala" nos formuladores de políticas, embora pertinente, é permeada por uma visão que vê a intervenção estatal como um entrave ao progresso, em vez de um mecanismo de garantia de direitos e de promoção da equidade. A tecnologia, em sua visão, "vai ocupando lugar porque o cara deixou espaço", o que reforça a ideia de que o mercado é mais eficiente na resolução dos problemas educacionais do que o Estado, especialmente quando este último não compreende as dinâmicas e necessidades do setor privado. Essa perspectiva, como apontam

ISBN: 978-65-5222-079-0

Gatti e Barreto (2009, p. 234), pode levar a diretrizes descoladas da realidade e ineficazes na prática, se não considerarem a complexidade do cenário educacional brasileiro.

PONTOS DE CONVERGÊNCIA E DIVERGÊNCIA

Apesar das diferenças ideológicas, há pontos de convergência entre os discursos de Coelho e Borges. Ambos reconhecem a importância da EaD como modalidade de ensino e a necessidade de uma formação docente que atenda às demandas do século XXI. No entanto, a forma como cada um interpreta essas demandas e as soluções propostas diverge significativamente. Coelho foca na adaptação do professor ao mercado e na eficiência dos processos, enquanto Borges enfatiza a inclusão, a democratização e a relevância social da formação docente. Essa tensão entre a lógica do mercado e a missão social da educação é um dos principais desafios a serem enfrentados para superar o "apagão de professores" no Brasil.

IMPLICAÇÕES DAS DIFERENTES LÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE E A EAD

As visões contrastantes de Adriano Coelho e Marcos Borges sobre o "apagão de professores" e o papel da EaD na formação docente revelam as tensões inerentes ao campo educacional brasileiro. A lógica de mercado, defendida por Coelho, ao priorizar a eficiência e a adaptabilidade do professor às demandas do setor privado, pode, como alertam Nóvoa (1992) e Tardif (2002), desconsiderar a complexidade da identidade profissional e a riqueza dos saberes docentes. Nóvoa (1992, p. 85) realça que a formação não deve ser um mero treinamento para o mercado, mas um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que capacite o professor a ser um agente de transformação social. A redução da formação a um "*mindset*" de "raridade" ou a uma busca por "300 reais por hora-aula",

ISBN: 978-65-5222-079-0

embora possa ser um incentivo individual, não aborda as questões estruturais da desvalorização da carreira e da precariedade das condições de trabalho que afetam a maioria dos docentes.

Por outro lado, a perspectiva da missão social da universidade pública, encarnada pela UNIVESP de Marcos Borges, busca conciliar a expansão do acesso com a qualidade da formação, utilizando a EaD como ferramenta de inclusão. Gatti e Barreto (2009, p. 101) reconhecem o potencial da EaD para democratizar o acesso à formação, mas ressaltam a importância de garantir a qualidade e a relevância dos cursos. A UNIVESP, ao focar na formação de professores para a educação básica e em serviço, e ao manter uma estrutura de polos e tutoria, demonstra um compromisso com a formação integral do docente, que vai além da mera transmissão de conteúdo. A preocupação de Borges com a baixa evasão e a nota 4 no Enade são indicadores de que a qualidade pode ser alcançada mesmo em larga escala e na modalidade a distância.

A Resolução CNE/CP nº 4/2024, que exige 50% de aulas presenciais nos cursos de EaD, emerge como um ponto de fricção entre essas duas lógicas. Para Coelho, essa regulamentação é um "desespero total" que atrapalha os modelos de negócio já estabelecidos. Para Borges, embora seja um "desafio", a UNIVESP está preparada para se adaptar, pois já possui uma estrutura que permite essa flexibilidade. Essa diferença de reação reflete a distinção entre a lógica do lucro e a lógica do serviço público. Orlandi (1996, p. 45) nos lembra que o discurso é sempre atravessado por relações de poder e ideologia, e a forma como cada gestor interpreta e reage à resolução revela suas posições e interesses. A discussão sobre a modalidade, portanto, não é apenas técnica, mas profundamente política e ideológica, envolvendo diferentes concepções sobre o que é educação, para que serve e quem deve ser o principal beneficiário.

Em suma, o "apagão de professores" no Brasil é um fenômeno complexo que exige soluções multifacetadas. As visões de Adriano Coelho e Marcos Borges, embora distintas, oferecem insights valiosos sobre os desafios e as oportunidades. A superação desse "apagão" passará, neces-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sariamente, pela capacidade de integrar as contribuições da iniciativa privada, com sua eficiência e inovação, com a missão social da universidade pública, que busca garantir o acesso, a qualidade e a relevância da formação docente para todos. O diálogo entre essas diferentes perspectivas, mediado por uma análise crítica e fundamentada, é essencial para construir um futuro mais promissor para a educação brasileira.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LÓGICA DO MERCADO: DESAFIOS E ADAPTAÇÕES

Adriano Coelho, ao discutir a formação de professores, reitera a necessidade de uma adaptação constante às demandas do mercado. Sua visão de que o "apagão" é um problema de "formação para um novo tempo, um novo ambiente e novas condições" implica que as instituições de ensino superior, especialmente as que formam docentes, devem estar atentas às rápidas transformações tecnológicas e sociais. Essa perspectiva, embora focada na eficiência e na empregabilidade, levanta questões importantes sobre o papel da universidade na formação de um profissional crítico e reflexivo, e não apenas um técnico adaptável.

Nóvoa (1992, p. 70) argumenta que a formação de professores não pode ser reduzida a um mero treinamento para o mercado de trabalho, mas deve ser um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que capacite o docente a atuar de forma autônoma e criativa. A ênfase de Coelho na individualização do sucesso, onde o professor deve se tornar uma "raridade" através de esforço próprio, pode, paradoxalmente, desresponsabilizar o sistema educacional e as políticas públicas pela desvalorização da carreira. Essa visão, ao mesmo tempo em que inspira a busca por excelência, pode mascarar as desigualdades estruturais que impedem a maioria dos professores de alcançar tal patamar.

Tardif (2002, p. 145) destaca a importância dos saberes experienciais e práticos na formação de professores, que são construídos na interação com a realidade da sala de aula e com os desafios do cotidiano escolar. A

ISBN: 978-65-5222-079-0

lógica de mercado, ao priorizar a formação de um profissional "adequado" às necessidades atuais, pode negligenciar a riqueza desses saberes e a complexidade da prática pedagógica. A preocupação de Coelho com a "ambiência de formação do professor inicial" sugere uma busca por modelos que garantam a eficiência e a adaptabilidade, mas que nem sempre contemplam a dimensão humana e relacional da docência.

Coelho também aborda a questão da inovação e da tecnologia na educação, afirmando que elas "vão ocupando lugar porque o cara deixou espaço". Essa visão, que atribui à inércia dos professores e à má gestão pública a responsabilidade pela expansão de soluções de mercado, reforça a ideia de que o setor privado é mais dinâmico e eficiente na resolução dos problemas educacionais. No entanto, Gatti e Barreto (2009, p. 180) alertam para os riscos de uma visão puramente tecnológica da educação, que pode desconsiderar a dimensão pedagógica e a importância da interação humana no processo de aprendizagem. A tecnologia, embora seja uma ferramenta poderosa, deve estar a serviço da educação e não o contrário, e sua implementação deve ser acompanhada de uma reflexão crítica sobre seus impactos na formação de professores e na qualidade do ensino.

Orlandi (1996, p. 50) nos lembra que o discurso é sempre atravessado por relações de poder e ideologia. A fala de Coelho, ao priorizar a lógica de mercado e a eficiência, reflete uma determinada visão de mundo que busca reconfigurar a educação para atender aos interesses do capital. Essa reconfiguração, ao mesmo tempo em que impulsiona a inovação e a adaptabilidade, pode, paradoxalmente, aprofundar as desigualdades e desvalorizar a dimensão social e humana da educação, que não pode ser reduzida a uma mera transação comercial. A análise do discurso de Coelho, portanto, revela as tensões entre a lógica do mercado e a missão social da educação, e os desafios de conciliar essas duas perspectivas na formação de professores e no enfrentamento do "apagão" docente no Brasil.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONCLUSÃO

O presente artigo buscou analisar o complexo fenômeno do "apagão de professores" no Brasil a partir das perspectivas de dois gestores educacionais com atuações distintas: o Dr. Adriano Coelho, representante da lógica de mercado no setor de consultoria, e o Dr. Marcos Borges, presidente de uma universidade pública, a UNIVESP. Através da análise de conteúdo de suas entrevistas em profundidade, à luz dos referenciais teóricos de Marilia Amorim e Mikhail Bakhtin, foi possível desvelar as diferentes compreensões, os signos ideológicos e os gêneros discursivos que permeiam o debate sobre a formação docente e a Educação a Distância (EaD) no país.

As entrevistas revelaram uma tensão fundamental entre a lógica de mercado e a missão social da educação pública. Adriano Coelho, ao negar o apagão como um problema quantitativo e ressignificá-lo como uma questão qualitativa de formação e "*mindset*" individual, alinha-se a uma visão que prioriza a adequação do profissional às demandas do mercado. Sua crítica às políticas públicas e a ênfase na responsabilidade individual do professor por seu sucesso, embora possam estimular a busca por excelência, tendem a desconsiderar as condições estruturais e a desvalorização sistêmica da carreira docente. O discurso de Coelho, permeado por uma linguagem empresarial-consultiva, reflete a crescente mercantilização da educação e a influência do capital financeiro no setor.

Em contrapartida, Marcos Borges apresenta a UNIVESP como um modelo de sucesso que contrapõe a narrativa do apagão, especialmente no que tange à formação de professores em EaD. Sua fala destaca a capacidade da universidade pública de preencher vagas em licenciaturas, formar um grande volume de profissionais e, sobretudo, promover a inclusão social ao atender a um público de baixa renda e de regiões do interior. A estrutura pedagógica robusta da UNIVESP e a qualificação de seus profissionais demonstram que o EaD, quando concebido com intencionalidade pedagógica e apoio adequado, pode ser uma ferramenta

ISBN: 978-65-5222-079-0

eficaz para a democratização do acesso à educação superior de qualidade. A cautela de Borges ao abordar a natureza política do "apagão" e sua percepção da "pressão política contra o EAD" evidenciam a luta ideológica em torno da modalidade, onde diferentes forças disputam o significado e o papel da educação a distância no cenário brasileiro.

As contribuições de Amorim e Bakhtin foram cruciais para aprofundar essa análise. Amorim (2009; 2012) permitiu compreender como o "discurso da ciência" pode ser apropriado por lógicas mercadológicas e como a argumentação na esfera pública é moldada por diferentes finalidades. Bakhtin (2014; 2015), por sua vez, ofereceu as ferramentas para desvendar os signos ideológicos presentes nas falas dos gestores, revelando como termos como "apagão", "dados" e "raridade" são carregados de sentidos que legitimam ou contestam determinadas visões de mundo e interesses. A análise comparativa evidenciou que, embora ambos os gestores reconheçam problemas e desafios na formação docente, suas propostas e interpretações divergem fundamentalmente, refletindo as tensões entre o pragmatismo de mercado e a missão social da educação.

Em suma, o "apagão de professores" no Brasil é um fenômeno multifacetado que transcende a mera escassez numérica. Ele se manifesta na desvalorização da carreira, na inadequação da formação às novas demandas e nas disputas ideológicas sobre o papel e a qualidade das diferentes modalidades de ensino. A experiência da UNIVESP demonstra que o EaD público, com investimento em estrutura e qualidade pedagógica, pode ser uma resposta eficaz a esse desafio, promovendo a inclusão e a formação de profissionais qualificados. A experiência bem-sucedida na esfera do ensino público, com polos espalhados em vários pontos do país, aliados à preocupação pedagógica, não pode, no entanto deslegitimar a permanência do ensino privado na área. A existência das duas esferas é saudável, desde que a preocupação com a qualidade do ensino seja preponderante nas duas modalidades: pública e privada.

Assim, é imperativo que as políticas públicas considerem a complexidade desse cenário, promovendo a valorização da docência, aprimorando

ISBN: 978-65-5222-079-0

a formação inicial e continuada, e garantindo que a expansão da EaD seja pautada por critérios de qualidade e equidade, e não apenas por lógicas de mercado. O debate sobre o futuro da educação no Brasil exige uma compreensão aprofundada dessas dinâmicas e um compromisso com as finalidades mais amplas da educação como direito social e ferramenta de transformação.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marilia. **Argumentação na esfera pública**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 45.

AMORIM, Marilia. **O discurso da ciência**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 23.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014. p. 5.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2015. p. 30-36.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução CNE/CP nº 4, de 2024. Dispõe sobre a obrigatoriedade de 50% de aulas presenciais nos cursos de EaD. Brasília, DF: MEC, 2024.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Apagão de professores**: Brasil pode ter déficit de até 235 mil docentes até 2040. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fluxo-educacao/apagao-de-professores-brasil-deficit-de-ate-235-mil-docentes-ate-2040. Acesso em: 29 jul. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: UNESCO, 2009. p. 195-210.

INSTITUTO SEMESP. Risco de apagão de professores no Brasil. Disponível em: https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de-apagao-de-professores-no-brasil/. Acesso em: 29 jul. 2025.

JORNAL DA USP. Brasil poderá ter carência de 235 mil professores de educação básica até 2040. Disponível em: https://jornal.usp.br/atualidades/brasil-podera-

-ter-carencia-de-235-mil-professores-de-educacao-basica-ate-2040/. Acesso em: 29 jul. 2025.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 95-100.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

REVISTA EDUCAÇÃO. **Apagão docente:** como evitar falta de professores no Brasil. Disponível em: https://revistaeducacao.com.br/2025/05/08/apagao-docente-brasil/. Acesso em: 29 jul. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 160-175.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.011

A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE MOBILIZADA PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CURRÍCULO, SABERES E PRÁTICAS EM PEDAGOGIA

Josiane Carla Medeiros de Sousa[1]
Francisco Nairon Monteiro Júnior[2]

RESUMO

O presente artigo apresenta a experiência de pesquisa e ensino realizada durante a disciplina de um curso de Licenciatura em Pedagogia, da qual sou professora. O objetivo geral foi compreender a formação inicial docente mobilizada pelas tecnologias digitais. Especificamente, analisar as propostas curriculares do curso, investigar quais os saberes necessários para a formação pedagógica mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação - TDICs e descrever práticas de ensino e aprendizagem que colaboram para a formação inicial de estudantes na perspectiva da cultura digital. Caracterizou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, exploratória e descritiva. Para tal, foi realizado um Estudo de Caso da disciplina "Educação e Tecnologias Digitais" do Curso de Licenciatura em Pedagogia de um Centro Universitário da cidade de Patos, Paraíba. Para coleta e análise dos dados, foi sistematizada uma triangulação composta pelas: (i) DCNs de Pedagogia (2006) e DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de profissionais

1 Licenciada em Pedagogia (UFPB), Doutoranda em Ensino (RENOEN/UFRPE). Atualmente é Professora pelo Centro Universitário de Patos (UNIFIP). josianesousa@fiponline.edu.br;

2 Licenciado em Física (UFRPE), Doutor em Educação em Ciências e Matemática pelo PPGEC da UNESP Bauru/SP (2012). Atualmente é professor do Departamento de Educação da UFRPE naironjr67@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

do Magistérios da Educação Básica (2024), além de aportes teóricos como Freire (1996); Tardif (2013); Masseto; Moran; Behrens (2013); Pimenta; Pinto; Severo (2022) e Moreira; Silva (1994); (ii) analíse do PPC e do Plano de Desenvolvimento da Disciplina e (iii) entrevista com os estudantes. As motivações e reflexões iniciais deste trabalho são fruto de leituras e discussões ocorridas durante o primeiro ano de curso do Doutorado em Ensino da Rede Nordeste em Ensino (RENOEN), polo da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). A pesquisa apontou que a formação inicial de estudantes do curso de Pedagogia para o exercício da docência mobilizada pelas TDICs perpassa por elementos organizativos, metodológicos e formativos, sendo essencial que a qualificação dos futuros professores inclua não apenas a competência técnica das ferramentas digitais, mas também a habilidade de integrá-las de maneira ética, crítica e reflexiva ao processo pedagógico.

Palavras-chave: Formação docente, Tecnologias Digitais, Currículo, Práxis, Pedagogia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem sido amplamente discutida no campo educacional, especialmente diante dos desafios impostos pela cultura digital e pelas transformações tecnológicas que atravessam os processos de ensino e aprendizagem.

Nesse contexto, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) emergem como elementos estruturantes da prática pedagógica contemporânea, exigindo dos cursos de licenciatura uma revisão constante de suas propostas curriculares e metodológicas.

Este artigo apresenta uma experiência de pesquisa e ensino desenvolvida no âmbito da disciplina "Educação e Tecnologias Digitais", ofertada no Curso de Licenciatura em Pedagogia de um Centro Universitário localizado na cidade de Patos, Paraíba. A investigação teve como objetivo geral compreender como as TDICs mobilizam a formação inicial docente, analisando as propostas curriculares do curso, os saberes necessários à prática pedagógica mediada por tecnologias e as experiências de ensino e aprendizagem que contribuem para a construção de competências docentes na perspectiva da cultura digital.

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, exploratória e descritiva, estruturada como um estudo de caso. A coleta e análise dos dados foram realizadas por meio de triangulação metodológica, envolvendo: (i) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) de Pedagogia (2006) e as DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de profissionais do Magistério da Educação Básica (2024), além de referenciais teóricos como Freire (1996), Tardif (2013), Masetto, Moran, Behrens (2013), Pimenta; Pinto; Severo (2022) e Moreira; Silva (1994); (ii) a análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e do Plano de Desenvolvimento da Disciplina; e (iii) entrevistas com estudantes participantes da disciplina.

As reflexões que fundamentam este trabalho foram inicialmente mobilizadas durante o primeiro ano do curso de Doutorado em Ensino da

ISBN: 978-65-5222-079-0

Rede Nordeste de Ensino (RENOEN), polo da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), e revelam que a formação docente mediada pelas TDICs exige não apenas domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a capacidade de integrá-las de forma ética, crítica e reflexiva ao cotidiano pedagógico.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, Brasil (2006), orientam que a formação inicial de pedagogo(a)s, deverá acontecer por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica. É o que ratifica as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, cursos de licenciatura, Brasil (2024). Diante dos desafios do ambiente educacional contemporâneo, a formação da Licenciatura em Pedagogia precisa ser um processo multifacetado e dinâmico, na busca de qualificar profissionais reflexivos, críticos e preparados para lidar com a capacidade de atuar em áreas como docência, gestão, coordenação, supervisão, orientação educacional, seja em espaços escolares e não escolares.

A Pedagogia como ciência dialética busca transformar de forma significativa os conceitos dos saberes, da formação e da práxis educativa. Os conhecimentos pedagógicos representam uma visão de várias dimensões, fundamentados em elementos que, juntos, evidenciam a prática social e histórica. Os professores Pimenta; Pinto; Severo (2022) e José Libâneo (2005) destacam a importância das bases epistemológicas que fundamentam os estatutos de identidade da Pedagogia.

Segundo eles, essa área do conhecimento deve ser compreendida como um campo dedicado ao estudo sistemático da educação, do ato educativo e da prática pedagógica. Estes elementos são entendidos como partes constitutivas da atividade humana e como fatores essenciais à vida social.

Nessa perspectiva, Tardif (2013) e Nóvoa (2009) destacam que a formação docente desempenha um papel essencial na promoção de uma educação de qualidade e com significado. Esse processo abrange não só a aquisição de conhecimentos teóricos sobre as disciplinas, mas também

ISBN: 978-65-5222-079-0

o aprimoramento de competências pedagógicas, sociais e éticas indispensáveis à atuação em sala de aula e fora dela. O(a) professor(a) deve ser capaz de compreender a realidade social e cultural dos alunos, mediar o conhecimento de forma eficaz e estar preparado(a) para enfrentar os desafios cotidianos presentes na escola e na sociedade.

No contexto da cultura digital, a formação inicial docente deve ser considerada como eixo estruturante de sua proposta pedagógica, articulando teoria e prática em experiências que favoreçam a autonomia, a criatividade e o pensamento crítico dos futuros educadores. Isso implica revisar os currículos, os materiais didáticos e as estratégias de ensino, de modo a integrar as TDICs como parte orgânica do processo formativo.

A presença da cultura digital na educação não se limita ao uso de dispositivos tecnológicos, mas envolve a compreensão dos fluxos de informação, das dinâmicas de rede e das novas formas de produção e circulação do conhecimento. Formar professores para esse contexto é preparar profissionais capazes de atuar com responsabilidade e inovação, promovendo práticas educativas que dialoguem com os desafios e possibilidades do século XXI (Masseto; Moran; Behrens, 2013).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o documento "Computação: Complemento à BNCC" (2022) apresentam a cultura digital como uma competência essencial, destacando a necessidade de desenvolver atitudes críticas frente à multiplicidade de conteúdos digitais e midiáticos. Essa abordagem propõe uma educação voltada para a mediação democrática das tecnologias, incentivando a participação consciente e ética dos estudantes na sociedade digital.

Nesse cenário, o papel do professor se transforma profundamente. Ele deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos para tornar-se um mediador de experiências, capaz de integrar linguagens digitais, promover o pensamento crítico e estimular a autoria dos alunos. A formação docente, portanto, precisa contemplar não apenas o domínio técnico das ferramentas digitais, mas também a compreensão dos impactos sociocul-

ISBN: 978-65-5222-079-0

turais da tecnologia, das questões éticas envolvidas e das possibilidades pedagógicas que emergem da cultura digital.

Além disso, a cultura digital exige uma revisão dos modelos tradicionais de ensino. O espaço escolar precisa dialogar com ambientes virtuais, redes sociais, plataformas colaborativas e outras formas de interação que fazem parte do cotidiano dos estudantes. Isso implica repensar currículos, metodologias e avaliações, incorporando práticas que valorizem a aprendizagem ativa, a resolução de problemas reais e a construção coletiva do conhecimento.

A democratização do acesso às tecnologias também deve ser pauta central nas políticas educacionais. A cultura digital não pode aprofundar desigualdades já existentes; ao contrário, deve ser uma ferramenta de inclusão e equidade. Para isso, é fundamental garantir infraestrutura adequada, formação continuada para os profissionais da educação e estratégias que considerem as especificidades de cada território e comunidade escolar.

Educar na cultura digital é preparar cidadãos para um mundo em constante transformação. É cultivar competências como colaboração, criatividade, empatia e pensamento crítico, fundamentais para a atuação ética e responsável em ambientes digitais. A escola, nesse contexto, torna-se um espaço privilegiado para formar sujeitos capazes de compreender, questionar e transformar a realidade por meio da tecnologia, não como consumidores passivos, mas como protagonistas de uma sociedade mais justa, conectada e consciente.

A professora Vani Moreira Kensky (2018, p. 139) apresenta uma definição sobre a cultura digital como sendo uma expressão que “integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade”. A BNCC (2018, p. 474) apresenta que se trata de “buscar dados e informações de forma crítica nas diferentes mídias, inclusive as sociais, analisando as

ISBN: 978-65-5222-079-0

vantagens do uso e da evolução da tecnologia na sociedade atual, como também seus riscos potenciais". Em diálogo com a formação docente, destaca-se a importância de compreender as práticas, comportamentos e formas de interação que influenciam não apenas o ensino e a aprendizagem, mas também configuram a cultura digital.

Essa cultura se manifesta como um movimento que torna as relações mais rápidas, colaborativas e descentralizadas, ao mesmo tempo em que levanta questões como a disseminação de desinformação, a super exposição da vida privada e a exclusão digital. No Art. 5, inciso IX quando apresentado o perfil do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia, as DCNs, Brasil (2006, p. 2) orientam que o estudante formado, precisa estar apto a "relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas". No inciso VI, Brasil (2024, p. 5) apresenta a mediação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação - TDIC, possibilitando o desenvolvimento de competências digitais docentes, para o aprimoramento da prática pedagógica, e a ampliação da formação cultural dos professores e licenciandos.

Para Moreira e Silva (1994, p. 07), "o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual", ou seja, o currículo dialoga com as construções culturais e de identidades, estabelecendo relações de transformações e ressignificações diante dos contextos históricos que mudam constantemente.

Ao considerar o currículo como produção contextual, é fundamental que a formação docente inclua práticas pedagógicas que dialoguem com os territórios digitais habitados pelos estudantes. Isso implica reconhecer os saberes emergentes da cultura digital como legítimos e incorporá-los às propostas formativas de maneira reflexiva e significativa. A formação de pedagogos, nesse sentido, deve preparar profissionais capazes de atuar em ambientes híbridos, colaborativos e inclusivos, promovendo

ISBN: 978-65-5222-079-0

uma educação que responda aos desafios contemporâneos e contribua para a construção de uma escola conectada com as múltiplas realidades sociais e culturais.

Nesse cenário, as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) assumem papel central na formação inicial de professores, não apenas como ferramentas técnicas, mas como mediadoras de novos modos de ensinar, aprender e produzir conhecimento. “Sem a mediação efetiva do professor, a utilização dessas ferramentas na escola pode favorecer a diversão e o lazer, comprometendo os resultados esperados”, (MASSETO, MORAN, BEHRENS, 2013, P. 14).

A inserção das TDICs no currículo requer que os cursos de licenciatura promovam experiências formativas que articulem teoria e prática, favorecendo o desenvolvimento de competências críticas, éticas e criativas. A cultura digital, portanto, não se limita à presença de dispositivos tecnológicos, mas envolve a compreensão dos fluxos informacionais, das linguagens multimodais e das interações em rede que caracterizam o cotidiano escolar.

Em “A Pedagogia da Autonomia”, Paulo Freire parte do princípio de que ensinar exige respeito à autonomia do educando, à sua capacidade de pensar criticamente e de construir o próprio conhecimento. Para Freire (1996), educar é um ato dialógico, ético e político, que pressupõe a valorização da experiência do sujeito e a construção coletiva do saber. Nesse sentido, a formação de pedagogos deve ir além da transmissão de conteúdos, promovendo uma prática educativa que estimule a reflexão, a curiosidade epistemológica e o compromisso com a transformação social. A autonomia, nesse contexto, não é entendida como isolamento, mas como a capacidade de agir com responsabilidade e consciência crítica no mundo.

Ao integrar as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) à formação docente, amplia-se o campo de possibilidades para a construção dessa autonomia. As TDICs, quando utilizadas de forma crítica

ISBN: 978-65-5222-079-0

e intencional, podem favorecer práticas pedagógicas colaborativas, interativas e contextualizadas, alinhadas aos princípios freireanos.

A mediação tecnológica, nesse processo, não deve ser vista como substituta da relação pedagógica, mas como potencializadora de novos modos de ensinar e aprender, capazes de dialogar com a cultura digital em que os sujeitos estão inseridos. Assim, formar pedagogos na perspectiva da Pedagogia da Autonomia mediada pelas TDICs implica preparar educadores que saibam utilizar as tecnologias não apenas como ferramentas operacionais, mas como instrumentos de emancipação, diálogo e construção coletiva do conhecimento.

METODOLOGIA

Caracterizou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa do tipo bibliográfica, exploratória e descritiva. Para tal, foi realizado um Estudo de Caso da disciplina "Educação e Tecnologias Digitais" do Curso de Licenciatura em Pedagogia de um Centro Universitário da cidade de Patos, Paraíba.

Para coleta e análise dos dados, foi sistematizada uma triangulação composta pelas: (i) DCNs de Pedagogia (2006) e DCNs para a Formação Inicial em Nível Superior de profissionais do Magistérios da Educação Básica (2024), além de aportes teóricos como Freire (1996); Tardif (2013); Masseto; Moran; Behrens (2013); Pimenta; Pinto; Severo (2022) e Moreira; Silva (1994); (ii) analíse do PPC e do Plano de Desenvolvimento da Disciplina e (iii) entrevista com os estudantes.

As motivações e reflexões iniciais deste trabalho são fruto de leituras e discussões ocorridas durante o primeiro ano de curso do Doutorado em Ensino da Rede Nordeste em Ensino (RENOEN), polo da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina Educação e Tecnologias Digitais tem como objetivo geral reconhecer os processos epistemológicos relacionados à educação e à mediação das tecnologias digitais na formação de pedagogos(as). Especificamente, busca compreender os conceitos vinculados à mediação tecnológica e ao processo educacional; fomentar conhecimentos e habilidades para a atuação pedagógica mediada pelas TDICs; e desenvolver a formação docente com base na cultura do letramento e da tecnologia digital.

Esse componente curricular possui 60h de carga horária e é ofertado à turma do 1° período do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário de Patos – UNIFIP. As aulas são realizadas de forma síncrona (presencial e virtual) e assíncrona. Os encontros síncronos ocorrem por meio de videoconferências via Google Meet e também em sala de aula no campus da instituição. A metodologia adotada é a Sala de

Aula Invertida, na qual os conteúdos são disponibilizados previamente no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no caso do UNIFIP, a plataforma utilizada é o Moodle. Durante os encontros, professora e estudantes participam de aulas expositivas e dialogadas, promovendo debates sobre os temas previamente estudados.

Na sala de aula virtual, os estudantes têm acesso ao Plano de Desenvolvimento da Disciplina (PDD), que inclui o Plano de Ensino, o Cronograma de Aulas e o Quadro Avaliativo. Também estão disponíveis Fóruns de Discussão, Roteiros de Aulas e Unidades de Aprendizagem (UAs), compostas por trilhas de textos, vídeos e infográficos que auxiliam na compreensão dos conteúdos abordados, tanto nos momentos síncronos quanto assíncronos, culminando na realização de atividades práticas.

Informações do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), apresentam que para a formação inicial de pedagogo(a)s a instituição reconhece como necessidade desenvolver habilidades e competências que visam “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação

ISBN: 978-65-5222-079-0

de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico, (UNIFIP, p. 40). No projeto fica evidenciado que as tecnologias digitais são reconhecidas como ferramentas de formação para comunicação, acesso e disseminação de informações, produção de conhecimento e resolução de problemas, potencializando aprendizagens.

De acordo com o Plano de Ensino, a disciplina foi ofertada de forma modular em fevereiro de 2025. Durante esse período, foram utilizadas ferramentas digitais como o Padlet, que possibilita a criação de murais virtuais dinâmicos e interativos para registro e compartilhamento de conteúdos multimídia. Também foi utilizada a plataforma Wordwall, voltada à criação de atividades gamificadas. Uma das dinâmicas propostas foi o jogo da "roda giratória", no qual os estudantes, divididos em dois grupos, participaram de uma competição baseada nos conceitos e autores discutidos ao longo da disciplina.

A atividade final consistiu na produção de resumos expandidos sobre os temas abordados nas três unidades programáticas: Unidade 1 – Educação, sociedade e tecnologia: A tecnologia digital e suas implicações na sociedade do conhecimento; Teorias emergentes sobre TDICs e educação; Mobilização teórico-prática do uso das tecnologias digitais na educação; Unidade 2 – Saberes e práticas docentes: Formação de professores para a cultura digital; Competências pedagógicas para a mediação tecnológica; Letramento digital crítico na formação docente; Unidade 3 – Processos didáticos e metodológicos: Potencialidades do uso da tecnologia na educação; Curadoria e produção de recursos digitais para mediação pedagógica; Aplicação de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

O resultado dos resumos expandidos foram apresentados em formato de painel na sala de aula quando os alunos responderam um questionário pelo Google Forms refletindo sobre duas questões: Quais são as potencialidades das tecnologias digitais para a formação inicial em Pedagogia? e quais são as fragilidades das tecnologias digitais para a formação inicial

ISBN: 978-65-5222-079-0

em Pedagogia? As respostas seguem relatando as principais percepções categorizadas de acordo com os objetivos deste artigo.

Quadro 1 - Potencialidades das tecnologias digitais para a formação inicial em Pedagogia

[...] as tecnologias nos possibilita um grande acesso à informação, conhecimentos e entretenimento na palma de nossas mãos, além de facilitar muitas de nossas atividades diárias. A internet pode ser utilizada para estudo, trabalho e ser acessada de qualquer lugar e a qualquer hora. gosto das aulas pelo computador pois nem sempre tenho como ir para a universidade de forma presencial, aí não perco conteúdo estudando de casa [...] as tecnologias digitais ampliam nosso acesso a conteúdos diversos, atualizados e de diferentes fontes sendo possível a gente colocar em prática durante e depois da formação em Pedagogia [...] as tecnologias digitais permitem que a gente vivencie práticas pedagógicas inovadoras, mesmo fora da sala de aula física [...] com as TDICs, conseguimos desenvolver autonomia na aprendizagem e explorar diferentes formas de estudar, é mais difícil pois o professor é somente um mediador [...] as ferramentas digitais facilitam a comunicação entre professores e alunos, fortalecendo o vínculo pedagógico [...] a cultura digital nos ajuda a entender melhor os contextos escolares atuais e a preparar aulas mais conectadas com a realidade dos estudantes [...] as tecnologias possibilitam o uso de metodologias ativas, como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos [...] a formação com TDICs nos prepara para lidar com os desafios da educação online e presencial [...] as tecnologias favorecem a inclusão, com recursos acessíveis para alunos com diferentes necessidades [...] as plataformas digitais nos ajudam a organizar materiais, planejar atividades e acompanhar o nosso próprio desenvolvimento.

Fonte: Google Forms (2025)

Com base nas respostas obtidas na pesquisa, é possível identificar que os estudantes do curso de Pedagogia reconhecem amplamente as potencialidades das tecnologias digitais para sua formação inicial.

A percepção de que essas ferramentas oferecem acesso rápido e diversificado à informação, ao conhecimento e até ao entretenimento revela uma compreensão da tecnologia como aliada no processo formativo da licenciatura. A possibilidade de estudar e trabalhar remotamente, em qualquer horário e lugar, reforça a ideia de flexibilidade e autonomia, Freire (1996), aspectos valorizados pelos futuros pedagogos diante das exigências da sociedade contemporânea.

A autonomia na aprendizagem é por várias vezes também mencionada como uma das principais contribuições das TDICs. Os estudantes relatam que, com o uso das tecnologias, conseguem explorar diferen-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tes formas de estudar, desenvolver responsabilidade sobre seu próprio processo formativo e construir conhecimento de maneira mais ativa. No entanto, essa autonomia vem acompanhada de desafios, como a mudança no papel do professor, que passa a atuar como mediador. Essa transição exige novas competências docentes e uma reconfiguração das relações pedagógicas.

Outro ponto recorrente nas respostas é o reconhecimento das tecnologias digitais como facilitadoras de práticas pedagógicas inovadoras. Os estudantes destacam que, mesmo fora da sala de aula física, é possível vivenciar experiências educativas significativas, o que aponta para uma ampliação dos espaços e tempos de aprendizagem. Essa visão está alinhada com os princípios da cultura digital, Kensky (2018), que rompe com a lógica tradicional de ensino e propõe uma abordagem mais dinâmica, interativa e conectada com os contextos reais dos alunos.

A comunicação entre professores e alunos foi apontada como outro aspecto positivo das tecnologias digitais. As ferramentas digitais são vistas como meios eficazes para fortalecer o vínculo pedagógico, promover interações mais frequentes e facilitar o acompanhamento das atividades. Essa dimensão relacional é fundamental para a construção de um ambiente de aprendizagem acolhedor e colaborativo, especialmente em contextos de educação híbrida ou remota, caso que configura o estudo em tela.

Os estudantes também reconhecem que a cultura digital contribui para uma melhor compreensão dos contextos escolares atuais. Ao preparar aulas mais conectadas com a realidade dos alunos, os futuros pedagogos demonstram sensibilidade às transformações sociais e culturais que impactam a educação. A utilização de metodologias ativas, como sala de aula invertida e aprendizagem baseada em projetos, aparece como estratégia eficaz para integrar as TDICs ao currículo, apontado por Moreira; Silva (1994), de forma significativa.

A fala dos estudantes destaca a percepção de que as tecnologias digitais favorecem a inclusão educacional. Os alunos valorizam os recur-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sos acessíveis que atendem às diferentes necessidades dos alunos, bem como as plataformas que auxiliam na organização dos materiais, no planejamento das atividades e no acompanhamento do próprio desenvolvimento. Esses resultados indicam que a formação inicial em Pedagogia, quando mediada pelas TDICs, pode promover uma prática docente mais crítica, reflexiva e alinhada aos desafios da educação contemporânea.

Quadro 2 - Fragilidades das tecnologias digitais para a formação inicial em Pedagogia

[...] nem todos os alunos têm acesso igual às tecnologias, o que gera desigualdade na aprendizagem durante o processo formativo, muitas vezes o meu celular não está com internet boa para assistir às aulas online [...] às vezes, o uso excessivo de recursos digitais acaba afastando a gente das práticas pedagógicas mais humanas e afetivas, que são os momentos onde os alunos mais aprendem na escola [...] se utilizarmos muito a tecnologia a formação pode ficar muito técnica, sendo importante pensar sobre o impacto ético e social das tecnologias na educação [...] muitos conteúdos digitais são genéricos e não dialogam com a realidade das escolas públicas, eu sou cuidadora em uma escola pública e vejo a realidade de lá [...] a dependência das plataformas digitais pode limitar a criatividade e a autonomia docente, eu gosto, mas prefiro o dialógico [...] nem sempre os ambientes virtuais favorecem a construção coletiva do conhecimento, existem muitos plágios e só cópias [...] a gente sente que falta mais integração entre teoria e prática no uso das tecnologias [...] as TDICs são importantes, mas não substituem o contato direto com a sala de aula e com os alunos, o chão da escola será sempre o melhor recurso[...] a formação inicial precisa ir além do uso de ferramentas e ensinar como aplicar as tecnologias com intencionalidade pedagógica como era no tempo que fui estudante da educação básica.

Fonte: Google Forms (2025)

No contraponto, os resultados das respostas revelam que, embora as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) sejam reconhecidas como importantes para a formação inicial em Pedagogia, os alunos identificam algumas fragilidades que precisam ser enfrentadas. Uma das principais preocupações apontadas é a desigualdade no acesso às tecnologias, que compromete a equidade no processo formativo. Nem todos os estudantes possuem os mesmos recursos digitais, o que gera barreiras para o acompanhamento das atividades, limita a participação em ambientes virtuais e acentua as disparidades educacionais já existentes.

Outro aspecto destacado pelos participantes é o risco de que o uso excessivo de recursos digitais afaste os estudantes das práticas pedagó-

ISBN: 978-65-5222-079-0

gicas mais humanas e afetivas. A formação docente, segundo os relatos, deve preservar os momentos de interação direta, escuta sensível e construção coletiva, que são fundamentais para o desenvolvimento integral dos futuros professores, o que relaciona com Tardif (2013). A tecnologia, nesse sentido, não pode substituir o vínculo pedagógico construído no contato presencial, pensamento apresentado por Masseto; Moran; Behrens (2013).

A pesquisa também aponta que a formação inicial pode se tornar excessivamente técnica, centrada no domínio de ferramentas digitais, sem considerar os impactos éticos, sociais e culturais do uso das tecnologias na educação. Os estudantes ressaltam a necessidade de uma abordagem mais crítica e reflexiva, que os prepare para lidar com os desafios da cultura digital de forma consciente e responsável.

Além disso, eles consideram que os conteúdos digitais utilizados na formação nem sempre dialogam com a realidade das escolas públicas, o que compromete a aplicabilidade dos saberes construídos. Muitos materiais são genéricos, descontextualizados e pouco sensíveis às especificidades regionais e socioculturais dos espaços escolares. Essa desconexão entre teoria e prática foi apontada como uma fragilidade recorrente, indicando a necessidade de uma formação que valorize os territórios educativos e promova experiências significativas e contextualizadas.

A dependência excessiva de plataformas digitais também foi mencionada como um fator limitante da criatividade e da autonomia docente. Os estudantes relatam que, em alguns casos, o uso de ambientes virtuais padronizados restringe a liberdade de criação e a possibilidade de experimentar novas metodologias. Além disso, nem sempre esses ambientes favorecem a construção coletiva do conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem mais fragmentado e individualizado.

Diante desta pragmática, os estudantes reforçam que a formação inicial precisa ir além do uso instrumental das tecnologias, promovendo uma compreensão pedagógica profunda sobre como integrá-las com intencionalidade, pensamento que dialoga com Pimenta; Pinto; Severo (2022). As TDICs devem ser incorporadas como parte de um projeto edu-

cativo que valorize a prática reflexiva, o diálogo com a realidade escolar e o compromisso com a transformação social. O "chão da escola", como afirmam os estudantes, continua sendo o espaço privilegiado para a formação docente, e as tecnologias devem atuar como aliadas, não como substitutas, desse processo formativo essencial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença das tecnologias digitais na sociedade contemporânea tem provocado mudanças significativas em diversas esferas da vida, incluindo o campo educacional. A cultura digital, marcada pela conectividade, interatividade e fluidez de informações, redefine comportamentos, práticas e expectativas, especialmente entre as novas gerações. Nesse cenário, a formação inicial de professores e especificamente de pedagogo(a)s precisa acompanhar essas transformações, incorporando saberes e práticas que dialoguem com os desafios e possibilidades da era digital.

A pesquisa realizada com estudantes de Pedagogia do UNIFIP revelou que as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDICs) são amplamente reconhecidas como ferramentas que potencializam o processo formativo. Os participantes destacaram a facilidade de acesso à informação, a flexibilidade de horários e a ampliação dos espaços de aprendizagem como aspectos positivos da cultura digital. Além disso, apontaram que as TDICs favorecem práticas pedagógicas inovadoras, promovem autonomia na aprendizagem e fortalecem a comunicação entre professores e alunos.

Contudo, os resultados também evidenciam que a formação docente mediada pelas tecnologias digitais não está isenta de fragilidades. A desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos foi apontada como uma das principais barreiras, comprometendo a equidade e a inclusão no processo formativo. A dependência excessiva de plataformas digitais, a descontextualização dos conteúdos e a falta de integração entre teoria e prática foram outros pontos críticos destacados pelos alunos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A pesquisa também revelou preocupações quanto à humanização da prática pedagógica. Os participantes alertaram para o risco de que o uso excessivo de tecnologias afaste os futuros professores das experiências afetivas e relacionais que são fundamentais para a construção de vínculos e para o desenvolvimento integral dos alunos.

Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de uma abordagem crítica e ética na utilização das TDICs. Os estudantes apontaram que a formação não pode se limitar ao domínio técnico das ferramentas, mas deve incluir reflexões sobre os impactos sociais, culturais e políticos das tecnologias na educação. Questões como privacidade, segurança, inclusão digital e combate à desinformação devem fazer parte do currículo formativo, contribuindo para a construção de uma prática docente consciente e comprometida.

Os conteúdos digitais utilizados na formação precisam dialogar com a realidade das escolas públicas e com os territórios educativos nos quais os futuros professores irão atuar. A valorização da diversidade sociocultural, a contextualização dos saberes e a promoção de experiências significativas são fundamentais para que a formação seja efetiva e transformadora. A desconexão entre os materiais digitais e os contextos escolares compromete a aplicabilidade dos conhecimentos construídos.

A formação inicial em Pedagogia, portanto, deve buscar um equilíbrio entre o uso das tecnologias digitais e a valorização da prática pedagógica presencial. As TDICs devem ser incorporadas com intencionalidade, como aliadas na construção de uma educação crítica, reflexiva e inclusiva. O "chão da escola" permanece como espaço privilegiado de formação, onde os futuros professores aprendem a lidar com a complexidade da realidade educacional e a construir práticas que promovam o desenvolvimento humano em sua totalidade.

Em síntese, os resultados da pesquisa apontam para a importância de uma formação docente que reconheça as potencialidades das tecnologias digitais, mas que também enfrente suas limitações com responsabilidade e criticidade. A cultura digital oferece novas possibilidades para ensinar e

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprender, mas exige dos educadores uma postura ética, criativa e comprometida com a transformação social. Formar pedagogo(a)s para esse cenário é preparar profissionais capazes de atuar com sensibilidade, competência e intencionalidade, promovendo uma educação conectada com os desafios do século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.** Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2024.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CEB nº 2/2022. Normas sobre Computação na Educação Básica - **Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2022.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

_____, **Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, 2006.

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

KENSKI V. M. **Cultura Digital**. In: MILL, Daniel. Dicionário critico de Educação e tecnologias e de educação a distância Campinas, SP: Papirus, 2018.

MASSETO, M.; M., J. M.; B., M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez,1994.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 2009.

PIMENTA, S. G.; P. U. A.; S., J. L. R. L. **Panorama da Pedagogia no Brasil:** ciência, curso e profissão. Educação em Revista (online). rev. 38, 2022. Doi: e38956. ttps://doi.org/10.1590/0102-469838956. Acesso em 25 de abr. 2025.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

UNIFIP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Patos: Centro Universitário de Patos, 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.012

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA COLABORATIVA: ANÁLISE DA SESSÃO REFLEXIVA DE UMA DOCENTE DA UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO

Mifra Angélica Chaves da Costa[1]
Maria Ghisleny de Paiva Brasil[2]
Edna Lúcia da Rocha Linhares[3]

RESUMO

Inúmeros dilemas permeiam o espaço escolar e a profissão docente. A formação docente inicial e continuada são duas etapas importantes de serem consideradas na construção do ser professor. Durante muito tempo o fazer pedagógico era irrefletido, inquestionável, rígido e imutável. Precisamos avançar para romper com essa concepção e seguir para um perfil docente que pensa e redesenha a sua prática de ensino. O Grupo de Estudos Formação Continuada Docente em Colaboração da Ufersa campus Caraúbas se debruça sobre formação, identidade, didática e saberes docentes desde a formação inicial dos licenciados até a atuação de professores no âmbito da educação básica e ensino superior. Considerando que estamos nesse processo formativo, o objetivo deste estudo é analisar a prática educativa de uma docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) campus Caraúbas, no

1 Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) campus Caraúbas. E-mail: mifra@ufersa.edu.br

2 Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) campus Caraúbas. E-mail: maria.ghisleny@ufersa.edu.b

3 Docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) campus Caraúbas. E-mail: ednarocha@ufersa.edu.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

Rio Grande do Norte, Brasil. O arcabouço teórico é composto pelos seguintes autores: Freire, Tardif, Pimenta, Libâneo, Ibiabina e Brasil. A metodologia se configura como abordagem qualitativa e pesquisa colaborativa. Os instrumentos de pesquisa: observação da aula e sessão reflexiva. Os principais resultados que o estudo aponta é que a pesquisa colaborativa contribui para o repensar docente; possibilita que o educador perceba e reflita sobre as suas lacunas e potencialidades; o diálogo entre pares é um espaço fértil para o crescimento mútuo; a sessão reflexiva traz no seu bojo proposição de ideias e encaminhamentos para uma ação educativa mais empática, consciente, transformadora e assertiva sobre os dilemas da ação docente.
Palavras-chave: diálogo, reflexão, professor, pesquisa colaborativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Pensar a formação docente é considerar o professor, inicialmente, na sua integralidade. Primeiramente como uma pessoa (Freire, 2011) e, que ele, paulatinamente vai se tornando um educador na sua constância, no cotidiano, no entrelace entre teoria e prática, nas atualizações formativas e nas transformações da sua prática de ensino.

Este artigo parte das vivências do Grupo de Estudos Formação Continuada Docente em Colaboração da Ufersa campus Caraúbas. O grupo é composto por em média quinze pessoas entre professores e professoras da Educação Básica, ensino superior, licenciandos de Letras Libras, Pedagogia Bilíngue, Letras Português e Letras Inglês. As reuniões são quinzenais e como atividades realizamos estudos das obras de Paulo Freire, Bell Hooks, Tardif, Vygotsky, dentre outros.

A pergunta de partida se projeta em: como uma docente da UFERSA desenvolve a sua prática de ensino e quais são as reflexões e mudanças no seu fazer? O objetivo consiste em analisar a prática educativa de uma docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) campus Caraúbas, no Rio Grande do Norte, Brasil.

Temos como autores que ancoram a nossa pesquisa: Freire, Tardif, Pimenta, Libâneo, Castro e Carvalho, Ibiabina e Brasil. A metodologia é tecida pela abordagem qualitativa e pesquisa colaborativa. Destacamos como instrumentos de pesquisa: observação da aula e sessão reflexiva.

Este trabalho está dividido em sete tópicos: primeiramente foi apresentado o problema, motivações para a pesquisa e objetivo. Em seguida, discutiremos sobre a formação docente, o conceito de professor, saberes que devemos incorporar à ação educativa, desafios contemporâneos. Posteriormente, apresentaremos a pesquisa colaborativa e o Grupo de Estudos Formação Continuada Docente em Colaboração da Ufersa campus Caraúbas. Adiante serão apresentados os procedimentos metodológicos. Em seguida, as análises e discussão da observação da aula e sessão reflexiva da professora pesquisada. Após, teremos as considerações finais e referências.

ISBN: 978-65-5222-079-0

As reflexões trazidas neste escrito permitem um olhar para a nossa própria prática docente, que pode ser múltipla, complexa, singular, mas sempre há possibilidades para aprendermos novos ensinamentos, reinventarmos nossa prática, de novo...sempre.

DEBATENDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TORNANDO-SE DOCENTES NA CONTEMPORANEIDADE

O professor é um profissional que não nasce, mas se constitui ao longo do tempo docente. Por isso é tão importante a relação entre teoria e prática na graduação (Pimenta, 2012); a construção dos saberes (Tardif, 2014; Freire, 2011), a discussão de práticas interdisciplinares (Fazenda, 2008), inclusivas (Mantoan, 2003) e continuadas (Imbernón, 2000). Nesta perspectiva, Pimenta e Lima (2012) definem o docente como:

> É um profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógica-educacional e seus aportes para compreender o mundo. Um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica, que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade (Pimenta; Lima, 2012, p.88).

O professor tem uma característica peculiar que é de reconhecer humano e de desenvolver a sua prática educativa seguindo essa premissa de ser um educador humanizado, que estar e considera as pessoas a sua volta, o qual realiza com destreza o movimento de ensinar e, de repente, aprender com elas. Mediar as relações sociais e a construção do conhecimento são atribuições genuínas do professor. O docente está sempre sendo desafiado a se aperfeiçoar, por isso nunca estamos "prontos", estamos constantemente "em construção". Fortunato, Araújo e Medeiros (2022, p.3) defendem que:

> trata do processo (de ensinar e de aprender) e não necessariamente dos resultados que isso pode trazer. A educação não se

ISBN: 978-65-5222-079-0

> reduz aos momentos de colheita (notas nas provas, aprovação nos processos seletivos universitários ou das empresas), mas, ao descobrir-se durante... durante leituras, durante tarefas individuais e coletivas, durante os diálogos, durante as explicações, durante as pesquisas... durante, essa é a palavra-chave.

O docente vai se compondo no processo. O "durante" é mais importante que a largada e a chegada do percurso. Se tornar docente não é uma corrida, uma competição, é sobre apreciar os momentos formativos, desde os mais simples até os mais rebuscados. Se constituir docente não é algo fácil, mágico e/ou instantâneo, pois como nos dizia Freire (2011, p.58): "ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde". Cada educador tem seu tempo, ritmo, a partir das experiências que foi vivenciando, se desafiando e sendo desafiado no caminho e as reflexões, modificações que foi fazendo no processo.

De acordo com Fortunato, Araújo e Medeiros (2022, p.4) a prática docente deve ser pautada em exercitar a própria humanidade como professor, pois isso:

> se apresenta como verdadeiro "antídoto" para neutralizar as possibilidades da docência como uma profissão técnica ou mecânica. A aridez da docência existe, muitas vezes, não porque deixamos de trabalhar a humanidade dos outros, mas porque teimamos em não desenvolver um trabalho de re-nascimento. Sem esse trabalho de re-nascer, corre-se o perigo de desenvolver-se uma técnica "fria", sem poder de humanização e mobilização para o processo de aprender.

O professor precisa está em permanente vigilância para não adentrar no comodismo, frieza e/ou insensibilidade no seu fazer pedagógico, pois isso desfaz uma das características principais e que difere o docente de outras profissões que é a humanização, acreditar no potencial dos nossos estudantes e transformar vidas, enfim a sociedade.

A formação docente deve ser pensada e praticada de maneira dialógica, humilde, alegria e libertadora como nos ensinava Freire (2011). O professor precisa estar aberto e promover o diálogo. No diálogo com o outro ensinamos, aprendemos e transformamos. A humildade é algo muito importante

ISBN: 978-65-5222-079-0

de ser incorporada na ação docente, pois nos faz ter consciência que não sabemos de tudo e, portanto, não cabe sermos arrogantes. É interessante também que o nosso dizer se encontre com o nosso fazer.

O fazer alegre e esperançoso salta aos nossos olhos, pois esses valores nos movem, nos instiga e a mudança social se faz. A educação não deve estar preocupada em transmitir conhecimento, atribuir notas, mas prezar pela formação de sujeitos críticos e emancipados. Para isso precisamos de práticas educativas problematizadoras, que pregam a liberdade e promovem o acesso de todos e todas ao conhecimento. Todos esses ensinamentos de Freire (2011) nos atravessam e nos moldam para diariamente sermos um docente melhor, não no sentido competitivo, mas que vai melhorando a sua prática no processo.

O professor precisa ser um eterno curioso, que é movido pela busca, que não se contenta com respostas rasas e sem sentido, mas se encanta com as indagações, reflexões, dúvidas, incertezas. Freire (2011) defende essa curiosidade epistemológica e que o professor deve ser também um pesquisador, desbravador de conhecimentos.

O docente da atualidade precisa assumir o compromisso de lutar por uma educação emancipadora, que todos os sujeitos imbricados com a prática educativa se tornem críticos e emancipados. E para isso é necessário um trajeto percorrido com os pares, reconhecendo que o trabalho colaborativo e interdisciplinar é bem mais fluído, dialógico, significativo e apresenta resultados mais satisfatórios, ao se comparar com uma docência solitária, que além de fria, sem diálogo, partilhas, não tem perspectivas de mudanças, pois se fecha em si. Não reconhece as suas falhas, lacunas e, portanto, também não permite ampliar seus horizontes.

UM POUCO SOBRE A HISTÓRIA DO GRUPO DE ESTUDOS FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM COLABORAÇÃO

O grupo de Pesquisa Formação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) do campus Caraúbas é coordenado pela Profa. Dra.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ghisleny de Paiva Brasil. No ano de 2018, o grupo foi criado com a proposição de investigar, refletir e contribuir com a formação de docentes numa perspectiva colaborativa. Participam do grupo professores da educação básica e ensino superior E contamos também com a valiosa presença dos alunos dos cursos de Letras-Libras, Letras-Inglês, Letras-Inglês, Letras Português e Pedagogia Bilíngue. As reuniões ocorrem, quinzenalmente, com discussões de diversos autores como: Paulo Freire, Maurice Tardif, bell hooks, Lev Vigotski, Mikhail Bakhtin e Selma Garrido Pimenta, dentre outros. Faz parte da dinâmica do grupo realizar leituras, debates, observar aula de professores e professoras colaboradores/as, sessão reflexiva, visitas técnicas e participação em eventos.

O grupo tem participado de inúmeros eventos: Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), Fórum Internacional de Pedagogia (FIPED), Encontro das Cátedras de Paulo Freire, Seminário de Paulo Freire e o Congresso Nacional de Educação (CONEDU). Além da participação, apresentação de trabalhos e a oferta de minicursos, o referido grupo organizou em 2022 o "I Colóquio de Estudos Colaborativos e Formação Continuada: A formação de professores como possibilidade de (trans)formação social".

No ano de 2024 promovemos o II Colóquio de Estudos Colaborativos Continuada e Formação intitulado "Memória, Identidade e formação docente", e acontecerá no âmbito do Campus da UFERSA/Caraúbas-RN. O evento definiu como objetivo evidenciar as contribuições da memória docente para o reconhecimento das concepções que alicerçam a prática e a construção da identidade profissional docente por meio das experiências vividas individual e coletivamente que se entrelaçam e tecem construções históricas. Na oportunidade tivemos o lançamento do primeiro livro do grupo "Compartilhamento e colaboração na formação de professores/as do grupo formação".

Ainda em 2024, o grupo observou a prática de ensino da professora de Língua Portuguesa, a qual atuava numa escola pública de Caraúbas. Outra atividade que realizamos em 2024, foi a observação da aula da

ISBN: 978-65-5222-079-0

docente, a qual ministrava a disciplina de "Ambiente, Energia e Sociedade" no curso de Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Experiência, a qual iremos nos deter neste escrito.

CONHECENDO A PESQUISA COLABORATIVA

A pesquisa colaborativa com/entre professores da educação básica e investigadores das universidades, tendo como pressuposto a ideia de formação continuada e de transformação das relações pedagógicas nas escolas. Nesse sentido, este artigo se relaciona às experiências de formação docente na perspectiva do Ensino Colaborativo desenvolvidas pelo projeto de pesquisa FORMAÇÃO – Formação Continuada em Colaboração vinculado à Universidade Federal Rural do Semi-Árido/UFERSA.

A pesquisa colaborativa parte, inicialmente, do pressuposto freireano do "diálogo", e, com ele, realiza uma jornada de pesquisas em que o avanço teórico-prático é mediado pelas representações dos professores, por suas experiências e histórias profissionais, institucionais e biográficas. Não se trata, portanto, de realizar formação continuada sem, antes e em todo o percurso, ouvir atentamente os professores, considerando-os como produtores de conhecimentos e, logo, como sujeitos fundamentais no processo educativo escolar, e, com isso considerar as alternativas que emergem da prática profissional, que não podem ser desprezadas no processo de mudanças educativas.

Partimos dos pressupostos do dialogismo freireano (2011), para quem os homens são homens porque dizem a palavra e se relacionam por meio dela e nas suas relações sociais. Trata-se, o diálogo, de "encontro dos homens" entre si e mediados pelo mundo. Quanto aos pressupostos da formação colaborativa nos baseamos em Ibiapina e Ferreira (2003), Paiva Brasil (2010), Pimenta (2005) e Zeichner (1993), destacando seus pontos teóricos quanto a colaboração docente como um espaço onde profissionais docentes podem trocar experiências de dentro da sala de aula, além de refletir sobre práticas e conceitos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse contexto, os Ciclos Reflexivos conduzem o diálogo e dão espaço para que, tanto as alunas quanto as professoras possam refletir sobre suas práticas de forma crítica. Segundo Ibiapina (2008), o trabalho de colaboração auxilia os participantes a investigar e refletir suas ações, analisando a possibilidade ou não de reestruturação do trabalho docente. Além disso, é colocado em prática nos Ciclos o crescimento acadêmico do aluno e a formação continuada do professor colaborativo, pois como afirma Paiva Brasil (2003), a observação colaborativa potencializa a descrição, a interpretação, o confronto e a reconstrução de teorias e práticas relativas ao processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o saber é co (construído) e (re) construído.

Zeichner (1993) destaca os Ciclos Reflexivos como uma das estratégias usadas para a atividade da reflexão crítica sobre a prática docente. Os Ciclos Reflexivos são momentos para se analisar e avaliar as práticas, permitindo a realização do confronto entre teoria e prática, promovendo a reelaboração de conceitos e a avaliação das possibilidades de mudanças no trabalho do professor.

ANÁLISES E DISCUSSÃO

PERCEPÇÕES DA OBSERVAÇÃO DA AULA DE FLOR DO DESERTO

Na data do dia sete de agosto de dois mil e vinte quatro, às oito horas, na sala 10 do bloco de aulas I da Ufersa campus Caraúbas, a professora pesquisada abriu as portas da sua sala para receber além dos discentes, e nós que fazemos parte do Grupo de Estudos Formação Continuada Docente em Colaboração. Observamos a aula do componente curricular "Ambiente, Energia e Sociedade", o qual é ofertado no primeiro semestre do curso Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia- ICT. Nesta turma tinha 14 alunos matriculados.

Devido às questões éticas, para este trabalho iremos utilizar como nome fictício para nos remeter a professora participante da pesquisa,

ISBN: 978-65-5222-079-0

o nome Flor do Deserto, pois simboliza a força e resistência da docente na sua prática educativa desenvolvida no semiárido, mesmo diante dos desafios, apresenta muitos resultados satisfatórios junto às suas turmas. Flor do Deserto é professora universitária é graduada, mestra e doutora na área de agronomia. Possui 15 anos de atuação.

Flor do Deserto é uma docente bastante receptiva, pois acolheu muito bem os alunos e alunas da turma, interagindo muito bem com eles. Fez a revisão da aula anterior e deu continuidade no conteúdo sobre "Os impactos ambientais modelos: poluição atmosférica, hídrica, do solo, radioativa", dentre outras. Debateu sobre as questões das mudanças climáticas: aquecimento global, efeito estufa, desmatamento e queimadas, demais reflexões, mas sempre relacionando com a realidade dos alunos e alunas.

A docente lançava perguntas e abria para o diálogo, trocas. A turma era muito participativa, respondia, acrescentava, indagava e traziam exemplos das suas realidades. A aula que Flor do Deserto propõe é um modelo de aula dialogada, não é meramente expositiva, fechada, técnica, mas se abre para considerar os conhecimentos prévios e se aproximar da vivência nos seus locais de moradia dos discentes, atribuindo sentido a todo processo de ensino e aprendizagem.

A aula de Flor do Deserto coincide com as reflexões pedagógicas que Freire (2011) fazia, pois assim rompia com a educação bancária de depositar, transmitir o conhecimento na cabeça dos alunos e depois sacar ao final do semestre com provas escritas, listas de exercícios, práticas repetitivas, mas partia para uma concepção de educação problematizadora, que questiona, faz o aluno pensar, refletir sobre as questões ao seu redor e mudar a sua atitude frente a realidade do mundo.

Como afirma Libâneo (2012) "A escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais; tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classe". A educação é atravessada por influências sociais, econômicas, culturais e políticas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Flor do Deserto viabiliza nas suas aulas que os alunos se tornem sujeitos ativos no processo de aprendizagem, ela acredita que os discentes são capazes e podem mudar a realidade das suas vidas e do planeta. Todos nós somos o planeta. Somos co-responsáveis pela atual situação do processo das mudanças climáticas e juntos podemos mitigar as consequências dos problemas ambientais.

Ao final a docente revisou o conteúdo, perguntou se os alunos tinham dúvidas e retomou o objetivo da aula. Os alunos se apresentaram muito participativos e engajados com a aula, certamente o objetivo proposto foi alcançado. Consideramos a aula com uma temática atual, relevante e conduzida com leveza, rigor teórico e interação.

SESSÃO REFLEXIVA: TESSITURAS DE UMA DOCENTE

A sessão reflexiva ocorreu no mesmo dia, às catorze horas, na sala 1 do bloco de aulas III do campus. No início desse momento foi solicitado que a docente Flor do Deserto falasse sobre a disciplina ministrada e a sua prática de ensino:

> *Então, assim é uma disciplina que abraça melhor os alunos que estão chegando, por não ter, vamos dizer assim esse grau de dificuldade que as disciplinas para as áreas de exatas oferecem. Então, é uma disciplina muito boa, no sentido de que é um assunto que a gente vive no nosso dia a dia, que a gente, é fácil de encontrar esse debate do assunto da disciplina nos jornais na TV. A gente vive isso, pelo ambiente, as situações que a gente está passando, de desastres ambientais, eventos climáticos extremos, situações onde o meio ambiente não está sendo respeitado, onde o homem agride com ações em seu benefício. É uma disciplina que é atacada pelo capitalismo que só quer a produção sem olhar às consequências que deixa. (Flor do Deserto, Caraúbas, 2024)*

Na fala da professora pesquisada conseguimos visualizar que ela planeja e conduz uma aula contextualizada com a realidade dos alunos, com os problemas reais do mundo. Ela apresenta também na sua fala a preocupação e, portanto, o senso de responsabilidade, compromisso social

ISBN: 978-65-5222-079-0

que todos nós somos co-responsáveis pela atual situação do planeta. Se percebe o posicionamento político da docente quando, de maneira, firme afirma que: "*É uma disciplina que é atacada pelo capitalismo que só quer a produção sem olhar às consequências que deixa".* Assim como nos revela Freire (2011) o professor como também a sua prática não pode ser neutra. Ela é permeada de intenção e, portanto, é política.

Gadotti (2008, p.105) defende que "os problemas ecológicos de hoje são menos problemas dos mares, das florestas e do ar do que problemas das grandes megalópoles, causados pelo modo de produção dominante – comumente chamado de capitalismo neoliberal – como forma de dominação política e de exploração econômica". A educação é o caminho para pensarmos e seguirmos por rotas alternativas de cuidado e equilíbrio com o meio ambiente. Despertar para essa consciência ambiental é fundamental para os futuros cidadãos como também para formar profissionais preocupados com as questões ambientais.

Uma professora colaboradora do grupo destacou *"com relação a metodologia, que essa é a nossa intenção, eu pude perceber essa relação professor-aluno bem estreita, não é aquela questão hierárquica, mas sim aquela relação em que há essa abertura, esse diálogo"*. Foi percebido que a prática de Flor do Deserto é acolhedora, dialógica e que respeita os conhecimentos prévios dos alunos, como nos orientava Paulo Freire (2011).

Libâneo (2013, p.274) afirma que "a interação professor-alunos é um aspecto fundamental da organização da 'situação didática', tendo em vista alcançar os objetivos do processo de ensino". Conduzir da melhor forma possível a relação professor-aluno não vai garantir a aprendizagem, mas vai contribuir bastante para permitir que os alunos se sintam acolhidos, seguros e convidados a participar da aula, colocando os seus posicionamentos, dúvidas, exemplos e contribuições. A aula se torna mais significativa quando o discente faz parte desse processo.

Sobre acolher, considerar os discentes e construir a afetividade, Freire (2011) afirma que:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e efetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e "cinzento" me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. (Freire, 2011, p.95-96)

Ser docente é também se importar com os alunos e alunas, conhecer as suas realidades, se solidarizar, ter empatia, ser afetivo, ser gente de verdade. É possível conciliar na sala de aula a rigorosidade metódica com a afetividade. O professor não precisa optar por um ou outro, mas pode dosar. Se pode construir uma relação professor-aluno construtiva, respeitosa.

Uma docente também membro do grupo questionou Flor do Deserto se ela mesmo com todo esse tempo de experiência ainda tinha nervosismo para entrar na sala de aula, se ainda "dá um frio na barriga". Ela respondeu:

> *Dá, porque assim, é... E isso é bom demais todo semestre tem uma turma nova, né, com pessoas novas, pessoas de lugares diferentes. Eu já tive alunos bem maduros que já vieram de outro curso. Já mais experientes. Mas eu já tinha alunos de 16 anos. Terminou muito cedo o ensino médio, passou no ENEM e chegou na faculdade (...) Claro que isso é nas primeiras semanas, no início do semestre, até a gente entrar mesmo com mais interação com os alunos e aí a gente vai se tornando mais íntimo. Porque quando a gente estabelece uma relação assim, claro, como voltando ao que (cita o nome de outra professora colaboradora do grupo) falou, de autoridade, eu sei que a gente deve ter enquanto professora, até para manter mais, como é que diz, o respeito em sala de aula, até onde você deve ir, mas eu procuro sempre não me colocar como "é a professora e vocês são alunos". Muitas vezes eu digo até assim, hoje eu vou aprender com vocês (...)*

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir dessa fala podemos constatar que a professora Flor do Deserto considera entrar na sala de aula sempre como algo novo, e, portanto, sente sempre a mesma sensação como a primeira vez que ingressou numa sala e foi ministrar aula. Por mais que o docente planeje as aulas, acumule experiências ao longo da vida, ele lida com pessoas, elas são diversas e estão inseridas em contextos diferentes. É sempre uma nova experiência, lidamos com o inusitado.

Ainda no diálogo suscitado pela sessão reflexiva Flor do Deserto revela que: *"se a gente não sentir o frio na barriga, a gente não tem sangue nas veias"*. Isso demonstra que o educador não deve perder o encantamento, a alegria e o brilho no olhar cada vez que entra numa sala de aula. Ficar nervoso não significa fraqueza, mas coragem, comprometimento e abertura para enfrentar o novo. Ele tem consciência de que não sabe e nem controla tudo.

Sobre a questão da autoridade em sala de aula, Freire (2011) e Libâneo (2013) revelam que o docente deve prezar pela autoridade, a qual é construída na relação professor-aluno e evitar o autoritarismo que é algo imposto, gerando medo, ansiedade nos alunos e formando um ambiente hostil.

Outro aspecto que gostaríamos de destacar na fala de Flor do Deserto*"eu procuro sempre não me colocar como 'é a professora e vocês são alunos'. Muitas vezes eu digo até assim, hoje eu vou aprender com vocês (...)"* é que ela sempre se coloca também como aprendente, ser inconcluso, inacabado que está em processo e aprende à medida que ensina, aprende com os alunos. Isso demonstra a humildade docente, saber também apresentado por Freire (2011).

Outra colaboradora externou o que percebeu no momento da observação da aula da professora Flor do Deserto:

> *que bom que a gente fez essa leitura de Pedagogia da Autonomia. Eu já consegui, assim, lançar um novo olhar para Pedagogia da Autonomia depois da sua aula, né? Foi muito significativo para mim sua aula. Muito obrigada por todas as aprendizagens que você me pro-*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *porcionou, que você me ressignificou. Tive vontade de me matricular na disciplina e ser sua aluna, mas graças a Deus que a gente tem essa oportunidade de estar aqui lado a lado, agora que a gente ... acaba que estamos ocupando a mesma escola da vida, nesse universo, às vezes cruel, mas tão significativo que é a universidade, que a gente transforma vidas, né? em todos os aspectos, né? Então assim, a ética a estética freiriana, sua rigorosidade metódica, tão presente na pedagogia da autonomia. Tudo que foi relatado aqui só aponta que não há docência sem discência e hoje você deixou muito claro pra gente isso, porque esses alunos começaram por ali timidamente, e eu sei que não são, nem você estava de forma alguma, [incompreensível] mas a gente tem também esse saber da docência de conseguir amenizar aquilo, né? Às vezes a gente.. só nós sabemos como está com medo e a gente acha que o outro está bem, mas quem representa, tão bem, né? Isso que a gente... para cumprir o objetivo, como você mesmo disse, aquela emoção de cumprir... eh... com responsabilidade aquilo que nos foi confiado que foi uma sala de aula, né?*

Esse momento de sessão reflexiva permitiu que não apenas a prática da professora em questão fosse repensada, mas a prática de ensino de todas e todos nós, pois aprendemos a ser docente, vendo e discutindo sobre as diferentes formas de ser e conduzir a aula. Isso ficou muito evidente quando uma professora confessou que "*Muito obrigada por todas as aprendizagens que você me proporcionou, que você me ressignificou*". A partir da observação da aula da colega, ela ressignificou a sua ação educativa, permitiu se enxergar na prática da outra.

Em seguida, ocorreu o momento de reconstrução da prática que são as sugestões do grupo:

> *Eu ia dizer uma coisa que eu já tive várias vezes essa vontade e nunca implantei porque eu queria retratar Impactos ambientais não só com essas imagens, com as falas que eu faço na aula de aula, mas com músicas, mesmo, tá entendendo? Fazer um trabalho com os alunos que eles pesquisassem músicas que falassem dessa problemática. As baleias é só uma, mas tem aquela música de Eu ia dizer uma coisa que eu já tive várias vezes essa vontade e nunca implantei porque eu queria retratar Impactos ambientais não só com essas imagens, com as falas que eu faço na aula de aula, mas com músicas, mesmo, tá*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *entendendo? Fazer um trabalho com os alunos que eles pesquisassem músicas que falassem dessa problemática (...)*

Flor do Deserto revelou que pretende utilizar o recurso didático de músicas sobre impactos ambientais para incrementar as suas aulas, embora ainda não tenha conseguido executar. Ela considera que a música é algo que envolve os alunos e faz com que eles facilmente relacionem com o conteúdo abordado em sala de aula.

Uma colaboradora sugeriu trazer para as aulas situações-problemas para enriquecer as aulas e outra sugeriu convidar ex-alunos/as que desenvolveram projetos de engenharia de maneira sustentável para apresentar para a turma. Flor do Deserto assim respondeu:

> *Legal, legal. Eu ia falar da multiplicação, vocês tocaram assim, de formar multiplicadores. Nesse projeto de arborização, que eu tinha logo no início, que cheguei aqui, também tinha um programa de educação ambiental pelas escolas. Aí os alunos davam palestras sobre a importância da arborização, reciclagem, eh...coleta de lixo... tem algumas temáticas... dentro da escola, como se deve fazer? E na sua casa.. residência... Aí era um projeto só e dentro desse projeto tinha ação de plantio de árvores pela cidade, que era arborizada, mas aí, aí.. esse projeto acabou e eu entrei mais pelo viés da Iniciação científica, né?*

A docente Flor do Deserto é bastante ativa e desenvolve para além do ensino, projetos de pesquisa e extensão. Ela trabalha bem o tripé da universidade que é ensino, pesquisa e extensão. Ela conta que realizou um projeto de educação ambiental em parceria com as escolas. Principalmente sobre essa discussão que embora seja transversal, as instituições escolares ainda carecem dessas reflexões e debates. Esse ponto é importante, pois demonstra o compromisso social de dialogar com a educação básica. Universidade e a educação básica devem estreitar os laços.

Ao final da sessão reflexiva a professora Flor do Deserto agradeceu todos os comentários, críticas construtivas e contribuições, assim falando:

> *Então, assim, muito obrigada mesmo por todas as sugestões. Essa de provocar o aluno para que ele veja ao seu redor o ambiente que ele está e trazer para a sala de aula, atrás de soluções eu amei, porque,*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *assim, isso vai ser uma prática, né? Já que a gente carece tanto de prática na minha disciplina, né? E a gente não tem tantas possibilidades de viagem de aula de campo. Então, isso é muito bom. Porque vai trazer algo de fora para cá que vai levar ele lá. Quem sabe até a gente mesmo, né? Dizendo: "Vamos lá no meu sítio. Vamos lá na minha casa. Vamos ver isso."*

A docente destacou que gostou das sugestões de melhoramento para as futuras aulas e ficou compreensível que a sessão reflexiva viabiliza que a professora (re)aprenda e repense a sua aula cotidianamente. Esse movimento cíclico de estar se mobilizando para aprender algo novo, errar, mas está se inclinando para uma prática mais assertiva e coerente é algo imprescindível.

CONSIDERAÇÕES

O objetivo deste estudo foi analisar a prática educativa de uma docente da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) campus Caraúbas, no Rio Grande do Norte, Brasil. Constatamos que esse objetivo foi alcançado, pois conseguimos analisar, refletir e debater sobre a prática da educadora pesquisada.

Os resultados que podemos pontuar: pensar e discutir a formação continuada dos professores; colaboração; produção, a partir da observação e sessão reflexiva; que a prática docente não é estanque; que a relação professor-aluno é importante; a necessidade de equilibrar a rigidez metódica com a amorosidade com os educandos; propor aulas interativas, dialógicas que permitam os alunos colocar seu posicionamento, pensamento crítico, questionamentos; professora e alunos estão aprendendo em conjunto.

As contribuições desta pesquisa foram inúmeras, dentre elas podemos destacar as acadêmicas: formação docente; diálogo entre professores da universidade e educação básica; relação teoria e prática. Já no que diz respeito as contribuições sociais, destacamos: o direito à educação; a discussão da sustentabilidade e o trabalho em equipe.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Este artigo espera que tenha conseguido suscitar reflexões pedagógicas e construir pontes dialógicas, interdisciplinares, sustentáveis e inclusivas para a ação educativa em sala de aula. Não pretendíamos esgotar as discussões, mas contribuir para nos colocar sempre como sujeitos históricos e aprendentes.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2017.

FAZENDA, Ivani. **O Que é interdisciplinaridade?** — São Paulo: Cortez, 2008.

FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio; MEDEIROS, Emerson Augusto de. **Ser Professor e os sentidos da Didática por meio da lição tríplice:** renascimento, conhecimento, compaixão. Série-Estudos versão impressa ISSN 1414-5138 versão On-line ISSN 2318-1982 Sér.-Estud. vol.27 no.59 Campo Grande jan./abr 2022 Epub 30-Maio-2022 https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v27i59.1677

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

GADOTTI, Moacir. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável / Moacir Gadotti. — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008. — (Série Unifreire; 2)

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. IBIAPINA, I. L de M; FERREIRA, Mª S. Reflexão crítica: uma ferramenta para a formação docente. Linguagens. Educação e Sociedade, Teresina, n. 9, jan/dez, p. 73-80, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**: novas perguntas, novas respostas. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2° grau. Série formação do professor).

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar :** o que é? por quê? como fazer? - São Paulo : Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

PAIVA BRASIL, Maria Ghisleny de. **A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo.** Natal, 2010. 190 p. Dissertação (Mestre em educação) - Universidade Federal do Rio Grande Do Norte, Natal, 2010. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2021.

PIMENTA, Selma Garrida (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidades e saberes da docência. In: Pimenta, Selma Garrido (Org) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2003.

PAIVA BRASIL, Maria Ghisleny de. **A contribuição do estágio supervisionado para a formação reflexiva do pedagogo.** Natal, 2010. 190 p. Dissertação (Mestre em educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, Natal, 2010. Disponível em: Acesso em: 29 abr. 2021. SMYTH, John. Developing and sustaining the critical. In: SMYTH, John. Teachers as collaborative learners: challenging dominant forms of supervision. Great Britain: Open University Press, 1991.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência** – Teoria e ... Acadêmica, 2012. p. 133-152 DOI: https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983

SANTOS, Leite dos Santos; PAIVA BRASIL, Maria Ghisleny de; COSTA, Mifra Angélica Chaves da [Orgs.] **Compartilhamento e colaboração na formação de professores/as**: experiências do Grupo FORMAÇÃO. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. — Petrópolis, R] : Vozes, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZEICHNER, Kenneth. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.013

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INTEGRADA À REALIDADE DO CONTEXTO ESCOLAR

Poliana Gomes de Oliveira Guedes[1]

RESUMO

A formação continuada de professores é uma necessidade permanente na profissão docente, pois a atualização e constante busca pelo conhecimento fazem parte do ser/fazer docente. Entretanto, comumente encontram-se discussões entre pesquisadores e educadores de que muitas vezes formações continuadas para professores não condizem com a realidade do contexto educacional, são mais parecidas com palestras de profissionais que muitas vezes não vivenciam os desafios do professorado. Todavia, este trabalho aborda uma experiência positiva, tendo por objetivo analisar as contribuições da formação docente continuada, relacionada com a realidade do contexto escolar, para os professores do 2º ano do ensino fundamental, do município de Timon-MA, entre os anos de 2022 a 2024. O caminho metodológico se desenvolveu com natureza qualitativa, elaborado com base na pesquisa de campo, além do estudo bibliográfico necessário para o aprofundamento da temática, em diálogo epistemológico com Imbernón (2009, 2011), Tardif (2014), Nóvoa (2019), García (1999), entre outros autores. Foi utilizado um questionário aberto para a coleta de dados, respondido pelos sujeitos deste estudo, que foram os professores participantes da formação continuada do 2º ano do ensino fundamental, do município de Timon-MA. De modo geral,

1 Mestra pelo Curso de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Federal do Piauí - UFPI, polyhanaoliveira@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

os resultados revelam que as formações realizadas eram planejadas intencionalmente, considerando o contexto escolar do município, proporcionando aos professores a construção de conhecimentos técnicos, científicos e didático-pedagógicos da prática docente, com base na realidade profissional em que se encontravam. Dessa forma, os docentes eram protagonistas ativos nas formações, avaliando, organizando e reorganizando as estratégias para o alcance das metas e objetivos do município, junto à formadora. Por fim, a pesquisa evidencia a importância de que as formações continuadas sejam desenvolvidas a partir das próprias vozes dos educadores, tendo em vista que são eles que vivenciam a rotina da escola, portanto, suas narrativas são fundamentais para as discussões e tomadas de decisões para a melhoria da educação.

Palavras-chave: Formação docente continuada, Contexto escolar, Profissão docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores faz parte da profissão docente; é imprescindível que a constante busca pelo conhecimento, a reflexão e avaliação da prática façam parte da rotina do professor. A sociedade vive em constante mudança e, como a educação é social e acompanha essas mudanças, o agente mediador do processo de ensino e aprendizagem, o professor, também precisa estar acompanhando essas modificações para que sua atuação esteja alinhada ao contexto social e, assim, as aulas sejam significativas para os alunos.

De acordo com Imbernón (2011), as mudanças vertiginosas das estruturas científicas, sociais e educativas tornaram a educação e a profissão docente mais complexas, sendo elas que dão apoio e incentivo ao sistema educacional. O autor destaca ainda que essas mudanças, a evolução acelerada da sociedade e os contextos sociais refletem nas formas de pensar, agir e sentir das novas gerações, marcando o desenvolvimento das instituições educativas e da profissão docente.

A expressão adotada nesta pesquisa tem como referência Imbernón (2011), que utiliza formação permanente, pois compreende-se a adequação dessa expressão para se referir a uma formação docente que se desenvolve durante toda a trajetória do professor, desde quando inicia seus estudos até quando encerra a sua profissão. Dessa forma, o autor considera que a formação deve possibilitar ao docente conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver a sua reflexividade e investigação.

Segundo García (1999), a formação de professores é um encontro entre o formador e o formando com uma intenção de mudança. Nesse sentido, o formador precisa conhecer a realidade do professor, preferencialmente que tenha sido professor daquele município, para que planeje uma formação intencional, alinhada ao contexto, para provocar discussões e reflexões aos professores, não somente comparecer com slides resumidos de teorias e ideias dos autores, sem relacionar com a prática daqueles que estão presentes e vivenciam a realidade, os professores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A formação docente possui uma dimensão evolutiva, possuindo uma formação dupla, em que se tem a combinação da formação acadêmica com a formação pedagógica (García, 1999). Dessa forma, os professores possuem saberes construídos que serão provocados a partir de outros saberes e experiências da formação, o que não quer dizer que tudo o que for apresentado precisa ser aceito pelo professor, pelo contrário, cada um irá refletir e participar a partir de vários pontos de vista, construindo e reconstruindo novos saberes, pois cada docente constrói sua identidade profissional, com base no individual e coletivo.

Nóvoa (2019) complementa essa discussão ao apontar que é impossível aprender a profissão docente sem a presença e a colaboração de outros professores, assim o professor reflete sobre as dimensões pessoais e as dimensões do coletivo e precisa dos outros para tornar-se professor. O autor acredita em uma formação ao longo da vida, quando afirma que ela nunca está pronta e acabada e que é preciso abandonar a visão individualista e instaurar a coletividade na profissão docente. As ideias de Nóvoa (2019) são propositoras de reflexões para uma formação coletiva do professorado, apoiada uns nos outros para um trabalho em equipe.

Para que as metas educacionais sejam efetivas e a qualidade do ensino seja garantida, é necessário que as secretarias de educação e demais instituições forneçam condições adequadas, como infraestrutura e materiais didáticos de qualidade, além de promoverem uma formação docente que dialogue com o contexto real da escola e da comunidade (Imbernón, 2011; García, 1999). Isso não quer dizer que o professor não deve esperar somente as formações disponibilizadas pela secretaria, pois ele deve estar consciente de sua responsabilidade no ser/fazer docente, portanto, precisa estar em permanente formação. Entretanto, é fundamental que as secretarias de educação oportunizem formações de qualidade, buscando potencializar a equipe e não somente estabelecer metas sem o devido apoio aos profissionais.

A formação permanente deve estar articulada à realidade escolar, de modo que dialogue com os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula e com as demandas da comunidade escolar, tornando-se significa-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tiva e capaz de transformar a prática pedagógica (Imbernón, 2011; Nóvoa, 2019). É no contato com as demandas concretas dos estudantes, com as especificidades socioculturais da comunidade e com as metas pedagógicas da instituição que o professor encontra sentido para o aprimoramento de sua prática. Assim, a formação ganha caráter significativo quando possibilita ao docente articular teoria e prática, transformando o aprendizado adquirido em estratégias pedagógicas efetivas e contextualizadas, que contribuam para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

É nessa perspetiva que este estudo se desenvolve, buscando responder ao problema de pesquisa: quais as contribuições da formação docente continuada, relacionada com a realidade do contexto escolar, para os professores do 2º ano do ensino fundamental, do município de Timon-MA, entre os anos de 2022 a 2024? Para tanto, a pesquisa objetiva analisar as contribuições da formação docente continuada, relacionada com a realidade do contexto escolar, para os professores do 2º ano do ensino fundamental, do município de Timon-MA, entre os anos de 2022 a 2024.

A escolha por investigar essa temática, justifica-se pela relevância dessa etapa escolar para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e raciocínio lógico, que constituem a base para todo o percurso acadêmico do estudante. Torna-se essencial compreender de que forma a formação continuada, articulada ao contexto real da escola, pode potencializar o trabalho do professor e contribuir para a superação de desafios pedagógicos. Além disso, o recorte temporal contempla um período marcado por transformações e adaptações no cenário educacional, decorrentes tanto das exigências de novas políticas públicas quanto das repercussões do contexto pós-pandemia, o que reforça a pertinência e atualidade do estudo.

METODOLOGIA

O caminho metodológico desta pesquisa se desenvolveu com natureza qualitativa, adequada para compreender as percepções, experiências

ISBN: 978-65-5222-079-0

e contribuições da formação continuada na prática docente. Para a coleta de dados, foi utilizado um questionário aberto, elaborado com base nos objetivos da pesquisa e na literatura pertinente. O instrumento buscou explorar as experiências e percepções dos professores sobre a formação continuada, permitindo respostas discursivas e detalhadas. O questionário foi disponibilizado aos participantes por meio de um link do Google Forms, garantindo praticidade e acessibilidade.

Participaram do estudo 18 professoras do 2º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Timon-MA, que responderam de forma voluntária e com garantia de sigilo e anonimato. As participantes tiveram liberdade para expressar suas opiniões de maneira completa, sem qualquer interferência externa. O critério de escolha foi a participação nas formações do 2º ano no município entre os anos de 2022 a 2024. Todas as participantes são do sexo feminino; possuem entre 27 e 39 anos de idade, são formadas em Licenciatura em Pedagogia e atuam no 2º ano entre 1 e 6 anos de experiência.

O questionário foi dividido em duas partes: dados de identificação e questões abertas. Na primeira parte, havia as seguintes perguntas: Nome; Curso de formação; Escola em que atua no município de Timon-MA; Tempo de atuação como professor(a) do 2º ano no município. A segunda parte do questionário abordava as questões abertas a seguir:

1. Como você avalia a relevância da formação continuada oferecida, entre os anos de 2022 a 2024, para o seu trabalho em sala de aula?
2. Quais aprendizagens ou conhecimentos adquiridos durante a formação você considera mais significativos para a sua prática docente?
3. Você conseguiu aplicar em sala de aula os conteúdos e estratégias trabalhados na formação? Se sim, de que forma?
4. Houve mudanças na sua maneira de planejar, desenvolver ou avaliar as atividades com os alunos após a participação na formação? Explique.

ISBN: 978-65-5222-079-0

5. Quais foram as principais dificuldades encontradas para implementar na prática o que foi discutido durante a formação?
6. Em sua opinião, quais foram os impactos da formação no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos do 2º ano?
7. Que aspectos da formação você considera que precisam ser melhorados ou aprofundados para atender melhor às suas necessidades pedagógicas?

A análise dos dados será realizada por meio da análise de conteúdo, buscando identificar categorias e padrões nos relatos, conforme os princípios propostos por Bardin (2016), possibilitando uma compreensão aprofundada das contribuições da formação continuada para a prática docente. Todos os procedimentos seguiram normas éticas, respeitando a participação voluntária das professoras e assegurando a confidencialidade das informações fornecidas, em consonância com os princípios da pesquisa com seres humanos.

É comum as secretarias de educação oferecerem formação continuada aos seus professores, como ocorre no município de Timon-MA, em que a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), oferece uma formação docente mensal, organizada de acordo com o componente curricular e o ano/série em que o professor atua, além das formações de Educação Especial e Inclusiva para todos os docentes. Especificamente, no 2º ano do Ensino Fundamental, as formações abordam os processos de alfabetização e letramento, focando nas habilidades de Língua Portuguesa e Matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação docente continuada, objeto de estudo desta pesquisa, possibilita ao professor compartilhar experiências e ideias, além de refletir sobre a sua prática. O trabalho docente é construído a partir dos saberes que o educador constrói, mas também pela troca com o outro. De acordo

ISBN: 978-65-5222-079-0

com Nóvoa (2019, p. 6), "Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores", portanto, a formação docente torna-se um local imprescindível para o compartilhamento dos saberes e experiências docentes.

Sobre essa discussão, as professoras participantes do estudo, ao responderem à primeira pergunta do questionário – "Como você avalia a relevância da formação continuada oferecida entre os anos de 2022 a 2024, para o seu trabalho em sala de aula?", foram unânimes ao afirmarem que as formações continuadas foram extremamente relevantes, considerando que em 2022 ainda estavam desenvolvendo aulas remotas e, logo após, com o retorno das aulas presenciais, precisaram muito do apoio de outras colegas de profissão, compartilhando ideias em um momento de incerteza e mudanças.

Em relação à segunda pergunta – "Quais aprendizagens ou conhecimentos adquiridos durante a formação você considera mais significativos para a sua prática docente?", as professoras relataram que a formação trouxe novas estratégias de ensino, especialmente para o trabalho com a leitura, fluência e produção escrita, além de uma rotina para a disciplina de matemática, com uma situação-problema, uso de material concreto e só depois a resolução da atividade. As participantes destacam que as formadoras incentivavam o trabalho com a rotina na alfabetização e a fluência, realizada de forma divertida, com muitas técnicas de leitura que tornavam o momento prazeroso para as crianças. Essas aprendizagens e conhecimentos foram consideradas muito significativas para a prática docente, segundo as professoras.

Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo permite identificar padrões significativos nas falas dos participantes, o que evidencia que a formação ampliou o repertório didático das professoras, proporcionando técnicas mais criativas e diversificadas para trabalhar conteúdos do 2º ano. Além disso, estudos baseados na perspectiva sociocultural de Vygotski (2022) apontam que a aprendizagem se potencializa por meio da

ISBN: 978-65-5222-079-0

mediação social e da prática reflexiva, reforçando o impacto positivo da formação na prática docente das professoras.

Ao responderem à terceira pergunta – "Você conseguiu aplicar em sala de aula os conteúdos e estratégias trabalhados na formação? Se sim, de que forma?", as participantes responderam "Sim" e, de maneira geral, mencionaram que utilizaram os conteúdos conforme as orientações das formadoras a partir dos livros, não somente de maneira técnica, mas contextualizada, adaptando-os às necessidades da turma. Elas destacaram que, durante as formações, sempre era esclarecido que tudo era sugestões que poderiam ser adaptadas ao contexto da escola e da turma, pois as formadoras compreendiam a diversidade sociocultural de cada sala de aula. Destacaram, ainda, que as estratégias e os recursos didáticos apresentados nos encontros formativos também eram adaptáveis e construídos com materiais acessíveis.

Outro ponto abordado pelas participantes foi que as formações sempre estavam voltadas para os problemas reais do município, uma vez que uma das formadoras conhecia bem a realidade local, por ter sido professora da rede por muito tempo. Sobre isso, Imbernón (2009) defende que as formações devem estar baseadas nos problemas reais e nas necessidades das escolas, e que os professores precisam ser os protagonistas nesses encontros formativos.

Tardif (2014) dialoga que os professores retraduzem os saberes de outros docentes, incorporando-os à sua prática, conservando o que pode ser útil e adaptando à sua necessidade. Esse discurso revela a profundidade das trocas de experiências entre os educadores, pois constroem os saberes da profissão, além de refletirem sobre a experiência do outro e a sua própria, sem julgamentos, mas sim com criticidade e respeito, reconfigurando estratégias que podem ser úteis ao contexto vivenciado.

A quarta pergunta – "Houve mudanças na sua maneira de planejar, desenvolver ou avaliar as atividades com os alunos após a participação na formação?" apontou que as professoras mudaram a forma de planejar, organizar e avaliar as aulas. Doze participantes responderam que

ISBN: 978-65-5222-079-0

passaram a observar mais o ritmo de aprendizagem de cada aluno ao aplicar novas estratégias e planejam as aulas conforme as habilidades que a turma está precisando desenvolver. Seis professoras afirmaram que aprenderam *realmente* a avaliar os alunos em processo de alfabetização somente após as formações, pois antes avaliavam apenas por meio de provas mensais e bimestrais. Porém, passaram a avaliar individualmente os alunos com as leituras diárias, com base em uma avaliação qualitativa e formativa, visando readaptar estratégias de ensino e refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem, buscando melhorias.

Ao responderem – "Quais foram as principais dificuldades encontradas para implementar na prática o que foi discutido durante a formação?", as participantes relatam que, apesar dos benefícios, encontraram dificuldades na aplicação das estratégias aprendidas, destacando limitações de tempo e recursos. Uma das professoras respondeu que "Nem sempre consigo aplicar todas as atividades sugeridas, devido ao excesso de conteúdo programático" (Participante da pesquisa, 2025). E outra afirmou que "A rotina sugerida é maravilhosa, bonita no papel, mas na prática tenho dificuldade de seguir tudo perfeitamente, pois o tempo sugerido para cada atividade não considera que temos criança sem o material e temos que ir atrás, outra que não sabe fazer a tarefa sozinha e precisa de mais tempo, mas eu sei que tudo é orientação e podemos adaptar" (Participante da pesquisa, 2025).

Bardin (2016) ressalta que a análise de conteúdo também deve considerar informações divergentes ou problemas relatados, pois contribuem para compreender os limites da experiência estudada. No contexto da prática docente, esses relatos evidenciam que a formação deve ser adequada à realidade da sala de aula, considerando fatores como tempo, número de alunos e recursos disponíveis.

A pergunta – "Em sua opinião, quais foram os impactos da formação no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos do 2º ano?" trouxe respostas positivas das participantes. Elas identificaram que a formação impactou significativamente no desenvolvimento da leitura dos alunos,

ISBN: 978-65-5222-079-0

considerando os resultados crescentes nas avaliações, que cada vez mais demonstravam o aumento de crianças alfabetizadas e letradas na idade certa. As professoras acreditam que esses resultados são fruto do trabalho individual e coletivo que desenvolveram, do apoio e dos conhecimentos compartilhados pelas formadoras e demais colegas.

De acordo com García (1999), "A formação de professores deve ser analisada em relação com o desenvolvimento curricular e deve ser concebida como uma estratégia para facilitar a melhoria do ensino", as discussões do autor vão ao encontro com as melhorias no ensino e na aprendizagem do município de Timon-MA, a partir das formações docentes, conforme as respostas das participantes. A partir das respostas dos questionários, percebe-se que a formação está articulada com o contexto e o currículo de ensino, ampliando as estratégias de acordo com a realidade dos professores, sendo essa a ideia defendida pelo autor, ao destacar a necessidade de uma formação de professores integrada aos conteúdos, a organização escolar e aos processos de mudança e inovação.

Sobre – "Que aspectos da formação você considera que precisam ser melhorados ou aprofundados para atender melhor às suas necessidades pedagógicas?", as professoras forneceram sugestões para melhorar futuras formações, reforçando a importância de momentos práticos para confecção de materiais pedagógicos. Conforme Bardin (2016), a análise de conteúdo permite identificar necessidades e expectativas dos participantes, o que orienta a melhoria de práticas futuras.

Portanto, a análise das respostas das participantes evidencia que a formação continuada contribuiu significativamente para a prática docente, sobretudo no planejamento de atividades de alfabetização e na diversificação de estratégias pedagógicas de leitura, fluência e matemática. Contudo, também apontou desafios relacionados à adaptação da rotina considerando o tempo limitado para cada atividade, ao mesmo tempo em que confirmam a autonomia concedida aos professores para planejarem e adaptarem as estratégias conforme as necessidades de suas turmas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições da formação docente continuada, relacionada com a realidade do contexto escolar, para os professores do 2º ano do ensino fundamental, do município de Timon-MA, entre os anos de 2022 a 2024. Portanto, após leituras e análises dos questionários respondidos pelas professoras participantes e o diálogo epistemológico com os autores que abordam a temática, foi possível alcançar o objetivo proposto e responder ao problema de pesquisa.

Os resultados revelam que as formações do 2º ano, entre os anos de 2022 a 2024, contribuíram para a construção de saberes docentes essenciais para a prática das professoras participantes, no que corresponde ao planejamento das aulas e à rotina de alfabetização, desenvolvimento de estratégias e materiais pedagógicos de leitura, fluência leitora e habilidades matemáticas, organização do ensino e avaliação. As professoras relatam que houve um crescimento de alunos leitores fluentes nas salas de aula, considerando que as formações focavam no desenvolvimento da leitura e escrita, buscando alfabetizar os alunos na idade certa, com o trabalho em equipe dos professores.

Observou-se que as formações realizadas eram planejadas intencionalmente, considerando o contexto escolar do município, proporcionando aos professores a construção de conhecimentos técnicos, científicos e didático-pedagógicos da prática docente, com base na realidade profissional em que se encontravam. Dessa forma, os docentes eram protagonistas ativos nas formações, avaliando, organizando e reorganizando as estratégias para o alcance das metas e objetivos do município, junto à formadora.

Por fim, a pesquisa evidencia a importância de que as formações continuadas sejam desenvolvidas a partir das próprias vozes dos educadores, tendo em vista que são eles que vivenciam a rotina da escola, portanto, suas narrativas são fundamentais para as discussões e tomadas de decisões para a melhoria da educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado:** novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 23 jan. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.014

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO ACADÊMICO NA PERSPECTIVA DE LICENCIANDOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPB

Ildo Salvino de Lira[1]

RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as contribuições do projeto Práticas de ensino na alfabetização na escola pública e a progressão da aprendizagem, vinculado ao PROLICEN/UFPB, para a formação inicial de professores alfabetizadores. O referido projeto é desenvolvido em parceria com uma escola da rede de ensino de João Pessoa, envolvendo a participação de estudantes do curso de Pedagogia (presencial) do Centro de Educação, *Campus* I. A tradução dessa ação é guiada pela perspectiva do alfabetizar letrando (Soares, 2020; Morais, 2012). A pesquisa de natureza qualitativa (Minayo, 2014) foi subsidiada por uma análise de relatos de experiências produzidos pelos licenciandos em referência às atividades desenvolvidas no ano de 2023 no contexto dessa ação colaborativa. Os resultados refletem as contribuições do projeto como espaço formativo que favorece a formação inicial de pedagogos para atuação na docência na alfabetização, assim como evidenciam esses sujeitos. Os relatos endossam, ainda, a necessidade de uma formação sólida e específica para atuação nesse campo profissional, o que perpassa pela reformulação

1 Doutor em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professor do Departamento de Metodologia da Educação, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. E-mail: ildoslira84@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

do projeto do referido curso de Pedagogia, a partir da cristalização de novos horizontes formativos através do estabelecimento de disciplinas que tratem da alfabetização como objeto específico e inerente à formação do pedagogo. Adicionalmente, registram a necessidade do fomento de outras ações dessa natureza de modo a aproximar os futuros professores do cotidiano escolar na perspectiva da captação dos reais problemas e possibilidades, ou seja, para que desenvolvam uma postura investigativa como integrante das respectivas identidades profissionais.

Palavras-chave: Alfabetização, Formação inicial de professores alfabetizadores, Pedagogia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O presente artigo resultou de um estudo que analisou os desdobramentos de um projeto acadêmico, especificamente para a formação inicial de professores alfabetizadores. A produção de dados decorreu da análise de seis relatos de experiências produzidos por licenciandos do curso de Pedagogia, Campus *I*, da Universidade Federal da Paraíba, sobre as atividades desenvolvidas no projeto, no ano de 2023.

O referido projeto é uma ação colaborativa conduzida em parceria com uma escola pública da rede de ensino de João Pessoa, que se traduz pelo acompanhamento pedagógico de crianças em fase de alfabetização matriculadas em turmas de 3º ano do Ensino Fundamental (EF), além de contribuir para a formação inicial de professores alfabetizadores.

É, portanto, uma parceria que se soma às ações desenvolvidas no cotidiano escolar em favor da garantia do direito à alfabetização "num espaço-tempo de ampliação da leitura do mundo pelo aprofundamento tanto do conhecimento linguístico quanto dos modos de dizer e ler o mundo [...]" (Goulart, 2019, p.15). Adicionalmente, concordamos que

> [...] todos têm direito a se alfabetizar, que precisamos partir do ponto em que as crianças se encontram [...], mesmo que haja muita heterogeneidade dentro do grupo/classe [...] à tentativa tanto de dar conta dos diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, quanto de resgatar as crianças que se encontravam, em certa medida, desmotivadas em aprender em virtude de anos de repetência escolar [...] (Morais, 2012, p. 144).

A tradução dessa ação é guiada pela perspectiva de alfabetizar letrando (Soares, 2020; Morais, 2012), ou seja, espera-se que a criança aprenda "a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita" (Soares, 2020, p. 27). Logo, a expectativa reside na garantia de boas práticas de ensino, que garantam à criança "aprender como é o funcionamento do sistema de escrita alfabética (doravante SEA) e, de

ISBN: 978-65-5222-079-0

modo articulado e simultâneo, aprender sobre os usos sociais da escrita e da oralidade" (Leal; Pessoa, 2022, p. 245).

A partir desse entendimento, o percurso metodológico do projeto envolve as seguintes atividades: reuniões na escola, realização de observação de natureza participante, condução de reuniões de estudos, avaliação e planejamento na universidade, produção de recursos didáticos para os momentos de acompanhamento das crianças, produção dos registros (diário de campo, fotos, protocolos de escrita e produção textual, ficha de acompanhamento e relatórios, dentre outros documentos), produção e apresentação de trabalhos científicos em eventos, entre outros.

No ano de 2023, os momentos de acompanhamento e de intervenções pedagógicas ocorreram entre abril e dezembro, quatro dias na semana, envolvendo 22 estudantes de turmas do 3º ano do EF. Nesse percurso, foram empregadas diferentes estratégias e recursos didáticos, como o alfabeto móvel, fichas dos nomes próprios, textos da tradição oral (parlendas, quadrinhas, trava-línguas, adivinhas), paradidáticos, exploração de palavras estáveis, como o nome próprio das crianças, jogos de alfabetização, entre outros.

Como abordamos neste texto, o referido projeto se apresenta como espaço formativo que possibilita a ampliação das discussões, reflexões, pesquisas e ações no que diz respeito ao fenômeno da alfabetização a partir da interface com a unidade de ensino. Com isso, percebemos o potencial dessa iniciativa em relação à formação inicial de professores alfabetizadores como um dos eixos formativos desse curso de licenciatura, considerando que "o fundamental é o alfabetizador ou alfabetizadora conhecer esse complexo e multifacetado processo de aprendizagem da língua escrita pela criança, de modo a orientar adequadamente sua aprendizagem" (Soares, 2019, p. 4).

Ainda de acordo com essa autora, "Infelizmente os cursos que formam alfabetizadores não os têm preparado para essa compreensão do processo de aprendizagem inicial da língua escrita pela criança" (Soares, 2019, p. 4). A superação desse desafio decorre de mudanças estruturan-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tes nos cursos de Pedagogia, entre elas a atualização dos projetos é um passo importante, de modo a atribuir mais espaço à formação do professor alfabetizador. Além disso, é preciso incentivos à cristalização de projetos institucionais em parceria com as redes públicas de ensino. Logo, cogita-se que os licenciandos "se envolvam em uma dinâmica integrada de trabalho para responder a desafios da docência nesse campo" (Araujo; Camini, 2022, p. 28), como futuro espaço de atuação profissional.

São justamente, portanto, tais argumentos que têm norteado o desenvolvimento desse projeto, aventando, assim, a articulação da aprendizagem dos saberes profissionais com ações direcionadas à mediação do processo de alfabetização no âmbito de escolas públicas.

O texto ora apresentado contém, além desta introdução, uma seção que trata das discussões sobre a alfabetização no Brasil e a inicial formação do professor alfabetizador, o percurso metodológico do estudo, a discussão dos resultados e algumas considerações sobre a pesquisa.

DEBATE SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E A INICIAL FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

Partimos, inicialmente, da defesa de que "a alfabetização infantil é dever do Estado, a ser assegurado por meio da garantia de ingresso e permanência das crianças no ensino fundamental (de 9 anos) e, sobretudo, por meio do 'sucesso' na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais de escolarização [...]" (Mortatti, 2013, p. 24). Ainda segundo essa autora, a efetivação desse direito "demanda a formulação de meios e modos mais eficientes e eficazes para implementar ações, visando concretizar essa inserção/inclusão, a serviço de determinadas urgências políticas, sociais e educacionais" (Mortatti 2010, p. 329).

Em outras palavras, a efetividade do direito à alfabetização decorre de ações dos gestores públicos, em parceria com outros atores, mediante a garantia de condições objetivas e subjetivas que implicam o sucesso escolar, tendo em vista a perspectiva de aprendizagem negociada no

ISBN: 978-65-5222-079-0

projeto de cidadania. Nesse contexto, a formação de professores ocupa espaço de destaque, sobretudo a formação do professor alfabetizador, "pois, apesar dos inúmeros avanços teóricos e metodológicos relacionados à alfabetização ocorridos nas últimas décadas, ensinar todas as crianças a ler e a escrever ainda se constitui um desafio" (Costa; Castro; Gomes, 2018, p. 747).

No entanto, sabemos que os investimentos na formação docente são importantes, mas não suficientes "para solucionar todos estes problemas, mas, certamente, uma formação consistente é um dos fatores indispensáveis para a superação dessa realidade" (Costa; Castro; Gomes, 2018, p. 747). Nesse texto, nos atentamos, especificamente, para a importância da formação inicial de professores que atuarão como alfabetizadores, como um eixo que carece ser priorizado nos ciclos das políticas públicas e pelos projetos dos cursos de Pedagogia.

Em vista desse intento, defendemos que é preciso considerar, nesse sentido, a natureza complexa do processo de alfabetização, além dos fatores que refletem no sucesso dos aprendizes. Certamente, a formação docente é um dos aspectos basilares desse debate, considerando as implicações para o seu exercício profissional. No entanto, a responsabilização deve ser assumida numa perspectiva compartilhada pelas "[...] ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão" (Mortatti, 2010, p. 329).

É nesse contexto que a formação inicial de professores alfabetizadores tem se constituído nos cursos de Pedagogia como mais especificidade da docência abarcada por essa licenciatura. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN-Pedagogia, 2006) estabeleceu

> [...] a formação docente como a pedra angular do curso ao prescrever que um único curso se responsabilizasse pela formação de inúmeros profissionais: docente da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio na Modalidade Normal, gestor e coordenador, atentando-se para o fato de que essa docência está permeada por várias modalidades: Educação Especial, indígena, quilombola,

ISBN: 978-65-5222-079-0

> de Jovens e Adultos (EJA), assim como a gestão e a coordenação pedagógica incluem ambientes escolares e não escolares (Melo; Pezzato, 2022, p. 2).

As expectativas de melhorias na qualidade da formação do pedagogo, no entanto, foram frustradas e o resultado foi:

> [...] o 'inchaço' do currículo, pretensões ambiciosas quanto à diversidade de profissionais a serem formados, aligeiramento da formação [...], empobrecimento na oferta de disciplinas [...]. Além do mais, fica evidente a impossibilidade de se dar ao curso o caráter de aprofundamento da ciência da educação para formar o pesquisador e o especialista em educação (Libâneo; Pimenta, 1999, p. 248-249).

Corroborando com as críticas em relação à formação do alfabetizador, Soares (2014, p. 149) reflete que:

> [...] o curso de Pedagogia tem sido foco de uma luta de longa duração, para que realmente forme professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, o que não tem acontecido. Há uma resistência muito grande a qualquer mudança no currículo do curso de Pedagogia, que pode estar formando muito bem, pelo menos em várias instituições, especialistas em educação, mas não professores de sala de aula preparados para trabalhar nas séries iniciais e na educação infantil. Pode-se dizer que a situação atual é de ausência no País de uma formação inicial realmente destinada a professores que atuarão nessas etapas de escolarização.

Em linhas gerais, a formação inicial do professor alfabetizador tem ocorrido pelo menos em dois momentos pelas disciplinas que tematizam alfabetização e o estágio curricular nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Piccoli, 2015). É, portanto, um movimento formativo insuficiente, visto a complexidade e os desafios que esse profissional precisa responder no bojo das exigências sociais e profissionais quanto ao processo de alfabetização.

No entanto, é preciso situar os limites inerentes a qualquer formação, pois essa não irá "suprir todas as exigências da formação docente e, muito menos, esgotar a necessidade de estudo constante por parte do professor

ISBN: 978-65-5222-079-0

que se relaciona à sempre inacabada e mais ampla formação cultural" (Piccoli, 2015, p. 132). Assim, tornam-se urgentes a definição e estabelecimento de caminhos que possam ser priorizados em relação à formação desse docente. Desse modo, como ressalta ainda a autora:

> Concordo que pouco se tem investido na formação do alfabetizador no que se refere aos aspectos linguísticos para o ensino da leitura e da escrita, sendo essa sim, sob meu ponto de vista, uma das lacunas a serem superadas. Ainda precisa ser fortalecida a ideia de que o alfabetizador é um professor de língua e, para tanto, precisa dominar seu objeto de ensino – a língua portuguesa – no que se refere as suas características, estrutura e funcionamento. Ressalto que tais conhecimentos são essenciais à ação alfabetizadora para o planejamento das constantes reflexões linguísticas que devem ser promovidas pelo professor junto aos alunos e, igualmente, para a compreensão e análise das 'soluções de escrita' das crianças encontradas em suas produções (Piccoli, 2015, p. 140).

Nesse mesmo sentido, Soares (2010) argumenta que a formação inicial do professor alfabetizador precisa contemplar uma carga horária maior de disciplinas durante o curso de Pedagogia, considerando os fundamentos da alfabetização. A seguir, a autora cita alguns aspectos essenciais para o ensino da língua escrita e que precisam ser contemplados na formação desse profissional:

> [...] o professor tem de, primeiro, dominar muito bem a língua portuguesa, formação que não é dada de forma adequada para que saiba usar a língua escrita nas suas diferentes variantes; tem de ter formação sociolinguística; psicolinguística; de fonologia – sem o que é impossível entender o processo da criança para relacionar fonemas com grafemas; tem de conhecer literatura infantil, que é com o que se deve trabalhar para que a criança aprenda a língua escrita; gêneros textuais, teorias da leitura e diferentes estratégias exigidas por diferentes gêneros textuais (Soares, 2010, p. 10-11).

Defende-se, nesse sentido, uma formação sólida, que possibilite ao professor alfabetizador em formação acesso "a um conjunto de conhecimentos e saberes acerca da docência, para assumir de forma crítica e comprometida as diversas tarefas que lhes competem, dentre as quais a

ISBN: 978-65-5222-079-0

de promover a alfabetização de crianças" (Costa; Castro; Gomes, 2018, p. 747). Considera-se, portanto, nessa trajetória formativa, que o campo da alfabetização "possui suas especificidades e para fortalecer a formação do professor alfabetizador, dentre outras atribuições, torna-se urgente repensar a formação inicial, no sentido de assegurar a apropriação e o desenvolvimento de saberes específicos do pedagogo nessa área" (Costa; Castro; Gomes, 2018, p.749).

Assim, a formação inicial de alfabetizadores requer "a promoção de experiências de aprendizagem que priorizem a construção de conhecimentos teóricos e práticos da profissão para os licenciandos de forma articulada" (Costa; Castro; Gomes, 2018, p.749), em sintonia com os desafios e as ações praticadas no contexto da escola pública.

Isso é necessário para que haja, conforme defende Picolli (2015, p. 152), "mais aproximações entre os caminhos acadêmicos e a futura atuação docente". Isso passa pela revisão dos currículos dos cursos de Pedagogia, demandando, segundo a autora, a definição de prioridades "para que a formação inicial encontre eco no exercício profissional. Seguramente, essa discussão é crucial a cada revisão curricular promovida nos cursos de Pedagogia, na qual cada área do conhecimento quer, merecidamente, garantir seu espaço" (Picolli, 2015, p. 152).

Tal perspectiva de formação exige, portanto, "enfrentar discussões, verticalmente e não de mero sobrevoo, do campo da formação, da docência, da didática e da própria alfabetização, entendida como a apropriação de um instrumento cultural potente em toda a sua complexidade e múltiplas facetas" (Araujo; Camini, 2022, p. 22). Busca-se, assim, garantir a efetividade de um processo formativo direcionado à aproximação dos desafios, possibilidades e práticas docentes traduzidas por alfabetizadoras nas tramas cotidianas de uma escola pública. Tais vivências, portanto, contribuem para que os licenciandos "se envolvam em uma dinâmica integrada de trabalho para responder a desafios da docência nesse campo" (Araujo; Camini, 2022, p. 28). É no âmbito dessa complexidade formativa que defendemos a institucionalização de ações dessa natureza, cujas

ISBN: 978-65-5222-079-0

linhas de atuação sinalizam diferentes intencionalidades, entre as quais, objetivam:

> [...] construir um caminho adaptado às exigências contemporâneas de desenvolvimento profissional progressivo, colaborativo e desdobrado ao longo da carreira docente, iniciando-se ainda na formação universitária. O panorama teórico-metodológico apresentado, portanto, é uma flecha lançada como um convite à ação, respeitando a historicidade das práticas construídas no campo da alfabetização e fomentando a necessidade de inovação frente às demandas contemporâneas (Araujo; Camini, 2022, p. 28).

Desse modo, entendemos que a trajetória formativa tem contribuído para que docentes em formação possam ampliar e consolidar os saberes-fazeres à luz de vivências reais no campo da alfabetização. Para tal, assumimos como o lugar profissional alfabetizador, "tendo como base a unidade entre teoria e prática e a valorização de contextos de produção de saberes pedagógicos para a alfabetização em diálogo com os campos multidisciplinares que lhe servem de referência" (Araujo; Camini, 2022, p. 28). Da mesma forma, conforme endossa as autoras, "a especificidade da docência na alfabetização requer a afirmação e a visibilidade da complexidade de suas práticas em ações institucionais articuladas entre universidade e redes de ensino [...]", como se inserem as nossas ações no cotidiano escolar.

Assumimos, nesse sentido, a defesa do compromisso da universidade pública "na construção de projetos que auxiliem a sociedade a pensar e repensar formas de avançar na luta histórica pela garantia ao direito à alfabetização" (Camini, 2022, p. 73). Dessa maneira, as expectativas residem no fortalecimento de parcerias articuladas "entre universidade e escolas no desenvolvimento profissional docente, buscando a ampliação dos espaços formativos para a produção de didáticas específicas para a alfabetização [...]" (Araújo; Camini, 2022, p. 32).

ISBN: 978-65-5222-079-0

PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme explicitado anteriormente, neste artigo refletimos sobre as contribuições de um projeto acadêmico para a formação inicial de professores alfabetizadores. A presente pesquisa é de natureza qualitativa, pois adotamos como universo da investigação o "estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam" (Minayo, 2014, p. 57). A partir desse entendimento, nos atentamos às "interpretadas e re-interpretadas pelos sujeitos" (Minayo, 2014, p. 24) nas respectivas narrativas, considerando as trajetórias formativas delineadas no contexto da experiência formativa em tela.

Como mencionado, a produção de dados decorreu da análise de seis relatos de experiências produzidas por licenciandos integrantes do projeto que realizaram atividades desenvolvidas no projeto no ano de 2023. A definição por esses registros decorreu da compreensão de que eles expressam reflexões significativas quanto às tramadas formativas traduzidas no bojo dessa experiência. Esses são, portanto, registros que evidenciam movimentos de professores em formação inicial, em direção à sua formação e constituição de identidades profissionais como futuros alfabetizadores.

O processo de tratamento e interpretação desse material se lastreou pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2011). Segundo Oliveira *et al*. (2003), o emprego dessa técnica apresenta-se como um instrumento potente no sentido de retirar do texto (sejam resultados de entrevistas, questionários abertos, discursos ou documentos oficiais, textos literários, artigos de jornais, emissões de rádio e televisão) o seu conteúdo manifesto ou latente.

Para tal, seguimos as seguintes etapas: inicialmente, procedemos com a pré-análise, com a finalidade de constituir o *corpus* da pesquisa. Em seguida, realizamos a leitura detalhada das fontes, tendo em vista

ISBN: 978-65-5222-079-0

mapear os registros reflexivos produzidos pelos sujeitos. Por fim, há a interpretação dos resultados à luz do referencial teórico, que nos possibilitou uma compreensão mais detalhada do objeto de estudo em relação às contribuições do projeto para a formação dos licenciandos, conforme exploramos a seguir.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES ALFABETIZADORES: AS CONTRIBUIÇÕES DE UM PROJETO ACADÊMICO

Neste momento, nos atentamos para a análise dos relatos de experiência, cujo foco voltou-se à reflexão a respeito das contribuições do projeto em relação à formação inicial, como mencionamos. A partir desse intuito, inicialmente, destacamos um primeiro trecho do relato do estudante 1, que aborda os desafios vivenciados a partir do seu ingresso no projeto:

> *O início do projeto foi desafiador visto que caminhar por outras possibilidades de alfabetização, que não a que fomos ensinados nas escolas, gerou desconforto e desprendimento de métodos até então impregnados em meu fazer docente; métodos esses que, ora ou outra, me peguei repetindo, porém o acompanhamento inicial do coordenador foi de grande importância não apenas para observação desse 'novo caminhar', como também, na construção da relação com as crianças, visto que, corriqueiramente, ainda observamos, em outros projetos, estudantes de graduação lançados sem acompanhamento em escolas ou espaços lúdicos de aprendizagem (Licenciando 1).*

Destacamos, inicialmente, no relato, o foco atribuído aos conflitos vivenciados pelo licenciando quanto ao contato com um novo caminhar delineado pela metodologia do projeto em relação à mediação do processo de alfabetização, tendo em vista o distanciamento de uma abordagem tradicional de alfabetização. Portanto, o desafio consistiu na adoção de outra perspectiva de alfabetização que possibilitasse às crianças "vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características

ISBN: 978-65-5222-079-0

do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos" (Albuquerque, 2012, p. 22).

Logo, comungamos da compreensão que

> [...] não basta alfabetizar na perspectiva da apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico, faz-se também a apropriação de habilidades que possibilitem a leitura e escrita nas diversas situações com diferentes gêneros textuais, e em suportes, objetivos e interlocutores diversificados (Costa; Castro; Gomes, 2018, p. 761).

Nesse sentido, partilhamos da defesa de ser imprescindível que "o professor compreenda, inicialmente, a importância e o significado de alfabetizar letrando e, assim, alfabetizar em contextos de letramento, e esta compreensão deve acontecer desde o início da sua formação, numa profícua relação entre teoria e prática" (Costa; Castro; Gomes, 2018, p. 761).

Com isso, faz-se necessário superar as fragilidades e os desafios que atravessam a formação inicial do pedagogo, como refletem Melo e Pezzato (2022, p. 2):

> Fato é que a formação do pedagogo, incluindo-se nela a Formação do Alfabetizador, nos cursos de Pedagogia-licenciatura padece devida, entre outros fatores, à imprecisão de um currículo generalista que, amplo e desarticulado, promove uma formação docente inicial fragmentada, enfaticamente teórica e com pouca articulação com a prática, distante da realidade que será vivenciada na Educação Básica.

As autoras advertem, ainda, que:

> As pesquisas apontam que a formação do alfabetizador, assim como a dos demais docentes da Educação Básica, tem se apresentado de modo periférico nos currículos dos cursos de Pedagogia-licenciatura. Os cursos de formação profissional para a docência apresentam, em geral, um perfil de formação generalista [...] (Melo; Pezzato, 2022, p. 2).

As autoras denunciam a ausência de especificidades curriculares nos cursos de Pedagogia em relação à docência na alfabetização. Em linhas gerais, os cursos ofertam uma formação generalista, que busca corres-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ponder aos diferentes espaços de atuação profissional do pedagogo. Quanto à formação do professor alfabetizador, as mencionadas autoras constatam currículos marcados "por um amontoado de disciplinas fragmentadas e desarticuladas que pouco contribuem para a formação do professor alfabetizador, ou mesmo para uma formação interdisciplinar do profissional engajado na realidade da Educação Básica brasileira." (Melo; Pezzato, 2022, p. 2).

A partir da análise, essa percepção também foi denunciada pelos licenciandos participantes do projeto. Tais posições reforçaram a necessidade de projetos dessa natureza, a fim de reparar as lacunas identificadas ao longo do curso. Entre elas, destacam-se as disciplinas direcionadas à alfabetização, conforme evidenciado nos trechos que seguem:

> *[...] o projeto é uma resposta à minha necessidade de aprofundamento em alfabetização. O que se deve a ausência de disciplinas sobre o tema na matriz curricular do curso de Pedagogia na Universidade Federal da Paraíba- UFPB. Lacuna parcialmente preenchida pelo projeto, pois os graduandos precisam de acessar os conhecimentos sobre a alfabetização e ter oportunidade de aplicá-los antes de ir para o mercado de trabalho. E como isso pode ser possível sem a universidade ofertar disciplinas e estágios direcionados? [...] Ele me oferece a oportunidade de conhecer as teorias que fundamentam a alfabetização e o letramento. Finalmente, o projeto de ensino voltado para a alfabetização em escolas públicas tem sido um componente essencial da minha formação. Ele tem exercido um impacto positivo na alfabetização das crianças na escola onde a experiência está sendo realizada. Aprofundar-me na temática da alfabetização e letramento tem sido uma fonte de motivação para meus estudos (Licencianda 2).*

> *A formação inicial no curso de pedagogia da Universidade Federal da Paraíba com a matriz curricular atual, não proporciona ao pedagogo em formação momentos de reflexão acerca do tema da alfabetização. Com isso, o projeto propicia a articulação da discussão sobre a alfabetização a partir dos estudos, ampliando assim os conhecimentos e saberes teóricos. Nesse sentido, a partir das vivências na instituição são oportunizadas uma visão autônoma dos discentes, quando o mesmo lida com as diversas situações que envolvem os estudantes atendidos. Almeja-se, que este projeto atinja uma relevância maior, na perspectiva do centro de educação e dos discentes da graduação de*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *pedagogia, pois a prática na instituição proporciona um amplo olhar para o campo da alfabetização, visto que a formação não prepara o discente para enfrentar as dificuldades de uma turma com estudantes não alfabetizados no 3° ano do ensino fundamental I. O projeto enriquece o repertório teórico a respeito da temática e é essencial para o desenvolvimento profissional. Busco dar continuidade para o aprofundamento teórico e prático. (Licencianda 3).*
>
> *[...] contribuiu positivamente para minha formação enquanto professor alfabetizador. É pertinente lembrar, que ao iniciar o projeto havia uma lacuna individual voltada para o processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, realizar mediações para que a criança avance em seu processo de alfabetização. Além do mais, havia um receio de como abordar a criança, como fazer para que ela fosse alfabetizada conforme a singularidade dela. Essa lacuna com o decorrer dos meses foi sendo preenchida com a experiência de cada dia na escola e durante os encontros de estudos entre os voluntários, bolsistas e professor coordenador. O referido projeto de alfabetização proporcionou uma experiência que até então não havia tido, que era justamente esse contato de professor em formação para com alunos ou crianças inseridas nos anos iniciais do fundamental. Assim, já sinalizo que antes da experiência desse projeto era difícil a minha participação ativa nas aulas das disciplinas em curso, porém, com a oportunidade que o projeto ofereceu de vivenciar e contribuir para a alfabetização das crianças [...] resultou-se em uma participação de contribuição mais ativa para os debates no campo da alfabetização. É bem verdade, que temos uma lacuna no campo da alfabetização em nossa grade curricular e ter tido a oportunidade de experenciar esse projeto foi enriquecedora para nossa formação. O projeto por ser um trabalho colaborativo proporciona uma gama de aprendizados na área da alfabetização; aprendizagem essa que, a grade curricular do nosso curso de pedagogia por si só não oferece e nem oferecia em tamanha profundidade. Aprendi com as discussões em grupo, nas reuniões e com as próprias crianças que foram acompanhadas (Licenciando 4).*

Com base nesses relatos, podemos inferir que o projeto em questão contribui para a formação inicial do professor alfabetizador. Isso ocorre, porque a estrutura curricular do referido curso de Pedagogia não atenta para a especificidade desse campo de atuação, conforme refletem os licenciandos. Tais posições revelam, ainda, a preocupação e a necessidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

de uma formação inicial sólida que considere os fundamentos e saberes inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, pois reconhecem "que a alfabetização não acontece de forma espontânea na criança e que é preciso um trabalho sistematizado do professor para que ela conheça e se aproprie do sistema de escrita alfabético" (Goulart; Cabral, 2023, p. 5).

Essas são reflexões que demonstram, portanto, a importância da mediação qualificada dos professores, de maneira a auxiliar os aprendizes na complexa empreitada pela apropriação desse sistema representacional no contexto das práticas de letramento. Certamente, a formação inicial se apresenta como etapa basilar em relação à construção das identidades dos futuros alfabetizadores. Essa compreensão também foi mencionada por esses sujeitos, assim como podemos identificar nos extratos abaixo:

> *Participar do projeto foi um divisor de águas na minha formação inicial e acredito que para todos os envolvidos nas ações. As experiências vivenciadas nos proporcionaram uma imersão no contexto de uma escola pública com crianças que ainda estão em processo de alfabetização. Durante o percurso tivemos a oportunidade de estudar e discutir sobre alfabetização, Psicogênese da língua escrita e o uso de jogos didáticos. Também elaboramos diversos recursos que contribuíram para o aprendizado das crianças e para o desenvolvimento de habilidades práticas dos participantes. Comecei tão pequena e ao chegar no final do ano perceber o quanto cresci [...] As crianças, os graduandos e o professor me ajudaram muito na minha evolução, sou extremamente grata a todos. Com o projeto participei de eventos, escrevi artigos, criei vínculos, mudei minha linha de pesquisa, adquiri inúmeros conhecimentos, etc. (Licencianda 5).*

> *O projeto não contribuiu apenas com seu intuito primordial que é alfabetização de crianças, contribuiu de forma enriquecida para a aquisição de conhecimento acerca do processo de alfabetização, foi essencial para que estivesse inserida em práticas alfabetizadoras que consolidam a relação teórica que venho construindo sobre a temática. As reuniões regulares emergiram como espaços vitais para a troca de experiências e o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. Durante esses encontros, os discentes participantes compartilharam insights provenientes da observação no projeto, discutindo abordagens eficazes e desafios encontrados. Essa colaboração horizontal não apenas enriqueceu o repertório de estratégias*

> *pedagógicas, mas também fortaleceu a coesão do corpo participante, criando uma comunidade de aprendizado colaborativa. Além disso, as reuniões propiciaram um espaço para a análise crítica dos resultados alcançados e a revisão das estratégias adotadas, a capacidade de adaptação foi fundamental, permitindo ajustes contínuos com base nas necessidades observadas nas ações. Essa flexibilidade, aliada à fundamentação teórica, garantiu que as práticas pedagógicas permanecessem alinhadas com os objetivos do projeto e as características específicas do grupo de alunos (Licenciando 6).*

Entre os destaques atribuídos nos trechos acima, cabe mencionar, por exemplo, o fato das atividades serem desenvolvidas no cotidiano escolar a partir de uma dupla finalidade: para o investimento no desenvolvimento profissional de licenciandos e ainda em vista das contribuições para o processo de alfabetização das crianças. Nessa direção, há o reconhecimento da escola pública como espaço formativo e futuro campo de atuação profissional. Segundo Soares (2014, p. 11), "Apesar de as teorias terem ganhado espaço, alfabetizadores relatam que, ainda assim, não se sentem preparados ao término da formação inicial, por conta de uma supervalorização desse eixo teórico em detrimento da prática [...]"

Desse modo, podemos entender que o projeto tem contribuído para assegurar a apropriação de saberes direcionados à mediação da alfabetização, como campo de atuação do pedagogo, considerando os desafios, possibilidades e experiências traduzidas no cotidiano escolar, assim como avaliam os licenciandos.

Nesse mesmo sentido, Amorim e Cerdas (2021, p. 172) endossam

> *A formação no curso de Licenciatura em Pedagogia nas disciplinas diretamente ligadas à alfabetização, o desafio de aproximar licenciandos, professores da educação básica e professores do curso de Pedagogia nos diferentes âmbitos da atuação, a saber, ensino, pesquisa e extensão pela troca de experiências na construção de saberes e práticas para o ensino da leitura e da escrita [...]*

Nessa mesma linha de pensamento, Gonçalves *et al.* (2023) defendem que os cursos de Pedagogia precisam

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *ampliar o quantitativo de disciplinas que também oportunizem uma experiência mais direta com o cotidiano escolar da alfabetização, não em um sentido de reprodução das teorias e das práticas tematizadas no curso de formação inicial, mas, sim, no de buscar compreender e problematizar como esse processo ocorre (e tem ocorrido) no ambiente escolar. Isso porque acreditamos que o professor se fará alfabetizador, de fato, na ação, quando estiver em contato direto com os alunos, ensinando-os a ler e a escrever (Gonçalves et al., 2023, p. 20).*

No entanto, compreendemos, assim como Piccoli (2015, p. 133), que a formação inicial não dá conta de "suprir todas as exigências da formação docente e, muito menos, esgotar a necessidade de estudo constante por parte do professor que se relaciona a sempre inacabada e mais ampla formação cultural". Assim, a identidade do professor alfabetizador decorre de um processo contínuo, abarcando os saberes e as experiências nos diversos espaços de vivências.

Outro aspecto evidenciado pelos sujeitos nos relatos diz respeito à importância do acompanhamento pedagógico das crianças, ou seja, como uma das dimensões formativas do projeto:

> *Embora compreenda a realidade docente, acompanhar as crianças nesse processo foi algo bastante positivo para minha formação, pois através do contato com as crianças pude ampliar meu olhar para os inúmeros fatores que dificultam o processo de alfabetização, bem como, compreender a importância do meu papel enquanto educador que visualiza a existência dessas crianças e de suas singularidades, afinal, estamos falando de crianças que, em sua maioria, são excluídas do processo de ensino e aprendizagem por não conseguirem acompanhar os demais colegas. Deste modo, saliento que participar do projeto foi de grande aprendizagem, ficarei marcado por cada uma das crianças a quem pude contribuir com o processo de alfabetização e que estimularam em minha futura ação docente um olhar atencioso, acolhedor e afetivo para com suas singularidades e experiências. Pudemos acompanhar de perto todo o processo de aquisição da escrita e leitura das crianças participantes. O projeto propiciou atendimentos individualizados às crianças buscando motivá-las em todo curso, possibilitando que as mesmas se desenvolvessem no processo de alfabetização. O olhar especificado que o projeto possibilita termos para as necessidades de cada criança contribui com o avanço*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *no alcance do SEA. Contribuir com que essas crianças acreditem em seus potenciais, perdendo o medo de errar, é uma gratificação que não se paga. O espaço de alfabetização promovido pelo projeto apresentou-se como um refúgio da invisibilidade da sala de aula, pois no projeto elas eram vistas, ouvidas e não silenciadas. (Licenciando 1).*

> *A reflexão acerca do progresso dos estudantes atendidos é de extrema importância para a formação, pois muitos deles chegam no projeto e não conseguem assinar ou identificar as letras do próprio nome. Ao analisar a evolução dos mesmos no processo de apropriação da escrita e leitura, percebe-se que estão mais motivados com seu processo de aprendizagem, mas sabemos que outros elementos podem dificultar esse processo, como o contexto social, a falta de estímulo ou um distúrbio de aprendizagem (Licenciando 3).*

Com base nos relatos, é possível perceber os sentidos mobilizados por esses sujeitos em relação à participação no projeto, ou seja, como uma experiência positiva para os respectivos processos formativos. Certamente, essas são experiências significativas nas trajetórias desses futuros professores, marcadas pelas próprias histórias dos aprendizes acompanhados durante os momentos de intervenções pedagógicas.

Dessa maneira, partilha-se da defesa de que a formação inicial de alfabetizadores perpassa por "reflexões, apreensões e percepções teóricas e metodológicas mais aprofundadas frente às especificidades do processo de alfabetização" (Goulart; Cabral, 2023, p. 17). Evidenciamos, nesse sentido, que essa formação transcende os percursos institucionais delineados no âmbito dos cursos de Pedagogia quando previstos.

Em seguida, a estudante destaca como aspecto diferencial dos acompanhamentos pedagógicos a mediação pelos jogos de alfabetização. Isso é o que podemos perceber nos registros que seguem:

> *Além disso, me permite explorar os jogos como materiais didáticos e as fases da escrita pela psicogênese. Também me ajuda a compreender o ensino através das singularidades dos aprendizes, a partir da prática e do contato direto com as crianças (Licencianda 2).*

> *No decorrer do projeto de alfabetização no 3º ano do ensino fundamental, pude vivenciar de perto o impacto positivo dos jogos e recursos pedagógicos na jornada de aprendizado das crianças, nossa*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *prática educacional foi enriquecida e dinamizada. Utilizar jogos, cuidadosamente selecionados e adaptados, tornaram-se ferramentas cativantes para o desenvolvimento da leitura e escrita. Observei que as atividades lúdicas não apenas despertaram o interesse dos alunos, mas também proporcionaram um ambiente descontraído e propício para a absorção de conceitos fundamentais, que tornaram o aprender das crianças mais significativo (Licencianda 6).*

Percebemos, nesse sentido, que essa experiência formativa se constituiu como uma boa oportunidade para que os licenciandos se apropriassem dos conhecimentos teóricos e práticos envolvidos na alfabetização e ainda em relação aos benefícios do uso de jogos na mediação desse processo. Nesse percurso, o emprego de tais recursos visa "promover, de maneira lúdica e prazerosa, a consciência fonológica e, consequentemente, a aprendizagem da escrita alfabética de crianças [...]" (Silva; Morais, 2022, p. 208). O propósito da mediação se volta para oportunizar às crianças boas oportunidades para mobilizar e vivenciar brincando "saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área" (Brandão *et al.*, 2009, p. 8).

Convém ressaltar, ainda, que em vista das contribuições refletidas, os sujeitos expressam, mediante os relatos, a perspectiva de continuidade no projeto. Podemos identificar essa compreensão nos seguintes trechos representativos abaixo:

> *Para o próximo ano pretendo continuar nas ações do projeto por compreender a sua importância, na garantia do direito à alfabetização através de uma perspectiva que compreende o estudante como sujeito que pensa e não como tábula rasa, bem como, a carência de disciplinas sobre alfabetização em minha formação (Licenciando 1).*

> *A experiência abriu meus horizontes acerca da minha própria formação. De antemão, tinha um interesse específico para a Educação especial, mas, com as experiências vivenciadas ao longo do ano pelo projeto, fez-me ter um olhar atencioso para a alfabetização. Então, enquanto professor em formação poder ter aprendido com a experiência do referido projeto e contribuído de alguma forma para a alfabetização das crianças acompanhadas faz com que eu tenha*

> *interesse para a continuidade do projeto em 2024. Portanto, pelos desafios vencidos - trajeto de casa à escola, demandas -, esforço para arcar com as responsabilidades do projeto, aprendizagens ricas que ele me forneceu, experiências compartilhadas tanto na escola e reuniões. Além disso, o referido projeto me mostrou a dimensão e plenitude da importância da pedagogia. E, ter vivenciado isso com alunos dos anos iniciais que possuíam mais dificuldades de aprendizagens me fez olhar a pedagogia com um olhar mais atencioso. Dessa forma, me avalio positivamente aprovado e agradecido por ter tido a oportunidade de vivenciar este engrandecedor projeto em minha formação (Licenciando 4).*
>
> *Como perspectivas e futuros desafios a serem superados no próximo ano é a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo com as professoras e todo o corpo escolar; conseguir mais graduandos interessados em aprender e ajudar as crianças do projeto; continuar na escola e terminar o ano com todas as crianças alfabéticas e que o projeto ganhe a visibilidade e o reconhecimento que merece. (Licencianda 5)*
>
> *Possuo interesse em permanecer no projeto, pois o compreendo como uma rica experiência de aprendizado. Considero minha participação no projeto como satisfatória, [...] como alguém que contribuiu de forma colaborativa para a progressão de alfabetização das crianças [...] (Licencianda 6)*

Essas são posições que revelam as aprendizagens construídas ao longo do período refletido, assim como a necessidade da continuidade do ciclo formativo, vislumbrando com isso, a ampliação dos saberes no campo da docência para a alfabetização. Além disso, os licenciandos reforçam a perspectiva da retomada da ação de acompanhamento dos aprendizes, em parceria com as professoras das turmas, evidenciando que os esforços em favor da alfabetização das crianças precisam se constituir como uma ação contínua e sistemática.

Diante do exposto, os sentidos construídos por esses sujeitos em torno das contribuições do projeto evidenciam os reflexos para a construção de saberes e ressignificação das suas práticas como futuros alfabetizadores, reforçando, portanto, a importância e a necessidade da institucionalização de ações nesse campo em parceria com escolas públicas, bem como

ISBN: 978-65-5222-079-0

denunciam a urgência da reformulação do curso de Pedagogia na qual a docência para a atuação na alfabetização seja contemplada. Por fim, essas narrativas revelam o engajamento e a defesa de futuros professores em relação ao direito à alfabetização na escola pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo refletiu sobre a formação inicial de professores alfabetizadores, considerando a experiência de um projeto acadêmico ainda em curso. Essa iniciativa envolve estudantes do curso de Pedagogia (presencial) do CE, *Campus* I, da UFPB, que desenvolvem atividades de acompanhamento pedagógico de crianças em fase de alfabetização no contexto de uma escola da rede de ensino de João Pessoa.

A partir desse objetivo, o *corpus* da análise foi constituído por seis relatos de experiências produzidos por esses licenciandos em referência às atividades desenvolvidas no ano de 2023, na qual o foco se voltou às reflexões em torno das contribuições do projeto para as suas trajetórias formativas.

O acesso a essas produções possibilitou compreender o potencial formativo desse projeto, conforme revelam as narrativas, cujas atividades possibilitam o aprofundamento dos estudos e a construção de saberes sobre o ensino e a aprendizagem no campo da alfabetização. Desse modo, atribuímos que essa iniciativa aproximou

> os graduandos de contextos reais, contribuem significativamente para a sistematização do conhecimento de dimensões teóricas e conceituais da alfabetização na perspectiva do letramento, para a reflexão crítica sobre os desafios da prática pedagógica e para o estabelecimento da relação teoria-prática (Costa; Castro; Gomes, 2018, p. 761).

Com isso, buscamos garantir a efetividade de um processo formativo direcionado à aproximação dos desafios, possibilidades e práticas docentes traduzidas por alfabetizadoras nas tramas cotidianas de uma escola pública. Tais vivências, portanto, contribuíram para que os licenciandos

ISBN: 978-65-5222-079-0

"se envolvam em uma dinâmica integrada de trabalho para responder a desafios da docência nesse campo" (Araujo; Camini, 2022, p. 28), tendo como perspectiva que "é preciso garantir que o profissional que atua na alfabetização das crianças seja o/a pedagogo/a bem formado/a, o que requer uma formação inicial sólida e específica que considere a criança e seu desenvolvimento na infância" (Barbosa; Souza, 2021, p. 15).

As narrativas evidenciaram, ainda, a ausência dessa especificidade em relação à docência nesse campo de atuação no respectivo curso de Pedagogia, fato que reforçou a relevância de iniciativas dessa natureza. Sendo assim, os licenciandos reconheceram as fragilidades da formação, bem como se manifestaram quanto à necessidade de uma formação sólida pautada na especificidade da área de alfabetização. Dessa maneira, concordamos que "para fortalecer a formação docente dos profissionais que vão atuar no ensino da leitura e da escrita, torna-se urgente repensar a formação inicial no sentido de assegurar a apropriação e o desenvolvimento de saberes específicos do pedagogo na área da alfabetização" (Costa; Castro; Gomes, 2018, p.761).

Outro aspecto evidenciado na análise diz respeito à importância do desenvolvimento das atividades do projeto numa escola pública. Isso possibilitou aos licenciandos a oportunidade de aproximação com alfabetizadoras experientes e a oportunidade da produção de saberes frente ao acompanhamento pedagógico de crianças. Com isso, defendemos, nesse sentido, propostas institucionais dessa natureza como instância formativa de professores, cujas perspectivas de ações permitem aos licenciandos envolvidos o engajamento em atividades lastreadas pela aproximação, reflexão, problematização e intervenção, considerando diferentes proposições "[...] para o ensinar e o aprender e compreende a reflexão sobre as práticas pedagógicas, o trabalho docente e as práticas institucionais, situados em contextos sociais, históricos e culturais" (Pimenta; Lima, 2019, p. 92).

Dessa maneira, a partir das ações em curso, seguimos com o propósito de garantir uma sólida formação teórica e prática alinhada ao

ISBN: 978-65-5222-079-0

"compromisso e sensibilidade social e humana com vistas a contribuir na superação das desigualdades educacionais" (Pimenta; Lima, 2019, p. 10). Com isso, a nossa expectativa reside em contribuir para a garantia do direito à alfabetização de crianças no contexto de escolas públicas e, certamente, a formação inicial é um dos pilares para isso. Em outras palavras, "[...] uma formação consistente, que respalda os futuros docentes para o enfrentamento coletivo dos desafios próprios da práxis coletivamente vivenciada em contextos, cooperando para que aprendam a analisar, compreender e criar procedimentos de ensino que assegurem aprendizagens [...]" (Pimenta; Lima, 2019, p. 10).

No entanto, são muitos os desafios que atravessam o desenvolvimento da formação desse professor nos cursos de Pedagogia. O enfrentamento desses envolve, sobretudo, a cristalização de novos horizontes formativos pelo tratamento das especificidades do processo de ensino e aprendizagem da alfabetização mediante a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, considerando como referência o cotidiano escolar, pois o "professor que queremos formar é o profissional crítico-reflexivo, pesquisador de sua práxis docente e da práxis que ocorre nas escolas" (Pimenta; Lima, 2019, p. 16). Assim, entendemos que o desenvolvimento profissional possa preparar de forma sólida os futuros alfabetizadores para os desafios e possibilidades emergentes na complexa mediação do processo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 1. Brasília: MEC, SEB; 2012.

AMORIM, Rejane Maria de Almeida; CERDAS, Luciene. A autoria no processo didático pedagógico em meio digital: a alfabetização em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [s. l.], n. 14, p. 170-187, jul. 2021. Disponí-

vel em: https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/453. Acesso em: 17 ago. 2024.

ARAUJO, Liane Casto de; Camini, Patrícia. Laboratórios de alfabetização nas universidades: panorama teórico-metodológico *In*: ARAUJO, L. C. *et al*. (orgs.). **Alfabetização**: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Curitiba: Editora CRV, 2022. p. 71-111. Disponível em: https://abrir.link/6Ji7f. Acesso em: 27 abr. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi *et al*. **Manual Didático**: Jogos de alfabetização. Ministério da Educação. Centro de estudos em educação e linguagem. 2009.

COSTA, Francisca Mônica Silva da; CASTRO, Janaína Luiza Moreira de; GOMES, Adriana Leite Limaverde. A articulação teoria-prática na formação inicial do professor alfabetizador. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 28, p. 746-764, set./dez. 2018.

GONÇALVES , Islayne. Barbosa de Sá. *et al*. A formação do alfabetizador nos currículos dos cursos de Pedagogia de universidades públicas de Pernambuco. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 17, p. e5196007, abr. 2023. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/5196. Acesso em: 17 ago. 2024.

GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Apresentação do Dossiê Formação de Professores Alfabetizadores: políticas, saberes e práticas. **Revista Eletrônica de Educação**, [s.l.], v. 17, p. e6313002, abr. 2023.

LEAL, Telma Ferraz; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Teorizando o uso de jogos na alfabetização: reflexões sobre materiais didáticos na formação de professores. *In*: ARAUJO, Liane Castro de; CAMINI, Patrícia; NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; ZASSO, Silvana Maria Bellé. (org.). **Alfabetização**: saberes docentes, recursos didáticos e laboratórios formativos. Editora CRV Curitiba – Brasil 2022.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Profissionais da Educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, p. 15-35, dez. 1999.

MELO, Eliane Pimentel Camilo Barra Nova; PEZZATO, João Pedro. A formação do alfabetizador: um estado da arte. **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, n. 18, 31 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, p. 329-41, ago. 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da "Década da Alfabetização no Brasil". **Cadernos CEDES**, São Paulo, v. 33, p. 15-34, jan-abr. 2013.

PICCOLI, Luciana. Como formar um professor alfabetizador do curso de Pedagogia? Discussões sobre a formação inicial nas Universidades Federais da Região Sul do Brasil. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, ES v. 1, n. 1, p. 132-154, jan/jun. 2015.

PIMENTA, Selma Garrido.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 24, p. 20-33, jan-dez. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt. Acesso em: 10 jul. 2024.

SOARES, Magda. Simplificar sem falsificar. Guia da alfabetização: os caminhos para ensinar a língua escrita. **Segmento**, São Paulo, n. 1, p. 6-11, dez.2010.

SOARES, Magda. Quem é o professor alfabetizador? [Entrevista concedida a] João Vítor Marques. **Letra A: o jornal do alfabetizador**, Belo Horizonte, n. 38, p. 8-11, maio/jun. 2014.

SOARES, Magda. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? **Canal Futura**, 2020. Disponível em https://www.futura.org.br/como-fica-aalfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/. Acesso em: 29 maio 2024.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.015

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM SANTARÉM-PARÁ INVESTIGAÇÃO NA CAPES (2019 A 2024)

Helda Vânia Almeida de Miranda[1]
Sawana Araújo Lopes de Souza[2]

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos no município de Santarém/PA a partir de um mapeamento bibliográfico no portal da Capes. Metodologicamente consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa, bibliográfica a partir de um levantamento na CAPES, no período compreendido de 2019 a 2024. Os resultados mostram que o coordenador pedagógico atua como um agente articulador, formador e transformador nas instituições escolares. Dentre as práticas desenvolvidas por esse profissional, destacam-se: metodologia e planejamento, comunicação, monitoramento do ensino e avaliação do nível de aprendizagem dos alunos. A pesquisa permitiu observar como a atuação eficaz do coordenador pedagógico pode impactar positivamente o desempenho dos professores e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a partir da investigação foi possível observar a ausência de trabalhos com essa temá-

1 Este artigo é recorte da minha dissertação intitulada “Práticas Pedagógica do Coordenador Pedagógico em Santarém-Pará, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University -Flórida, heldamiranda7@gmail.com

2 Professora Doutora e Orientadora, pela Universidade Federal de João Pessoa e Orientadora do Programa de Pós-Graduação Internacional em Ciências da Educação da Ivy Enber Christian University - email - advisor@enberuniversity.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

tica que trata sobre a temática no Estado do Pará. Já, a análise da legislação referente às contribuições do coordenador pedagógico, constatou-se a falta de uma proposta de trabalho que reflita a adoção de uma concepção educativa capaz de guiar a execução das ações promovidas por esse profissional. As conclusões sugerem que, o coordenador pedagógico possa refletir sobre sua conduta ética ao gerir e administrar os desafios presentes nas interações humanas, sempre buscando renovar o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma metodologia participativa que envolva todos os participantes do processo educativo.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Práticas Pedagógicas. Santarém--Pará.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa visa apresentar uma reflexão sobre a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos, a necessidade de realizar uma investigação com essa temática parte do intuito de mostrar quais as práticas pedagógicas que os coordenadores pedagógicos têm desenvolvido nas escolas de Santarém no Pará. Além de evidenciar como este profissional da educação contribui com o ensino e aprendizagem dentro do ambiente educacional

Surgiu, portanto, o desejo de aliar a pesquisa à realidade para o bom desenvolvimento do ensino com os amazônidas, haja vista que por vezes sentem-se excluídos não só por sua localização, bem como pelo não aproveitamento de seus conhecimentos, de suas tradições e de seus ensinamentos próprios. Nesse aspecto o trabalho contribui de forma significativa aos estudantes dos cursos ligados a área da educação e aos profissionais que já estão atuando como coordenadores pedagógicos na intenção de compreenderem o processo pedagógico executado na cidade de Santarém no estado do Pará e no reconhecimento da importância deste especialista como agente articulador da construção coletiva de ensinamentos escolares.

A pesquisa tem como objetivos refletir sobre a prática pedagógica dos Coordenadores Pedagógicos no município de Santarém/PA a partir de um mapeamento bibliográfico no portal da Capes. Contudo, aspiramos que esta investigação não esgote os estudos relacionados a prática pedagógica do coordenador pedagógico em Santarém, mas sim que inaugure novas discussões sobre o tema, em virtude de ser um cargo de extrema importância para o avanço das atividades educacionais. Isso inclui o acompanhamento e o suporte a docentes e dicentes, assegurando uma instrução de excelência acessível a todos os envolvidos no processo educacional.

O artigo está estruturado em uma única seção, a qual se discorre sobre os desafios, entraves e estratégias vivenciadas no cotidiano do coordena-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dor pedagógico: a partir do levantamento na capes, tendo como fonte a pesquisa bibliográfia e as leis que subsidiam o trabalho do coordenador pedagógico na cidade de Santarém no estado do Pará. Além disso, ainda é possivel constatar os resultados da pesquisa onde foram analisadas nove dissertações, as quais revelam um panorama multifacetado da atuação do coordenador pedagógico na Região Norte do Brasil.

Logo, este trabalho delineia os fundamentos e os propósitos que norteiam a presente investigação, evidenciando a relevância de compreender as práticas pedagógicas dos coordenadores pedagógicos no contexto amazônico. Ao focalizar a realidade educacional de Santarém/PA, busca-se não apenas valorizar o papel desse profissional como elo entre a gestão e o corpo docente, mas também fomentar reflexões que contribuam para o aprimoramento das políticas educacionais e para a construção de uma educação mais equitativa, contextualizada e sensível às especificidades socioculturais da região.

2. METODOLOGIA

Este estudo foi utilizada uma revisão de literaturas alicerçadas em livros, trabalhos acadêmicos, artigos científicos e portal da CAPES, optou-se por um enfoque qualitativo para o processamento das informações, pois foi efetuada uma análise e interpretação das referências bibliográficas investigadas.

A pesquisa é fundamentada essencialmente na literatura preexistente como instrumento para elucidar e tratar a questão em foco. Este método possibilita uma pesquisa minuciosa e um entendimento mais pormenorizado dos conceitos, teorias e visões expostas na literatura acadêmica, auxiliando na edificação de um alicerce teórico robusto e na aquisição de percepções valiosas para o estudo em análise (Mattos, 2020)

A investigação é de cunho qualitativa, visto que é fundamentada, sobretudo, pelo emprego de análises qualitativas baseadas em conhecimentos teórico-empírico que atribuem cientificidade a pesquisa, desse

ISBN: 978-65-5222-079-0

modo, não utiliza instrumental estatístico na análise de dados (Gil, 2008). A análise dos dados é realizada por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo temática, que de acordo com Bardin (1977) se origina no campo das investigações sociais, buscando explicações a partir da codificação dos próprios dados, permitindo interferências a partir da maior ocorrência de determinadas palavras.

A análise dos dados será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo do tipo temática, que de acordo com Bardin (2011) se origina no campo das investigações sociais, buscando explicações a partir da codificação própria dos dados, permitindo inferências através da maior ocorrência de determinadas um conjunto de estratégias de exame das interações, que tem como objetivo alcançar, por meio de processos sistemáticos e intencionais de caracterização do conteúdo das mensagens, indicativos (quantitativos ou qualitativos) que possibilitam as deduções de conhecimentos pertinentes às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens

Em suma, ao empregar o método de análise de conteúdo, aspira-se alcançar discernimentos e conclusões que auxiliem na compreensão do assunto em investigação, além de promover o progresso do saber no campo de atuação do coordenador pedagógico. Este enfoque metodológico possibilitará a exploração dos dados de forma meticulosa e ordenada, assegurando a validade e a confiabilidade dos resultados alcançados.

A pesquisa também contará com leis, as quais terão a finalidade de mostrar como é desenvolvido o trabalho do coordenador pedagógico em Santarém.

3. DESAFIOS, ENTRAVES E ESTRATÉGIAS VIVENCIADAS NO COTIDIANO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: UM LEVANTAMENTO NA CAPES.

Este enfoque traz dissertações encontradas por meio do Portal da CAPES com o período de consulta entre 2019 a 2024 e teve o coordena-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dor pedagógico como sujeito da pesquisa, onde evidencia as adversidades que este profissional da pedagogia enfrenta no cotidiano escolar frente ao cenário atual que a educação está inserida. Entendemos que os problemas existem em qualquer segmento, porém aqui estamos tratando do ensino e aprendizagem onde envolve o coordenador pedagógico e o docente, onde estes devem ter como meta o sucesso dos envolvidos.

Para localização das pesquisas utilizamos o Quadro 1, o qual apresenta a seguir, lista nove (9) dissertações, a pesquisa foi conduzida com base nos seguintes critérios: autores da pesquisa, Instituição de ensino, localidade, ano de públicação e temática relacionada ao coordenador pedagógico, foco na Região Norte como local de realização dos estudos. E ainda foi realizada uma busca na Scientific Electronic Library Online (SciELO), porém, não foi identificada nenhuma publicação sobre o coordenador pedagógico com foco na Região Norte.

Quadro 1 - Dissertações referentes ao Coordenador Pedagógico

AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	LOCALIDADE	ANO	TEMÁTICA
Everton Henrique Mesquita de Arruda	Universidade Federal de Roraima-UFRR	Boa Vista-Roraima	2023	As construções identitárias do coordenador pedagógico frente à demanda formativa no contexto da educação profissional.
Erenice Gomes Pinheiro Cruz	Universidade Federal do Acre-UFAC	Rio Branco - Acre	2019	O papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, com vistas à aprendizagem nas ciências.
Maria Caroline Romao De Souza	Universidade Estadual de Roraima - UFRR	Boa Vista-Roraima	2019	A coordenação pedagógica do ifrr e a formação continuada de professores: reflexões sobre a prática do setor e inter- relações com cts
Suellen Ferreira Barbosa	Universidade Federal do Pará - UFPA	Belém- Pará	2023	INTERDISCIPLINARIDADE E O CURRÍCULO INTEGRADO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: percepções dos gestores e coordenadores pedagógicos sobre a prática pedagógica do IFPA.

ISBN: 978-65-5222-079-0

AUTOR (ES)	INSTITUIÇÃO	LOCALIDADE	ANO	TEMÁTICA
Sinara Bernardo Dias	Universidade Federal do Pará - UFPA	Belém- Pará	2020	O lugar das coordenações pedagógicas na educação básica e as relações raciais: um estudo em escolas paraenses
Yeda Nayara Chaves Do Nascimento Milesi	Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA	Marabá-Pará	2022	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO ENSINO FUNDAMENTAL: etapas de construção de um projeto colaborativo no contexto escolar
Lusinete Franca De Carvalho	Universidade Federal do Pará - UFPA	Marabá-Pará	2019	O coordenador pedagógico como organizador do meio social formativo de professores dos anos iniciais do ensino fundamental: um enfoque histórico- cultural.
Elessandra Reis Batista	Universidade Federal de Rondônia - UNIR	PORTO VELHO - RO	2019	A educação infantil e os desafios do seu desenvolvimento: um estudo junto a coordenadores pedagógicos e professores no município de Porto Velho - RO
Valdenira da Silva Melo	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	MANAUS – AM	2022	A dança folclórica regional numa escola pública municipal de 5anaus (am): a concepção da coordenação pedagógica e dos professores.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Através das dissertações pesquisadas foi possível evidenciar que a educação, apesar de todos os progressos alcançados nos últimos anos, ainda enfrenta uma crise, com elevados índices de evasão e repetência que continuam a afetar o cenário educacional brasileiro. Consideramos que, para transformar essa realidade, é imprescindível um esforço conjunto entre todos os envolvidos nesse processo, pois a tarefa de educar é desafiadora, uma vez que deve englobar os aspectos físicos, intelectuais, morais e emocionais do educando.

Nessa conjuntura, ressaltamos o coordenador pedagógico como um agente mediador, instrutor e como um executor de mudança nas instituições educacionais, com a competência de contribuir significativamente

ISBN: 978-65-5222-079-0

para o sucesso das entidades educacionais. Por meio da criação de um trabalho conjunto fundamentado na metodologia de ação-reflexão-ação, acreditamos que será possível superar os obstáculos que impedem a provisão de um ensino de qualidade para todos os estudantes.

> [...] para tanto, é necessário que o pedagogo redimensione o seu papel, fazendo o movimento de abandonar o seu fazer psicologizante, assumindo, assim, um fazer político-pedagógico, principalmente no ambiente escolar. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola, sendo a escola um ambiente com tantas diferenças e necessitando realizar um trabalho coletivo. (Orsolon,2006, p. 22)

A atuação cotidiana do coordenador pedagógico em Santarém é caracterizada por vivências e circunstâncias que o conduzem a um desempenho sem igual, por vezes caótico, apreensivo e imediatista Nesse contexto, este profissional da educação se estabelece como um dos elementos fundamentais para que a colaboração e a boa convivência entre os indivíduos ocorram de maneira significativa nas unidades de ensino.

Segundo Dias (2020) em sua dissertação intitulada "O lugar das coordenações pedagógicas na educação básica e as relações raciais: um estudo em escolas paraenses" vem mostra que:

> O coordenador pedagógico ocupa um lugar fundamental para o desenvolvimento do cotidiano da escola na organização e na execução em relação aos horários; na orientação com os docente; nas orientações a estudantes e pais; no preenchimento de relatórios ou na realização de reuniões, que confirmam as suas atribuições legais; na resolução de demandas emergenciais, como ausência de professores; nos problemas de indisciplina dos estudantes ou nas relações entre professores e alunos (Dias, 2020, p.40).

É interessante salientar que dessa forma, este profissional passa a ser reconhecido como o facilitador das mais diversas práticas educacionais, aquele que proporciona à comunidade escolar a reflexão, bem como o enfrentamento dos desafios e, acima de tudo, se percebe como um componente essencial do conjunto, auxiliando-os em atividades pertinentes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Para dar maior veracidade a pesquisa de Dias (2020), Libâneo (2012) diz que trata-se de um profissional essencial para promover a integração e coordenação das ações educacionais na escola. Ele contribui na elaboração e execução do plano pedagógico, organiza o currículo, orienta metodologias, apoia os docentes em sala de aula de forma colaborativa, participa de processos reflexivos e investigativos, identifica e atende demandas relacionadas ao ensino e à aprendizagem, atua na formação continuada dos professores e nas estratégias de avaliação dos estudantes.

> é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e os alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (Libâneo, 2012, p. 24).

As responsabilidades exercidas pela coordenação pedagógica são essenciais para o avanço da administração acadêmica. A sua intervenção profissional em busca da excelência educacional exige a transparência de suas atribuições para todos os participantes no processo de aprendizagem. Assim, Lima e Santos (2007) observam que, em face desta realidade, o coordenador pedagógico encara o desafio de formar sua nova identidade profissional e definir seu campo de trabalho. Sua colaboração para o aprimoramento da qualidade da instituição de ensino e das condições de prática profissional dos docentes dependerá do êxito obtido nesta missão,

Em seu trabalho de dissertação Arruda (2023, p.30) trabalhou “As construções identitárias do coordenador pedagógico frente à demanda formativa no contexto da educação profissional”. Neste estudo mostrou que “O elevado número de atividades que não integram o repertório de atribuições inerentes à função finda por impactar na realização das atividades de maior relevância no fazer profissional do coordenador peda-

ISBN: 978-65-5222-079-0

gógico". Neste cenário, para entender as colocações de Arruda (2023) é importante salientar as diversas responsabilidades conferidas a este profissional da educação.

Com isso, Lima e Santos (2007) diz que é importante fazer as seguintes indagações: quem é, realmente, este profissional e qual é a sua função dentro das escolas? Em relação a essa questão, emergem algumas perspectivas com o objetivo de identificar quais são as tarefas designadas ao coordenador pedagógico

> [...] é solicitada a realização de qualquer tipo de atividade cujo responsável está impossibilitado de desenvolvê-la por sobrecarga, indisponibilidade ou pela ausência desse profissional na escola, assim, ele se torna um "faz tudo". Fica sob sua responsabilidade realizar trabalhos burocráticos e de secretaria, substituir professores, aplicar provas para aliviar sobrecarga de horário, resolver problemas com pais e alunos (Lima e Santos, 2007, p. 82)

E ainda é importante destacar o parecer de Palagi (2009) onde este autor vem complementar que:

> O papel do pedagogo surgiu paralelo à valorização do profissional da educação e dentro dos princípios de uma gestão democrática. Por isso se busca o profissional que tenha como referências a ética e atitude investigativa, pois vários problemas surgirão e estes deverão ser respondidos com uma base teórica, eis a importância da formação continuada e o pensamento de uma escola enquanto ambiente de conhecimento e investigação. (Palagi, 2009, Blogspot)

Com a valorização do coordenador pedagógico em destaque, vem da ênfase a gestão democrática realizada por pedagogos e diretores devem promover.

> Propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo da reciprocidade, que supera a expressão da autonomia, que anula a dependência, de órgão intermediário que elaboram políticas educacionais tais qual a escola é mera executora. (Veiga, 2001, p. 18),

ISBN: 978-65-5222-079-0

A escola é um espaço propício para que os coordenadores exercitem práticas inovadoras construindo novos saberes e ressignifiquem valores como ética, solidariedade e respeito, porém não é tão fácil inovar quando o ambiente de trabalho é composto por adeptos à resistência, ao ostracismo da mesmice.

Na dissertação de Cruz onde trabalhou "O papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, com vistas à aprendizagem nas ciências" (2019, p 18) através de sua pesquisa foi possível evidenciar que "O ambiente escolar propicia uma articulação maior entre os conhecimentos adquiridos durante o processo de formação inicial e as experiências vivenciadas". Essa pesquisadora mostra o quanto é importante conciliar na escola o conhecimeto realizado através da graduação e o adquirido através do exercício profissional.

Freire (2021, p 43) mostra que "A prática educativa exige de quem ensina uma reflexão crítica sobre a própria prática. É na prática que a teoria se revela, se confirma ou se transforma". Esses dois autores constatam que o processo de ensinar exige mais do que aplicar conteúdos: é preciso refletir sobre a prática, aprender com ela e transformar saberes.

Franco (2008) conduziu um estudo realizado com coordenadores da rede pública e revelou que eles se sentem exaustos, aflitos, e angustiados. Trabalham intensamente, mas obtêm pouco retorno em relação às mudanças na estrutura escolar. Grande parte do tempo é consumida com tarefas burocráticas, atendimento aos pais ou organização de eventos, festividades e iniciativas requeridas pela Secretaria de Educação ou pela direção. Além disso, enfrentam dificuldades com o comportamento inadequado dos estudantes e a ausência de professores, necessitando encontrar soluções improvisadas para garantir que os alunos não fiquem sem atividades educativas.

Arruda (2023) em sua dissertação de mestrado identifica tensões entre as expectativas institucionais e as práticas cotidianas dos coordenadores. Destaca que muitos profissionais constroem sua identidade "no fazer", lidando com múltiplas demandas, como mediação pedagógica,

ISBN: 978-65-5222-079-0

apoio à formação docente e gestão de conflitos. A dissertação revela que a identidade do coordenador é marcada por ambivalências, mas também por estratégias de resistência e reinvenção

De acordo com minha prática de coordenadora pedagógica existem muitas negativas dentro das escolas e como os coordenadores pedagógicos na sua prática vivenciam momentos de desesperanças que às vezes abate sobre o seu desempenho. Com isso, cabe a este profissional criar estratégias, portanto condições próprias para este grande projeto de vida que será o seu sacerdócio durante a sua vida profissional.

É possível fomentar valores no ambiente escolar ao estabelecer uma rede de relacionamentos com as famílias, comunidade, escola, governo e envolvê-los na problemática da escola que irá com isto atender os pressupostos básicos para qual foi criada, através de projetos que tenha a finalidade de estimular um ambiente de aprendizagem eficiente e inovador.

O estudo de Franco nos remete às observações de Bartman (1998, conforme citado por Lima e Santos, 2007, p. 82).

> [...] o coordenador não sabe quem é e que função deve cumprir na escola. Não sabe que objetivos persegue. Não tem claro quem é o seu grupo de professores e quais as suas necessidades. Não tem consciência do seu papel de orientador e diretivo. Sabe elogiar, mas não tem coragem de criticar. Ou só critica, e não instrumentaliza. Ou só cobra, mas não orienta (Lima; Santos, 2007, p. 82).

Assim, o tempo destinado ao planejamento é extremamente reduzido, enquanto a necessidade de improvisação é elevada, resultando em atividades conduzidas por ações espontâneas, emergenciais e superficiais, fundamentadas no bom senso, porém, a Lei 11.738/2008, denominada Lei do Piso Salarial dos Professores, trata da questão do tempo reservado para o planejamento. Conforme o artigo 2°, parágrafo 4°, dessa legislação, assegura-se que um terço da carga horária dos docentes da educação básica seja destinado a atividades extraclasse, incluindo planejamento, elaboração de aulas, avaliação de trabalhos e reuniões pedagógicas. Essa

ISBN: 978-65-5222-079-0

lei vem afirmar o tempo que é destinado ao planejamento, com isso, não tem desculpa de não haver planejamento com qualidade e eficácia.

Os entraves são enormes, falta de estruta física adequada, ausência de reursos que são essenciais (tecnológicos e manuais), valorização salarial, falta de oportunidade para a qualificação educacional entre outros.

> Para trabalhar com a dinâmica dos processos de coordenação pedagógica na escola, um profissional precisa ter, antes de tudo, a convicção de que qualquer situação educativa é complexa, permeada por conflitos de valores e perspectivas, carregando um forte componente axiológico e ético, o que demanda um trabalho integrado, integrador, com clareza de objetivos e propósitos e com um espaço construído de autonomia profissional (Franco, 2008, p. 120)

Diante desses obstáculos é que gera o desgaste da profissão, como bem cita o autor Libâneo.

> Junto a essas dificuldades, é visível que a profissão de pedagogo, como a de professor, tem sido abalada por todos os lados: baixos salários, deficiências de formação, desvalorização profissional implicando baixos status social e profissional, falta de condição de trabalho, falta de profissionalismo etc. (Libâneo, 2002, p. 25).

Franco (2008) deixa claro que a responsabilidade de coordenar o pedagógico não é simples. Trata-se de uma função extremamente complexa, pois requer clareza em posicionamentos pedagógicos, pessoais, políticos e administrativos. Assim como todas as ações pedagógicas, esta é uma iniciativa ética, política e comprometida, que só pode prosperar em um ambiente coletivamente envolvido com a estimativa pedagógica adotada.

Daí percebe-se o desafio do coordenador pedagógico, pois é necessária sua contribuição na formação de sujeitos pensantes, questionadores e críticos da realidade onde eles estão introduzidos. Porém, para que isso ocorra é preciso uma maior articulação entre professor e aluno. Tendo como elo o coordenador pedagógico, que nem todas às vezes são bem compreendidos, e ainda tem como missão romper com o modelo de prá-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tica pedagógica bancária[3] que condena o educando a reproduzir o que lhe foi ensinado.

Em vista disso, em sua pesquisa da dissertação, Souza (2019, p. 46) constatou que "Cabe considerar que embora o papel da CP não esteja por completo definido, aparece sutilmente nas entrelinhas da legislação vigente, que ao mesmo tempo em que legitima, igualmente desconsidera a dicotomia entre teoria e prática". Partindo desse olhar cada municipio a partir de sua legislação estabelece o papel que o coordenador irá desempenhar na escola.

Em escala nacional, cada Estado e Município têm a capacidade de estruturar as responsabilidades a serem executadas pela coordenação pedagógica de maneira variada, visando a uma compreensão ampla de quais seriam essas atribuições Placco, Souza e Almeida (2012) conduziram um estudo em legislações estaduais e/ou municipais e concluiram que as atribuições deste profissional da pedagogia.

Acreditamos que um dos obstáculos ao desempenho eficaz do coordenador pedagógico reside em sua formação inadequada. Muitos ocupam a função sem ter clareza sobre suas atribuições. Alguns foram nomeados devido a laços de amizade com os diretores, relegando a competência a um segundo plano, outros apadrinhados por políticos. Uma parcela dos coordenadores em atividade não receberam capacitação específica, sendo habitual que possuam uma formação acadêmica distinta da requerida pela LDB 9394/96.

A formação inadequada dos coordenadores pedagógicos compromete a eficácia de suas funções, refletindo uma falta de clareza sobre suas atribuições. Muitas vezes, esses profissionais são escolhidos por critérios alheios à competência, como relações pessoais ou influências políticas, resultando em uma atuação desalinhada com as exigências legais.

3 A educação bancária é um conceito desenvolvido pelo educador brasileiro Paulo Freire. Ele usou esse termo para criticar o modelo tradicional de ensino, onde o professor é visto como o detentor do conhecimento e o aluno como um recipiente vazio a ser preenchido (FREIRE, 2005, P. 42).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Diante dessa colocação, Carvalho (2019) em sua dissertação reforça a importância do coordenador pedagógico com relação a sua formação inicial e continuada, pois vai fazer total difernça em sua prática cotidiana fundamentada em princípios teóricos que valorizem o desenvolvimento humano

No que diz respeito à cidade de Santarém, como não foi encontrado trabalho de cunho bibliográfico publicado na CAPES utilizou-se as Leis locais, estaduais e federais para darem consistência ao trabalho. A partir dessa informação reforçamos que existe uma obrigatoriedade da existencia desse profissional na escolas municipais, bem como a necessidade de investigar sobre os desafios e as problemáticas que envolvem esse profissional como campo de investigação. A Lei no 21.936/ 2023, no Art. 43 "A jornada de trabalho do pedagogo será de 30 (trinta) horas semanais e a hora de trabalho será de 50 (cinquenta) minutos." Neste artigo é possível evidenciar como o coordenador pedagógico é chamado de pedagogo e não de coordenador pedagógico.

A função do coordenador pedagógico pode conter vários significados dependendo da ótica que se emprega. Azevedo, Nogueira e Rodrigues (2012, p. 22) ao fazerem uma análise sobre o CP inserido na escola, observam que "a função da coordenação pedagógica é gerenciar, coordenar e supervisionar todas as atividades relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, visando sempre à permanência do aluno com sucesso". Diante desta análise é possível evidenciar que essa função envolve não apenas a administração das tarefas diárias, mas também a criação de um ambiente propício ao aprendizado, onde os alunos se sintam apoiados e motivados a continuar seus estudos.

Para uma melhor compreessão a Lei n° 17.246/2002, traz a seguinte definição.

> Diante da importância deste profissional da educação no contexto educacional e a necessidade de valorização profissional é importante mostrar o que diz IV – pedagogo, o titular de cargo da carreira do magistério público municipal, com funções de

ISBN: 978-65-5222-079-0

> suporte pedagógico direto à docência, como de administração, coordenação, supervisão e orientação educacional;
>
> VI – funções de magistério, as atividades de docência e de suporte pedagógico, aí incluídas as de administração, coordenação, supervisão e orientação educacional;

Esta Lei dispõe sobre o plano de carreira e remuneração dos servidores do grupo magistério da rede municipal de ensino do município de Santarém. Aqui estão algumas atividades que compõem o perfil de atuação desses profissionais

> Art. 9º - São incumbências do pedagogo:
>
> I – participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;
>
> II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo o Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE;
>
> III – garantir a aprendizagem dos alunos;
>
> IV – estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
>
> V – fazer gestão junto ao aluno e sua família visando o retorno do mesmo às atividades da escola, se frustrada a ação, comunicar ao diretor da escola, conselho tutelar e ao Ministério Público para que tome as medidas legais;
>
> VI – desenvolver a auto-estima do aluno, com o objetivo de uma melhor participação do mesmo nas atividades escolares e em sua vida cotidiana;
>
> VII – colabora com as atividades da escola em articulação com as famílias e a Comunidade.

Outro marco legal importante para ser analisado é o Plano Municipal de Educação (PME) 2015- 2025 Santarém-Pará, que também dá destaque a função do CP.

> Cargo de Especialista em Educação ou Coordenador Pedagógico l tem como função na escola: Implementar a execução, avalia e coordena a construção ou reconstrução do projeto pedagógico de educação básica com a equipe escolar; viabiliza o trabalho pedagógico coletivo e facilita o processo comunicativo da comunidade escolar e de associações a ela vinculadas; elabora projetos pedagógicos especiais; exerce atividade técnico-pedagógicas que dão diretamente suporte às atividades de ensino; gerencia, planeja, organiza e coordena a execução

de propostas administrativo-pedagógicas, possibilitando o desempenho satisfatório das atividades docentes e discentes.

E ainda não podemos deixar de enfatizar sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil (LDBEN-Lei n° 9.394/1996), o coordenador pedagógico é um profissional do magistério da educação básica, considerado, segundo a Lei n° 11.738/2008, como aquele que desempenha "atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais." (BRASIL, 2008). A Lei descreve como as atividades educativas podem ser divididas entre o ato de ensinar diretamente e as diversas funções de apoio que garantem que o ensino seja realizado de maneira eficaz e eficiente

Portanto, os entraves que os coordenadores enfrentam para realizarem suas atividades são inúmeros, porém a importância da presença e a atuação desse profissional da educação plenamente consciente de seu papel e de suas responsabilidades no ambiente escolar vai fazer toda diferença. Esse profissional é fundamental no processo de formação dos professores e na orientação e integração entre teoria e prática de cada educador que atua na escola.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das nove dissertações listadas no Quadro 1 revela um panorama multifacetado da atuação do coordenador pedagógico na Região Norte do Brasil. Os principais achados incluem diversidade temática. As dissertações abordam temas como:

I. *Formação continuada de professores* (Cruz, 2019; Milesi, 2022), Identidade profissional e atribuições (Arruda, 2023), Interdisciplinaridade e currículo integrado (Barbosa, 2023), Relações raciais e inclusão (Dias, 2020), Educação infantil e desafios locais (Batista, 2019), Cultura regional e práticas pedagógicas (Melo, 2022)

ISBN: 978-65-5222-079-0

II. *Desafios Cotidianos* a atuação do coordenador é marcada por: Sobrecarga de funções não pedagógicas (Arruda, 2023), Demandas emergenciais e burocráticas (Dias, 2020), Falta de clareza sobre atribuições (Lima & Santos, 2007), Necessidade de mediação entre professores, alunos e famílias
III. *Importância Estratégica o coordenador é visto como:* Facilitador de práticas educacionais reflexivas, articulador do projeto pedagógico e da formação docente (Libâneo, 2012), Promotor da gestão democrática e da participação coletiva (Veiga, 2001)
IV. *Ausência de Produção Científica na SciELO:* Apesar da relevância do tema, não foram encontradas publicações na SciELO com foco específico no coordenador pedagógico na Região Norte, evidenciando uma lacuna na literatura científica nacional.

A pesquisa evidencia que o coordenador pedagógico é um profissional essencial para o funcionamento das escolas, especialmente em contextos desafiadores como os da Região Norte. A atuação desse profissional vai além da supervisão pedagógica, envolvendo: Mediação de conflitos e construção de ambientes colaborativos, Planejamento e execução de ações formativas, muitas vezes sem suporte adequado.

A dissertação de Dias (2020) destaca o papel do coordenador na organização escolar e nas relações interpessoais, enquanto Arruda (2023) aponta o impacto negativo da sobrecarga de tarefas não pedagógicas na qualidade do trabalho. Já Libâneo (2012) reforça a importância da atuação colaborativa e reflexiva como base para a melhoria da aprendizagem.

A pesquisa também levanta a necessidade de redefinir o campo de atuação do coordenador pedagógico, valorizando sua formação continuada e sua identidade profissional. A falta de reconhecimento e clareza sobre suas funções contribui para a desvalorização do cargo e para o esvaziamento de seu potencial transformador. Dessa forma, o estudo mostra que o coordenador pedagógico é um agente de mudança, mas enfrenta obstáculos estruturais e culturais que limitam sua atuação

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo evidenciou a complexidade e a relevância das práticas pedagógicas dos coordenadores pedagógicos no ambiente escolar na cidade de Santarém/Pará. Mediante a análise biliográfica de publicações científicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) Diante de dissertações de mestrado catalogadas no período de 2019 a 2024.

Com relação ao questionamento foi sobre como está sendo pesquisado os coordenadores pedagógicos a partir de um levantamento na CAPES. Observou-se que a atuação cotidiana do coordenador pedagógico em Santarém é caracterizada por vivências e circunstâncias que o conduzem a um desempenho sem igual, por vezes caótico, apreensivo e imediatista.

Nesse contexto, ressaltamos o coordenador pedagógico como um agente articulador, formador e transformador das instituições escolares, com a capacidade de contribuir significativamente para o sucesso das entidades educacionais. Dentre as práticas desenvolvidas por este profissional da educação podemos destacar a metodologia e planejamento, onde são selecionadas as metodologias de ensino, os recursos didáticos e, igualmente, a determinação das metas educacionais. Outra prática importante é a comunicação entre a equipe, esta é um componente essencial e significativo, pois através dela implica em melhores resultado, diante das reuniões, por exemplo, constituem excelentes oportunidades para apresentar sugestões, críticas e elogios.

Também foi possível constatar como a atuação eficaz do coordenador pedagógico tem o potencial de influenciar positivamente o desempenho dos docentes.e consequentemente no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a partir da investigação foi possível observar poucas publicações de dissertações com essa temática na região norte do país.

Diante do exposto, com este estudo, almeja-se que o coordenador pedagógico possa ponderar sobre sua conduta ética ao gerir e administrar

ISBN: 978-65-5222-079-0

os desafios presentes nas interações humanas, sempre buscando renovar o processo de ensino-aprendizagem por meio de uma metodologia participativa que engaje todos os envolvidos no processo educacional.

Ao concluir este trabalho e não a investigação, percebemos que o olhar dado ao CP que desenvolve suas atividades dentro da escola, por vezes é desvalorizado dentro do seu próprio ambiente de trabalho. Logo, essa situação é compreendida como resquício da origem da sua função, é importante que o coordenador consiga realizar uma reflexão minunciosa sobre como a sua prática pode colaborar para o desenvolvimento de cidadãos críticos e engajados na sociedade. Não obstante, promover uma parceria sólida e consistente com os professores não é uma tarefa fácil, e sim desafiadora para o educador do século XXI, que prima por uma educação de qualidade.

Assim, o presente artigo empreendeu vários esforços a fim de compreender a relevância da atuação do coordenador pedagógico na cidade de Santarém. Como todo trabalho acadêmico científico, mantém seu caráter transitório, típico das pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais. Não se pretende dar uma conclusão definitiva ao tema abordado nesta pesquisa, mas sim compreender que ela pode auxiliar no surgimento de novos questionamentos, mantendo viva a busca pela verdade, sempre provisória, mas essencial para estudos dessa natureza.

REFERÊNCIAS

ARRUDA. Everton Henrique Mesquita de. **As construções identitárias do coordenador pedagógico frente à demanda formativa no contexto da educação profissional**. 2023. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Roraima- UFRR Pará, boa Vista, 2023.

AZEVEDO, Jéssica Barreto de; NOGUEIRA, Liliana Azevedo; RODRIGUES, Teresa Cristina. **O coordenador pedagógico: suas reais funções no contexto escolar**. Pesp. Online: hum. & sociais aplicadas, Campos dos Goytacazes, 4 (2), 21-30, 2012. Disponível em:http://www.seer.perspectivasonline.com.br/index.php/

humanas_sociais_e_aplicadas/articl e/download/130/63>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo* Lisboa: Edições 70, 1977.

_____, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Editora 70, 2011.

BRASIL. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/8c0d8ed6-ba9e--4636-0c723a4f312c50/content>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BRASIL **Lei Nº 21.936, de 20 de junho de 2023**. Disponível em: <https:// transparencia.santarem.pa.gov.br/storage/attachments/lei-no-21936-de-20-de-junho-de-2023-6495db0504d9a.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 14ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 2017.

_____. **Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007- 2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 10 jun. 2024.

CRUZ, Erenice Gomes Pinheiro. **O papel do coordenador pedagógico, frente aos processos de formação continuada em âmbito escolar, com vistas à aprendizagem nas ciências.** 2019. 83 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal Do Acre-UFAC. Rio Branco, 2019.

DIAS, Sinara Bernardo. **O lugar das coordenações pedagógicas na educação básica e as relações raciais: um estudo em escolas paraenses.** 2020 134f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) Universidade Federal do Pará--UFPA. Belém, 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Revista Múltiplas Leituras, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./ jun. 2008. Disponível em: . Acesso em: 24 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBÂNEO, José Carlos. **Organização e de gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____**.** *Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança.* In: **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender**: **a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov**. Revista Brasileira de Educação, v. 27, p. 5-27, 2004.

_____. **Pedagogia e pedagogos, paraquê?** São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Identidade da pedagogia e identidade do pedagogo**. In: BRABO, Tânia Suely Anatonelli Marcelino; CORDEIRO, Ana Paula; MILANEZ, Simone Ghedini Costa (Orgs.). **Formação da pedagoga e do pedagogo:** pressupostos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

Lei Nº 17.246, de 21 de maio de 2002. Disponível em: <https://sapl.santarem.pa.leg.br/norma/538>. Acesso em: 17 jan. 2025.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. **O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas**. Educere et educare: Revista de Educação, v. 2, n. 4, p. 77- 90, jul./dez. 2007. Disponível em: Acesso em: 10 de abril 2024.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

ORSOLON, Luzia A. M. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. 2ª Edição. São Paulo: Loyola, 2006.

PALAGI, Ana Maria Marques. **A função do pedagogo frente à construção do projeto politico pedagógico: relato de experiência**. Blog Pedagogia em ação. Santarém,17,09,2009. Disponível em http://jferreirapedag.blogspot.com

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza e Almeida, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1ª edição, 2008, 2ª edição, 2010,3ª edição, 2010, 4ª edição 2012.

SOUZA. Maria Caroline Romão de. **A coordenação pedagógica do IFRR e a formação continuada de Professores: reflexões sobre a prática do setor e Inter-relações com cts.** 2019. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Roraima – UERR, Boa Vista, 2019.

SOUZA, F. J. de; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 39-56 jul./dez. 2013. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747. Acesso em: 10 de jun. 2024.

SOUZA, F. J. de; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. **O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 39-56 jul./dez. 2013. Disponível em: http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747. Acesso em: 10 de jun. 2024.

VEIGA, Maria do Carmo**.** *O Projeto Político-Pedagógico como Mecanismo para uma Efetiva Gestão Escolar Democrática e Participativa*. In: **Anais do Simpósio da ANPAE**, 2011.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.016

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE COMO PILAR DA EDUCAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Tatiana de Carvalho Costa e Silva[1]

RESUMO

O presente artigo analisa a relevância da formação continuada de professores como instrumento essencial para a consolidação da educação inclusiva. A pesquisa discute de que forma a capacitação contínua pode aprimorar as práticas pedagógicas e preparar os docentes para lidar com a diversidade presente nas salas de aula. O estudo adota uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental e entrevistas com professores da educação básica que participaram de programas de formação continuada, buscando compreender os impactos dessas formações na implementação de práticas inclusivas. Fundamenta-se em autores como Mantoan (2015), Souza (2018) e Tardif (2014), que defendem o reconhecimento dos saberes docentes e a necessidade de integração entre teoria e prática no processo formativo. Também dialoga com Carvalho (2016), ao destacar a importância das políticas públicas de formação contínua voltadas à inclusão. Os resultados indicam que a formação continuada contribui significativamente para o fortalecimento das práticas pedagógicas, promovendo maior segurança e autonomia dos professores no atendimento a alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Contudo, persistem desafios, como a escassez de

1 Doutoranda em Ciências da Educação na Universidad Autónoma Asunción (UAA), no Paraguai. Mestre em Ciências da Educação pelo Instituto Superior de Educação Professora Lúcia Dantas (ISEL), no Brasil. E-mail: tatin29m25@hotmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

recursos, o apoio institucional limitado e a dificuldade de transpor a teoria para o cotidiano escolar. A pesquisa evidencia, portanto, uma discrepância entre a oferta de formações e a efetiva aplicação das estratégias inclusivas nas escolas. Conclui-se que a formação continuada é um pilar indispensável para a efetivação da educação inclusiva, desde que articulada às realidades escolares e acompanhada de políticas públicas consistentes, recursos adequados e incentivo à reflexão docente.

Palavras-chaves: Formação Continuada, Educação Inclusiva, Políticas Públicas Educacionais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1. INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores representa um dos pilares fundamentais para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a consolidação de uma educação inclusiva de qualidade. No contexto contemporâneo, marcado por diversidades sociais, culturais, econômicas e cognitivas, o papel do docente ultrapassa a mera transmissão de conhecimento, exigindo competências voltadas à promoção de uma aprendizagem equitativa e ao reconhecimento das diferenças como potencialidades educativas.

Assim, o professor deixa de ser apenas um executor de políticas educacionais para se tornar um agente transformador da realidade escolar, capaz de ressignificar sua prática a partir de reflexões críticas e da interação com as múltiplas dimensões da diversidade humana. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reforçam o direito de todos à educação, bem como a necessidade de preparar os profissionais da educação para lidar com as diferenças, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso escolar dos estudantes.

Todavia, a mera existência de marcos legais não assegura, por si só, a efetivação da inclusão nas escolas. O grande desafio que se coloca é transformar os princípios normativos em práticas concretas, o que requer investimento contínuo na formação docente, tanto em sua dimensão técnica quanto ética e política. Nesse cenário, a formação continuada se destaca como um espaço privilegiado de reflexão e de (re)construção de saberes, na medida em que possibilita ao professor revisar suas concepções, compreender os contextos em que atua e desenvolver estratégias pedagógicas que atendam às especificidades dos alunos.

Conforme defendem Gatti e Barreto (2009), a formação permanente é essencial para o desenvolvimento das competências necessárias à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de responder à diversidade das salas de aula e promover o aprendizado significativo

ISBN: 978-65-5222-079-0

de todos. Além disso, é preciso reconhecer que a educação inclusiva não se restringe à adaptação de métodos para alunos com deficiência, mas exige uma transformação mais ampla na concepção de escola, currículo e prática docente.

Implica uma mudança de paradigma, na qual o foco desloca-se do aluno com deficiência para o ambiente educacional e para as condições que a escola oferece para garantir a aprendizagem de todos. Essa mudança requer professores conscientes de seu papel social, dotados de saberes teóricos, sensibilidade e capacidade de dialogar com as diferenças.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo principal discutir de que modo a formação continuada docente contribui para a construção de um ensino inclusivo, analisando como a articulação entre teoria e prática se configura como elemento essencial para o desenvolvimento profissional e para a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas nas escolas públicas.

Como objetivos específicos, busca-se:

1. Examinar o papel da formação continuada na consolidação de uma cultura escolar inclusiva;
2. Analisar os desafios e potencialidades da formação docente frente à diversidade;
3. Refletir sobre a importância da integração entre teoria e prática na formação de professores;
4. Identificar como as políticas públicas de formação podem fortalecer a inclusão escolar.

Justifica-se a relevância deste estudo pelo fato de que a formação continuada, quando pensada como processo contínuo e contextualizado, constitui-se em instrumento de transformação das práticas pedagógicas e das concepções de ensino. Assim, compreender como ela pode contribuir para a efetivação de uma educação inclusiva é condição indispensável

ISBN: 978-65-5222-079-0

para a construção de uma escola democrática, equitativa e comprometida com o direito à aprendizagem de todos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação continuada deve ser compreendida como um processo permanente de construção do conhecimento profissional, no qual o professor reflete sobre sua prática, reelabora suas concepções pedagógicas e ressignifica seus saberes à luz de novas experiências, teorias e contextos sociais. Trata-se de um movimento contínuo, que ultrapassa o caráter de simples atualização técnica e assume um papel formativo, reflexivo e transformador.

Conforme destaca Tardif (2014), o saber docente é plural e dinâmico, resultante da articulação entre diferentes fontes de conhecimento a formação inicial, a prática cotidiana, a experiência social e o diálogo com os pares, o que demonstra que o ato de ensinar não se restringe à aplicação de métodos, mas à construção de um saber situado e relacional. Sob essa perspectiva, a formação continuada deve estar profundamente enraizada na realidade escolar, considerando as especificidades de cada contexto e as necessidades concretas dos educadores e dos estudantes.

Ao promover espaços de diálogo e reflexão coletiva, a escola torna-se também um lugar de formação, no qual o professor é reconhecido como sujeito ativo, produtor e mediador de saberes. Isso implica compreender que o desenvolvimento profissional docente não se realiza de forma isolada, mas no interior de comunidades de prática e aprendizagem, onde o compartilhamento de experiências fortalece o crescimento individual e coletivo.

Gatti e Barreto (2009) ressaltam que a formação docente, para ser efetiva, deve configurar-se como um processo sistemático, planejado e

ISBN: 978-65-5222-079-0

contínuo, vinculado às demandas reais da escola e da sociedade. Quando a formação é concebida apenas como um evento pontual como cursos, palestras ou oficinas desconectadas da prática, perde seu potencial transformador. A verdadeira formação continuada é aquela que dialoga com os desafios cotidianos da docência, possibilitando ao professor compreender e intervir criticamente em sua realidade.

Além disso, é fundamental compreender que a formação continuada não se limita à aquisição de novas técnicas ou metodologias, mas envolve um processo de autoconhecimento e reconstrução identitária. O professor é convocado a refletir sobre suas crenças, valores e atitudes diante da diversidade, da inclusão e das mudanças educacionais. Essa dimensão formativa é essencial para que o docente se torne um profissional crítico, ético e comprometido com a transformação social.

Outro aspecto relevante é a valorização do saber experiencial, ou seja, do conhecimento que o professor constrói no cotidiano escolar. Tardif (2014) argumenta que os saberes da experiência constituem a base sobre a qual os demais conhecimentos se articulam, pois são eles que permitem ao docente adaptar, criar e reinventar estratégias pedagógicas de acordo com a realidade dos alunos. Assim, a formação continuada deve partir do que o professor já sabe, reconhecendo sua trajetória e potencializando sua prática.

Nessa perspectiva, a formação continuada assume um papel estratégico no fortalecimento da autonomia docente e na construção de uma prática reflexiva. Schön (2000) complementa essa ideia ao propor o conceito de profissional reflexivo, aquele que aprende com sua ação, analisa suas decisões pedagógicas e reconstrói continuamente seu fazer educativo. Essa postura reflexiva é essencial para que o professor possa responder aos desafios da educação inclusiva, da diversidade e das constantes transformações sociais e tecnológicas.

Portanto, pensar a formação continuada como um processo emancipador é reconhecer sua centralidade na consolidação de uma escola democrática e inclusiva. A formação precisa promover não apenas o

ISBN: 978-65-5222-079-0

desenvolvimento técnico, mas também humano, ético e político dos educadores. Isso significa oferecer oportunidades de estudo, reflexão e troca de saberes que contribuam para a construção de práticas pedagógicas contextualizadas, sensíveis às diferenças e comprometidas com o direito à aprendizagem de todos os alunos.

Em síntese, a formação continuada docente deve ser vista como um espaço de reconstrução permanente de saberes, sustentado pela integração entre teoria e prática, pela valorização do saber docente e pela busca constante de inovação pedagógica. Quando concebida dessa forma, torna-se uma via potente para o fortalecimento da profissão docente e para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

2.2 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PRINCÍPIO E PRÁTICA TRANSFORMADORA

A educação inclusiva representa uma das mais significativas transformações no campo educacional contemporâneo, pois rompe com os paradigmas tradicionais que historicamente sustentaram práticas seletivas e excludentes. Ela se fundamenta na compreensão de que toda pessoa tem direito à educação de qualidade, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sociais, culturais, étnicas ou econômicas. Trata-se, portanto, de um projeto social e político que busca a democratização do acesso, da permanência e do sucesso escolar, reafirmando os princípios da dignidade humana, da justiça social e da igualdade de oportunidades.

Segundo Mantoan (2015), incluir não é simplesmente inserir o aluno com deficiência em uma sala regular, mas reorganizar o sistema educacional como um todo, revendo currículos, métodos, tempos, espaços e concepções pedagógicas. A inclusão implica repensar a escola para que ela se torne um ambiente verdadeiramente acolhedor, capaz de atender às singularidades de todos os estudantes. Assim, o foco desloca-se

ISBN: 978-65-5222-079-0

do aluno considerado diferente para o modo como a escola responde à diversidade.

A escola inclusiva é, portanto, um espaço de convivência democrática, onde as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como oportunidades de aprendizagem coletiva. Essa concepção amplia o sentido de pertencimento e estimula o respeito mútuo, promovendo a formação de cidadãos mais empáticos e conscientes de seu papel social.

Nesse contexto, a formação continuada dos professores emerge como instrumento essencial para consolidar uma cultura inclusiva, pois é por meio dela que o educador desenvolve competências teóricas, metodológicas e atitudinais necessárias para enfrentar os desafios da diversidade. Formar professores para a inclusão é formar sujeitos capazes de compreender a complexidade das diferenças humanas e de construir práticas pedagógicas flexíveis, criativas e contextualizadas.

Como afirma Carvalho (2016), a inclusão requer uma mudança de olhar sobre o ensino, exigindo do professor uma postura investigativa e colaborativa, que valorize o potencial de cada aluno e promova a aprendizagem significativa. A formação continuada, nesse sentido, precisa ir além do repasse de conteúdos, constituindo-se em um espaço de reflexão crítica sobre as condições de ensino e sobre as barreiras que ainda persistem no ambiente escolar.

A efetivação da educação inclusiva exige, também, que os sistemas de ensino reconheçam o papel formador da escola. É nesse espaço que o professor vivencia os desafios reais da inclusão e pode, com apoio institucional, reconstruir suas práticas à luz das necessidades dos alunos. Programas de formação continuada articulados à realidade escolar permitem que o docente transforme a teoria em ação, criando estratégias didáticas diversificadas, adaptando materiais e metodologias, e promovendo um ambiente de aprendizagem acessível a todos.

Além disso, é importante compreender que a educação inclusiva é um compromisso ético e político. Ético, porque se fundamenta na valorização do ser humano e no respeito à diferença; político, porque depende

ISBN: 978-65-5222-079-0

de políticas públicas consistentes, de financiamento adequado e de gestão educacional comprometida com a equidade. A formação docente, portanto, deve também sensibilizar o professor para o papel social de sua profissão, fortalecendo sua atuação como agente de transformação da escola e da sociedade.

A construção de uma educação inclusiva demanda mudança de mentalidade e rompimento com práticas tradicionais de ensino. Exige um currículo que dialogue com a pluralidade cultural e humana, reconhecendo que cada aluno aprende de forma distinta e que todos têm o direito de participar e contribuir no espaço escolar.

Nesse sentido, a formação continuada pode se tornar um espaço de empoderamento docente, no qual o professor se sente valorizado, capaz de criar soluções pedagógicas inovadoras e comprometido com a equidade educacional. Em síntese, a educação inclusiva é mais do que uma política: é um projeto de humanidade, que busca construir uma escola de todos e para todos. A formação continuada, ao promover o diálogo entre teoria e prática, torna-se o alicerce para a consolidação dessa proposta, pois capacita o professor não apenas a ensinar conteúdos, mas a ensinar com sensibilidade, escuta e respeito às diferenças.

Assim, investir na formação continuada é investir em uma escola verdadeiramente inclusiva, onde cada sujeito tem voz, vez e reconhecimento como parte integrante do processo educativo.

2.3 TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A relação entre teoria e prática constitui o eixo central da formação docente e representa um ponto de tensão e de possibilidades para a consolidação de uma educação inclusiva. A superação dessa dicotomia exige compreender que teoria e prática não são instâncias separadas, mas dimensões complementares de um mesmo processo formativo. Conforme afirma Pimenta (2012), a prática não se limita à aplicação de teorias, mas é também um campo de produção de conhecimento, no

ISBN: 978-65-5222-079-0

qual o professor constrói e reconstrói saberes a partir das situações vividas em sala de aula. Assim, o verdadeiro avanço da formação continuada depende de um movimento dialético, em que a teoria alimenta a prática e esta, por sua vez, retroalimenta a teoria, promovendo um ciclo permanente de reflexão e ação.

Nesse sentido, a formação continuada deve favorecer o desenvolvimento da reflexão crítica sobre o fazer pedagógico, possibilitando que o professor se torne pesquisador de sua própria prática. Essa postura investigativa, como destaca Nóvoa (1992), rompe com a visão tradicional do professor como mero executor de políticas educacionais e o coloca como protagonista de seu próprio processo formativo.

A valorização do conhecimento produzido na escola, a partir das experiências cotidianas, é fundamental para o fortalecimento da identidade docente e para a efetivação de práticas inclusivas que respondam às especificidades de cada contexto. Além disso, a integração entre teoria e prática potencializa a capacidade do professor de agir com intencionalidade pedagógica, ou seja, de planejar, intervir e avaliar suas ações com base em fundamentos teóricos sólidos e em análises situadas da realidade escolar.

A formação continuada de professores representa um dos pilares centrais para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a efetivação de uma educação inclusiva de qualidade, capaz de acolher e valorizar a diversidade presente no ambiente escolar. No contexto educacional contemporâneo, marcado por múltiplas diferenças sociais, culturais, cognitivas e identitárias, o papel do professor ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, exigindo competências relacionais, éticas e metodológicas voltadas à construção de ambientes de aprendizagem democráticos e equitativos.

A educação inclusiva, nesse sentido, não se restringe à inserção de alunos com deficiência em salas de aula comuns, mas implica uma reconfiguração profunda do papel da escola e do docente. Conforme destaca Mantoan (2015), incluir significa repensar o projeto educativo, as formas

ISBN: 978-65-5222-079-0

de ensinar e aprender, e o compromisso ético da escola em garantir a participação plena de todos. Assim, a inclusão se estabelece como um processo político, pedagógico e social, que requer mudanças estruturais, culturais e formativas.

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) asseguram o direito de todos à educação e reforçam a responsabilidade das instituições escolares em promover práticas pedagógicas que contemplem a diversidade. Contudo, a simples existência de políticas públicas não garante a efetividade da inclusão: é fundamental que o professor esteja preparado para compreender e atuar de forma crítica e criativa diante das diferenças.

É nesse ponto que a formação continuada adquire relevância estratégica. Mais do que um espaço de atualização teórica, ela deve ser compreendida como um processo permanente de construção do conhecimento profissional, no qual o professor reflete sobre sua prática, ressignifica seus saberes e desenvolve novas estratégias para enfrentar os desafios cotidianos. Segundo Tardif (2014), o saber docente é plural e dinâmico, formado pela articulação entre a formação inicial, a experiência prática e as interações socioculturais. Dessa forma, a formação continuada deve estar enraizada na realidade escolar, propiciando espaços de diálogo, partilha e reflexão coletiva, em que o professor se reconheça como sujeito ativo e produtor de saberes.

Entretanto, observa-se que, em muitas redes públicas, os programas de formação continuada ainda são fragmentados e descontextualizados, tratando o professor como mero receptor de conteúdo.

Essa abordagem reduz o potencial transformador da formação e não contribui efetivamente para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Como apontam Gatti e Barreto (2009), uma formação de qualidade precisa estar vinculada às demandas reais da escola, desenvolvendo-se como um processo sistemático, planejado e contínuo, capaz de articular teoria e prática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse contexto, o presente artigo busca analisar a importância da formação continuada docente na construção de um ensino inclusivo, discutindo de que modo a integração entre teoria e prática pode potencializar o desenvolvimento profissional dos professores e contribuir para uma educação mais democrática, equitativa e transformadora. O estudo fundamenta-se em uma pesquisa bibliográfica e documental, complementada por entrevistas com professores da rede municipal de Olinda (PE), tendo como objetivo compreender as percepções, desafios e experiências vivenciadas pelos docentes em relação às práticas formativas e inclusivas.

A relevância desta discussão está em reconhecer que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de construção coletiva, que depende da valorização do professor, da reflexão sobre a prática e do compromisso institucional com a equidade. Assim, refletir sobre a formação continuada significa também refletir sobre o tipo de escola e de sociedade que se deseja construir uma escola que acolhe, respeita e oferece oportunidades reais de aprendizagem a todos os estudantes.

Quando o docente compreende que cada desafio da inclusão seja uma barreira atitudinal, curricular ou comunicacional exige reflexão, estudo e experimentação, ele transforma o cotidiano escolar em um espaço de formação permanente.

Dessa forma, a formação continuada não deve se limitar a cursos ou palestras, mas se configurar como um processo vivo, que nasce da prática e retorna a ela, promovendo mudanças significativas na cultura escolar. Essa dinâmica reflete uma concepção emancipatória de educação, na qual o professor se torna agente de transformação e a escola se afirma como um espaço de aprendizagem coletiva, capaz de acolher a diversidade e construir um ensino verdadeiramente inclusivo.

3. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e de campo, tendo como foco a análise da

ISBN: 978-65-5222-079-0

formação continuada de professores para a educação inclusiva no contexto da rede municipal de Olinda, Pernambuco. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir uma compreensão mais profunda dos significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos, valorizando a dimensão subjetiva e contextual da prática docente.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos sociais em sua complexidade, interpretando os sentidos atribuídos pelos participantes às suas ações e vivências. A pesquisa bibliográfica constituiu-se como a base teórica do estudo, apoiando-se em autores de referência na área da formação docente e da inclusão educacional, como Tardif (2014), que discute a pluralidade dos saberes docentes; Gatti e Barreto (2009), que analisam as políticas de formação continuada no Brasil; Mantoan (2015), que propõe uma visão crítica e transformadora da inclusão escolar; e Schön (2000), cuja concepção do profissional reflexivo contribui para o entendimento da prática docente como um processo contínuo de aprendizagem.

Essa fundamentação teórica permitiu construir um referencial sólido para interpretar as falas dos participantes e compreender como a formação continuada pode se articular à promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A pesquisa documental, por sua vez, envolveu a análise de materiais oficiais produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Olinda, como planos de formação, relatórios de gestão e orientações pedagógicas, com o objetivo de identificar as diretrizes e ações voltadas à formação de professores na perspectiva da inclusão. A análise desses documentos possibilitou compreender o alinhamento (ou a distância) entre as políticas institucionais e a realidade vivida nas escolas, contribuindo para uma leitura crítica das práticas formativas implementadas.

Além disso, a etapa empírica foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com professores da rede municipal de ensino, que atuam diretamente com turmas diversas, incluindo estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e outras necessidades educacionais específicas. As entrevistas buscaram apreender as percepções dos docen-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tes sobre o papel e a eficácia da formação continuada, suas contribuições para o aprimoramento da prática pedagógica e os desafios enfrentados no cotidiano escolar para efetivar uma educação inclusiva.

As entrevistas foram conduzidas de forma ética, respeitando o anonimato e a voluntariedade dos participantes, conforme os princípios éticos da pesquisa em Educação.

O roteiro das entrevistas foi elaborado de modo a permitir flexibilidade nas respostas, favorecendo a expressão livre das experiências docentes e a emergência de novos significados.

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), que consiste em organizar, categorizar e interpretar as falas de modo sistemático, permitindo a identificação de categorias temáticas emergentes. A triangulação entre os dados das entrevistas, os documentos oficiais e a literatura especializada foram essenciais para assegurar a validade e a consistência interpretativa do estudo, possibilitando uma leitura crítica e contextualizada das práticas formativas na rede pública de Olinda.

Assim, a metodologia adotada buscou articular a dimensão teórica e empírica da pesquisa, permitindo compreender como a formação continuada é vivenciada pelos professores e de que forma ela contribui (ou ainda necessita avançar) para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. O estudo, portanto, assume não apenas um caráter descritivo, mas também propositivo e reflexivo, apontando caminhos possíveis para a consolidação de uma política de formação continuada que seja dialógica, transformadora e comprometida com os princípios da educação inclusiva.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

As análises realizadas indicam que a formação continuada na rede municipal de Olinda tem desempenhado um papel relevante no fortalecimento da prática pedagógica e na valorização profissional dos docentes,

ISBN: 978-65-5222-079-0

configurando-se como um espaço de aprendizagem, reflexão e troca de saberes. No entanto, os resultados também evidenciam que esse processo ainda enfrenta limitações significativas, especialmente no que se refere à periodicidade, à contextualização e à aplicabilidade prática das formações oferecidas.

De acordo com os depoimentos dos professores entrevistados, as formações que conseguem articular teoria e prática, com base em situações reais de sala de aula, produzem efeitos mais consistentes sobre o trabalho pedagógico cotidiano. Quando os cursos e encontros formativos abordam problemas concretos como o manejo da diversidade em sala, as adaptações curriculares, o planejamento colaborativo e o uso de recursos inclusivos, os docentes relatam um maior engajamento e sentido de pertencimento ao processo formativo.

A troca de experiências entre pares, o trabalho coletivo e a reflexão compartilhada emergem como elementos fundamentais para a aprendizagem docente e para a construção de uma prática mais crítica e transformadora. Contudo, muitos participantes destacaram que parte das formações ainda apresenta um caráter fragmentado, centrado em conteúdos teóricos descontextualizados e pouco conectados à realidade escolar.

Essa fragmentação reduz o potencial emancipador da formação continuada, que, em vez de responder às necessidades concretas dos professores e estudantes, acaba assumindo um formato burocrático, esporádico e reprodutivo. Em consequência, a distância entre teoria e prática persiste, comprometendo o desenvolvimento de práticas pedagógicas realmente inclusivas e inovadoras.

Conforme enfatiza Tardif (2014), o saber docente é construído na interseção entre o conhecimento teórico e a experiência prática, sendo constantemente reelaborado a partir das vivências cotidianas do professor. Assim, uma formação que ignora os saberes provenientes da prática tende a se tornar abstrata e ineficaz. Da mesma forma, Nóvoa (1995) defende que a formação de professores deve estar intrinsecamente ligada

ISBN: 978-65-5222-079-0

ao contexto de atuação, valorizando o professor como protagonista do seu próprio desenvolvimento profissional.

O autor argumenta que não se forma um bom docente apenas com cursos e palestras, mas com processos colaborativos e reflexivos, enraizados na vida da escola e na cultura profissional dos educadores. Essa perspectiva também é sustentada por Gatti (2010), que ressalta que o desenvolvimento profissional docente deve ser compreendido como uma trajetória contínua, articulada às políticas educacionais e às demandas reais das instituições escolares.

Para que a formação seja significativa, ela precisa promover processos permanentes de acompanhamento, escuta e devolutiva, integrando o conhecimento produzido nas universidades com as práticas pedagógicas concretas das escolas públicas. Nesse sentido, as análises deste estudo indicam que o fortalecimento da educação inclusiva depende diretamente da implementação de políticas públicas formativas que sejam coerentes, participativas e sustentáveis.

É imprescindível que as formações continuadas deixem de ser compreendidas como eventos pontuais e passem a constituir processos contínuos de construção coletiva do saber docente. Isso exige o reconhecimento da escola como um espaço formador, onde o professor possa refletir, experimentar, errar, compartilhar e transformar suas práticas em diálogo com os colegas e com a comunidade.

Além disso, faz-se necessário investir em formadores qualificados, capazes de atuar como mediadores entre a teoria e a prática, promovendo o pensar crítico e o agir pedagógico reflexivo. A formação continuada deve ser concebida, portanto, como um projeto institucional, integrado à gestão pedagógica, ao planejamento escolar e às políticas de inclusão, de modo a garantir coesão, continuidade e relevância social.

Portanto, pode-se concluir que o avanço da educação inclusiva na rede municipal de Olinda e, por extensão, nas redes públicas brasileiras requer compromisso político e pedagógico com uma formação continuada que valorize os saberes docentes, reconheça a cultura escolar local

ISBN: 978-65-5222-079-0

e integre teoria e prática de forma dialógica e permanente. Somente assim será possível consolidar um modelo de formação que não apenas informe, mas que transforme, contribuindo efetivamente para a construção de uma escola mais justa, democrática e inclusiva.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada docente constitui um pilar essencial para a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas, pois promove o desenvolvimento de competências, atitudes e saberes voltados à valorização da diversidade, à equidade e ao respeito às diferenças no ambiente escolar. Ao favorecer a articulação entre teoria e prática, esse processo formativo transcende o caráter meramente técnico e instrumental, assumindo uma dimensão reflexiva, ética e transformadora, que possibilita ao professor repensar suas concepções e reconstruir suas ações pedagógicas à luz de novos saberes e desafios cotidianos.

No contexto da rede municipal de Olinda, os resultados apontam avanços significativos, especialmente no reconhecimento da importância da formação continuada como instrumento de fortalecimento da prática docente e de construção de uma cultura escolar mais inclusiva. Todavia, persistem desafios estruturais e pedagógicos que limitam a efetividade das ações formativas, como a fragmentação dos programas, a ausência de acompanhamento sistemático, a insuficiência de recursos e a falta de alinhamento entre teoria e prática.

Esses fatores comprometem a consolidação de práticas pedagógicas que respondam de forma efetiva às necessidades reais das escolas e de seus educadores.

É fundamental compreender que a formação continuada não deve ser tratada como um evento pontual ou uma exigência burocrática, mas como um processo permanente e participativo de desenvolvimento profissional, articulado às demandas da comunidade escolar e às políticas públicas de inclusão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse sentido, a valorização dos professores como sujeitos reflexivos, críticos e produtores de saberes é condição indispensável para o fortalecimento de uma educação inclusiva e democrática. O reconhecimento dos saberes da experiência, conforme apontam Tardif (2014) e Nóvoa (1995), é o que confere legitimidade à prática docente e transforma o cotidiano escolar em um espaço de formação contínua e compartilhada.

Conclui-se, portanto, que uma formação continuada planejada de forma contextualizada, colaborativa e contínua representa um caminho fecundo para o fortalecimento da prática pedagógica e para a construção de uma escola comprometida com a diversidade, a justiça social e o direito de aprender de todos os alunos.

Para tanto, é necessário que as políticas educacionais assegurem condições materiais, tempo formativo e apoio institucional, de modo que o professor possa exercer plenamente seu papel como mediador da aprendizagem e agente de transformação social. Em síntese, investir em formação continuada é investir na qualidade da educação pública e no futuro de uma sociedade mais humana e igualitária. A efetividade da educação inclusiva depende, sobretudo, de uma formação que una conhecimento, sensibilidade e compromisso ético, permitindo que cada educador se reconheça como parte fundamental do processo de inclusão e como protagonista de uma escola que ensina, acolhe e transforma vidas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação entre o ensino e a aprendizagem. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação inclusiva como direito. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, e188151, 2018.

NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUZA, Maria Inês Petrucci de. Formação de professores e práticas inclusivas: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 24, n. 1, p. 9-22, jan./mar. 2018.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UNESCO. Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a Implementação do ODS 4 – Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores: políticas e práticas educativas. Campinas: Papirus, 2012.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.017

A LEI 11.645/2008 E A FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE HISTÓRIA INDÍGENA

Fred Williams da Silva Tenório[1]

RESUMO

A Lei 11.645/2008 tornou obrigatório o ensino da história e cultura indígena na educação básica, representando um avanço na tentativa de reparar o silenciamento histórico dos povos originários. No entanto, após mais de dezessete anos de sua implementação, enfrenta desafios estruturais, pedagógicos e culturais. Este artigo tem como objetivo analisar as dificuldades e possibilidades do ensino de história indígena, com foco na formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e na integração curricular. A pesquisa se baseia em revisão de literatura, articulando autores como Circe Bittencourt, Edson Silva, João Pacheco de Oliveira e Ailton Krenak. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais, persistem lacunas na formação docente, materiais didáticos insuficientes, resistências institucionais e abordagens superficiais ou estereotipadas. Conclui-se que a efetivação da lei depende de uma educação crítica, intercultural e contextualizada, contrariando os estigmas eurocêntricos e que reconheça os indígenas como sujeitos históricos ativos, valorize suas epistemologias e transforme a escola em espaço de justiça histórica.

Palavras-chave: Lei 11.645/2008; ensino de história; povos indígenas.

1 Licenciado em História pela Universidade de Pernambuco – UPE (2024) e mestrando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, fred.williams@ufrpe.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A educação brasileira, historicamente, é utilizada como mecanismo de manutenção de relações de poder, com o currículo escolar servindo à legitimação de uma narrativa nacional eurocêntrica e elitista. Desde o período colonial, os povos indígenas foram submetidos a políticas de dominação e assimilação forçada, enquanto suas culturas, saberes e histórias foram sistematicamente apagados. A presença indígena na escola se limitava, até hoje, a representações simbólicas, imagens folclóricas ou menções pontuais, reforçando o imaginário de que esses povos pertenciam ao passado e não eram sujeitos ativos da história brasileira. Esse apagamento não apenas negava a centralidade indígena na formação do país, mas também estruturava a educação como espaço de reprodução social e cultural da elite dominante.

A Lei 11.645/2008, ao tornar obrigatório o ensino de história e cultura indígena na educação básica, representa uma tentativa de reparar esse silenciamento histórico. No entanto, a lei enfrenta desafios estruturais, políticos e epistemológicos. A falta de capacitação adequada para os docentes, a escassez de materiais didáticos contextualizados, práticas pedagógicas limitadas e a persistência de concepções históricas que naturalizam o apagamento indígena dificultam a sua aplicação efetiva. A perspectiva da contra-história baseada na visão de Krenak (2019) ajuda compreender que o problema não se limita à ausência de conteúdos, mas à necessidade de reconstruir a narrativa histórica a partir dos silenciados, reconhecendo os indígenas como sujeitos históricos ativos e contemporâneos.

A obra de Gilberto Freyre (1986), frequentemente utilizada como referência historiográfica, é um exemplo de como os povos indígenas são vistos e reproduzidos. Embora Freyre (1986) tenha discutido a formação da sociedade brasileira, ele ajuda a desenvolver um mito que é a democracia racial, defendendo uma suposta harmonia entre negros, indígenas e europeus que nunca existiu, silenciando toda violência sofrida pelos povos

ISBN: 978-65-5222-079-0

nativos e africanos e construindo uma história falsa e tendenciosa que passou a ser trabalhado e tido como verdade em todas as redes de ensino do Brasil. Com base nisso, fica evidente que essa perspectiva contribuiu para legitimar a invisibilidade indígena no currículo escolar e reforçar a narrativa dominante, em que os povos originários aparecem apenas como elementos decorativos ou exóticos.

Este estudo busca analisar os desafios do ensino de história indígena, destacando o papel da formação docente, das práticas pedagógicas e da implementação da Lei 11.645/2008. Ao longo do trabalho, serão discutidos os efeitos da colonização sobre o apagamento cultural, as estratégias de resistência dos povos indígenas e as possibilidades de reconstrução do currículo escolar a partir de suas epistemologias. Por esse motivo, o presente trabalho defende que a educação deve se constituir como instrumento de justiça histórica, promovendo a cidadania intercultural e incorporando a diversidade cultural como eixo central da formação escolar.

Dessa forma, a articulação dessas perspectivas permite compreender os desafios enfrentados pelos professores, as lacunas nos materiais pedagógicos e a necessidade de políticas públicas consistentes. Ao problematizar o silenciamento histórico e propor estratégias de inclusão crítica, este trabalho contribui para a reflexão sobre uma educação que reconheça os indígenas como protagonistas de sua própria história e agente transformador do currículo escolar.

REFERENCIAL TEORICO

A trajetória histórica dos povos indígenas no Brasil é marcada por processos de marginalização, violência e invisibilização, que se iniciam com a colonização portuguesa e se estendem por toda a formação do Estado nacional. Krenak (2019, p.11) em sua obra “Ideias para adiar o fim do mundo” afirma que:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> A ideia de que os brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida, trazendo-a para essa luz incrível. Esse chamado para o seio da civilização sempre foi justificado pela noção de que existe um jeito de estar aqui na Terra, uma certa verdade, ou uma concepção de verdade, que guiou muitas das escolhas feitas em diferentes períodos da história (Krenak, 2019, p.11).

Com essa justificativa, desde o século XVI, os povos originários foram alvo de estratégias de dominação que incluíram o extermínio físico, a escravização e a assimilação cultural forçada. Darcy Ribeiro (1996) evidencia que a integração forçada dos indígenas ao projeto colonial representou uma ruptura profunda em suas estruturas sociais, econômicas e culturais, configurando um processo de desarticulação de comunidades inteiras e de imposição de valores europeus como supostamente superiores.

Essa marginalização teve continuidade ao longo do período imperial e mesmo após a Proclamação da República, quando políticas de tutela e "civilização" buscavam homogeneizar a população brasileira, reduzindo a presença indígena a estatísticas, territórios e narrativas controladas pelo Estado.

Segundo João Pacheco de Oliveira (2016, p.90) a literatura brasileira ajudou na "construção de uma galeria de personagens indígenas (reais ou ficcionais) descritos sempre positivamente, remetidos apenas ao passado, nunca à contemporaneidade" nesse contexto ele observa que o indianismo, movimento intelectual do século XIX e início do XX, embora valorizasse a figura do indígena na literatura e nas artes, contribuiu para a construção de um imaginário que distanciava os povos originários da realidade social, reforçando estereótipos e silenciando a diversidade cultural existente. Tais práticas configuram o que Sueli Carneiro (2005) chama de "epistemicídio", ou seja, o silenciamento sistemático dos saberes e modos de vida indígenas.

A narrativa dominante construiu a ideia de que os indígenas seriam povos do passado, integrados ou extintos, deixando pouco espaço para a

ISBN: 978-65-5222-079-0

compreensão de sua presença contínua e de sua resistência cultural. Nesse sentido, o silenciamento histórico não se limitou ao extermínio físico, mas também atuou sobre o plano simbólico e educativo, moldando percepções sociais e políticas sobre os povos originários.

Estudos mais recentes, como os de João Pacheco de Oliveira (2011) e Wapichana (2020), reforçam que os processos de territorialização e de reconhecimento dos povos indígenas no Nordeste e em outras regiões brasileiras foram profundamente influenciados por relações de poder e interesses econômicos. A historiografia indica que a população indígena foi frequentemente deslocada, marginalizada e submetida a regimes de tutela, reforçando desigualdades estruturais e a invisibilização de seus direitos e culturas. Essa perspectiva permite compreender que o conhecimento sobre os indígenas não é neutro, mas construído em contextos históricos e políticos específicos, refletindo interesses dominantes.

Dantas e Fradique (2024) destacam ainda a participação dos indígenas em eventos históricos como a Guerra do Paraguai, evidenciando que, mesmo quando presentes, seus feitos foram frequentemente subestimados ou invisibilizados nas narrativas oficiais. A análise desses processos demonstra que a marginalização não se restringiu ao passado colonial, mas perpassa séculos de construção do Estado e da sociedade brasileira, criando uma base para as representações estereotipadas que seriam posteriormente incorporadas à escola e ao ensino de história.

A escolarização no Brasil desempenhou um papel central na consolidação de uma narrativa histórica que frequentemente excluía ou distorcia a presença indígena. Segundo Edson Silva (2013; 2017), durante grande parte do século XX, os conteúdos de história voltados aos povos indígenas eram tratados de forma superficial e estereotipada, limitando-se à representação de indígenas como figuras do passado ou como personagens exóticos e folclóricos. Essa abordagem contribuiu para a formação de uma visão homogênea e eurocêntrica da história nacional, na qual as culturas indígenas eram reduzidas a símbolos e estigmas, sem reconhecimento de sua diversidade e de sua permanência na sociedade contemporânea.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Enquanto os indígenas são trabalhados na escola de forma folclórica e distorcida, narrados a partir da chegada dos colonizadores, como se não tivessem história antes desse período, os estudantes ficam impedidos de ter uma visão mais realista dos povos nativos, em sua diversidade e em constante transformação no decorrer dos séculos. Os currículos estão repletos de conteúdos sobre a Europa, levando os alunos a estudarem sobre a formação da Grécia e de Roma, a ascensão da Igreja Católica e o feudalismo, os reis da Inglaterra, de Henrique VIII até a Rainha Elizabeth II, sobre a formação dos Estados Nacionais, das glórias portuguesas e napoleônicas, dentre inúmeros outros assuntos que ocupam o currículo. Tal desbalanceamento evidencia que o apagamento epistemológico dos povos originários não é um acaso, mas resultado de escolhas políticas e educacionais que consolidaram a invisibilidade desses sujeitos históricos (Bittencourt, 2018; Silva, 2017).

Nesse sentido, o papel da escola como produtora de conhecimento histórico legitima a reflexão crítica sobre as consequências desse processo. Conforme observa Circe Bittencourt (2008; 2018), a formação de professores e os métodos adotados no ensino de história influenciam diretamente a maneira como os conteúdos são transmitidos aos alunos. Quando o ensino se restringe a narrativas simplificadas ou distorcidas, reproduz-se o epistemicídio apontado por Sueli Carneiro (2005), silenciando saberes e experiências dos povos indígenas. Dessa forma, a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimento, mas também de manutenção ou contestação das relações de poder e exclusão social.

A análise histórica mostra que esse processo de silenciamento não ocorreu por acaso. Michel-Rolph Trouillot (2016) argumenta que a produção da história está intimamente vinculada ao poder e à estrutura social, de modo que determinados grupos e experiências são sistematicamente invisibilizados. No contexto brasileiro, os indígenas foram frequentemente representados de acordo com os interesses políticos e ideológicos dominantes, e essa construção narrativa foi incorporada nos currículos escolares de maneira quase imperceptível, reforçando uma visão nacional

ISBN: 978-65-5222-079-0

centrada em figuras europeias e em processos de colonização, enquanto se naturalizava a marginalização dos povos originários.

Além disso, a prática pedagógica contribuiu para a consolidação de estereótipos que persistem até hoje. Silva (2013) enfatiza que a abordagem tradicional do ensino de história indígena raramente contempla a participação ativa das comunidades, os processos de resistência cultural ou a continuidade de suas práticas sociais. Isso implica que gerações de estudantes cresceram sem ter contato com a complexidade e a riqueza das culturas indígenas brasileiras, internalizando uma visão histórica incompleta e distorcida. Essa visão se instalou na estrutura da educação brasileira e como afirma Edson Silva (2017, p.51):

> Um dos maiores desafios, de uma forma em geral, para tratar da temática indígena no ensino é a superação de uma cultura escolar que perdura sobre os povos indígenas. A escola é uma das instituições responsáveis pela veiculação de muitas ideias, imagens, discursos e informações equivocadas a respeito dos índios no Brasil. (Silva, 2013, p.51).

O resultado dessa construção histórica e educacional é a manutenção de preconceitos e a naturalização do apagamento dos povos indígenas. Ribeiro (1996) ressalta que a integração forçada e a assimilação cultural promovidas desde a colonização foram amplificadas por um sistema educacional que legitima a narrativa dominante, criando um ciclo de invisibilização difícil de romper. Assim, compreender o papel da escola na formação dessas narrativas falsas é fundamental para identificar os obstáculos à implementação de políticas de ensino que valorizem a diversidade cultural e promovam a inclusão histórica dos povos indígenas.

Nesse sentido, a escola, longe de ser apenas um espaço neutro de ensino, atua como um agente de reprodução de desigualdades sociais e culturais. O reconhecimento dessa função permite pensar em estratégias pedagógicas que rompam com o paradigma tradicional e promovam a construção de uma narrativa mais justa e representativa, que reconheça a presença contínua dos povos indígenas e valorize seus saberes e experiências históricas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir da segunda metade do século XX, iniciou-se um processo de reconhecimento da necessidade de transformar o ensino de história no Brasil, incorporando a diversidade cultural e corrigindo as lacunas históricas que vinham sendo reproduzidas na escola.

> As mobilizações dos povos indígenas em torno dos debates para a elaboração da Constituição de 1988 e as conquistas dos direitos indígenas fixados na lei maior do país possibilitaram a garantia dos direitos (demarcação das terras, saúde e educação diferenciadas e específicas etc.), para que a sociedade em geral (re)descobrisse os indígenas. (Silva, 2013, p.215).

Esse movimento esteve associado tanto a mudanças sociais e políticas quanto a pressões de grupos e movimentos organizados em defesa dos direitos étnicos e culturais. Nesse contexto, destaca-se a promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas de educação básica. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, ampliou essa obrigatoriedade para incluir o ensino da história e cultura indígena. Ambas as legislações representaram marcos fundamentais na política educacional brasileira, buscando enfrentar o epistemicídio e promover a valorização da diversidade cultural, como enfatiza Sueli Carneiro (2005).

A Lei nº 11.645/2008 constitui um instrumento jurídico de grande relevância, pois reconhece oficialmente a presença contínua dos povos indígenas no Brasil e a importância de sua cultura e história para a construção da identidade nacional. Segundo Edson Silva (2013; 2017), a promulgação dessa lei é resultado de décadas de mobilização social e de reivindicações de organizações indígenas, pesquisadores e educadores comprometidos com a inclusão da temática indígena nos currículos escolares. Trata-se de uma tentativa de corrigir a invisibilização histórica e de proporcionar aos alunos uma visão mais ampla e plural do país em que vivem.

Essas legislações refletem, também, mudanças na compreensão sobre a história nacional e a necessidade de confrontar narrativas excludentes. Darcy Ribeiro (1996) e João Pacheco de Oliveira (2016) destacam

ISBN: 978-65-5222-079-0

que a história dos povos indígenas não pode ser reduzida a episódios do passado ou a figuras simbólicas, mas deve ser compreendida em sua continuidade, considerando as experiências contemporâneas e a resistência cultural desses grupos. A Lei 11.645/2008, portanto, não apenas reconhece a importância histórica dos indígenas, mas também cria condições legais para que essa temática seja incorporada de maneira estruturada nos processos de ensino-aprendizagem.

Contudo, apesar do avanço legislativo, Silva (2013; 2017) evidencia que a implementação das leis enfrenta desafios significativos. A ausência de formação adequada para professores, a carência de materiais didáticos consistentes e a resistência de parte do sistema escolar limitam a efetividade das normas. Bittencourt (2008; 2018) reforça que a preparação docente é elemento central para que o ensino da história indígena seja realizado de maneira crítica e plural, permitindo que os estudantes compreendam a complexidade cultural do Brasil e rompam com estereótipos historicamente construídos.

Portanto, as leis de 2003 e 2008 representam conquistas significativas, mas também revelam a distância entre a norma jurídica e a prática pedagógica. Elas evidenciam que a transformação do ensino de história indígena depende não apenas da legislação, mas da articulação entre políticas públicas, formação docente e recursos educativos adequados. A análise bibliográfica indica que, para efetivar essas mudanças, é necessário repensar currículos, estratégias didáticas e abordagens pedagógicas, garantindo que os saberes indígenas sejam tratados com a profundidade e o respeito que lhes são devidos.

A construção da Lei nº 11.645/2008 resultou de um longo processo histórico e político, no qual a mobilização de pesquisadores, educadores e movimentos indígenas desempenhou papel fundamental. Diferentemente de medidas legais isoladas, essa lei é fruto de articulações sociais que buscaram tornar visível o conhecimento e a cultura indígena, historicamente marginalizados no ensino brasileiro. Silva (2013; 2017) destaca que sua aprovação reflete não apenas a reivindicação por justiça histórica,

ISBN: 978-65-5222-079-0

mas também o reconhecimento de que a educação é um espaço estratégico para a promoção da diversidade cultural e do respeito aos direitos humanos.

O processo legislativo envolveu debates no âmbito do Congresso Nacional, consultas a especialistas em educação e a participação de instituições de ensino e organizações indígenas. A articulação entre movimentos sociais e academia foi decisiva para consolidar a percepção de que o ensino da história indígena não poderia mais ser negligenciado. Carneiro (2005) argumenta que esse tipo de mobilização é essencial para combater o epistemicídio, pois permite que vozes historicamente silenciadas se façam ouvir, influenciando diretamente a formulação de políticas públicas.

A importância da lei reside, principalmente, na criação de um marco legal que legitima a inclusão da temática indígena nos currículos escolares, transformando-a de um conteúdo opcional em obrigação do sistema educacional. Bittencourt (2008; 2018) observa que a existência de uma base legal proporciona aos professores respaldo institucional para abordar a história e cultura indígena de forma sistemática, incentivando a adoção de metodologias críticas e plurais. Além disso, a lei representa um instrumento simbólico de reconhecimento, afirmando que os povos indígenas fazem parte da construção histórica e cultural do Brasil.

Outro aspecto relevante é a amplitude da lei, que não se limita ao ensino de conteúdos históricos isolados, mas propõe a integração das culturas indígenas na formação educacional de maneira transversal. Ribeiro (1996) ressalta que a educação, quando estruturada para incluir diferentes perspectivas, contribui para a formação de cidadãos conscientes e críticos, capazes de compreender a complexidade social e cultural do país. Nesse sentido, a lei não se restringe à reparação histórica, mas também cumpre função pedagógica, promovendo a construção de uma narrativa mais plural e inclusiva.

Por fim, a Lei nº 11.645/2008 estabelece parâmetros para o planejamento curricular, a produção de materiais didáticos e a formação

ISBN: 978-65-5222-079-0

docente, sendo um instrumento que conecta política pública, prática pedagógica e direitos culturais. Wapichana (2020) destaca que sua implementação, embora ainda parcial, abre espaço para o fortalecimento da identidade indígena e para o reconhecimento de sua presença ativa na sociedade brasileira. Assim, a lei cumpre papel estratégico ao proporcionar condições legais e simbólicas para que a escola se torne um espaço de valorização e respeito à diversidade cultural, rompendo com séculos de marginalização e invisibilização.

Apesar de representar um avanço significativo na legislação educacional brasileira, a Lei nº 11.645/2008 enfrenta desafios estruturais que dificultam sua plena implementação nas escolas. Silva (2013; 2017) enfatiza que a principal barreira reside na formação docente insuficiente: muitos professores não receberam capacitação específica para abordar a história e a cultura indígena de maneira crítica e contextualizada. Essa lacuna na formação contribui para que a lei seja frequentemente tratada de forma superficial, restrita a conteúdos pontuais ou atividades simbólicas, sem a integração efetiva nos currículos escolares.

Outro fator que limita a efetividade da lei é a carência de materiais didáticos adequados. Bittencourt (2008; 2018) observa que os livros didáticos e recursos pedagógicos disponíveis muitas vezes reproduzem estereótipos ou apresentam informações incompletas sobre os povos indígenas, refletindo, em alguns casos, a narrativa histórica tradicional que a lei pretende superar. Sem materiais consistentes, o ensino se torna fragmentado, e a proposta de valorizar a diversidade cultural e a presença histórica dos indígenas é comprometida.

Além disso, existem resistências institucionais e culturais dentro das próprias escolas. Alguns currículos ainda privilegiam narrativas eurocêntricas ou eventos históricos considerados “centrais” na formação nacional, relegando o estudo dos povos indígenas a espaços marginais. A resistência ao ensino de conteúdos que confrontam a narrativa dominante está frequentemente associada a preconceitos enraizados e à dificuldade de lidar com a diversidade cultural de forma crítica. Dessa maneira, mesmo

ISBN: 978-65-5222-079-0

diante de uma legislação clara, práticas educativas conservadoras perpetuam a exclusão simbólica dos povos originários.

Outro aspecto crítico é a falta de articulação entre políticas públicas, gestão escolar e prática pedagógica. A lei estabelece diretrizes, mas sua implementação depende de planejamento institucional, acompanhamento e suporte técnico aos professores. A ausência de monitoramento e de políticas de incentivo torna difícil transformar a norma em prática efetiva, limitando o impacto da legislação na realidade das salas de aula. Sem um compromisso institucional consistente, a lei corre o risco de permanecer como uma diretriz formal, sem mudanças significativas na experiência educativa dos alunos.

Portanto, a análise bibliográfica evidencia que, embora a Lei nº 11.645/2008 seja um marco legal importante, sua efetividade é limitada por fatores estruturais, pedagógicos e culturais. O desafio consiste em superar essas barreiras, garantindo que a lei não seja apenas um documento legal, mas um instrumento capaz de promover mudanças significativas na forma como os povos indígenas são representados e compreendidos na educação básica brasileira.

A superação das barreiras que limitam a implementação da Lei nº 11.645/2008 exige a articulação de diversas estratégias pedagógicas, institucionais e sociais, visando garantir que o ensino de história indígena seja tratado de forma crítica, plural e transformadora. Um dos elementos centrais é a formação contínua de professores, que deve incluir conteúdos históricos, culturais e metodológicos voltados à compreensão das sociedades indígenas e à promoção da diversidade cultural. Bittencourt (2008; 2018) destaca que a preparação docente é fundamental para desenvolver práticas pedagógicas capazes de romper com estereótipos e narrativas excludentes, oferecendo aos alunos uma visão mais ampla e realista da história brasileira.

A oralidade constitui um dos pilares fundamentais para a preservação e transmissão das memórias e saberes indígenas. Muito antes da chegada dos colonizadores e da imposição da escrita como forma dominante de

ISBN: 978-65-5222-079-0

registro histórico, os povos originários já possuíam sistemas complexos de transmissão de conhecimento por meio da palavra falada, dos cantos, dos rituais e das narrativas míticas. Ouvir a história contada a partir das próprias comunidades indígenas é romper com o silenciamento que marcou séculos de marginalização, permitindo que suas cosmovisões sejam reconhecidas como legítimas formas de produção de conhecimento.

O método tradicional de construção da História, fortemente baseado em uma narrativa linear, cronológica e centrada nos grandes acontecimentos e personagens, geralmente brancos, europeus e pertencentes às elites, revela-se limitado e excludente. Essa forma de escrever História privilegia uma perspectiva única, apagando a pluralidade de experiências e silenciando vozes subalternizadas, como as de indígenas, negros, mulheres e trabalhadores. Ao adotar documentos oficiais como fontes quase exclusivas, esse modelo ignora a riqueza das oralidades, das memórias coletivas e das práticas culturais que também constituem o tecido histórico. Mais do que registrar o passado, esse método tradicional perpetua uma visão hierarquizada do mundo, reafirmando relações de poder e marginalizando sujeitos que deveriam ser reconhecidos como protagonistas da história.

Nesse contexto, a crítica de Eric Wolf, em A Europa e os povos sem história, evidencia que essa abordagem eurocêntrica não apenas invisibiliza os povos não europeus, mas também reduz a História a um registro centrado na Europa e nas elites dominantes. Ao questionar esse paradigma, torna-se evidente a necessidade de romper com a narrativa linear e elitista, reconhecendo que indígenas, africanos e camponeses possuíam histórias próprias e exerceram agência significativa na constituição do mundo moderno. A adoção de fontes alternativas, como a oralidade, a memória coletiva e as práticas culturais, não são apenas um recurso metodológico, mas uma postura política e epistemológica. Desafiar a tradição que coloca o europeu no centro significa construir uma historiografia plural, capaz de incluir múltiplas vozes e resistências antes silenciadas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Valorizar a oralidade, no espaço escolar, significa também desafiar a hegemonia do modelo eurocêntrico de ensino, que privilegia a escrita e os documentos oficiais como únicas fontes válidas da história. Ao incorporar os relatos orais, as narrativas de anciãos, líderes comunitários e intelectuais indígenas, os estudantes têm acesso a versões plurais da história do Brasil, que revelam resistências, experiências cotidianas e a continuidade das culturas nativas. Assim, a escuta atenta se torna não apenas um método pedagógico, mas uma postura ética diante das populações historicamente silenciadas.

Além disso, trazer a oralidade para a escola abre caminho para a construção de uma educação intercultural, na qual os povos indígenas deixam de ser meros objetos de estudo e passam a ser reconhecidos como sujeitos históricos ativos. A presença da palavra viva nas salas de aula humaniza o ensino, fortalece identidades e possibilita o enfrentamento do epistemicídio, pois restitui às comunidades o direito de narrar a si mesmas. Nesse sentido, ouvir e registrar as experiências indígenas não é apenas um recurso metodológico, mas uma prática política de valorização da diversidade e de reparação histórica.

Outra estratégia relevante consiste na produção e disponibilização de materiais didáticos adequados, que contemplem a diversidade cultural indígena e abordem tanto a história passada quanto a contemporânea desses povos. Silva (2013; 2017) enfatiza que livros didáticos, recursos digitais e atividades pedagógicas contextualizadas são instrumentos essenciais para a efetiva aplicação da lei, pois permitem que os conteúdos sejam trabalhados de forma consistente e integrada ao currículo escolar. A elaboração desses materiais deve envolver pesquisadores, educadores e representantes das próprias comunidades indígenas, garantindo fidelidade cultural e respeitando saberes tradicionais.

O enriquecimento do currículo escolar é outro aspecto central. Oliveira (2011; 2016) aponta que a integração da história e cultura indígena de forma transversal, em diferentes disciplinas, contribui para que os alunos compreendam a presença contínua dos povos originários no Brasil, evi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tando sua marginalização a episódios isolados ou simbólicos. Além disso, ações pedagógicas que incentivem a participação das comunidades indígenas na escola, como oficinas, debates, visitas e projetos colaborativos, fortalecem o aprendizado e aproximam os alunos da realidade cultural desses grupos.

A implementação de políticas públicas de acompanhamento e avaliação também se mostra essencial. O monitoramento da aplicação da lei nas escolas, aliado à capacitação contínua e à disponibilização de recursos, permite identificar falhas e promover ajustes necessários para melhorar a eficácia do ensino. Carneiro (2005) e Krenak (2019) reforçam que políticas educacionais comprometidas com a diversidade cultural precisam estar ancoradas em estratégias de longo prazo, que incluam formação docente, infraestrutura adequada e valorização dos saberes indígenas.

Por fim, é fundamental promover uma mudança cultural dentro das escolas e da sociedade, reconhecendo os povos indígenas como protagonistas de sua própria história e como parte integrante da identidade nacional. A educação crítica e inclusiva, fundamentada na legislação e nos princípios de pluralidade cultural, contribui para formar cidadãos conscientes, capazes de respeitar a diversidade e de questionar narrativas históricas excludentes. Segundo Ribeiro (1996), compreender a história dos indígenas de forma ampla e crítica é uma condição necessária para transformar a educação em instrumento de justiça social e de valorização da diversidade.

Assim, a bibliografia revisada indica que é possível avançar na implementação da Lei nº 11.645/2008 por meio da combinação de formação docente, materiais pedagógicos adequados, currículo integrado, participação comunitária e políticas públicas de monitoramento. A articulação desses elementos permite não apenas cumprir a lei, mas promover uma verdadeira transformação no ensino de história indígena, rompendo com séculos de marginalização e construindo espaços escolares mais inclusivos e representativos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidencia que os povos indígenas sofreram, ao longo da história do Brasil, processos sistemáticos de marginalização, invisibilização e epistemicídio, que se manifestaram tanto na vida social quanto na construção do conhecimento histórico. A análise do referencial teórico demonstra que, desde o período colonial, os indígenas foram sujeitos a políticas de assimilação forçada e expropriação territorial, enquanto sua representação nos discursos oficiais e escolares foi distorcida ou negligenciada. Conforme apontam Ribeiro (1996), Freyre (1986), Oliveira (2011; 2016) e Dantas e Fradique (2024), a construção da nacionalidade brasileira esteve intrinsecamente ligada à exclusão e ao silenciamento de povos originários, criando lacunas e estereótipos que ainda hoje influenciam a educação e a percepção social sobre essas populações.

O papel da escola nesse contexto foi particularmente relevante. A instituição educacional, ao reproduzir narrativas históricas excludentes e estereotipadas, contribuiu para a naturalização da marginalização dos indígenas, como destaca Silva (2013; 2017). A educação formal, ao priorizar conteúdos eurocêntricos e negligenciar saberes indígenas, fortaleceu a manutenção de visões parciais e distorcidas da história nacional. Essa constatação evidencia o problema central que motivou este estudo: de que maneira os povos indígenas foram historicamente representados na narrativa escolar e quais estratégias podem garantir a efetiva implementação da Lei nº 11.645/2008?

As legislações de 2003 e 2008, especialmente a Lei nº 11.645/2008, representam avanços significativos na tentativa de corrigir séculos de invisibilização. Elas consolidam a obrigação legal de incluir a história e cultura indígena nos currículos, proporcionando instrumentos jurídicos e pedagógicos para professores e gestores escolares. No entanto, a revisão bibliográfica evidencia que a simples existência da lei não garante sua efetividade. Barreiras estruturais, como a insuficiente formação docente, a ausência de materiais didáticos adequados e a resistência institucional,

ISBN: 978-65-5222-079-0

limitam a implementação das normas e comprometem a qualidade do ensino. Como observa Bittencourt (2008; 2018), a legislação precisa ser acompanhada de políticas públicas de formação e monitoramento para transformar a prática escolar de forma consistente.

Diante desse quadro, a pesquisa também indicou possibilidades concretas de solução, que passam pela articulação de múltiplos elementos: formação contínua e crítica de professores, produção e distribuição de materiais didáticos representativos, integração da temática indígena de forma transversal no currículo, participação das comunidades indígenas na escola e políticas de acompanhamento e avaliação da aplicação da lei. Conforme ressaltam Carneiro (2005) e Krenak (2019), essas medidas são essenciais não apenas para cumprir a legislação, mas para promover uma transformação cultural e educacional capaz de valorizar a diversidade, reconhecer a presença histórica dos indígenas e enfrentar o racismo estrutural.

O estudo reforça, ainda, que o ensino de história indígena deve ser encarado como um instrumento de construção social e de justiça histórica, permitindo aos alunos compreenderem a complexidade e pluralidade do Brasil. A abordagem crítica e reflexiva contribui para a desconstrução de narrativas excludentes e favorece a formação de cidadãos conscientes de suas responsabilidades na preservação da memória e da diversidade cultural. Ribeiro (1996), Trouillot (2016) e Wapichana (2020) apontam que reconhecer a presença e a relevância contemporânea dos povos indígenas é condição indispensável para superar séculos de invisibilização e para consolidar práticas educacionais inclusivas.

Portanto, este artigo evidencia que o problema central identificado: a marginalização histórica e escolar dos povos indígenas, pode ser enfrentado por meio da articulação entre legislação, formação docente, recursos pedagógicos e engajamento comunitário. A pesquisa justifica-se não apenas pela necessidade de compreender os processos históricos de exclusão, mas também pelo imperativo de propor caminhos viáveis para a transformação do ensino, alinhando teoria e prática pedagógica. Ao final,

ISBN: 978-65-5222-079-0

conclui-se que, para que a Lei nº 11.645/2008 cumpra seu propósito de promover a inclusão e valorização da história e cultura indígena, é imprescindível um compromisso contínuo de escolas, professores, gestores e sociedade, de forma a garantir que os saberes indígenas sejam transmitidos com respeito, profundidade e pluralidade, contribuindo para a construção de uma educação mais justa e representativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História:** fundamentos e métodos. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BITTENCOURT, Circe. **Formação de professores e ensino de História**. São Paulo: Cortez, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2005.

DANTAS, M.; FRADIQUE, P. Os indígenas da região Nordeste na Guerra do Paraguai. **Revista de Estudos Indígenas de Alagoas – Campiô**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 131–145, 2024. DOI: 10.48017/rc.v3i1.580. Disponível em: https://periodicosuneal.emnuvens.com.br/campio/article/view/580. Acesso em: 4 out. 2025.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. 30. ed. Rio de Janeiro: Global, 1986. (obra original 1933)

IBGE. **Censo Demográfico 2010: características da população e dos domicílios, população residente, religião e etnia.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

OLIVEIRA, João Pacheco de (Org.). **A presença indígena no Nordeste: processos de territorialização, modos de reconhecimento e regimes de memória**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2011.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios**: "pacificação", regime tutelar e formação de alteridades. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. As mortes do indígena no Império do Brasil: o indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos. In: O **nascimento do Brasil e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

PACHECO DE OLIVEIRA, J. **As mortes do indígena no Império do Brasil:** o indianismo, a formação da nacionalidade e seus esquecimentos. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.

RIBEIRO, Darcy. **Os índios e a civilização:** a integração forçada. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

SILVA, Edson. O ensino de História Indígena: possibilidades, exigências e desafios com base na Lei 11.645/2008. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 213–223, 2013. DOI: 10.20949/rhhj.v1i2.48. Disponível em: https://rhhj.emnuvens.com.br/RHHJ/article/view/48. Acesso em: 4 out. 2025.

SILVA, Edson. Os índios na História e o ensino de História: avanços e desafios. **História, histórias**, [S. l.], v. 5, n. 9, p. 40–56, 2017. DOI: 10.26512/hh.v5i9.10983. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/hh/article/view/10983. Acesso em: 4 out. 2025.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado: poder e a produção da história.** Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: Huya, 2016.

WAPICHANA, E. A. Sociogênese da mobilização étnica ocorrida na comunidade Serra do Truarú. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 26, n. 58, set./dez. 2020, p. 381–418.

WOLF, Eric. **A Europa e os povos sem história**. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.018

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTALSOBRE AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS METODOLOGIAS ATIVAS COMOPOSSIBILIDADE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Walter Seabra Braga[1]
Denilson Costa Soares[2]
Rosalva Maria Gomes de Araujo Oliveira[3]
Rodolfo Gomes de Araujo Oliveira[4]

RESUMO

Na Educação Física, o desenvolvimento do indivíduo num meio ambiente humano, portanto, cultural e social, deve ser o objetivo principal, independentemente de qualquer divisão que se tente fazer de seu conteúdo em áreas de conhecimento o objetivo de qualquer disciplina deve ser o de ensinar a viver em sociedade (FREIRE e SCAGLIA, 2004). Sob esse entendimento, esta pesquisa, que se insere no campo da formação docente, tem como principal objetivo identificar as representações dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as aulas de Educação Física a partir dos relatórios do Estágio Supervisionado apresentados pelos graduandos do 5º período

1 Graduando do Curso de Educação Física da Universidade Iguaçu - RJ, autorprincipal@email.com;

2 Mestre em Ciências Ambientais – Universidade Veiga de Almeida – Universidade Iguaçu - RJ, denilsondmx@gmail.com;

3 Mestre em Letras – UFRRJ – Universidade Iguaçu – RJ, rosalvaraujo@gmail.com;

4 Mestre em Tecnologias na Educação – UNICARIOCA – Universidade Iguaçu – RJ, professorodolfo@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

de Educação Física da Universidade Iguaçu (UNIG), no biênio (2023-2024). Sua relevância e justificativa se manifestam por trazer possíveis perpectivas sobre as inquietações dos graduandos estagiários frente à resistência e à falta de interesse expressas pelos dos alunos durante as atividades do Estágio Supervisionado e por contribuir para a compreensão das representações dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental fazem das aulas de Educação Física. Para tanto, a pesquisa será desenvolvida sob a metodologia qualitativa, de cunho documental e bibliográfico (CRESWELL, 2007; SEVERINO, 2007; RODRIGUEZ, 2004; BARDIN, 2016) e se fundamentará, sob o enfoque das representações, em autores como Darido e Rangel (2005), Ferrara (2002), Kunz (2012) e Bronckart (2009), e sob o enfoque curricular e didáticopedagógico, apresentará referências em Coletivos de Autores (2013) Caparroz e Bracht (2007), Freire (2004), Valente, Lameida e Geraldini (2017), além do documento norteador da educação básica como a Base Nacional Comum Curricular (2018). E, através dessas representações, propor práticas pedagógicas significativas por meio de metodologias ativas tornando os professores agentes de transformação e engajamento nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar, Representações, Metodologias Ativas, Aprendizagem Significativa, Ensino Fundamental.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar, ao longo da história, tem sido marcada por diferentes interpretações e finalidades atribuídas por educadores, gestores e pela própria sociedade.

Em um primeiro momento, era vista como disciplina voltada essencialmente para o desenvolvimento da aptidão física e para o desempenho esportivo, vinculada a uma perspectiva biologicista e tecnicista. No entanto, nas últimas décadas, passou a ser compreendida como parte fundamental da formação integral dos alunos, sendo responsável por articular aspectos motores, cognitivos, sociais e culturais, que são indispensáveis para a construção de sujeitos críticos e atuantes na sociedade (Darido, 2005). Essa transformação de concepção trouxe novos desafios para a prática docente, exigindo que os professores desenvolvessem estratégias pedagógicas capazes de dialogar com a realidade dos estudantes.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, em especial, a Educação Física assume um papel ainda mais complexo, pois se destina a um público que vivencia mudanças físicas, emocionais e sociais significativas. Nessa etapa, os alunos já possuem maior capacidade de reflexão e autonomia, ao mesmo tempo em que enfrentam dilemas relacionados à identidade, ao convívio em grupo e às expectativas sociais. Por esse motivo, compreender as representações que esses estudantes constroem sobre as aulas torna-se imprescindível para o planejamento pedagógico. Quando os alunos reconhecem sentido nas atividades propostas, tendem a demonstrar maior motivação, participação e envolvimento, fortalecendo, assim, a aprendizagem (Freire, 2004). Por outro lado, quando não percebem relevância, podem apresentar resistência, desinteresse e até mesmo rejeição, o que impacta diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como alternativas pedagógicas inovadoras que deslocam o foco da transmissão de conteúdos para a construção coletiva do conhecimento. Diferentemente das

ISBN: 978-65-5222-079-0

práticas tradicionais centradas no professor, essas metodologias colocam o estudante no centro do processo educativo, estimulando sua autonomia, protagonismo e capacidade crítica. Em experiências relatadas em diferentes contextos escolares, estratégias como a sala de aula invertida, a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação demonstraram potencial para engajar os alunos e favorecer aprendizagens mais significativas (Valente, 2017). Tais práticas, quando aplicadas à Educação Física, podem transformar a percepção dos alunos sobre a disciplina, aproximando-a de suas realidades e interesses.

É preciso reconhecer, contudo, que a simples adoção de metodologias ativas não garante, por si só, a transformação desejada. Para que sejam efetivas, devem estar alinhadas às necessidades dos estudantes e ao projeto pedagógico da escola, além de contar com a intencionalidade pedagógica do professor. Isso requer sensibilidade para compreender as representações dos alunos sobre as aulas e, ao mesmo tempo, flexibilidade para adaptar os conteúdos às demandas do grupo. Dessa forma, a Educação Física deixa de ser vista apenas como momento de prática corporal para se consolidar como espaço de aprendizagem crítica, criativa e socialmente relevante (Bracht, 2017).

Outro ponto central para essa discussão é a formação docente. O professor de Educação Física precisa estar preparado para atuar em um cenário em constante mudança, no qual a diversidade cultural e social dos estudantes exige novas competências pedagógicas. A formação inicial e continuada deve priorizar não apenas o domínio técnico e científico, mas também a capacidade de refletir criticamente sobre a própria prática e de buscar constantemente alternativas para promover a aprendizagem. Nesse sentido, investir na profissionalização docente é investir diretamente na qualidade da Educação Física escolar (Libâneo, 2013).

Portanto, analisar as representações dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental sobre as aulas de Educação Física e discutir o papel das metodologias ativas nesse processo é fundamental para compreender os caminhos de uma educação mais inclusiva e significativa. Este artigo

ISBN: 978-65-5222-079-0

se propõe a aprofundar esse debate, dialogando com referenciais teóricos brasileiros que discutem a prática pedagógica, a inovação educacional e a importância da escuta ativa dos estudantes. Ao final, pretende-se oferecer contribuições que ajudem a ressignificar a disciplina, tornando-a um espaço de transformação individual e coletiva, em consonância com as demandas de uma sociedade democrática e em constante evolução.

METODOLOGIA

A pesquisa realizada tem natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e exploratório, voltada para a análise das representações dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental em relação às aulas de Educação Física, com base na análise dos relatórios de estágio dos alunos do 5° período do curso de Licenciatura em Educação da Universidade Iguaçu (UNIG) e ao uso das metodologias ativas. A abordagem qualitativa foi escolhida por ser adequada à compreensão de fenômenos sociais e educacionais que envolvem percepções, opiniões e significados. Esse tipo de metodologia busca interpretar a realidade escolar a partir do ponto de vista dos sujeitos, não se limitando a dados estatísticos, mas valorizando as dimensões subjetivas do processo educacional (Severino, 2017).

O caráter bibliográfico da pesquisa fundamenta-se na análise de livros, artigos científicos e revistas acadêmicas, principalmente aqueles publicados em território nacional, uma vez que permitem compreender as particularidades da Educação Física escolar no Brasil. Foram priorizadas produções recentes, publicadas a partir de 2020, de modo a garantir maior atualização no debate sobre metodologias ativas e representações sociais. Essa escolha metodológica permite construir um estudo consistente e alinhado às discussões atuais da área (Souza, 2022).

O estudo exploratório é justificado pela necessidade de aprofundar um tema ainda pouco debatido de forma integrada: a relação entre representações dos estudantes e a adoção de metodologias ativas no ensino da Educação Física. Essa etapa buscou reunir produções de diferentes perió-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dicos nacionais, incluindo a Revista Brasileira de Ciências do Esporte, a Revista Movimento e a Revista Motrivivência, que têm sido palco de discussões relevantes sobre inovação pedagógica no campo da Educação Física escolar (Pereira, 2024).

Na seleção do material, foram adotados critérios que consideraram a relevância dos autores, a atualidade das publicações e a aplicabilidade dos estudos ao tema proposto. Foram descartadas obras muito antigas que não dialogassem com a realidade contemporânea da educação, a fim de privilegiar pesquisas recentes que problematizam os desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Dessa forma, a pesquisa buscou garantir diversidade de perspectivas, contemplando tanto contribuições teóricas quanto relatos práticos de experiências com metodologias ativas (Ramos, 2021).

Outro aspecto importante foi a triangulação de referências clássicas e contemporâneas. Autores como Freire e Bracht foram incorporados por oferecerem fundamentos críticos indispensáveis, mas foram complementados por estudos recentes sobre metodologias ativas e uso de tecnologias digitais no ensino de Educação Física (Oliveira, 2020). Essa articulação amplia a consistência do trabalho e permite compreender as permanências e inovações presentes no campo educacional.

Portanto, a metodologia adotada combina revisão bibliográfica atualizada, abordagem qualitativa e caráter exploratório, permitindo uma análise crítica e aprofundada das representações dos alunos sobre a Educação Física escolar. Essa escolha metodológica possibilita discutir não apenas a percepção dos estudantes, mas também propor caminhos pedagógicos inovadores que possam contribuir para a aprendizagem significativa e o fortalecimento da disciplina no contexto escolar.

A escolha por uma pesquisa qualitativa permitiu uma abordagem mais próxima da realidade escolar, visto que esse tipo de investigação não se limita a números ou estatísticas, mas procura compreender os significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Assim, ao adotar essa metodologia, foi possível explorar as percepções dos alunos

ISBN: 978-65-5222-079-0

e compreender de que maneira eles constroem representações sobre a Educação Física.

Outro ponto relevante é que a pesquisa bibliográfica possibilitou reunir diferentes perspectivas teóricas sobre o mesmo tema. Ao buscar autores que tratam da Educação Física, das metodologias ativas e das representações sociais, tornou-se viável compor um panorama mais amplo do debate, oferecendo suporte para uma análise crítica. A consulta a artigos em periódicos especializados contribuiu para a atualização do estudo, assegurando que as discussões refletissem os desafios contemporâneos enfrentados nas escolas brasileiras.

O caráter exploratório também se destacou como fundamental nesta investigação. Esse tipo de estudo busca levantar hipóteses, apontar tendências e indicar caminhos que possam ser aprofundados em pesquisas futuras. A análise exploratória serviu para identificar lacunas ainda pouco discutidas, como a relação direta entre as percepções dos alunos e o impacto da adoção de metodologias ativas nas aulas de Educação Física.

Durante a construção do trabalho, o processo metodológico priorizou a organização das informações de forma sistemática. Os textos selecionados foram lidos, analisados e categorizados conforme sua relevância para o tema central. Esse cuidado na etapa de organização garantiu maior clareza na análise dos dados, permitindo construir relações entre diferentes pesquisas e evidenciar pontos de convergência e divergência entre elas.

Além disso, a metodologia proposta não se limitou a descrever os estudos, mas buscou interpretá-los à luz da realidade escolar brasileira. Essa interpretação foi essencial para contextualizar as práticas pedagógicas e verificar como as estratégias propostas poderiam, de fato, ser aplicadas no cotidiano das aulas. Assim, a pesquisa não se restringiu à teoria, mas procurou aproximar-se das demandas práticas da Educação Física escolar. Por fim, a metodologia adotada reforça a importância de valorizar diferentes perspectivas e experiências. O estudo, ao articular referências clássicas com contribuições recentes, construiu uma base sólida para compreender as representações dos alunos e apontar caminhos de

ISBN: 978-65-5222-079-0

inovação pedagógica. Essa combinação metodológica permitiu ampliar a análise e fortalecer a discussão sobre os desafios e possibilidades da Educação Física no cenário contemporâneo.

REFERENCIAL TEÓRICO

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental desempenha papel estratégico, pois contribui para o desenvolvimento integral dos alunos em um momento marcado por transformações físicas, cognitivas e emocionais. Ao proporcionar experiências diversificadas, a disciplina pode auxiliar os estudantes a lidar com desafios próprios da adolescência, como a construção da identidade, a valorização da autonomia e a convivência em grupo. Para além do esporte, a Educação Física deve ser planejada de forma crítica, incluindo práticas culturais, jogos cooperativos, atividades rítmicas e lutas, o que amplia o repertório corporal dos alunos e fortalece sua formação cidadã (Darido, 2005). Essa visão amplia a função da disciplina e a distância de um caráter meramente recreativo.

Entretanto, pesquisas recentes evidenciam que muitos estudantes ainda percebem a Educação Física como um espaço secundário no currículo, restrito a atividades de lazer ou rendimento esportivo. Essa compreensão limitada resulta, muitas vezes, na desmotivação de parte dos alunos, sobretudo daqueles que não se identificam com a lógica da competitividade e do desempenho atlético (Silva, 2021). Para transformar esse cenário, é necessário que os professores incorporem práticas mais contextualizadas, capazes de dialogar com os interesses dos alunos e com sua realidade social. Esse movimento favorece aprendizagens mais significativas e aproxima a disciplina do cotidiano estudantil (Triani, 2023).

Além disso, a Educação Física contribui de maneira decisiva para a formação de valores como solidariedade, respeito e cooperação. Em atividades coletivas, os alunos vivenciam situações que demandam tomada

ISBN: 978-65-5222-079-0

de decisão, resolução de conflitos e trabalho em equipe, aspectos que extrapolam a dimensão motora e alcançam a formação ética. Pesquisadores apontam que, quando bem planejada, a disciplina pode atuar como espaço crítico e emancipatório, articulando corpo, cultura e cidadania (Pereira, 2024). Dessa forma, compreende-se que a Educação Física não deve ser reduzida à prática esportiva, mas consolidada como parte essencial do currículo escolar.

METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias ativas configuram-se como estratégias pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, promovendo sua participação, autonomia e protagonismo. Na Educação Física, sua aplicação tem se mostrado eficaz para engajar os alunos, uma vez que rompe com o modelo tradicional de ensino baseado na mera repetição de técnicas e na centralidade do professor. Entre as metodologias mais destacadas estão a sala de aula invertida, que reorganiza o tempo e o espaço da aprendizagem; a aprendizagem baseada em projetos, que incentiva a resolução de problemas reais; e a gamificação, que utiliza elementos de jogos como pontuação e desafios para tornar as aulas mais atrativas (Moran, 2015).

Estudos nacionais mostram que a adoção dessas metodologias potencializa a motivação dos alunos. Em uma investigação sobre gamificação em aulas de Educação Física, observou-se que os estudantes passaram a interagir mais, apresentando maior envolvimento com as atividades e disposição para participar ativamente (Oliveira, 2020). Da mesma forma, a aprendizagem baseada em projetos mostrou-se capaz de integrar teoria e prática, estimulando a criatividade e a capacidade de análise crítica dos alunos (Ramos, 2021). Esses resultados indicam que as metodologias ativas ampliam as possibilidades de ensino e favorecem a aprendizagem significativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Outro aspecto relevante é a relação entre metodologias ativas e uso de tecnologias digitais. Em um estudo recente, identificou-se que recursos tecnológicos, como aplicativos de acompanhamento físico e plataformas digitais de aprendizagem, podem fortalecer a participação dos alunos e diversificar as estratégias de ensino, desde que integrados a propostas pedagógicas consistentes (Souza, 2022). Contudo, apesar dos benefícios, pesquisadores alertam para os desafios relacionados à implementação dessas práticas, como a falta de preparo docente e a ausência de recursos materiais adequados (Silva, 2021). Assim, conclui-se que o sucesso das metodologias ativas depende de formação continuada para os professores e de condições estruturais que permitam sua aplicação efetiva.

REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS

As representações sociais que os alunos constroem sobre a Educação Física são determinantes para compreender como percebem a disciplina e qual valor atribuem a ela no contexto escolar. Quando limitada ao esporte competitivo e ao rendimento físico, a Educação Física tende a ser vista como pouco significativa ou até mesmo excludente. Por outro lado, quando planejada de forma crítica e diversificada, ela passa a ser valorizada como espaço de desenvolvimento corporal, social e cultural (Bracht, 2017). Essa mudança de percepção depende diretamente da forma como o professor organiza as aulas e das metodologias empregadas.

Pesquisas recentes revelam que os estudantes atribuem maior importância à disciplina quando percebem nela a possibilidade de vivenciar experiências coletivas, colaborativas e alinhadas ao seu cotidiano (Triani, 2023). Essas representações positivas se fortalecem quando os conteúdos são diversificados e incluem jogos cooperativos, práticas culturais locais e atividades que estimulam a reflexão crítica. Além disso, os alunos relatam maior motivação quando sentem que suas opiniões são ouvidas e consideradas no planejamento das aulas (Pereira, 2024). Isso mostra a relevância da escuta ativa e do diálogo constante entre professor e estudante.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A valorização da Educação Física também está ligada à percepção de sua contribuição para além da dimensão física. Ao reconhecer que a disciplina contribui para a convivência social, para a formação de valores e para a construção de uma identidade corporal, os alunos passam a enxergá-la como parte fundamental do currículo escolar. Essa perspectiva dialoga com a concepção de educação emancipatória, que entende o estudante como sujeito ativo na construção do conhecimento (Freire, 2004). Assim, compreender as representações dos alunos permite ao professor repensar suas práticas e ressignificar o ensino, tornando-o mais inclusivo, crítico e significativo.

Neste sentido é importante compreender, que a partir da análise dos relatórios de estágio elaborados pelos graduandos do 5º período do curso de Licenciatura em Educação Física, as representações construídas pelos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental acerca das aulas de Educação Física, considerando as dimensões pedagógicas, sociais e culturais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Busca-se, de modo crítico e interpretativo, identificar como esses estudantes significam suas experiências corporais, suas interações com o professor e com os conteúdos trabalhados, bem como os sentidos atribuídos à disciplina no contexto escolar contemporâneo.

Pretende-se, ainda, interpretar de que forma tais representações refletem as práticas pedagógicas vivenciadas, revelando tanto as limitações quanto as potencialidades da atuação docente frente aos desafios impostos pela escola atual. Assim, o estudo objetiva contribuir para a reflexão sobre a importância da Educação Física como componente curricular formativo, capaz de promover aprendizagens significativas e emancipatórias (FREIRE, 1996; DARIDO; RANGEL, 2005), articulando-se com as propostas inovadoras que colocam o aluno no centro do processo educativo e valorizam metodologias ativas e contextos de ensino mais inclusivos e participativos (MORAN, 2015; BACICH; MORAN, 2018).

Dessa forma, o objetivo central do estudo é não apenas identificar as percepções dos alunos, mas compreender em profundidade os pro-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cessos simbólicos e pedagógicos que sustentam essas representações, oferecendo subsídios teórico-práticos para a reconfiguração da prática docente e para a consolidação de uma Educação Física escolar comprometida com a formação integral, crítica e cidadã dos sujeitos (BRACHT, 2003; BETTI; ZULIANI, 2002).

Compreender como os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental constroem suas representações sobre a Educação Física escolar, considerando os contextos observados e descritos nos relatórios de estágio;

Identificar as concepções predominantes sobre o papel da Educação Física na formação integral do estudante, verificando se prevalecem visões restritas à prática esportiva ou ampliadas para aspectos culturais, sociais e formativos (BRASIL, 2018; DARIDO; RANGEL, 2005);

Analisar de que maneira as metodologias ativas e estratégias inovadoras relatadas pelos estagiários contribuem para a ressignificação das experiências dos alunos, favorecendo aprendizagens significativas (MORAN, 2015; BACICH; MORAN, 2018); Discutir as implicações pedagógicas das representações identificadas, relacionando-as com os desafios da formação docente e da prática reflexiva no ensino da Educação Física (TARDIF, 2014; LIBÂNEO, 2015);

Propor reflexões que contribuam para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas na Educação Física escolar, de modo a torná-las mais inclusivas, participativas e coerentes com as demandas educativas e sociais contemporâneas (FREIRE, 1996; BRACHT, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das fontes demonstra que a Educação Física escolar continua a enfrentar desafios relacionados à sua valorização e reconhecimento pelos estudantes. Muitos ainda a associam exclusivamente ao esporte competitivo, o que limita a compreensão de sua função pedagógica mais ampla. Essa visão reducionista gera exclusão e falta de engajamento, especialmente entre aqueles que não se identificam com o rendimento

ISBN: 978-65-5222-079-0

esportivo (Silva, 2021). Tais representações confirmam a necessidade de ressignificar a disciplina, aproximando-a dos interesses juvenis e da diversidade cultural brasileira.

Além do referencial teórico esta fala é reforçada pela análise dos relatórios de estágio supervisionado dos alunos 5ª período do curso de Licenciatura em educação física que evidenciou, de forma recorrente, a percepção negativa dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental acerca da disciplina. Em diversos registros, os graduandos transcreveram falas que revelam a compreensão de que a Educação Física não ocupa, para os estudantes, o mesmo estatuto das demais componentes curriculares. Segundo um dos relatos: "a Educação Física não é vista como disciplina, e sim como uma atividade extracurricular". Em outra passagem, registra-se a percepção de que "a disciplina não possui currículo, objetivos, habilidades ou competências como as outras matérias", o que demonstra a ausência de reconhecimento do papel formativo da área no contexto escolar.

Isso está relatado nas falas transcritas nos relatórios dialogam com problemáticas já discutidas na literatura da área. Quando os estudantes afirmam que "a Educação Física não é vista como disciplina" e que não a reconhecem como área que possui "currículo, objetivos, habilidades e competências como outra qualquer", evidenciam uma representação social historicamente construída, que reduz a disciplina a um espaço de lazer, recreação ou descompressão das aulas consideradas "sérias". Essa representação reforça a crítica de autores como Darido e Rangel (2005) e Bracht (2017), que apontam que a Educação Física, quando reduzida ao esporte ou à prática sem intencionalidade pedagógica, perde sua legitimidade no currículo e não cumpre sua função formativa. A Base Nacional Comum Curricular (2018), ao incluir a Educação Física como componente obrigatório com habilidades e competências próprias, tensiona exatamente esse imaginário reducionista, reafirmando a necessidade de práticas pedagógicas que tornem visível sua relevância social, cultural e cognitiva.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse sentido, o uso das metodologias ativas desponta como possibilidade concreta de inovação pedagógica. Estratégias como a aprendizagem baseada em projetos e a gamificação demonstram potencial para transformar as aulas, tornando-as mais atrativas e participativas. Pesquisas realizadas em escolas públicas evidenciam que tais metodologias aumentam o interesse dos alunos, favorecem a cooperação e possibilitam aprendizagens mais duradouras (Oliveira, 2020). Essas práticas estão alinhadas a um paradigma educacional que reconhece o aluno como protagonista do processo.

No entanto, é importante considerar que a adoção de metodologias ativas exige do professor preparo pedagógico e flexibilidade didática. Estudos recentes apontam que muitos docentes ainda não se sentem plenamente capacitados para implementar tais estratégias, devido à carência de formação específica e à falta de infraestrutura nas escolas (Ramos, 2021). Essa limitação revela a necessidade de políticas públicas voltadas para a valorização da profissão docente, com foco em capacitação continuada e acesso a recursos tecnológicos.

Outro ponto relevante é que as representações dos alunos devem ser entendidas como construções sociais, que podem ser transformadas pela prática pedagógica. Quando os professores incluem no planejamento as percepções dos estudantes, criam-se condições para uma maior identificação dos alunos com a disciplina. Esse movimento favorece não apenas a aprendizagem, mas também a valorização da Educação Física como parte essencial da formação escolar (Pereira, 2024).

A relação entre representações sociais e metodologias ativas também aponta para a importância do diálogo em sala de aula. Pesquisadores destacam que práticas pedagógicas fundamentadas na escuta ativa e no respeito às experiências dos alunos promovem maior engajamento e senso de pertencimento (Souza, 2022). Assim, a Educação Física pode se consolidar como espaço privilegiado de interação social e desenvolvimento de valores coletivos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A discussão evidencia que transformar as representações dos alunos sobre a disciplina não é tarefa simples, mas é possível quando se alia a prática pedagógica crítica às metodologias ativas. Essa combinação fortalece o protagonismo discente, amplia as experiências corporais e potencializa a aprendizagem significativa. Nesse processo, a Educação Física escolar se torna mais inclusiva, atrativa e alinhada às demandas de uma sociedade em constante transformação (Triani, 2023).

A Educação Física escolar, quando organizada de forma crítica e reflexiva, pode se tornar um campo privilegiado para a experimentação de novas formas de ensinar e aprender. O desafio maior não está apenas em propor atividades diversificadas, mas em criar condições para que os alunos compreendam o sentido dessas práticas dentro de sua formação integral. Isso significa planejar aulas que articulem o corpo, a mente e a vida em sociedade, tornando a disciplina um espaço que dialoga com a realidade contemporânea.

Outro aspecto a considerar é a forma como os alunos constroem suas experiências durante as aulas. Muitas vezes, a disciplina é vista como momento de descontração e alívio das demais atividades escolares, o que pode ser positivo, mas também pode limitar sua valorização acadêmica. Para superar essa visão, é necessário que as aulas integrem elementos de reflexão, permitindo que os estudantes compreendam os objetivos pedagógicos presentes em cada atividade realizada.

A diversidade presente nas turmas também deve ser levada em consideração. Os alunos chegam às aulas de Educação Física com diferentes repertórios, habilidades e interesses. Alguns já possuem experiência com esportes, enquanto outros nunca tiveram contato com práticas corporais formais. O papel do professor, nesse contexto, é criar estratégias que garantam a participação de todos, respeitando os limites individuais e promovendo a inclusão em suas múltiplas dimensões.

Além disso, a Educação Física pode ser uma importante aliada no desenvolvimento de competências socioemocionais. Trabalhar em grupo, resolver conflitos, lidar com vitórias e derrotas, desenvolver resiliência e

ISBN: 978-65-5222-079-0

empatia são aspectos que se manifestam constantemente nas aulas e que, quando bem conduzidos, contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para os desafios da vida. Essas competências, muitas vezes invisíveis no currículo tradicional, ganham destaque na prática corporal.

Também é fundamental refletir sobre a infraestrutura escolar e suas condições materiais. Em muitas escolas, a ausência de espaços adequados, equipamentos e recursos didáticos compromete a qualidade das aulas, independentemente da metodologia utilizada. Discutir as representações dos alunos sobre a disciplina passa também por analisar como a realidade estrutural interfere no modo como eles percebem e vivenciam a Educação Física. Melhorar esse aspecto é um passo essencial para garantir a efetividade das propostas pedagógicas.

Por fim, a transformação das representações sociais sobre a Educação Física requer tempo, investimento e persistência. Não se trata de uma mudança imediata, mas de um processo gradual, no qual a prática pedagógica crítica, a escuta ativa dos estudantes e a aplicação de metodologias inovadoras se consolidam ao longo do tempo. É necessário que professores, gestores e a própria comunidade escolar se unam nesse esforço de valorização da disciplina, garantindo que a Educação Física seja reconhecida como parte fundamental da formação integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar as representações dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental acerca das aulas de Educação Física e discutir o papel das metodologias ativas como alternativas para a promoção de aprendizagens significativas. Constatou-se que a disciplina ainda é muitas vezes compreendida de maneira limitada, restrita à prática esportiva, o que prejudica sua valorização e o engajamento dos estudantes no processo educativo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Verificou-se, contudo, que quando a disciplina é planejada de forma diversificada e crítica, incorporando metodologias ativas, os alunos passam a atribuir-lhe maior importância. Estratégias como gamificação e aprendizagem baseada em projetos se mostraram eficazes para aumentar a participação, estimular a cooperação e fortalecer o protagonismo estudantil. Assim, a Educação Física pode ressignificar sua função no currículo, tornando-se espaço de formação integral e cidadã.

As discussões também revelaram que a implementação das metodologias ativas depende de condições estruturais adequadas e de formação docente contínua. Sem preparo pedagógico e recursos suficientes, corre-se o risco de adotar tais práticas de forma superficial, sem alcançar os resultados esperados. Logo, é necessário investir em políticas públicas que apoiem o professor e fortaleçam o ambiente escolar.

Outro ponto central identificado é a relevância das representações sociais construídas pelos alunos. Considerar a percepção dos estudantes no planejamento das aulas não apenas aumenta a motivação, como também possibilita a construção de experiências de aprendizagem mais contextualizadas. Isso reafirma a importância do diálogo e da escuta ativa como ferramentas pedagógicas.

A análise reforça ainda que a Educação Física tem potencial para contribuir com dimensões que extrapolam o aspecto motor, alcançando a formação ética, social e cultural. Ao desenvolver práticas diversificadas, os professores promovem aprendizagens que impactam diretamente a vida em sociedade, estimulando valores como respeito, solidariedade e autonomia.

Dessa forma, a ressignificação da Educação Física escolar nos anos finais do Ensino Fundamental passa pela valorização das metodologias ativas e pela escuta das representações dos alunos. A disciplina deve ser consolidada como espaço de aprendizagem significativa, crítica e inclusiva, fortalecendo o papel da escola como ambiente de transformação social e construção cidadã.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir das reflexões desenvolvidas, percebe-se que a Educação Física possui um potencial transformador dentro do ambiente escolar, especialmente quando planejada de maneira crítica, criativa e inclusiva. A disciplina, muitas vezes vista apenas como espaço de recreação, precisa ser constantemente ressignificada, assumindo seu papel de promotora de aprendizagens que integrem corpo, mente e sociedade. Essa visão ampliada fortalece a identidade pedagógica da área e demonstra que o movimento corporal pode ser também um instrumento de formação cidadã.

Um dos grandes desafios identificados é o de romper com a visão tradicional e fragmentada da Educação Física. Para isso, é fundamental que os professores repensem suas práticas e adotem metodologias que priorizem a participação ativa do aluno. A transição de um modelo centrado na instrução para outro focado na construção coletiva do conhecimento exige tempo, planejamento e mudança de mentalidade, tanto por parte dos docentes quanto da própria comunidade escolar.

Também é necessário reconhecer que a escola contemporânea está inserida em um contexto de profundas transformações sociais e tecnológicas. Os alunos de hoje têm acesso rápido à informação e demandam experiências educativas que despertem curiosidade e significado. Nesse cenário, cabe à Educação Física criar propostas que dialoguem com essas novas gerações, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a capacidade de resolver problemas reais a partir das vivências corporais.

Outro aspecto essencial é a valorização da diversidade presente nas salas de aula. Cada estudante traz consigo uma bagagem cultural, social e física distinta, o que torna o ensino da Educação Física ainda mais desafiador e rico. A promoção da inclusão deve ser um princípio norteador, assegurando que todos os alunos tenham oportunidades de aprender, participar e se expressar, independentemente de suas limitações ou diferenças.

Além disso, é preciso que o papel do professor seja reconhecido como mediador do conhecimento e facilitador de aprendizagens significativas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O docente deve ser capaz de articular teoria e prática, planejar atividades coerentes com os objetivos da disciplina e adaptar-se às necessidades do grupo. Para tanto, é indispensável investir na formação continuada, na valorização profissional e em políticas públicas que garantam condições adequadas de trabalho.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física escolar: uma proposta de reflexão e ação. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2002.

BRACHT, Valter. A Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. In: BRACHT, Valter et al. Educação Física e sociedade. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 15–38.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. Revista de Educação, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 25–34, 2015.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15–38.

OLIVEIRA, Ricardo. Gamificação e motivação em aulas de Educação Física escolar. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 45–57, 2020.

PEREIRA, João. Representações sociais de estudantes sobre a disciplina de Educação Física. Revista Motrivivência, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 1–20, 2024.

RAMOS, Adriana. Aprendizagem baseada em projetos na Educação Física: desafios e perspectivas. Revista Educação em Questão, Natal, v. 59, n. 1, p. 115–134, 2021. SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Carlos. Educação Física escolar e as novas demandas pedagógicas. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 43, n. 3, p. 1–12, 2021.

SOUZA, Marina. Tecnologias digitais e metodologias ativas na Educação Física. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 28, n. 1, p. 1–15, 2022.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TRIANI, Anderson. Percepções e representações sociais de alunos sobre a Educação Física escolar. Revista Corpoconsciência, Cuiabá, v. 27, n. 1, p. 1–14, 2023.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.019

CONCEITO, CRITÉRIOS E INDICADORES DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL: PERCEPÇÃO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO INICIAL

Fredson Murilo da Silva[1]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar a percepção de professores em formação inicial sobre o conceito, critérios e indicadores acerca da Inovação Educacional. Para enriquecer a pesquisa, foi realizado um grupo focal com participantes nas áreas de Biologia, Pedagogia e Geografia, compreendendo uma perspectiva multidisciplinar e proporcionando uma troca de experiências e percepções fundamentais para uma compreensão abrangente do tema. A partir das discussões no grupo focal, definiu-se que a inovação educacional se refere à introdução de novas ideias, abordagens, métodos, tecnologias ou práticas no campo da educação, com o propósito de promover melhorias significativas nos processos de ensino-aprendizagem considerando o contexto escolar. Esse conceito abrange a busca por soluções inovadoras que atendam a critérios específicos identificados para avaliar a presença e a efetividade da Inovação Educacional, os quais incluíram o ineditismo, a utilidade, a replicabilidade, a sustentabilidade, o impacto, a habilidade e o engajamento. O estudo contribuiu para uma compreensão aprofundada sobre o entendimento da Inovação Educacional e suas perspectivas na prática docente, fornecendo uma definição de indicadores relevantes para sua avaliação. Assim, esses resultados tem o potencial de orientar a promoção de práticas

1 Doutorando do Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências e Matemática da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, fredson.murilo@ufrpe.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

inovadoras no contexto da formação inicial de professores, visando a melhoria contínua da qualidade da educação.

Palavras-chave: Inovação Educacional, Formação de Professores, Educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A situação da educação no Brasil, de uma perspectiva geral, apresenta desafios significativos que vão desde o Ensino Fundamental até o nível universitário. Dados provenientes de avaliações nacionais e internacionais ilustram a distância que o país ainda precisa percorrer para alcançar um sistema educacional de qualidade.

Um exemplo recente demonstrando melhorias na educação é o estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual apontou que a taxa de analfabetismo em pessoas com 15 anos ou mais caiu de 6,1% em 2019 para 5,6% em 2022. Esse declínio representou uma redução de pouco mais de 490 mil analfabetos no país, alcançando um menor taxa registrada desde o início da série histórica em 2016. No total, 9,6 milhões de pessoas foram analfabetas em 2022, o que destaca que, apesar da melhoria, ainda há um número significativo de indivíduos nessa faixa etária que não dominam a leitura e a escrita (IBGE, 2022).

Frente ao desafio mencionado acima, surge uma atenção particular dos professores em relação às abordagens metodológicas inovadoras destinadas a ajudar os alunos a construírem o seu próprio conhecimento. De acordo com Diniz *et al.*, (2021) estudos científicos vêm se dedicando à compreensão dos paradigmas da educação, focando na adoção de novas abordagens inovadoras, como o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), Três Momentos Pedagógicos (TMP), ensino baseado em investigação, experimentação, entre outros, e na utilização de recursos didáticos, como jogos, filmes, documentários, modelos tridimensionais e softwares educativos. Essas abordagens e recursos visam atenuar os desafios de aprendizagem decorrentes do método tradicional de ensino, que muitas vezes restringe o conhecimento a teorias obscuras e desprovidas de conexões com a realidade dos estudantes.

No entanto, apesar da complexidade do sistema educacional brasileiro, existem iniciativas notáveis em todo o país que evidenciam a capacidade de transformar a situação atual e alcançar resultados impres-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sionantes em termos de aprendizagem dos alunos (Nunes, *et al.*, 2015). Um exemplo dessas iniciativas é o Centro de Inovação da Educação Brasileira - CIEB[2], entidade sem fins lucrativos que tem como missão promover uma cultura de inovação na educação pública. Com o objetivo de preparar professores para práticas pedagógicas inovadoras, foi lançado o documento Guia Prático para Gestores Educacionais. O povir[3], principal plataforma de conteúdos e mobilização sobre inovações educacionais do Brasil, desde 2012, mapeia, produz e difunde práticas inovadoras para inspirar e apoiar transformações que garantam equidade e qualidade na educação a todos os estudantes brasileiros. Iniciativas brasileiras para programas e premiação têm sido ofertados para despertar a inovação nos professores. Vários editais têm sido lançados para apresentações de práticas pedagógicas inovadoras desde a formação inicial, como o edital do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, assim como o prêmio do Instituto Tomie Ohtake, o movimento LED e o professor inovador.

Neste panorama acreditamos que a inovação educacional é um conceito em movimento porque trata do que é novo (ideias, produtos, histórias, etc.) e está em constante mudança. As práticas pedagógicas inovadoras têm, portanto, o caráter de fazer diferente, desviando-se do que é tradicional e partindo para novas experiências. Neste sentido, elas surgem como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem e possibilitam a superação do *uni* para o *multi* e *interdisciplinar, r*esgatando o sentido tanto do aprender quanto do ensinar.

Com base nessas premissas, optou-se por definir os conceitos, critérios e indicadores de inovação educacional. Isso foi realizado por meio de um grupo focal envolvendo professores em formação inicial. Após a apresentação dos conceitos, indicadores e critérios, fez-se um processo de refinamento, no qual se buscou consolidar os elementos considerados

2 https://cieb.net.br/

3 https://porvir.org/

ISBN: 978-65-5222-079-0

mais relevantes pelo grupo em um único conceito, seguindo o mesmo procedimento com os indicadores.

METODOLOGIA

O presente estudo se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, abrangendo a compreensão das perspectivas dos participantes que serão objeto de investigação, com o intuito de analisar suas opiniões sobre o tema em questão. De acordo com Ludwing (2014), uma abordagem qualitativa representa um método de investigação científica que concentra sua atenção no aspecto subjetivo do objeto de estudo, explorando suas singularidades e experiências individuais. Dentro dessa abordagem, as respostas não são de natureza objetiva, e o propósito não é a quantificação dos resultados, mas sim a compreensão das razões que fundamentam as ações do grupo em foco.

Optamos por definir o conceito, critérios e indicadores de inovação educacional colaborativamente por meio de grupo focal. A técnica de grupos focais é realizada com os participantes da pesquisa, em grupos de seis a doze interlocutores, e o investigador destaca um tema de relevância da pesquisa para debater no grupo. Ou seja, os grupos focais são uma forma de entrevista em grupo, baseados na comunicação e interação, com o objetivo de coletar informações que possam possibilitar a compreensão de percepções, crenças e atitudes dos participantes da pesquisa (Gatti, 2012).

Nesse contexto Minayo (2016, p.63) afirma que os “grupos focais têm ainda a qualidade de permitir a formação de consensos sobre determinado assunto ou de cristalizar opiniões díspares, a partir de argumentações, ao contrário das entrevistas que costumam ocorrer de forma solitária”.

O grupo focal constituído para a realização deste trabalho foi composto por sete professores em formação inicial, provenientes de diferentes áreas, incluindo Pedagogia, Geografia e Biologia. Esses licenciandos estavam matriculados no sétimo e oitavo período de seus cursos, trazendo

ISBN: 978-65-5222-079-0

consigo diversas formações e experiências. O objetivo era definir o conceito, critérios e indicadores de inovação educacional. Inicialmente, os participantes desenvolveram seus próprios conceitos, critérios e indicadores. Num segundo momento, essas definições foram debatidas no grupo focal. A partir das discussões e exposições dos conceitos, critérios e indicadores, foi realizado um processo de refinamento. Esse refinamento visou incorporar, em um único conceito, os elementos considerados mais relevantes pelo grupo, seguindo um procedimento semelhante com os indicadores.

CONCEITUANDO INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Na perspectiva da economia e da governança capitalistas, a inovação consiste principalmente em produzir produtos, processos e serviços novos ou aprimorados (tecnológicos ou não) que gerem lucro e aumentem a competitividade de empresas e países. Mas o que seria exatamente a inovação na educação? Quando uma atividade proposta ou implementada pode ser considerada inovadora? Para que é criada a inovação? Quem faz isso? Onde pode ocorrer?

Responder às indagações acima não é um trabalho simples, pois como nos alertam diferentes autores, são difíceis as tentativas de se definir e delimitar o que seria uma inovação. Para Ferreira (2013), por exemplo, o campo da inovação educacional como tema de estudo não é homogêneo, e seus diferentes significados caminham de mãos dadas com a ideologia dominante na educação escolar, nas formas de ensinar e na atuação dos docentes. Logo, segundo o autor, não existiria uma definição unitária de inovação em educação, estando o termo relacionado ora com "melhoria", "reforma", "mudança" e, ora, "renovação".

A importância dada à inovação educacional é tão grande que tem sido expressa e elencadas em documentos de orientação educacional, a saber: Leis de Diretrizes Básica da Educação Nacional (Brasil, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil,1997); Plano Nacional da Educação

ISBN: 978-65-5222-079-0

(Brasil, 2014); Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2015); Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018); Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2019).

No âmbito da Educação Básica, é comum encontrar direcionamentos, que têm como público-alvo a escola e seus profissionais, retratando sobre o quanto é importante os professores inovarem em suas práticas. Sobretudo a partir de meados da década de 1990, com a reforma educacional e a produção dos (PCN), as diretrizes de formação para professores passaram a exigir que, estes sejam capazes de resolver problemas, sejam criativos e inovadores.

A inovação começa a ser inserida nos discursos difundidos quando falamos de mudanças na educação, mas principalmente quando se trata do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, quando pensamos em inovações no campo da educação, entendemos que não se trata de uma análise de algo realmente novo, mas de uma busca por uma compreensão de como esse processo ou movimento de inovação educacional foi construído nas últimas décadas, e como se apresenta hoje na educação.

A produção científica sobre inovação no início do século XXI, aponta para um grande volume de pesquisas produzidas sobre o tema inovação voltadas apenas para a área empresarial e tecnológica (Campolina, 2012). No entanto, a partir da década de 1970, o conceito de inovação começou a absorver o campo educacional e, gradativamente, encontrou inúmeras fragilidades conceituais e epistemológicas (Alminhana, 2018).

De acordo com Barrera (2016), Capelo (2014), Campana (2018), D'Almeida (2018), Flores (2017), Melo (2017), Santos (2017), Santos (2021) e Texeira (2010), o conceito de inovação na educação é polissêmico desde sua concepção até sua implementação. Senra (2019) afirma que ele se apresenta muito geral, portanto, descrevê-lo é bastante complexo. Lasneaux (2021) aponta que a inovação educacional surge sob diferentes perspectivas, visto que apresenta uma rede de significados, então o conceito acaba tendo certa fragilidade em ser proposto de modo quando de forma consensual. Como evidencia Messina (2001), atualmente, a ino-

ISBN: 978-65-5222-079-0

vação é algo aberto, capaz de assumir múltiplas formas e significados associados ao contexto em que está inserida.

Assim, Messina (2001) nos alerta sobre essa fragilidade conceitual para explicar os processos de inovação que se desenvolvem na educação, pois o termo tem sido considerado como um fim em si mesmo e como uma solução para problemas educacionais estruturais e complexos. Portanto, a inovação não é apenas um conceito evasivo, mas também extremamente dependente do contexto.

Dessa forma, com base em campolina (2012) e Messina (2001) podemos notar que toda inovação educacional pressupõem um processo intencional de mudanças ou melhorias nas práticas pedagógicas, mas nem toda mudança pressupõem uma inovação (Lima, 2018). Assim, inovação educacional "ultrapassa os conceitos de mudança, renovação e reforma" (Senra, 2019, P. 51). E, "está ligada a mudança, reforma e renovação no sentido de se buscar uma evolução positiva" (Barbosa, 2013, P. 61).

Barbosa (2013) e Capelo (2014), consideram como inovação educacional, as tentativas de mudanças consciente e intencionalmente efetivadas como proposito de melhorar ou modificar o sistema vigente, ressaltando que ela não é necessariamente algo novo, mas é algo melhor do que estava sendo desenvolvido anteriormente. Na mesma ideia, Santos (2017), argumenta que as inovações educacionais são associações ou relações que criam diferenças, ou melhor, mudanças nas práticas convencionais, costumeiras, padronizadas, dominantes.

Outra definição é estabelecida por Melo (2017), que a percebe como implementação de um produto, bem ou serviço novo ou significativamente melhorado. Ele aponta que a inovação educacional serve para melhorar o estado atual, ou seja, estruturar meios e métodos de ensino que levem os alunos a usar métodos intelectuais e praticar o pensamento reflexivo na resolução de problemas e na tomada de decisões. A inovação educacional do ponto de vista didático, por outro lado, visa criar métodos e técnicas de ensino que priorizem a integração de conteúdos e a integração social dos alunos (Melo, 2017).

ISBN: 978-65-5222-079-0

No entanto, ressaltamos que a inovação educacional não é uma solução mágica para problemas na esfera educacional. Várias inovações promovidas podem causar falhas e prejudicar a qualidade do sistema educacional. Destacamos, portanto, que elas devem ser acompanhadas de questões como: quem está interessado, quem as desenhou ou implementou e quem pode se beneficiar delas.

A inovação educacional tem sido objeto de investigações que se descrevem como uma força motriz por trás de novas práticas educativas, melhorias na educação, reformulação curricular e uma quebra de paradigmas em relação ao ensino tradicional. No entanto, percebemos que o seu conceito está em constante evolução e abrange uma ampla gama de significados que se entrelaçam com o processo educativo. Como resultado, criar um quadro teórico abrangente para sua definição torna-se desafiador.

Embora a inovação educacional tenha sido discutida no contexto brasileiro desde os anos 1950, ainda persiste uma lacuna teórica significativa em torno de seu conceito. Em resumo, podemos definir a inovação educacional como um processo de mudança deliberado e sistemático, com o objetivo de introduzir e promover alterações específicas nas práticas educacionais realizadas por um indivíduo, instituição, grupo ou sociedade, incorporando novos elementos a essas práticas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado do grupo focal, tem-se a seguinte definição para inovação educacional: *introdução de novas ideias, abordagens, métodos, tecnologias ou práticas no campo da educação, com o propósito de promover melhorias significativas nos processos de ensino-aprendizagem considerando o contexto escolar.* Nesse conceito, podem-se observar alguns componentes que caracterizam a inovação educacional.

O primeiro componente é a **introdução de novas ideias** que traz uma perspectiva criativa para a educação, desafiando práticas tradicionais e buscando maneiras mais eficazes de transmitir conhecimento. Essas ideias

ISBN: 978-65-5222-079-0

podem incluir novos conceitos pedagógicos, visões inovadoras sobre o aprendizado e abordagens alternativas para envolver os alunos; o segundo componente é **abordagens diferentes** para o ensino e a aprendizagem. Isso significa que os educadores podem explorar novas maneiras de apresentar o conteúdo, interagir com os alunos e criar ambientes de aprendizado estimulantes e envolventes; o terceiro componente é a implementação de **métodos educacionais inovadores**. Esses métodos podem incluir estratégias de ensino revolucionárias, técnicas de avaliação criativas e a reconfiguração das estruturas tradicionais de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos; o quarto componente é **tecnologia** que desempenha um papel crucial na inovação educacional, proporcionando acesso a ferramentas e recursos avançados. A integração de tecnologias, como dispositivos digitais, aplicativos educacionais e plataformas online, abre novas possibilidades de aprendizado podem aprimorar a experiência dos alunos; o quinto é as **práticas pedagógicas**, elas também são parte integrante da inovação educacional, promovendo mudanças nas estratégias de ensino, na organização da sala de aula e na forma como os educadores interagem com os alunos; o último componente é a busca por **melhorias** substanciais nos processos de ensino-aprendizagem. Isso implica em melhorar a eficácia do ensino, melhorar a retenção do conhecimento e aumentar o engajamento dos alunos, proporcionando uma educação mais eficaz e significativa.

A partir dessa conceituação detalhada, foi possível elaborar critérios e indicadores que auxiliam na avaliação e implementação da inovação educacional. Estes critérios e indicadores servem como diretrizes para orientar as práticas inovadoras no campo da educação, permitindo uma abordagem mais estruturada e eficaz.

CRITÉRIOS E INDICADORES DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL

A palavra “inovação” está cada vez mais presente em nosso discurso cotidiano, permeando diversos campos, como administração, comunicação, indústria, comércio e educação (Campolina, 2012; Jesus; Azevedo,

ISBN: 978-65-5222-079-0

2020; Saviani, 1995). Ela engloba uma variedade de tipos, como inovações em produtos, serviços, processos, tecnologia, pedagogia, educação, incremental, radical, disruptiva, organização, social, sustentabilidade, gestão, instituições, entre outros, e é amplamente discutida em nossas conversas e debates. Podemos afirmar que a inovação é a força motriz que impulsiona o nosso desenvolvimento atualmente.

O que se percebe claramente é que a inovação educacional não se restringe apenas à implementação de mudanças por meio de tecnologia, mas vai além disso, ultrapassando até mesmo as delimitações de um propósito institucional. Nesse contexto, inovar é realizar ações que efetivamente transformam ou promovem alterações significativas no modelo existente, introduzindo novas abordagens ou recursos para aprimorar a aquisição de conhecimento e sua aplicação prática (Maldonado, 2020).

A urgência de introduzir novas abordagens no processo de ensino e aprendizagem, em resposta às transformações desencadeadas pela globalização, está moldando a evolução da sociedade a uma velocidade que supera a capacidade do sistema educacional de se adaptar. Portanto, o desafio de conceber métodos inovadores de aprendizagem para as futuras gerações aumenta a cada dia. Diante desse cenário, é relevante indagarmos quais são os critérios e indicadores que podem ser específicos para avaliar a inovação educacional.

Para Nunes, *et al.*, (2015) a avaliação contínua é necessária para verificar empiricamente se as inovações realmente resultam em melhorias. Para isso, recorre-se à criação de indicadores, que são derivados da definição de critérios de avaliação. Os critérios, nesse contexto, são os fatores qualitativos que delineiam um processo, ação ou atividade específica.

Os indicadores são utilizados para quantificar os critérios estabelecidos. A relevância dos critérios reside em fornecer referências que possibilitam comparações e capacitam o executor da ação a agir sobre os principais aspectos do processo ou da atividade, acompanhando as situações que podem ser modificadas e intervindas para melhorar os resultados (Nunes, *et al.*, 2015).

ISBN: 978-65-5222-079-0

De acordo com o IBGE (2008), os indicadores são instrumentos formados por variáveis que, quando combinados em diferentes configurações, proporcionam insights mais abrangentes sobre as interferências a que se referem. Em outras palavras, um indicador pode ser construído a partir de uma ou várias variáveis que, quando agrupadas, permitem descrever, classificar, ordenar, medir e comparar. A finalidade dos indicadores é estruturar e coletar informações importantes relacionadas aos elementos que compõem o objeto da observação, o que, por sua vez, facilita a tomada de decisões mais informadas.

Para simplificar, os critérios representam os aspectos que devem ser avaliados, enquanto os indicadores são as ferramentas usadas para realizar essa avaliação, conforme explicado por Nunes, *et al.,* (2015). Com base nesse conceito, na Figura 1, são apresentados os critérios fundamentais que todas as práticas devem levar em consideração, juntamente com suas descrições e os indicadores correspondentes. Esses critérios são essenciais para garantir que as práticas atendam a padrões específicos e sejam devidamente avaliadas como inovadora.

A busca por práticas educacionais inovadoras é uma prioridade para a evolução contínua do sistema educacional. Neste capítulo, exploramos sete critérios fundamentais que devem ser minuciosamente considerados para avaliar qualquer inovação na educação. Cada um desses critérios desempenha um papel crucial no sucesso de iniciativas inovadoras na educação.

O ineditismo de uma inovação educacional reflete sua capacidade de trazer algo autenticamente novo para a educação. Não se trata apenas de adotar tecnologias modernas, mas sim de criar métodos, abordagens e conceitos educacionais verdadeiramente revolucionários. Avaliar o ineditismo envolve uma análise crítica da distinção entre a inovação e o estado convencional. Já a utilidade de uma inovação na educação é essencial para sua eficácia. Deve ser prático, aplicável e relevante para atender às necessidades reais dos alunos e educadores. A avaliação da praticidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

envolve a análise da capacidade da inovação em abordar desafios educacionais genuínos e atualização do processo de aprendizagem.

Figura 1 – Critérios e Indicadores de Inovação Educacional

CRITÉRIOS	INDICADORES
INEDITISMO	O inéditismo deve possuir originalidade para o contexto. Avaliar se a inovação traz novas ideias, conceitos, teorias ou abordagens pedagógicas que não eram comuns antes de sua introdução; avaliar se a abordagem educacional é completamente nova e se não foi amplamente empregada anteriormente.
UTILIDADE	A utilidade precisa contribuir de forma eficaz para o processo de ensino-aprendizagem e para o alcance dos objetivos educacionais. Contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico dos alunos; permitir a personalização do ensino, atendendo às necessidades individuais dos alunos e adaptando-se a diferentes estilos de aprendizagem.
REPLICABILIDADE	Replicabilidade é a possibilidade de ser ser inventada em diferentes contextos educacionais de forma bem sucedida. Avaliar se existem mecanismos para fazer adaptações locais sem comprometer sua eficácia; avaliar se os recursos necessários para a implementação da inovação, como materiais didáticos, tecnologia, laboratórios, etc., estão amplamente disponíveis ou podem ser acessados de maneira viável em outros contextos.
SUSTENTABILIDADE	A sustentabilidade é possibilidade de determinar se a mudança pode ser mantida a longo prazo e se contribui positivamente para o ambiente educacional. Realizar avaliações de impacto a longo prazo para verificar se a inovação continua a produzir resultados positivos ao longo do tempo; capacidade da inovação permanecer sendo utilizada.
IMPACTO	O impacto é determinar o quão eficaz e significativa é a mudança no processo de ensino-aprendizagem. Avaliar melhorias no desempenho acadêmico dos alunos; desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais dos alunos, como empatia, trabalho em equipe e resolução de conflitos etc; avaliar impacto positivo das práticas dos professores, tornando-as mais eficazes e engajadoras.
HABILIDADE	A habilidade é essencial para determinar se a mudança no processo de ensino-aprendizagem está contribuindo. Promover desenvolvimento de competências específicas; promover aplicação do conhecimento e autonomia do aluno.
ENGAJAMENTO	Com o engajamento é possível determinar se os alunos estão motivados e envolvidos no processo de aprendizagem. Medir a regularidade com que os alunos, professores, gestores, pais e comunidade escolar participam das atividades propostas pela inovação educacional, como aulas, projetos, divulgação, etc.

Fonte: O Autor (2025).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse contexto, a replicabilidade indica que a inovação educacional pode ser reproduzida em diversos contextos e ambientes educacionais. A sua capacidade de adaptação é crucial para garantir que um maior número de alunos e educadores possa beneficiar dela. Avaliar a replicabilidade envolve considerar como a inovação pode ser ajustada e adotada em diferentes cenários. Por sua vez, a sustentabilidade é um direcionamento essencial para garantir que uma inovação educacional possa durar ao longo do tempo. Ela engloba a análise de fatores como recursos financeiros, apoio institucional e comprometimento contínuo, garantindo que a inovação possa continuar a beneficiar as gerações futura.

O impacto de uma inovação educacional é fundamental para compreender como ela afeta o processo de ensino e aprendizagem. Isso envolve a medição de melhorias na aprendizagem dos alunos, no desenvolvimento de competências e no andamento executivo. Os indicadores de impacto revelaram que a inovação cumpre sua promessa de melhoria na qualidade da educação. A habilidade concentra-se na capacidade dos educadores e alunos de utilizar eficazmente a inovação educacional. Avaliar a habilidade envolve analisar a qualidade da formação, do suporte e das ferramentas disponíveis para garantir que todos possam tirar o máximo proveito da inovação. Por fim, o engajamento dos alunos é um critério crítico do sucesso de uma inovação educacional. Medir o engajamento envolve a avaliação da participação ativa dos alunos, da sua motivação e seu entusiasmo em relação ao processo de aprendizagem. O engajamento é vital para garantir que os alunos estejam comprometidos com sua própria educação.

A avaliação multidimensional de inovações educacionais, considerando os critérios de ineditismo, utilidade, replicabilidade, sustentabilidade, impacto, habilidade e engajamento, fornece uma estrutura abrangente para determinar a eficácia e o valor de qualquer iniciativa de mudança na educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As inovações educacionais surgem como resposta a uma análise crítica da realidade do sistema educacional no Brasil, buscando incitar mudanças que possam transformar o cenário educativo do país. Acreditamos que essas inovações têm o potencial de redirecionar a missão da escola, tornando-a um centro de educação de alta qualidade. Além disso, elas não beneficiam apenas o sistema escolar, mas têm um impacto profundo na sociedade como um todo. Ao melhorar a qualidade da educação, elas são orientadas para a formação de cidadãos mais bem preparados, capazes de enfrentar desafios contemporâneos.

Nesse contexto, temos a preocupação de definir o que caracteriza uma inovação na área educacional, com base em contribuições de professores em formação inicial. Além disso, buscamos critérios e indicadores que possam servir de referência para avaliar essas práticas. Esses critérios e indicadores descrevem as qualidades essenciais que uma atividade deve apresentar para ser considerada inovadora no contexto educacional. Essa busca é motivada pela necessidade premente de promoção de inovações educacionais que atendam às demandas em constante evolução da sociedade. Ao estabelecer critérios claros e indicadores mensuráveis, fornecemos uma estrutura que orienta e direciona os esforços no campo da educação. Essa abordagem não apenas beneficiará os alunos e educadores, mas também contribuirá para elevar a qualidade da educação em todo o país, preparando as próximas gerações para um futuro mais promissor.

A partir dessas definições, nosso principal objetivo é estabelecer um sistema eficaz de avaliação de práticas educacionais, com a finalidade de oferecer feedback construtivo aos seus autores. Ao compartilhar essas práticas aprimoradas, nosso objetivo é que elas possam ser replicadas e adaptadas em diversos contextos educacionais, contribuindo para a promoção de uma educação de qualidade em todo o país.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

ALMINHANA, C. O. **Escolas inovadoras e a perspectiva ecológica:** entre muros, pontes e trilhas. 2018. 98f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** Brasil, 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos Parâmetros curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, **Diário Oficial da União**. Brasil, 2015.

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

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, **Diário Oficial da União**. Brasil, 2019.

BARBOSA, R. **Projeto Geo-escola:** geo-ciências para uma escola inovadora. 2013. 204f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BARRERA, T. G. S**. O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI.** 2016. 276f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

CAMPANA, C. **Práticas inovadoras no ensino superior em administração:** os casos do prêmio ANGRAD 2018. 2020. 218 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação e Ciências Sociais. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

CAPELO, D. F. **Compreensão do processo de avaliação formativa da aprendizagem e sua presença em projetos curriculares inovadores.** 2014. 97f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

CAMPOLINA, L. O. **Inovação Educativa e Subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador**. 2012. 228f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

D'ALMEIDA, M. R. Inovação educacional disruptiva: a experiência da Catalunha como caminho possível. 2018. 112f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

DINIZ, F.E; SILVA, C. D. D; BIZERRA, A. M.C; SANTOS, D. B. A abordagem dos três momentos pedagógicos: aplicação do estudo de funções orgânicas e meio ambiente. **Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 31, jan./abr. 2021.**

FERREIRA, A. M. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil:** universidade e formação de professores. 2013. 305f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, Goiânia, 2013.

FLORES, V. **Tecnologia para aprendizagem:** mudanças nas práticas pedagógicas com o uso de recursos tecnológicos. 2017. 89f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

GATTI, B.A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2012.

IBGE. **Síntese dos indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

JESUS, P; AZEVEDO, é? Porque? Onde? Como? **Revista** J. Inovação **Portuguesa de** educacional. O **Investigação Educacional**, que n. 20, pág. 21-55, 2020.

LASNEAUX, M. V. **Inovação no Ensino Médio:** metodologias ativas e ensino híbrido mediados por tecnologia. 2021. 142f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

LIMA, S. C. **Um estudo sobre o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, embasado na inserção de conteúdos de Física no Ensino de Ciências e na produção acadêmica da área, como**

elementos inovadores, sob a assessoria de uma Universidade. 2018. 217f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação para Ciência. Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2018.

LUDWING, A.C.W. Métodos de pesquisa em educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v.23, n.2, p. 204-233, jul. Dez. 2014.

MALDONADO, L. **Formação Docente:** do debate da inovação às mudanças paradigmáticas no contexto dos paradigmas educacionais vigentes. 2020. 175f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

MINAYO, M.C.S; DESLANDES, S.F; GOMES, R. **Pesquisa Social:** teorias, métodos e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes. 2016.

MELO, J. R. F. **Inovação educacional aberta de base tecnológica:** a prática docente apoiada em tecnologias emergentes. 2017. 216f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de pesquisa**, p. 225-233, 2001.

NUNES, C. S; KEYKONAKAYAMA, M; SILVEIRA, R. A. STEFANI, C. CALEGARI, Critérios e indicadores de inovação na educação. In: TEIXEIRA, C. S.; EHLERS, A.; SOUZA, M. V. **Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI.** Tendência para a educação no século XXI. Florianópolis: Bookess, 2015. p. 49-60.

SANTOS, D. L. **Inovação educacional entre os guarani mybia de aldeia tenonde porã.** 2017.191f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, F. A. P. **Do Ensino Presencial para o EaD e de Repente o Ensino Remoto Emergencial: u**ma oportunidade (Forçada) do Uso de Inovações Tecnológicas e Educacionais no Ensino de Matemática. 2021. 80f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Matemática em Rede Nacional, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

ISBN: 978-65-5222-079-0

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da Inovação em educação. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). **Inovação educacional no Brasil:** problemas e perspectivas. São Paulo: Cortes, 1995.

SENRA, C. P. **Ambientes Educativos Inovadores:** aprendendo com a realidade portuguesa. 2019. 182f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Ciência, Tecnologia e Educação. Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2019.

TEIXEIRA, C. M. F. **Inovar é Preciso**: concepções de inovação em educação. 2010. Disponível em: http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2011_13.47.21.977d2f60a39aa 3508f154136c6b7f6d9.pdf. Acesso em 28 de set, 2022.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.020

"ZOOCORDEL": A FAUNA DA CAATINGA NOS VERSOS DA LITERATURA

Ana Beatriz da Costa Araújo[1]
Paloma Iara Régis do Nascimento[2]
Rafael de Morais Silva[3]
Marisa de Oliveira Apolinário[4]

RESUMO

A implementação de metodologias ativas que facilitem o desenvolvimento das atividades no processo de ensino-aprendizagem, emolduram-se como uma necessidade mais intensa das instituições educacionais, tendo em vista a enorme diversidade do público discente atendido e suas especificidades acadêmicas contemporâneas. Visando um olhar pedagógico mais lúdico, com maior integração dos conhecimentos e a valorização da cultura presente na rica biodiversidade da Caatinga Nordestina, a literatura de cordel aflora como uma ferramenta interdisciplinar deleitável, a qual, além do assunto abordado em sala de aula, consegue desenvolver habilidades relacionadas à criatividade, oralidade e escrita, ressignificando e desmistificando o conhecimento popular. Em consonância ao contexto, o presente trabalho teve como

1 Mestranda do Curso de Pós - Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, ana.b.costa@estudante.ufcg.edu.br;

2 Graduada pelo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cuité - PB, paloma.iara@estudante.ufcg.edu.br;

3 Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cuité – PB, morais.silva@estudante.ufcg.edu.br;

4 Doutora, professora do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Campina Grande, campus Cuité - PB, marisapoli@ufcg.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

objetivo utilizar o cordel como instrumento didático para o ensino da Zoologia, com destaque para as espécies presentes na Caatinga, por meio de um Projeto de Extensão que abordou a literatura de cordel no ensino de Zoologia, no período de Junho a Dezembro de 2022. O trabalho foi realizado em uma escola pública do município de Cuité-PB, tendo como público alvo, 90 discentes da 2ª série do ensino médio. O projeto contou com oficinas de produção literária, escrita, declamação, isogravura e dinâmicas sobre o assunto visto em sala de aula, sempre interligando-os ao gênero. Como resultado, obteve-se pelos discentes, a produção de um cordel coletivo sobre os animais da Caatinga, no qual as estrofes foram construídas baseadas no conhecimento cultural e científico adquirido ao longo dos encontros.

Palavras-chave: Zoologia, Metodologias Ativas, Cultura, Interdisciplinaridade, Saber Popular.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Diante da realidade observada no cenário da educação brasileira na atualidade, onde observa-se a fragmentação do conhecimento básico, onde cada vez mais o professor tem no seu cotidiano escolar o livro didático como ferramenta de ensino-aprendizagem. E neste sentido, diante das possibilidades e dificuldades do meio educacional, percebe-se a necessidade da implementação de atividades mais lúdicas e cooperativas que estimulem a aprendizagem dos estudantes. Segundo Souza (2015), o lúdico exerce um fascínio muito grande, pois facilita os processos de comunicação, autonomia e criatividade em sala, tornando a permanência na escola, como ressalta Lima (2015), um momento mais prazeroso e significativo para auto-expressão, exatamente como está estruturado o cordel.

Diante deste cenário, a literatura de Cordel, vem se consolidando com a implementação do gênero na sala de aula, com grande potencial educacional. Lima (2013) enfatiza que a utilização do cordel no ambiente escolar permite um ambiente de entretenimento mais lúdico, propiciando um diferencial no cotidiano dos alunos. O gênero surge como uma alternativa, pois desde os assuntos mais simples aos mais complexos da Ciência, podem ser explorados por escritores através das rimas (Neves, 2018).

Este gênero literário é bastante difundido pela cultura nordestina, sendo confeccionados em pequenos folhetos impressos, segundo Batista e Souza (2017), os exemplares são encontrados em feiras populares, alinhados e suspensos em cordas por pregadores de roupas, processo que nominou o material como "cordel".

Diante desse contexto, tem-se a agregação do ensino científico e a valorização do ambiente local, segundo Melo e Urbanetz (2008), como também, um posicionamento mais crítico do aluno enquanto cidadão. Tendo em vista a importância desta temática no ambiente escolar, surgiu a proposta da elaboração do projeto de extensão intitulado "*Vamos*

ISBN: 978-65-5222-079-0

(bio)cordear: olhares sobre a literatura de cordel no ensino de Zoologia", o qual emergiu como uma metodologia ativa interdisciplinar, integrando as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Biologia, mobilizando habilidades específicas nos estudantes, pois, além de proporcionar melhor acepção e entendimento do conteúdo pelos mesmos, tem-se um estímulo na autonomia estudantil pessoal de cada um.

Levar o cordel à sala de aula foi uma ferramenta de resgate ecológico da fauna da Caatinga, a qual é muitas vezes desconhecida pelos próprios discentes. Como bem discutem Loiola, Roque e Oliveira (2012), mesmo com uma vegetação tão marcante, a Caatinga está enquadrada entre os biomas menos conhecidos, inclusive pelos próprios moradores residentes. Com a elaboração do folheto é possível reconstruir e divulgar a cultura local, onde os próprios estudantes sejam os protagonistas.

Nesse sentido, atualmente, a temática da literatura de cordel tem apresentado um enorme potencial lúdico como ferramenta didática na sala de aula. Com a elaboração dos folhetos, os alunos têm a possibilidade de desenvolver e estimular a escrita, bem como estudar o conteúdo de e de uma forma lúdica através das rimas e declamações, auxiliando no desenvolvimento de habilidades e um maior conhecimento acerca dos animais da Caatinga.

METODOLOGIA

Este trabalho relata as atividades desenvolvidas no Projeto de Extensão intitulado *"Vamos (bio)cordear: olhares sobre a literatura de cordel no ensino de Zoologia"*, realizado em parceria com uma escola estadual localizada no município de Cuité-PB, contando como público alvo, 90 discentes das turmas da segunda série do ensino médio e desenvolvido por discentes do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Centro de Educação e Saúde (CES) da UFCG.

Além da Biologia, que era o centro do projeto, foram contempladas também as áreas de Língua Portuguesa e História, durante o período de

ISBN: 978-65-5222-079-0

Junho a Dezembro de 2022. Foram realizados 10 encontros nos quais estavam incluídas oficinas de cordel (escrita e desenho), aulas expositivas, declamações, performances e dinâmicas sobre o conteúdo abordado

O cordel coletivo, trabalho final do projeto, contou com 36 estrofes sobre animais típicos da Caatinga Nordestina. A escolha foi feita a partir dos representantes mais conhecidos, abrangendo peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos.

1º ENCONTRO - REUNIÃO DE PLANEJAMENTO

No primeiro encontro, foi realizada uma reunião com os professores de Biologia, Língua Portuguesa e História integrantes do projeto. Durante o momento, foram discutidos as finalidades e objetivos que o projeto abordaria, assim como estabelecido o roteiro das atividades a serem desenvolvidas.

2º ENCONTRO - APRESENTAÇÃO DO PROJETO À COMUNIDADE ESCOLAR

Durante o segundo encontro, foi apresentada aos discentes a estrutura do projeto. Por ser um público maior, foi reservado o ginásio da escola e através de uma apresentação expositiva e dialogada, onde foram colocados os objetivos e o enfoque do trabalho.

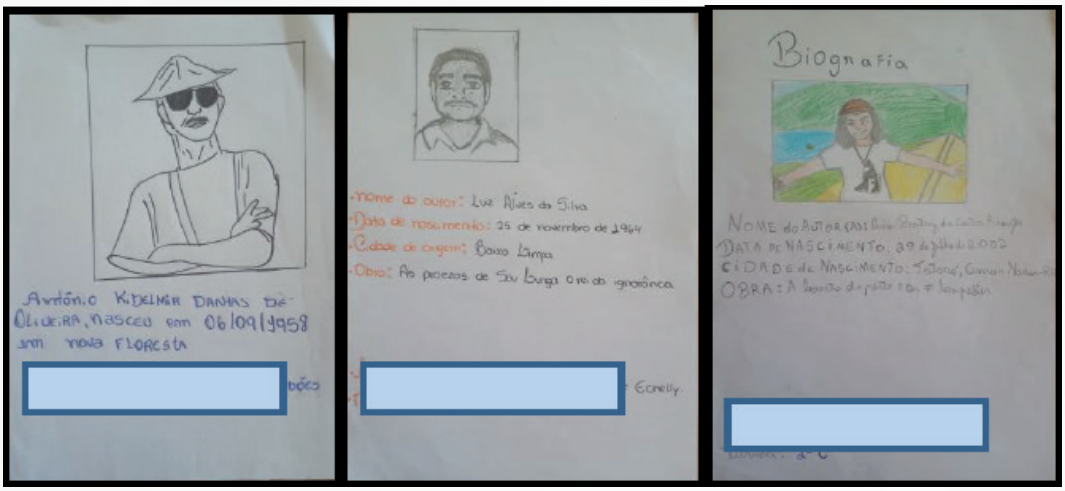
3º ENCONTRO - AULA EXPOSITIVA SOBRE A ORIGEM DA PARAÍBA E REESCRITA DE BIOGRAFIAS

Após apresentação inicial, foi realizada uma aula expositiva sobre a origem da Paraíba e da literatura de cordel, ministrada pela professora de História. Em seguida, como contato inicial com a literatura de cordel propriamente dita, foram distribuídos alguns livretos aos estudantes, os quais em duplas, deveriam observar como estava organizado sua estrutura física e reescrever a biografia do autor que mais lhe chamasse atenção (Figura

ISBN: 978-65-5222-079-0

01). O momento foi bem produtivo e permitiu a divulgação de alguns autores populares, sendo vários, inclusive, conhecidos por eles.

Figura 01 - Exemplares de biografias escritas pelos estudantes



Fonte: Araújo, 2024

4º ENCONTRO - EXPOSIÇÃO DO PROJETO NO FESTIVAL UNIVERSITÁRIO DE INVERNO (FUI)

Integrando a programação do 11° Festival Universitário de Inverno (FUI) - CES/UFCG, foi realizada uma exposição do projeto no LAPEAq (Laboratório de Estudos de Peixes e Aquicultura), integrando a programação da Mostra de Profissões. Alguns materiais de literatura de cordel que seriam utilizados como referência nos encontros ficaram expostos ao público (Figura 02).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 02 - Materiais de literatura de cordel utilizados como referências durante o projeto

Fonte: Araújo, 2024

5º ENCONTRO - EXPOSIÇÃO DO PROJETO NO FESTIVAL UNIVERSITÁRIO DE INVERNO - ESPAÇO PROBEX

Continuando com a Programação do Festival, durante o segundo dia do evento, o projeto teve sua exposição no ginásio do CES, ambiente com stands destinados apenas aos trabalhos de extensão (Figura 03).

Figura 03 - Alunos visitando o stand do projeto no ginásio do CES/UFCG

Fonte: Araújo, 2024

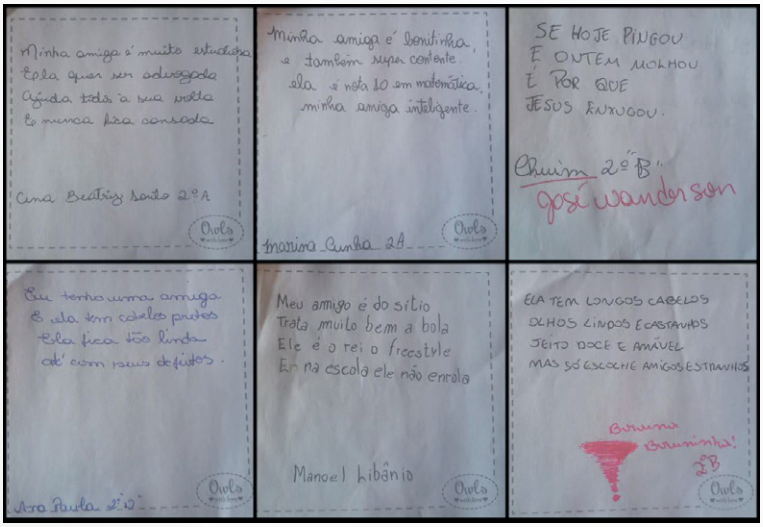
ISBN: 978-65-5222-079-0

6° ENCONTRO - ENCONTRO SOBRE A MORFOLOGIA DE CORDEL COM PRODUÇÃO INICIAL DAS ESTROFES

No sexto encontro, foi o momento de iniciar a prática da oralidade e escrita do cordel. Após o primeiro contato com a biografia, os alunos assistiram uma embolada dos poetas Caju e Castanha (sogra boa e sogra ruim) e uma declamação do poeta Bráulio Bessa sobre a obra "Os animais têm razão", de autoria do poeta Antônio Francisco. O objetivo era motivar os estudantes a perceberem os diversos modos que o cordel está presente no dia a dia, já relacionando-o com a temática da Zoologia.

Em seguida, foi realizada uma aula introdutória sobre a morfologia do cordel - tipos de estrofes, métricas, rimas, versos e oração. Em seguida foi distribuído um trava-línguas rimado para que pudessem desenvolver a declamação de forma mais divertida entre si. Por fim, foi proposto uma dinâmica, onde os alunos deveriam escrever uma estrofe de cordel no formato quadra (quatro versos) sobre um amigo da turma. O modelo de quadra por ser mais simples é o mais ideal para iniciantes na escrita. O fato de ser sobre um colega de classe motivou-os a escrever de forma mais prazerosa e empolgante (Figura 04).

Figura 04 - Produção de quadras de cordel pelos estudantes



Fonte: Araújo, 2024

ISBN: 978-65-5222-079-0

7º ENCONTRO - PALESTRA COM O PROFESSOR KYDELMIR DANTAS

Após o contato concreto com a literatura, foi realizado um momento de palestra, ministrada pelo professor e cordelista Kydelmir Dantas. Durante o encontro, que foi organizado no auditório (Figura 05), os estudantes relembraram a história da origem do cordel, sua morfologia e os principais autores paraibanos, inclusive, poetas da cidade de Cuité. Foi um momento para dúvidas e debates bastante produtivo.

Figura 05 - Palestra realizada pelo professor Kydelmir Dantas

Fonte: Araújo, 2024

8º ENCONTRO - AULA EXPOSITIVA SOBRE OS ANIMAIS DA CAATINGA E PRODUÇÃO DE QUADRAS

Tendo em vista toda abordagem literária, foi proposto no oitavo encontro, uma aula expositiva sobre os principais animais que compõem a fauna da Caatinga, bem como suas características morfológicas, hábitos alimentares, metabolismo e curiosidades. No total, foram estudados animais representantes de peixes, anfíbios, répteis, aves e mamíferos, presentes no Bioma Caatinga. Durante a explanação, percebeu-se por

ISBN: 978-65-5222-079-0

parte dos estudantes, o desconhecimento da maioria dos animais, bem como sua presença na própria cidade de Cuité. Como forma de fixação e descontração, foi realizado um quiz, contendo perguntas sobre os representantes recém vistos e suas curiosidades. Por fim, em duplas, foi solicitado aos estudantes que escolhessem um animal e a partir do conhecimento adquirido em sala, escrevessem uma quadra, a qual no final, comporia o cordel coletivo.

9º ENCONTRO - REVISÃO E CORREÇÃO DO CORDEL COLETIVO

Com um total de 36 estrofes, o cordel construído de forma coletiva pelos estudantes foi organizado e revisado, com o auxílio do professor e cordelista Kydelmir Dantas, foram corrigidas todas as estrofes e organizadas em ordem. Foi um momento gratificante, tendo em vista que as correções foram mínimas e as produções englobaram todos os aspectos dos animais envolvidos. Os estudantes usaram a criatividade e todo conhecimento desenvolvido durante os encontros.

10º ENCONTRO - EXPOSIÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO NA FEIRA DE CIÊNCIAS

Finalizado os momentos de encontros, houve a culminância do projeto de extensão com a participação do mesmo na Feira de Ciências da escola parceira do projeto. Foi montada uma sala com exposição de todo material produzido pelos estudantes nos encontros do Projeto de Extensão, bem como o cordel coletivo, digitalizado e corrigido (Figura 06). Todos os visitantes que passavam no local, puderam conhecer mais sobre o projeto e levar a ideia à outras instituições presentes no ambiente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 06 - Stand do Projeto de Extensão na Feira de Ciências com exposição do cordel coletivo produzido pelo Projeto de Extensão

Fonte: Araújo, 2024

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como proposto na elaboração do projeto, teve-se como resultado principal das ações, a produção de um cordel coletivo pelos estudantes com 36 estrofes referentes aos animais da Caatinga. O cordel foi escrito em quadras, por ser uma versão estruturalmente mais fácil para iniciantes, a qual consiste em uma estrofe com 4 versos, promovendo uma sequência de rimas (AB/CB). Para facilitar sua elaboração, a turma foi dividida em duplas, corroborando com o trabalho de Amorim, Júnior e Rolim-Neto (2017), em que ao promover a cooperação, ocorre melhor aproveitamento na construção e criação do conhecimento do próprio aluno "junto ao grupo tutorial" e de Pereira *et al*. (2014) e Almeida, Massarini e Moreira (2016), onde ao se estabelecer este limite, não há sobrecarga de trabalho apenas para alguns participantes. Lima, Sousa e Germano (2012) complementam com seu trabalho utilizando cordel no ensino de Ciências, em que ao utilizar as duplas, ambos contribuem com seus pares e aprendem juntos.

Durante a escrita, percebeu-se que os estudantes estavam animados e interessados no assunto, pois a apresentação prévia com as características dos animais, em grande parte por eles desconhecidos, instigou sua

ISBN: 978-65-5222-079-0

imaginação, promovendo quadras completas, sem muitas dificuldades na escrita, semelhante ao trabalho de Siqueira, Matamoros e Cruz (2020), onde estudantes durante a produção literária, também demonstraram empolgação na busca por palavras para montagem das rimas de maneira correta, comparado a uma "tempestade de palavras". Pereira *et al.* (2014) observaram em seu trabalho que a produção de cordéis pelos estudantes, durante a disciplina de Microbiologia, aguçou a criatividade e o pensamento crítico do grupo.

Tal prática, também permitiu promover uma maior interação entre a turma e o professor por meio das declamações, principalmente durante a recitação do trava-línguas e a produção da quadra sobre o colega. Siqueira, Matamoros e Cruz (2020) ressaltam em seu trabalho, que ambos foram incentivados a participarem das atividades por meio de uma colaboração ativa no processo, "vivenciando sentimentos", semelhante a afetividade demonstrada pela escrita sobre as características do colega escolhido.

Lima, Sousa e Germano (2012), enfatizam que utilizar o gênero nas aulas de Ciências, ocorre a construção de um relacionamento mais simples do mundo da Ciência com o cotidiano, isso demonstra que essa peculiaridade provoca e potencializa uma "reflexão/discussão coletiva". Rocha *et al.* (2021) confirmam essa maior conexão entre turma e professor em sala através do cordel, em que seus alunos com o tempo da eletiva - O Cordel no ensino de Biologia, conversavam mais frequentemente com os professores, tornando-se mais abertos para tirar dúvidas e até mesmo responder às perguntas quando solicitadas em sala.

Como visto, o cordel como ferramenta interdisciplinar, confere ao professor a possibilidade de abordar temas diversos com a inclusão da própria cultura local, facilitando a aprendizagem do assunto estudado, no caso do projeto, a fauna da Caatinga.

No ensino de Zoologia, Barbosa e Gallão (2018) confirmam o quanto a utilização do cordel auxilia no aprendizado dos alunos, ao provocar uma "ruptura" com o padrão tradicional das aulas, otimizando a assimila-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção e atenção de todos os presentes para o que estava sendo ministrado durante a aula.

Para Lima (2013), esse fato se justifica devido a estreita ligação entre o gênero e todo o "contexto sociocultural nordestino", pois a literatura de folhetos, a depender do lugar habitado em sala de aula, oferece ao aluno um espaço de reflexão sobre a sua própria cultura, bem como permite aos alunos, uma percepção da rica diversidade cultural brasileira. Foi perceptível através das produções, o quanto as quadras de cordel auxiliaram na fixação e conhecimento dos animais trabalhados em sala e aumentou seu o campo de visão sobre o bioma. Os estudantes compreenderam o tema estudado por meio de materiais produzidos por eles próprios, com uma dinâmica baseada no fazer o próprio aprendizado, tornando os encontros mais práticos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CORDEL: VAMOS "BIO(CORDEAR)" - ANIMAIS DA CAATINGA

COMO POVO NORDESTINO
MATA BRANCA, CHÃO RACHADO
A BELEZA INTERIOR
DE UM LUGAR ABENÇOADO

UMA FLORA EXUBERANTE
DE ENCANTAR O CORAÇÃO
FOI PALCO DE UM TRABALHO
NUM PROJETO DE EXTENSÃO

ALUNOS DO SEGUNDO ANO
ESTUDARAM OS ANIMAIS
COMPONENTES DA CAATINGA
COM RIMAS E SEUS SINAIS

VÍDEOS, PALESTRAS, CÓRDEIS
PARTES DA LITERATURA
EMBALARAM AS OFICINAS
RODEADAS DE CULTURA

E SOBRE CADA ANIMAL
PARA CARACTERIZAR
FOI PRODUZIDA UMA QUADRA
"VAMOS BIOCORDEAR?"

O SAPO CURURU
COM TOM ESVERDEADO
ADORA COMER INSETOS
MAS NÃO É TÃO AMADO

TEM CABEÇA VERMELHA
É UM LINDO ANIMAL
FICA EM CIMA DO TRONCO
ESSE É O PICA PAU

O VEADO É RESISTENTE
SEMPRE DE OLHAR CABREIRO
ADORA ANDAR PELOS MATOS
TOTALMENTE CATINGUEIRO

ELES SÃO DE ÁGUA DOCE
COM ESCAMAS PRATEADAS
COMEM DE TUDO UM POUCO
ATÉ LAMA RASPADA

ME CHAMO CALANGO VERDE
TENHO BOA REPRODUÇÃO
CHEGO A 45 CENTÍMETROS
E VIVO PELO SERTÃO

O SAGUI TEM EQUILÍBRIO
E PELAGEM ESTRIADA
COMEM FRUTOS E ARANHAS
EM BANDOS DE 6 CAMARADAS

EM UM BELO DIA
COM ÁGUAS PARADAS
COMECEI A SONHAR
VI UM PEIXE PESCADA

ISBN: 978-65-5222-079-0

CAÇANDO NOITE E DIA
MEIO CINZA OU VERMELHINHA
SOBREVIVO NA CAATINGA
SOU UMA PEQUENA RAPOSINHA

PARECE QUE ESTOU SONHANDO
COM A PAZ QUE O CÉU RETRATA
AO VER ARARAS EM BANDO
PINTANDO DE AZUL A MATA

TENHO UMA LÍNGUA PROTÁTIL
UM DOS MAIORES LAGARTOS
ME CHAMAM DE IGUANA
E VIVO ENTRE OS MATOS

CARCARÁ É ESPERTO
CARCARÁ É OPORTUNISTA
ELE SEGUE OS TRATORES
DE SE PERDEREM DE VISTA

VOANDO SOBRE A FLORESTA
AVES DE RARA BELEZA,
SÃO A PROVA MANIFESTA
DO ESPLENDOR DA NATUREZA!

EU ME CHAMO SARDINHA
TENHO OVOS FLUTUANTES
ACUMULO GORDURA
SOU ALIMENTO IMPORTANTE

O GATO DO MATO
NÃO É MUITO SOCIÁVEL
DE TAMANHO NÃO ASSUSTA
MAS NÃO É DOMESTICÁVEL

PERIGOSA CASCAVEL
SUA PICADA LEVA A MORTE
ESCONDE O MAL COM O BOTE
NÃO BRINQUE COM SUA SORTE

EM VERDADE O PREÁ
ANDANDO CAMINHO ADENTRO
ADORA COMER CAPIM
RODEANDO PELO CENTRO

DA CLASSE REPTÍLIA
COMO POR COMPRESSÃO
SERPENTE SEM PEÇONHA
JIBOIA DE GRANDE EXTENSÃO

OLHA O GALO-DE-CAMPINA
PÁSSARO DE COR MARCANTE
DONO DE UM BELO CANTO
É UMA AVE INTERESSANTE

SARUÊ, GAMBÁ OU TIMBU
O NOME É POR REGIÃO
BOM EM CONTROLAR PRAGAS
MAS VISTO COMO VILÃO

ISBN: 978-65-5222-079-0

PÁSSARO TODO NORDESTINO
PLUMAGEM COR DE CANELA
JACKSON DO PANDEIRO CANTOU
CASACA DE COURO TAGARELA

CONFUNDIDA COM A PIABA
A MANJUBA OU PITITINGA
PEIXE DE ÁGUA SALGADA
PRATO PERFEITO NA GINGA

O TATU-BOLA VIRA BOLA
COM SUA LINDA CARAPAÇA
AO SENTIR-SE AMEAÇADO
FUGINDO ENTÃO DA CAÇA

UM DOS MAIORES LAGARTOS
DO BRASIL, É O TEJU
CABEÇA PONTIAGUDA
CONHECIDO POR TEIÚ

PIABA DE ÁGUA DOCE
COM ESCAMAS PRATEADAS
PEIXE DE FORMA OVAL
FININHA E ALONGADA

A LINDA SUSSUARANA
DE PELAGEM AVERMELHADA
PODE CHEGAR A 100 QUILOS
SEMPRE BEM ALIMENTADA

SERIEMA É VELOZ
DE CANTO ESTRIDENTE
COM CARDÁPIO VARIADO
INCLUINDO ATÉ SERPENTE

GOSTA DE CASCAS E FOLHAS
OLFATO DE CAÇADOR
HABITA FENDAS ROCHOSAS
MOCÓ, NOSSO ROEDOR

NAMBU OU TAMBÉM LAMBU
ARISCA EM SUAS ROTAS
NÃO EXERCEM BEM O VOO
MAS CANTAM ATÉ EM NOTAS

ROLINHA TÃO CONHECIDA
SÃO SEMPRE BEM SOCIÁVEIS
CHOCAM OVOS EM CASAL
PAIS BASTANTE RESPONSÁVEIS

ESSES SÃO OS ANIMAIS
FAUNA LINDA E EXUBERANTE
A CAATINGA E SEUS ENCANTOS
ABRE-ALAS ELEGANTE

E ASSIM, PALOMA E ANINHA
JUNTO A LETÍCIA REZENDE
DEMONSTRARAM QUE O CORDEL
É UM MUNDO QUE TRANSCENDE!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a literatura de cordel é uma ferramenta didática com enorme potencial para ser utilizada de forma lúdica no ensino de Zoologia, uma vez que ressignifica os padrões tradicionais de aula, otimizando

o entendimento dos estudantes e o desenvolvimento de habilidades de escrita, socialização e criatividade. Avaliou-se que os mesmos possuíam um simples conhecimento prévio sobre o gênero textual, o qual foi desenvolvido durante o momento de elaboração e declamação das estrofes por eles produzidas. Verificou-se ao término dos encontros, que a produção do cordel coletivo sobre os animais da Caatinga, promoveu melhor compreensão por parte dos estudantes sobre o conteúdo abordado e também sobre a própria literatura, aumentando seu engajamento na aula.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.; MASSARANI, L.; MOREIRA, I. de C.. Representations of science and technology in cordel literature/representações da ciência e da tecnologia na literatura de cordel. Bakhtiniana, 2016; v. 11, n. 3, p. 6-28, 2016.

AMORIM, L. M.; JÚNIOR, J. G.; ROLIM-NETO, M. L. Ensaio sobre a educação médica brasileira frente às vantagens e desvantagens do problem based learning (PBL). Rev. e-ciência, v. 5, n. 1, p. 20-22, 2017.

BARBOSA, T. F.; GALLÃO, M.Z. O cordel como método avaliativo no ensino de zoologia. Revista SBENBio.v.11, p. 637- 647, 2018. Disponível em: https://sbenbio.org.br/wpcontent/uploads/anais/anais_vii_enebio_norte_completo_2018.pdf.

BATISTA, L, G; SOUZA, A. A. D. A literatura de cordel como instrumento para o ensino de Gramática. Anais do Festival Literário de Paulo Afonso - FLIPA - 2017, Faculdade Sete de Setembro - Paulo Afonso, Bahia.

LIMA, S. T. Os PCNs e as potencialidades didático-pedagógicas do cordel. Acta Scientiarium, v. 35, n. 1, jan,/jun.2013. Maringá/PR: Eduem, 2013. p. 133-139.

LIMA, J. M.; SOUSA, J. M.; GERMANO, M. G . A literatura de cordel como veículo de popularização da ciência umaintervenção no ensino de física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, v. 8, Campinas, 2012. Anais. São Paulo: Adaltech,2012.

LIMA, J. O lúdico na aquisição do ensino aprendizagem: espanhol língua estrangeira. In: V Encontro de Iniciação à Docência da UEPB, 2015.

Anais...Paraíba: Editora Realize, 2015. Disponível em: < http://www.editorarealize.com.br/revistas/eniduepb/trabalhos/TRABALHO_EV043_M D4_SA7_ID1132_30062015204435.pdf>

LOIOLA, M.I.B.; ROQUE, A.A.; OLIVEIRA, A.C.P. Caatinga: Vegetação do semiárido brasileiro. Ecologi@ 4: p.14-19. 2012. Disponível em: http://speco.fc.ul.pt/revistaecologia_4_art_8_1.pdf.

MELO, A.; URBANETZ, S.T. Fundamentos de didática. Curitiba: Ibpex, 2008.

NEVES, F. P. Literatura de Cordel: origens e perspectivas educacionais. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, UFC, Fortaleza, 2018.

PEREIRA, L. M. G; ROMÃO, E. P; PANTOJA, L. D. M; PAIXÃO, G. C. O cordel no ensino de microbiologia: a cultura popular como ferramenta pedagógica no ensino superior. Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde, [S. l.], v. 8, n. 4, 2014. DOI: 10.3395/reciis.v8i4.437. Disponível em: https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/437.

ROCHA, K. C. B. D; PEREIRA, C. H. D. S; PLUMA, D. D. P; RODRIGUES, I, A; SILVA, J, R, F. Poetas em evolução, o cordel no ensino de Biologia. Revista Conexão ComCiência. n.1, v.5, 2021.

SIQUEIRA, E. C. D; MATAMOROS, J. A; CRUZ, C. B. V. D. L. Uso da literatura de cordel para explicar a metodologia ativa de aprendizagem baseada em problemas. Revista Ciências & Ideias. V11, N.2, p. 257-267. 2020.

SOUZA, E. C. de. A importância do lúdico na aprendizagem. 2015. Disponível em:http://www.seduc.mt.gov.br/Paginas/A-import%C3%A2ncia-do-l%C3%BAdico-na-aprendizagem.aspx

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.021

O DESAFIO DE ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA NO MUNDO IBERO-AMERICANO

Clézio dos Santos[1]

RESUMO

A formação inicial e continuada reflexiva do professor de geografia na Ibero-américa deve se preocupar com a interpretação do espaço geográfico, na relação entre a escala local e a global, contextualizando os conteúdos de maneira que supere a análise fragmentada e superficial do espaço. Sobre o esforço de construção de um pensamento do ensino de geografia ibero-americano, esse movimento tem sido recorrente em grande parte dos países dessa região do mundo, que partem de planejamento muito ligado a geografia da cotidianidade. De acordo com Souto (2012) duas ideias são importantes para essa geografia Ibero-americana: a primeira é a constância e foco dos estudos; e em segundo lugar, pesquisas que pensam os problemas locais e depois contribui com o intercâmbio global. O objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas e fundamentações dos professores de geografia no mundo Ibero-americano a partir das Instituições formadoras. A metodologia é qualitativa, buscando referências em diversos autores ibero-americanos que pesquisam o ensino de geografia e a formação de professores de geografia, tanto em textos escritos, como em entrevistas. A pesquisa também aproveita a vivência da estância de pós-doutorado realizado pelo autor, na Facultat de Magisterio

1 Professor Associado III de Ensino de Geografia do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Pós-doutorado pela Universitat de València (UValència), Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGeo/UFRRJ) e do Programa de Educação Contemporânea e Demandas Sociais (PPGEduc/UFRRJ), Pesquisador do GEPEG/CNPq/UFRRJ e JCNE-FAPERJ. cleziogeo@yahoo.com.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

da Universitat de València (2024). Para que a geografia escolar ibero-americana seja eficaz na formação da cidadania do aluno acerca de sua realidade espacial é preciso compreender tanto a lógica espacial local como a lógica espacial global e, concomitante a isso, a articulação desta última com a sua realidade. Isso é possível no entendimento do Currículo nos moldes de Fernandéz e Caso (2008), onde é necessário retornar aos problemas, buscando os princípios deste e as relações com outras disciplinas, dessa forma o conhecimento produzido na escola caminha como algo em constate relação social com o mundo atual e não uma construção científica com verdades absolutas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Ibero-américa, Cidadania, Formação de professores, Práticas docentes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

De acordo com Santos (2025) o mundo Ibero-americano caracteriza-se por uma rica diversidade cultural, histórica e geográfica, que influencia diretamente as práticas educacionais, especialmente no ensino de Geografia. Essa região, composta por países da América Latina e da Península Ibérica (Espanha e Portugal), compartilha laços históricos advindos do processo de colonização, da difusão das línguas espanhola e portuguesa e da herança cultural ibérica.

No contexto geográfico físico, a Ibero-América apresenta uma ampla variedade de paisagens, que vão desde as vastas planícies da Argentina até a complexa rede amazônica e as inúmeras bacias hidrográficas, passando pelos desertos do Chile, pela cordilheira Andina, pelas serras da Península Ibérica e o Oceano Atlântico. Essas características tornam a região um espaço privilegiado para a abordagem de temas como diversidade climática, biomas, recursos naturais e impactos ambientais.

Já o contexto geográfico humano e político também se faz presente na realidade ibero-americana, marcada por desafios comuns, como a desigualdade socioeconômica, os processos de urbanização acelerada e os impactos da globalização. A interconexão entre os países da região permite um debate aprofundado sobre temas como integração regional, migrações, desenvolvimento sustentável e políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as práticas e fundamentações dos professores de geografia no mundo Ibero-americano a partir das Instituições formadoras. A metodologia é qualitativa, buscando referências em diversos autores ibero-americanos que pesquisam o ensino de geografia e a formação de professores de geografia, tanto em textos escritos, como em entrevistas. A pesquisa também aproveita a vivência da estância de pós-doutorado realizado pelo autor, na Facultat de Magisterio da Universitat de València (UV). Veja figura 01.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 01. Facultat de Magisterio da Universitat de València

UFRRJ
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA
Facultat de Magisteri

Fonte: Santos, 2025c

Na Figura 01, temos o professor Clézio dos Santos (UFRRJ) em frente a porta principal da Facultat de Magisteri da Universitat de València (UV); o professor Clézio dos Santos junto com os professores Diego Garcia Monteagudo (UV) e Xosé Manoel Souto González (UV), supervisores da instância de pós-doutorado realizado de agosto de 2024 a janeiro de 2025; o logo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e o logo da Facultat de Magisteri da Universitat de València (UV).

O ensino de Geografia na Ibero-América deve, portanto, considerar essa complexidade e diversidade, promovendo uma educação crítica e contextualizada. No ambiente escolar, a disciplina de Geografia desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, proporcionando a compreensão do espaço geográfico e das interações entre sociedade e natureza. O ensino deve incentivar a análise territorial e o desenvolvimento do pensamento espacial, preparando os alunos para compreenderem a dinâmica dos territórios em escalas local e global.

A formação de professores de Geografia nas universidades e institutos da região também assume um papel essencial nesse contexto. É necessário um currículo que contemple tanto os aspectos teóricos quanto as metodologias didáticas inovadoras, garantindo que os futuros docentes

ISBN: 978-65-5222-079-0

estejam aptos a ensinar de forma crítica e reflexiva. A valorização da pesquisa em ensino de Geografia, a troca de experiências entre instituições acadêmicas e o fortalecimento da formação continuada são fundamentais para aprimorar a qualidade do ensino na educação básica.

Dessa forma, a colaboração acadêmica entre os países Ibero-americanos se apresenta como uma oportunidade estratégica para repensar e inovar no ensino de Geografia, contribuindo para o fortalecimento de uma visão integrada e solidária da região, bem como para a qualificação dos professores que atuam na educação geográfica

DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA IBERO-AMÉRICA NA CONTEMPORANEIDADE

Atualmente, o ensino de Geografia na Ibero-América enfrenta desafios significativos que impactam diretamente a formação dos estudantes e a prática docente. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de adaptação às novas tecnologias e metodologias ativas de ensino, que exigem uma abordagem mais interativa e conectada com a realidade dos alunos. A digitalização da educação impõe a necessidade de capacitação contínua dos professores para o uso de ferramentas digitais e a integração de novas mídias no ensino.

Além disso, a precarização do trabalho docente e a falta de investimentos em infraestrutura educacional representam obstáculos significativos. Muitos países da região enfrentam dificuldades para garantir condições adequadas de ensino, como acesso a materiais didáticos atualizados e espaços físicos apropriados para atividades práticas e de campo, essenciais para o aprendizado geográfico.

> Outro desafio importante é a necessidade de fortalecer uma educação geográfica crítica e emancipatória. Em um contexto de crises socioambientais globais, como mudanças climáticas, desmatamento e desigualdade socioespacial, torna-se fundamental que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos conscientes e atuantes. No entanto, muitas vezes, os currículos escolares ainda são pautados por abordagens

> conteudistas e descontextualizadas, dificultando uma aprendizagem significativa. (Santos, 2025, p.33)

A valorização da identidade regional e da diversidade cultural na Ibero-América também deve ser uma prioridade no ensino de Geografia. Explorando a riqueza dos saberes locais e das experiências comunitárias. Assim, é necessário promover práticas pedagógicas que valorizem a realidade ibero-americana e fortaleçam o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Por fim, a cooperação entre países da região se mostra essencial para enfrentar esses desafios. De acordo com Carvalho Filho, Gomes e Lastória (2020), a criação de redes acadêmicas, intercâmbios entre professores e a produção colaborativa de materiais didáticos podem contribuir para um ensino de Geografia mais dinâmico, inovador e conectado com as demandas contemporâneas da sociedade ibero-americana.

APROXIMAÇÃO DAS PESQUISAS EM ENSINO DE GEOGRAFIA NA IBERO-AMÉRICA

A necessidade de aproximar as pesquisas realizadas em diferentes países Ibero-Americanos se apresenta como um fator estratégico para fortalecer o ensino de Geografia na região e esta obra em si confirma essa ação. A troca de experiências e o compartilhamento de metodologias inovadoras entre pesquisadores e professores permitem o aprimoramento das práticas pedagógicas, tornando o ensino mais dinâmico e contextualizado.

A criação de redes acadêmicas e científicas é um caminho fundamental para essa integração. Destacamos inclusive que o livro surge durante o encontro de duas dessas redes: o Grupo Internacional **Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica** e **o Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad**[2]. **Esses** dois grupos devido

2 [2] Ressaltamos que não são as únicas redes na área de Ensino de Geografia no mundo Ibero-Americano, destacamos também a **Rede Latino-americana de Investigadores de Didática**

ISBN: 978-65-5222-079-0

as afinidades e ideários próximos têm realizado algumas reuniões conjuntas de forma remota, reunido pesquisadores, professores e demais participantes. Em uma destas reuniões, a realizada em junho de 2024, fiz a proposta do livro e convidei os todos os participantes que tivessem interesse e pudessem participar, enviando seus textos.

A Rede Internacional **Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica** (Veja logo da rede na figura 02) é um projeto educacional que visa estimular a participação dos estudantes no planejamento urbano e na resolução de problemas locais a partir do ensino de Geografia.

Figura 02. Logo do Nós Propomos!

Fonte: Nós propomos Internacional, 2025

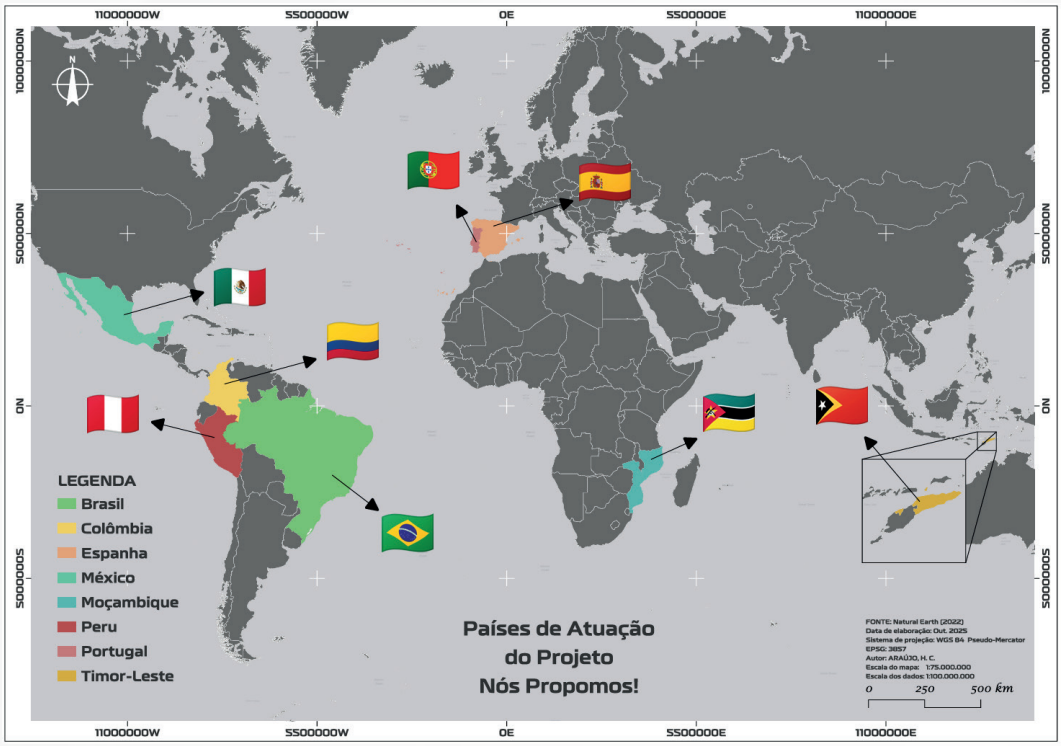
Criado inicialmente em Portugal pelo professor Sérgio Claudino Loureiro Nunes do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/ULisboa), o projeto se expandiu para diversos países da Ibero-América, como Brasil, Espanha, Peru, Colômbia e México, além de outros países fora da região com Moçambique e Timor Leste. O

de Geografia (REDLADGEO), formada por investigadores de ensino e didática de Geografia da América Latina (https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/8/o/ANAIS_5_Redladgeo.pdf); e nas esferas nacionais, no Brasil, o **Observatório da Pesquisa no Ensino de Geografia (OPEG)** sediado na Universidade Federal de Goiás (UFG) reunindo 74 grupos de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Geografia (https://observatorioensinogeo.iesa.ufg.br/), e na Argentina, a **Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía (ReDIEG)** com mais de 20 instituições participantes entre Universidades e Institutos Superiores públicos (https://reddidacticageografia.wordpress.com/).

ISBN: 978-65-5222-079-0

projeto segue em todos os locais de implementação promovendo uma abordagem prática e cidadã no ensino de Geografia. Veja figura 03.

Figura 03. Mapa dos Países de Atuação do Projeto Nós Propomos!



Fonte: Araújo, 2025

O mapa acima, dos Países de Atuação do Projeto Nós Propomos! nos oferece uma dimensão global do projeto, mas também reforça sua presença no mundo Ibero-americano, já que os países que não estão na Ibero-América, são língua portuguesa como Moçambique e Timor Leste.

> O Projeto foi lançado no âmbito da disciplina de Geografia e tem sido privilegiadamente desenvolvido no âmbito da mesma. Na realidade, se a ciência geográfica estuda as sociedades nos territórios, a disciplina de Geografia assume, através deste Projeto, o objetivo de promover a cidadania territorial local. (Claudino, 2019, p.38).

De acordo com Claudino (2019) o ***Projeto Nós Propomos*** incentiva especialmente alunos do ensino básico a analisar suas comunidades,

ISBN: 978-65-5222-079-0

identificar desafios urbanos e propor soluções para questões ambientais, sociais e territoriais. Dessa forma, o ensino de Geografia torna-se um instrumento de ação social, conectando teoria e prática e fortalecendo a formação cidadã dos estudantes.

A participação da Rede ***Nós Propomos!*** no ensino de Geografia tem contribuído para a formação de professores e a adoção de metodologias interativas, como a aprendizagem baseada em projetos, investigação-ação e o estudo de caso. Além disso, a rede estimula a cooperação acadêmica entre instituições ibero-americanas, fortalecendo a pesquisa e a inovação no ensino de Geografia.

O **Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad** é uma iniciativa criada em 2008 dentro da plataforma Geocrítica, dirigida pelo Professor Horacio Capel do Departamento de Geografia Humana da Universidade de Barcelona e sob a coordenação do professor Xosé Manuel Souto González, catedrático de Didática das Ciências Sociais da Facultat de Magisteri da Universitat de València (UV). Veja a a logo na figura 04.

Figura 04. Logo do Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad

Fonte: Geoforo, 2025

De acordo com Souto, Garcia Monteagudo e Campo País (2024) o objetivo do geoforo é:

> Promover a reflexão crítica sobre a educação geográfica, que não é analisada como uma disciplina institucional, mas como um conhecimento que nos permite explicar alguns problemas do nosso mundo. Há mais de quinze anos que procura promover o diálogo e a cooperação entre os povos de ambos os lados do Atlântico. (Souto, Garcia Monteagudo, Campos País, 2024, p.2).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ao longo de mais de quinze anos, o **Geoforo** tem buscado fomentar o diálogo e a cooperação entre educadores e pesquisadores de diferentes países ibero-americanos, incentivando debates sobre temas relevantes na educação geográfica e na sociedade.

O **Geoforo**, se consolida como uma das mais importantes redes de professores na esfera ibero-americana. Ele representa um espaço colaborativo fundamental para educadores comprometidos com a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na vida comunitária em diversas escalas geográficas. Através de fóruns de debate e publicações, busca-se construir uma compreensão racional e participativa dos desafios atuais, fortalecendo a educação geográfica na Ibero-América.

Os eventos científicos, congressos internacionais e publicações conjuntas como essa obra que organizamos sobre o Ensino de Geografia na Ibero-América e a obra de Rodriguéz Domenech e Claudino (2019); bem como as obras provenientes de eventos com as organizadas por Claudino et.al. (2019)[3] e por Capel et. al. (2024a e 2024b)[4], estimulam o diálogo entre diferentes abordagens e perspectivas, favorecendo a construção de um conhecimento geográfico mais plural e adaptado às realidades locais. Além disso, o fortalecimento de parcerias entre universidades e institutos de pesquisa pode ampliar a formação continuada de professores, possibilitando a atualização constante dos conteúdos e práticas educativas.

A produção colaborativa de materiais didáticos e recursos pedagógicos, adaptados às especificidades culturais e ambientais de cada país, também é uma estratégia essencial. O uso de plataformas digitais para compartilhamento de estudos de caso, planos de aula e ferramentas interativas pode facilitar o acesso dos professores a novas metodologias e incentivar a inovação no ensino.

3 *I Congresso Iberoamericano Nos Propomos*: *Geografia, Educação e Cidadania*. Ocorreu nos dias 7 a 12 de setembro de 2018 na Universidade de Lisboa – Portugal.

4 *XVII Colóquio Internacional Geocrítica*. Ocorreu de 06 a 10 de maio de 2024 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Dessa forma, a aproximação das pesquisas em ensino de Geografia na Ibero-América contribui não apenas para a melhoria da qualidade educacional, mas também para o fortalecimento da identidade regional, promovendo uma educação geográfica mais crítica, inclusiva e conectada com as demandas da sociedade contemporânea.

ENSINO DE GEOGRAFIA E PEDAGOGIAS CRÍTICAS NA IBERO-AMÉRICA

A relação entre o ensino de Geografia e as pedagogias críticas se estabelece a partir da necessidade de formar cidadãos que compreendam e atuem sobre a realidade socioespacial de maneira transformadora. Autores como Paulo Freire (1967, 1968), Célestin Freinet (1996), Francisco Ferrer e Guardia (2002), Anton Makarenko (1985) e Lev Vygotsky (1991, 2001) oferecem bases teóricas fundamentais para uma abordagem educativa que valorize a autonomia, o pensamento crítico e a prática socialmente engajada.

Na América Latina, a pedagogia crítica é fortemente influenciada pelo educador brasileiro Paulo Freire (1968), cuja concepção de educação libertadora enfatiza a participação dos estudantes na construção do conhecimento e a problematização das desigualdades socioespaciais.

Paulo Freire (1967) enfatiza a educação como um processo de libertação, no qual o estudante deve ser protagonista de sua aprendizagem. Para Ponstuschka (2004); Pontuschka, Gutberlet e Baeder (2012); Santos (2024), no ensino de Geografia, essa perspectiva implica romper com métodos tradicionais baseados na memorização e adotar práticas dialógicas e investigativas que levem os alunos a questionarem as relações de poder e as desigualdades espaciais.

Já na Península Ibérica, destacam-se abordagens como a pedagogia libertária de Ferrer e Guardia (2002) e as metodologias cooperativas de Freinet (1996), que enfatizam a autonomia do aluno e a colaboração no processo de ensino-aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O educador espanhol Francisco Ferrer e Guardia (2002), defensor da educação libertária e da autogestão pedagógica, também oferece contribuições importantes para um ensino geográfico mais emancipador. Sua proposta de Escola Moderna de acordo com Sobreira (2016) e Silva (2016), inspira práticas que desafiam currículos rígidos e padronizados, promovendo uma educação voltada para a autonomia intelectual dos estudantes.

Para o educador francês Célestin Freinet (1996), a aprendizagem deve ser baseada na experiência concreta dos estudantes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. No ensino geográfico, para Sampaio (1996); e Magnoni e Ferreira (2012), isso pode ser aplicado por meio de metodologias participativas, como projetos investigativos sobre a realidade local.

O mundo Ibero-Americano também é influência pela pedagogia histórico-crítica, tendo como um dos autores chave o educador Anton Makarenko (1985), que por sua vez, destaca a importância da coletividade na formação do sujeito, o que pode ser aplicado ao ensino da Geografia por meio de atividades colaborativas e projetos que enfatizem a responsabilidade social e ambiental dos estudantes, de acordo com Boleiz Júnior (2008).

Além disso, o educador e psicólogo Lev Vygotsky contribui para essa perspectiva ao enfatizar a aprendizagem como um processo mediado socialmente. De acordo com Cavalcanti (2002, 2005), no ensino de Geografia, suas ideias incentivam abordagens que valorizem a interação entre alunos e professores na construção do conhecimento.

Dessa forma, a Geografia escolar, inspirada nessas pedagogias críticas e nos diversos autores desta perspectiva, pode se tornar um instrumento de transformação social, permitindo que os alunos compreendam as dinâmicas socioespaciais e atuem de forma crítica em seus territórios.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ENSINO DE GEOGRAFIA IBERO-AMERICANO

Dentre as publicações que que abordam o ensino de geografia Ibero-americano, destacamos e indicamos a leitura do livro organizado pelo professor Clézio dos Santos intitulado **Ensino de Geografia Ibero-americano: desafios atuais** (Veja figura 05). A obra foi editada pela Letra Capital e pode ser baixado gratuitamente.

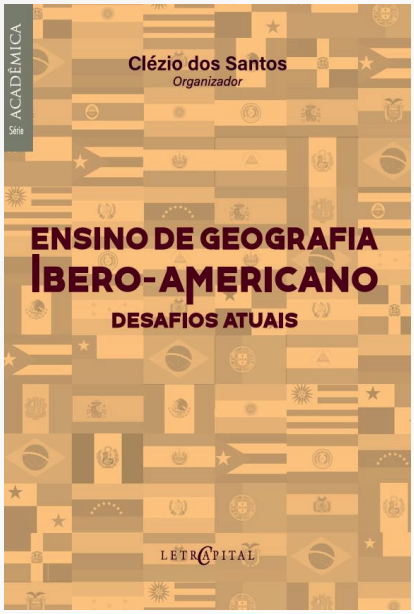
A obra **Ensino de Geografia Ibero-americano: desafios atuais** é composta por onze capítulos, divididos em duas partes do livro, uma primeira intitulada ***Por um Ensino de Geografía Iberoamericano inclusivo***, mais teórica e que traz para discussão a mobilização de todos os grupos de alunos, e uma segunda parte sobre ***Práticas e Vivências no Ensino de Geografia***, onde são mais frequentes experiências escolares concretas.

Apresentamos a seguir de forma breve o conteúdo dos capítulos, escritos a partir do prefácio de Sérgio Claudino (2025), do prólogo de Xosé M. Souto González (2025) e a da apresentação de Clézio dos Santos (2025b).

O geógrafo e professor de geografia da Universitat de València - Espanha, **Xosé M. Souto,** abre a primeira parte do livro intitulada ***Por um Ensino de Geografía Iberoamericano inclusivo***, como se referiu. Este investigador sempre valorizou muito o contributo da formação inicial docente para o respetivo desempenho. No seu texto **Fundamentos para una propuesta de formación inicial en enseñanza de la geografía**, começa por fazer um levantamento de diferentes formações iniciais no espaço ibero-americano, lembrando que no Brasil e em Portugal a disciplina de Geografia é autónoma, ao contrário do que sucede noutros países. Num texto muito rico, também nas reflexões sobre o próprio ensino de Geografia, valoriza os resultados de investigações sobre os professores em formação (desde logo, os seus diários) e as preocupações daqueles já em exercício. Defende uma formação de professores que integre a formação mais teórica e aquela mais prática (no diálogo entre académicos e os próprios estudantes) e a importância da investigação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 05. Capa do livro Ensino de Geografia Ibero-americano: desafios atuais



Fonte: Santos, 2025.

Já o segundo capítulo é escrito pelas geógrafas e professoras de geografia da Universidad de Buenos Aires – Argentina, **María Victoria Fernández Caso** e **Raquel Gurevich,** surpreendem-nos com um texto que republicam sobre **Geografías inclusivas: contenidos, prácticas y cotidiano escolar**. Historicamente, a educação geográfica não é igual para todos: ela é desvalorizada na formação profissional dos filhos das classes trabalhadoras, nas escolas rurais a preocupação em conhecer as geografias do mundo ou do próprio país tem sido menor do que nas escolas citadinas, etc. De acordo com Claudino (2025), por isso, Horácio Capel e os seus colegas classificaram a Geografia ensinada do começo de XIX como *Ciência para la burguesia* (Capel et al., 1983). Victoria Férnandez Caso e Raquel Gurevich constatam um ensino de Geografia que na prática, e para os alunos dos grupos socialmente mais desfavorecidos, é menos ambicioso tanto nos conteúdos regionais e mundiais como na construção de uma formação crítica dos alunos. As autoras lembram vivermos num mundo cada vez mais incerto (de que lembram a epidemia Covid 18 e a guerra entre a Ucrânia e a Rússia), fragmentado e desigual. Assim, num contexto

ISBN: 978-65-5222-079-0

de democratização do ensino, propõem-nos, em resposta, uma educação inclusiva: não uma educação para minorias ou alunos com deficiência, como habitualmente se associa ao termo de inclusão, mas uma educação com estratégias de debate e de aprofundamento dos problemas, que seja transversal aos vários grupos sociais. A Geografia do século XXI (e, seguramente, as ciências sociais no seu conjunto) continua a ser desafiada como saber de construção democrática da sociedade.

O logo a seguir temos o texto dos geógrafos e professores da Universidad de Córdoba – Colômbia, **María Alejandra Taborda Caro** e **Fernando Antonio De La Espriella Arenas** trazem-nos um título provocatório: **Desarrollos recientes del currículo escolar de geografía miradas para iberoamérica: respuestas innecesarias a preguntas necesarias.** Realizam uma discussão pouco vulgar, entre geógrafos, sobre o currículo, que recua ao próprio contexto protestante em que surge o conceito (séculos XVI--XVII). Defendendo que o currículo reflete interesses sociais dominantes, apontam para o papel hegemónico internacionalmente na definição dos currículos de organizações como a OCDE e o Banco Mundial. Consideram que o currículo está refém dos processos de avaliação, em que os alunos têm sucesso, ou não, conforme alcançam os objetivos ou as competências definidas nos programas. Num texto mais de questionamento do que conclusões, como os autores se apressam a dizer gostaríamos de destacar dois pontos: de como a disciplina de Geografia precedeu historicamente a sua institucionalização universitária, na generalidade dos países ibero--americanos (e do mundo, acrescentaríamos) e de como os alunos estão ausentes como atores da construção do currículo.

Na sequência temos o texto das geógrafas e professoras de geografia da Universidad de Buenos Aires, **Lía Bachmann e Andrea Ajon,** abordam **Geografía y Ambiente: interrogantes y desafíos desde una educación ambiental integral comprometida.** A partir da situação vivida na Argentina, as autoras denunciam uma educação ambiental feita a partir de conceitos e casos pontuais, no fundo, mais uma disciplina (palavras nossas). Pretendem, em alternativa, uma educação ambiental que se debruce

ISBN: 978-65-5222-079-0

sobre situações transversais, que sejam emergentes, abordadas nas suas várias dimensões, com recurso a estudos de caso, debates e outras estratégias mobilizadoras. Um dos exemplos é o da desflorestação, que tem de ser encarada tendo presentes os múltiplos fatores que levam à mesma. Na realidade, a educação ambiental confunde-se, em grande medida, como uma Geografia centrada nas relações entre os grupos humanos e a natureza e a educação ambiental tem um grande destaque na primeira Carta Internacional de Educação Geográfica, da União Geográfica Internacional (1992), pelo que este debate é muito pertinente.

Outro texto é do geógrafo, professor de geografia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - Brasil e o editor do livro, **Clézio dos Santos**, debruça-se sobre **Inovação pedagógica, práticas docentes e ações extensionistas em ensino de geografia.** Este docente e investigador começa por debater o conceito de inovação, em particular o de inovação pedagógica. Para Claudino (2025) Clézio Santos dá-nos, então, conta de uma experiência desenvolvida na sequência da pandemia Covid 19, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Um projeto de investigação sobre formação inicial e contínua de professores na Baixada Fluminense (uma região do Rio de Janeiro) previa a realização de diversas oficinas. Com a pandemia, estas foram convertidas em ciclos de palestras online, divulgadas no Youtube. Tal permitiu a participação de especialistas de outras instituições do Brasil e alguns estrangeiros, ao longo de 47 sessões, contando com 11600 visualizações no total. Grande parte das palestras foram depois transpostas para livros – o projeto inicial assumiu uma dimensão nunca imaginada na sua formulação inicial. Ultrapassada a pandemia (mas sem estar excluída a possibilidade de outras virem a ocorrer), este texto relembra-nos as potencialidades dos eventos online, que permitem rasgar distâncias geográficas e mobilizar de forma alargada outros investigadores e públicos.

Na sequência temos o texto do geógrafo e professor de Geografia da Universidad de La Serena – Chile e da Universidad de Tolima – Colômbia, **Fabian Rodrigo Araya Palacios** y **Olga Lucia Romero Castro** intitulado**:**

ISBN: 978-65-5222-079-0

Del Pensamiento Geográfico a La Geo Enseñabilidad. Os autores analisam o impacto da formação do pensamento geográfico, com o objetivo de fortalecer o ensino de geografia, analisando as diferenças entre a descrição e explicação, seguindo os pressupostos teóricos e conceituais. Um trabalho colaborativo entre as Universidades de La Serena (Chile) e de Tolima (Colômbia).

Já na segunda parte do livro denominada **Práticas e Vivências no Ensino de Geografia**, temos o texto das geografas e professoras de geografia da Universidad Católica de Valparaíso – Chile e Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – Chile, **Carolina Chávez Preisler** e **Camila Saavedra Solís** debruçam-se sobre as relações entre a História e a Geografia na formação inicial docente (FID) do Chile, no seu texto **Los vínculos entre lo geográfico y lo histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una aproximación desde la FID en Chile**. Recuperam do historiador francês Braudel (2002) o conceito de Geohistória, entendida como história debruçada sobre o duplo vínculo entre os grupos humanos e a natureza (com uma proximidade evidente à escola regional francesa, fundada por Vidal de la Blache, ele próprio um historiador de formação). Realizam um estudo exploratório com estudantes de uma universidade chilena. Os resultados repetir-se-iam, seguramente, em muitos outros países: uma formação predominante em História, a localização como principal elemento de vinculação à Geografia (os mapas!), afinal uma reduzida integração entre os dois saberes quando a própria formação inicial é, ela mesma, espartilhada e sem procurar a integração destes saberes, vale a pena sublinhar. Estão bem estas autoras quando se propõem aprofundar esta integração.

A seguir, o texto da geógrafa e professora de geografia da Universidad de Buenos Aires – Argentina, **Patrícia Souto**, que tem dedicado muita da sua investigação à utilização de imagens em contexto educativo, traz-nos um outro estudo experimental, baseado nas respostas de quase 50 professores de Geografia da área metropolitana de Buenos Aires a um questionário, em 2020, no texto **Enseñar a mirar: el uso de recur-**

ISBN: 978-65-5222-079-0

sos visuales en las clases de geografia. Começa por lembrar a crescente importância da comunicação pela imagem - a que se poderia acrescentar a própria definição da Geografia como ciência da paisagem. A leitura de mapas e, em particular, a exploração de mapas temáticos dos manuais escolares/livros didáticos surgem entre as práticas mais usuais, a par do crescente recurso a fotografias, vídeos didáticos e, ainda que em menor escala, a fotografias aéreas, de satélite e outros. No contexto de pandemia, como o vivido na altura do inquérito, a exploração de imagens saiu reforçado. Deste inquérito, evidencia-se também a importância da partilha de imagens nas redes sociais de professores e dos acervos pessoais de imagens que vários docentes dizem possuir. O papel das editoras escolares na produção de recursos didáticos (para além daqueles presentes nos manuais escolares), a valorização da produção das imagens pelos alunos, a integração no ensino de Geografia das imagens de satélite e, sobretudo, e ao encontro das questões finais levantadas por Patrícia Souto, a integração da exploração da imagem no processo educativo (também no diálogo com o texto escrito), são outros aspetos a aprofundar numa investigação central na educação geográfica.

Em seguida o texto das geógrafas e professoras de geografia da Universidade Metropolitana de Santos – Brasil, **Simone Rezende da Silva**, **Técia Regiane Bérgamo** e **Erika Megumy Tsukada**, no seu texto **A importância do trabalho de campo no ensino de Geografia**, a crítica ao empirismo em Geografia, dos anos 70 do século passado, apontava para uma relativa desvalorização do mesmo. Como referem as autoras, o trabalho de campo permite a integração entre a teoria e a prática, na aprendizagem do espaço geográfico. Ele deve compreender, claramente, a sua preparação (o *pré-campo*), a sua concretização (o *campo*) e a exploração dos resultados obtidos (o *pós-campo*). As autoras dão exemplo do trabalho de campo desenvolvido com estudantes universitários, na região metropolitana de Santos, no Brasil. Dando conta da democratização da fotografia através dos telemóveis/celulares, chamam a atenção para a importância da realização dos croquis das paisagens - de desenhos, diríamos mais em

ISBN: 978-65-5222-079-0

geral, que supõem uma atividade de interpretação da mesma e de destaque dos seus aspetos mais marcantes. O trabalho de campo torna as aprendizagens dos estudantes mais significativas.

A seguir temos os textos dos geógrafos e professores de geografia da IES Hernán Pérez del Pulgar de Ciudad Real – Espanha e da Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha – Espanha, **Juan Martín Martín** e **Francisco Zamora Soria** em **Dronegeografía, educación y estudio del municipio.** Lembram como os drones têm evoluído nas suas dimensões e custos (cada vez menores) e capacidades técnicas. As suas fotografias e vídeos dão-nos novas perspectivas do território e, como se cansam de repetir, maravilham-nos – vale a pena recordar que a segunda Carta Internacional da Educação Geográfica (UGI) valoriza o encantamento pelo mundo como motivação para o ensino de Geografia. Os autores lembram a importância dos estudos locais (mais defendido do que efetivamente praticado) e, partindo do programa da disciplina de Geografia num ano terminal, propõem como estudo de caso, o município de Piedrabuena, recentemente considerado como Geoparque mundial pela UNESCO – nele conjugam-se elementos paisagísticos distintos, como vulcões, o olival e a própria localidade de Piedrabuena, muito interessante. De forma pertinente, lembram como é importante conjugar as imagens dos drones com a cartografia local já existente. Pegando nas palavras de Yves Lacoste, para que somos involuntariamente remetidos, a dronegeografia serve, também, para fazer o ensino de Geografia. Quando teremos um drone ao serviço da disciplina de Geografia (e de outras!) em cada escola?

Fechando os capítulos temos o texto da geógrafa e professora de geografia da Universidad de Buenos Aires - Argentina, com ***Daniela Guberman*** a abordar **Explorando las fronteras de la geografía escolar: esi, perspectivas de género y sexualidades**. Lembrando o caráter multi-perspectivo e multiescalar da Geografia, a sua riqueza conceitual e temática, recorda a relevância que nesta disciplina deve ter as abordagens das geografias feministas, de género e das sexualidades. Daniela Guberman não ignora o facto de nas mesmas Geografias não existirem consensos conceituais

ISBN: 978-65-5222-079-0

alargados (com as dificuldades associadas) ou ainda que os professores não têm formação neste domínio, não há recursos didáticos preparados, etc. Para a autora de acordo com Claudino (2025) entre as sugestões de ação, destacaríamos a de que se deve valorizar a perspectiva do género na abordagem dos fenómenos geográficos. Assume-se o discurso de uma Geografía inclusiva, agora em relação às minorias sexuais.

Além do prefácio de Sergio Claudino, o prólogo de Xosé M. Souto González, a apresentação de Clézio dos Santos, a obra, conta com o posfácio da Lana de Souza Cavalcanti.

O livro **Ensino de Geografia Ibero-americano: desafios atuais**, reconhece a tradição Ibero-americana e apresenta um panorama atual do Ensino de Geografia construído no diálogo com outras tradições, com a sua própria e no desafio de construir novas narrativas a partir de novos diálogos. Os autores reunidos nesta obra contribuem significativamente para a pesquisa e a inovação no Ensino de Geografia, promovendo abordagens críticas, metodologias participativas e investigações sobre a formação docente na região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos diferentes países da Ibero-América, diversos pesquisadores têm se dedicado ao ensino de Geografia sob diferentes perspectivas, destacamos os países com larga tradição nesta produção, como a Argentina, Brasil, Chile, Colômbia, Cuba, Espanha, México e Portugal. Mas gostaríamos de destacar uma produção mais recente com um certo vigor de outros países como o Uruguai, Peru e Costa Rica.

A Geografia, em seus diversos campos, tem se construído e reconstruído, com base em tradições fortes como a francesa e anglo-saxônica. Nos juntamos neste momento ao esforço de alguns autores entre eles destacamos Hiernaux y Lindón (2006), que tem incluído a Ibero-américa como outra tradição forte na Geografia. O termo tradição deve ser entendido como algo que permanece por escolha de sua comunidade,

ISBN: 978-65-5222-079-0

por características próprias e não como algo ultrapassado e que deve ser ignorado e mudado.

Essa tradição Ibero-Americana avoluma-se de forma quantitativa ao longo do tempo em especial nas últimas décadas do final do século passado e início do século atual, com um número cada vez maior de pesquisas escritas principalmente em língua portuguesa e língua espanhola (língua castelhana), permitindo maior divulgação.

Novos estudos devem caminhar para o compromisso contínuo com a pesquisa e a inovação no Ensino de Geografia na Ibero-América, contribuindo significativamente para a formação de educadores e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas na área, e permitindo novas narrativas críticas do mundo contemporâneo a partir de olhares de geógrafos e professores de geografia Ibero-americanos.

A aproximação das redes de pesquisa em Ensino de Geografia no âmbito do mundo Ibero-americano, será fundamental para o entendimento mais amplo e aprofundado de como o Ensino de Geografia vem sendo efetivado na Ibero-América. Essa aproximação maior também vai intensificar a reflexão e ação das possibilidades de desenvolvimento do Ensino de Geografia em lugares cuja presença da Geografia ainda é pouco expressiva; incrementar o Ensino de Geografia nos lugares onde a Geografia está presente, mas pouco expressiva, seja na academia ou na escola básica; e ampliar e aprofundar o Ensino de Geografia nos lugares onde a Geografia está consolidada tanto no contexto acadêmico como Ciência como na escola básica com disciplina escolar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, H. C. **Mapa dos Países de Atuação do Projeto Nós Propomos!** Grupo Nós Propomos Internacional, 2025.

ASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BOLEIZ JÚNIOR, F. **Pistrak e Makarenko**: Pedagogia Social e Educação do Trabalho. Dissertação (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

CAPEL, H.; OLIVEIRA, F. G.; ALGEBAILE, E.; ZAHAR, M.; TUNES, R.; RODRIGUES, T. (Orgs). **A Geografia Ibero-Americana no Contexto Contemporâneo**: um balanço crítico. Volume 1. Rio de Janeiro, 2024a.

CAPEL, H.; OLIVEIRA, F. G.; ALGEBAILE, E.; ZAHAR, M.; TUNES, R.; RODRIGUES, T. (Orgs). **A Geografia Ibero-Americana no Contexto Contemporâneo**: um balanço crítico. Volume 2. Rio de Janeiro, 2024b.

CARVALHO FILHO, O. R. de; GOMES, D. L. N.; LASTÓRIA, A. C. A construção de uma educação geográfica ibero-americana: considerações sobre os marcos do Projeto Nós Propomos!. **Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II,** *[S. l.]*, v. 6, n. 11, p. 39–51, 2020. DOI: 10.33025/grgcp2.v6i11.2458. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2458. Acesso em: 9 fev. 2025.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos CEDES** [online]. 2005, v. 25, n. 66, p. 185-207. Acesso em: 10 dezembro 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção do Conhecimento**. Papirus, 2002.

CLAUDINO, S.; SOUTO GONZÁLEZ, X.; RODRIGUEZ DOMENECH, M.; BAZOLLI, J.; LENILDE DE ARAÚJO, R.; GENGNAGEL, C.; MENDES, L.; SILVA, A. (Orgs.) **Geografia, Educação e Cidadania.** Lisboa: ZOE/CEG, IGOT, Universidade de Lisboa. 2019.

CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadã por meio do projeto nós propomos!: um desafio no espaço iberoamericano. **Sobre Tudo**. v. 10 n. 2, p. 33-52, 2019. Edição especial Iniciação científica na escola. Disponível em https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/388. Acesso em: 5 dez. 2024.

CLAUDINO, S. Prefácio. In SANTOS, C. (Org.). **Ensino de Geografia Ibero-Americano**: Desafios Atuais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2025, pp. 7-14.

FERRER y GUARDIA, F. **La Escuela Moderna**: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista (1907). Barcelona: Fábula, 2002.

FREINET, C. **A Educação do Trabalho**. Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Paz e Terra, 1968.

HIERNAUX, D.; LINDÓN, A. (Direct.s.) **Tratado de Geografía Humana**. México, Anthopos Editorial, UNAM, 2006.

RODRÍGUEZ DOMENECH, M. A.; CLAUDINO, S (Ed.) **¡Nosotros Proponemos!** Ciudadanía, Sostentabilidad e Innovación Geográfica ante los desafios educativos de la sociedad, p. 19-38. Barcelona: Editorial Graó, 2018.

MAGNONI, M. G. M.; FERREIRA, V. J. M. Ensino de Geografia, desafios e sugestões para a prática educativa escolar. **Ciência Geográfica,** v. 16, p. 102-110, 2012.

MAKÁRENKO, A. S. **Poema Pedagógico**. Madrid: Akal, 1985.

PONTUSCHKA, N. N.; GUTBERLET, J. G. A.; BAEDER, A. M. et al. **Diálogo, participação, sustentabilidade:** a coleta seletiva no projeto Brasil - Canadá. São Paulo: FEUSP, 2012.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org). **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas, SP, Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

SAMPAIO, R. M. F. A aula passeio transformando-se em aula de descobertas. In: ELIAS, Marisa D. C.(org.). **Pedagogia Freinet**: teoria e prática: Campinas, SP: Papirus, 1996.

SANTOS, C. **(Geo)grafias do Lugar:** Educação Geográfica na Escola Básica. Rio de Janeiro, Consequência, 2024.

SANTOS, C. (Org.). **Ensino de Geografia Ibero-americano**: desafios atuais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2025a.

SANTOS, C. Apresentação – Por um ensino de geografia Ibero-americano e a construção de novas narrativas de mundo. In SANTOS, C. (Org.). **Ensino de Geografia Ibero-Americano**: Desafios Atuais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2025b, pp. 26-36.

SANTOS, C. **Relatório de Pós-Doutorado realizado na Facultat de Magisterio da Univesitat de València em Didática da Geografia - 2024/2025**. Nova Iguaçu: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2025c.

SILVA, R. R. Élisee Reclus e a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia. **Terra Brasilis** (on line), 7, 2016.

SOBREIRA, A. E. G**. Pedagogia Anarquista e ensino de Geografia**: conquistando cotas de liberdade. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2009.

SOUTO, X. M.; GARCÍA MONTEAGUDO, D.; CAMPO PAÍS, B. Formando ciudadanos críticos en el Geoforo Iberoamericano. **Geo UERJ,** *[S.l.]*, v. 46, 2024. DOI: 10.12957/geouerj.2024.86466. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/86466. Acesso em: 10 dev. 2024.

SOUTO GONZÁLEZ, X. M. Prólogo – La enseñanza de la geografía iberoamericana: desafíos actuales. In SANTOS, C. (Org.). **Ensino de Geografia Ibero-Americano**: Desafios Atuais. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2025, pp. 15-25.

VYGOTSKY, L. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) pela possibilidade da realização da instância de Pós-Doutorado na Facultat de Magisterio da Universitat de València (UV) no período de agosto de 2024 a janeiro de 2025. Aos professores Diego Garcia Monteagudo (UV) e Xosé Manoel Souto González (UV), pela supervisão da instância de Pós-doutorado. Ao Instituto Multidisciplinar (IM/UFRRJ), ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO/UFRRJ) e ao Programa de Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc/UFRRJ), pelo apoio.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.022

IDENTIDADE DOCENTE E IMPLICAÇÃO PEDAGÓGICA: O DESAFIO DA FORMAÇÃO NA CAPACITAÇÃO DE ALFABETIZADORES[1]

Sandra Raquel de Almeida[2]
Maria Aparecida Penso[3]

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa que teve por objetivo: investigar como as características constitutivas da identidade docente presentes nas narrativas das professoras alfabetizadoras impactaram suas atuações pedagógicas em contexto de alfabetização e suas implicações com a transformação da rea-

1 Trata-se de resultado de pesquisa de Doutorado em Psicologia da 1ª autora defendida na Universidade Católica de Brasília DF em 2019, tendo a 2ª autora como Orientadora.

2 Graduada em Pedagogiapela UNIDESC-GO e Psicologia pelo IESB-DF; Especialização em: Psicopedagogia, e Educação em e para os Direitos Humanos na Diversidade Cultural pela UnB; Mestre e Doutora em Psicologia pela UCB-DF; Formação em Psicanálise Clínica; Cursando Especialização em Neuropsicologia – IEPSI-DF, Realizando Estágio de Pós-Doutorado – UCB-DF; Sócia administradora e psicóloga – ICA-PSIC EMANCIPAR – EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA; Pesquisadora na área de Educação e Psicologia: Formação de professores, Alfabetização e letramento, Intervenção psicossocial e psicoemocional: cuidando de quem cuida. sandraraquelalf@email.com Lattes autor: CV: http://lattes.cnpq.br/6494730319841625; ORCID: http://orcid.org/0000-0003-0175-2805

3 Graduada em Psicologia pela UnB; Mestre e Doutora em Psicologia pela UnB; Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Fluminense; Terapeuta de Casais e Família; Professora do Curso de Graduação e Pós-Graduação dos cursos Psicologia e Medicina na UCB, pesquisadora nas áreas de Psicologia Conjugal e Familiar, Psicologia Social Comunitária e Psicologia Jurídica; pertence aos Grupos de Pesquisa SOCIUS, Diálogos em Sociologia Clínica e Núcleo de pesquisa e intervenção: exclusão social, violência urbana e subjetividade. É membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Psicologia (ANPEPP). mariaparecidapenso@gmail.com. Lattes autor: CV: http://lattes.cnpq.br/3396880960078456; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1200-8088

ISBN: 978-65-5222-079-0

lidade social dos estudantes em maior risco de vulnerabilidade. Utilizou-se a abordagem qualitativa em busca da construção de um conhecimento construtivo-interpretativo. Os procedimentos de coletas de dados envolveram: entrevistas semiestruturadas, construções de genograma e relatos autobiográficos. Os resultados evidenciaram que as características presentes nas narrativas das professoras investigadas que compuseram suas identidades docentes, impactaram diretamente em seus estilos pedagógico e relacional com seus estudantes. Entende-se que, o desafio da formação de professores para atuarem no início da escolarização, em especial na fase de alfabetização, demanda de uma mudança paradigmática capaz de fazer com que os processos subjetivos dos professores ocupem a centralidade nas capacitações, seja na formação profissional inicial, seja em percursos de formação continuada. Partindo dos resultados encontrados, considera-se que, ir ao encontro do sujeito desejante do professor e da professora e suas histórias de vida, constituirão possibilidades de reconhecimento de suas escolhas inconscientes, podendo assim, por meio da reflexividade, promover a mudança de suas percepções sobre o ser professor ancoradas nas heranças familiares e culturais, para uma percepção consolidada em um pensamento conceitual, que lhes permitem desenvolver as competências: epistêmicas, metodológicas, relacionais e afetivas, inerentes à profissionalidade docente, garantindo assim, o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para atuarem efetivamente com a complexidade que envolve o processo de alfabetização e letramento em contexto de vulnerabilidade.

Palavras-chave: Identidade docente, Implicação pedagógica, Formação profissional docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O tema aqui em discussão trata-se do processo de constituição da identidade docente de professoras alfabetizadoras. Teve como objetivo investigar como as características constitutivas de suas identidades docentes impactam suas atuações profissionais e em suas implicações com a transformação da realidade social através dos modelos teóricos, metodológicos e relacionais adotados. A escolha dos sujeitos desta investigação se deu por considerar o papel fundamental deste profissional para garantir o pertencimento dos estudantes de contexto de pobreza à cultura dos usuários da língua escrita. Conforme afirma Soares (2021, p. 9) "consideremos a aprendizagem da língua escrita, condição necessária para a continuidade do processo de escolarização em todas as áreas e todos os níveis de ensino". Portanto, não se apropriar das habilidades de leitura e escrita amplia o fracasso escolar ao longo de toda a vida acadêmica.

O censo escolar de 2022 revela que de 2011 à 2020, os índices de aprovação nos Anos Iniciais tiveram uma crescente em âmbito nacional em quase todos os anos sendo: 2011, 91,2%, 2012, 91,7%, 2013 e 2014, 92,7%, 2015 e 2016, 93,2%, 2017, 94,0%, 2018, 94,2%, 2019, 95,1 e 2020, 98,5%. Já em 2021, ano impactado pela pandemia, os índices de aprovação caíram para 97,6% (BRASIL - INEP, 2023). Por outro lado, a aprovação nos Anos Iniciais pode não representar promoção de aprendizagens. Isso porque, os resultados de proficiência em leitura relatados no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) em 2018 retratam que 50% dos estudantes brasileiros não obtiveram o nível básico em leitura. (BRASIL - INEP, 2019). Os dados acima revelam o tamanho da dívida social que o Brasil mantém com a população vulnerável em decorrência da desigualdade estrutural como fruto da violação da dignidade humana em que historicamente o Estado e a sociedade como um todo vêm cometendo com a parcela brasileira mais pobre. Tal realidade, convoca os responsáveis pela formação de professores a reverem suas práticas de ensino em

ISBN: 978-65-5222-079-0

busca de detectar os pontos nevrálgicos que vêm sendo negligenciados. Um destes pontos, evidenciado nesta pesquisa é a desconsideração da constituição da identidade docente como elemento impactante na aquisição de competências profissionais que leve em conta a complexidade que é promover o acesso ao capital cultural da língua escrita aos sujeitos marcados pelas desigualdades de oportunidades.

Os referenciais teóricos adotados nesta pesquisa foram a Psicossociologia e Sociologia Clínica em diálogo com a Educação Libertadora. A Psicossociologia Francesa e a Sociologia Clínica, por considerarem o sujeito como um ser social que precisa ser respeitado em sua singularidade e em sua capacidade de evolução e de aprendizagem, afastam de epistemologias centradas prioritariamente no indivíduo. Dessa forma, buscam compreendê-lo em sua gênese social, concebendo a sua constituição, a partir das necessidades de corresponder tanto às demandas de sua singularidade como às de seu grupo de pertença. Defendem, assim, que os fenômenos afetivos e inconscientes afetam as condutas e as representações individuais e coletivas (BARUS-MICHEL, 2004; BARUS-MICHEL, ENRIQUEZ, LÉVY, 2005; GAULEJAC, 2014). Para Barus-Michel (2004), o processo de subjetivação se dá pelo entrelaçamento dos dois aspectos (social e individual), levando o sujeito a negociar entre as necessidades de pertencer à sua linhagem social e cultural, ao mesmo tempo em que necessita construir seu processo de diferenciação e singularização.

Segundo os postulados da Educação Libertadora, o sujeito humano se constitui a partir das relações que se estabelece "no mundo e com o mundo". A partir da pluralidade de relações que o sujeito tece ao longo de sua trajetória, vai construindo a realidade, que lhe é, ao mesmo tempo, plural e singular (FREIRE, 2010). Partindo desta concepção de sujeito, intui-se que os aportes teóricos aqui apresentados, permite compreender como este sujeito professor constrói suas relações com este mundo por meio da identificação de elementos que compõem sua identidade docente. Esta, por sua vez, leva-o a assumir a sua autoria no fazer pedagógico ou o mantém enclausurado em processos de reproduções mecânicas da realidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A identidade trata-se de uma construção essencialmente psicossocial. Ela se instala para manifestar o sentimento de ser, de coerência e de unidade do sujeito na definição de sua singularidade. Para Brito et al (2008), o conceito de identidade contribui para compreender a influência da trajetória social no exercício da profissão docente, considerando que o estilo de atuação também é resultado da identidade profissional, construída a partir das identificações interiorizadas ao longo de sua trajetória social. É da construção identitária, em suas várias facetas, que emergirá a identidade profissional (DUBAR, 2005). A identidade docente é aqui compreendida a partir de quatro categorias construídas a partir de uma pesquisa de revisão sistemática, sendo elas: 'Identidade missionária', 'Identidade instrumental', 'Identidade proletária' e 'Identidade profissional'.

Identidade missionária, representada nas subcategorias: visão redentora, papel feminino, poder e prestígio. Em solo brasileiro, esta categoria é inaugurada com a chegada dos jesuítas. Já na década de 1960, é reforçada pelo modelo da pedagogia agostiniana em especial pela posição de prestígio conferida ao professor que recebe a incumbência de transmitir os valores morais da camada dominante da sociedade. Neste modelo, a disciplina e obediência são as qualidades mais almejadas como forma de 'cuidar' dos mais pobres e torná-los dóceis e adaptáveis (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Identidade instrumental, identificada pelas subcategorias: visão funcionalista, postura centralizadora e controle do Estado. No Brasil sua construção se dá por meio da regulação do Estado como medida de controle social com o modelo de educação tecnicista. O professor assume o papel de transmitir os conhecimentos definidos pelas normatizações do Estado. A relação que estabelece permanece pautada na heteronímia em detrimento da autonomia, tanto em relação ao professor com seus superiores como sua relação com os estudantes. Esta categoria preserva algumas características da identidade missionária como: o professor ocupa a centralidade do processo de ensino-aprendizagem, assume o papel de guardião da ordem e do controle, permanece o desejo de poder

ISBN: 978-65-5222-079-0

e prestígio no exercício da docência (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Identidade proletária, composta pelas subcategorias: trabalhadores assalariados, luta de classe, precarização das condições de trabalho, relação de poder (explorador / explorado), desprestígio e desvalorização da força de trabalho. Esta categoria foi definida à luz dos fundamentos do Materialismo Histórico. Iniciou sua construção através da relação estabelecida entre patrão e empregado no sistema industrial capitalista por meio da comercialização da força produtiva do proletário para o detentor do capital material enraizada em um regime de exploração e alienação. A docência, surgindo como uma profissão predominantemente feminina, como sendo extensão das atividades do lar, as mulheres trabalhadoras assumem jornadas exaustivas, com baixa remuneração, não dispondo de tempo e recursos financeiros para investir em formação que lhe permitiria maiores condições de operar com a reflexividade (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

Identidade profissional, compostas pelas subcategorias: competências e habilidades específicas da profissão, visão interacionista das aprendizagens, razão social da profissão, visão política da educação, consciência de classe, sentimento de pertença e afetividade. Esta categoria é definida como atividade laboral ancorada em um conjunto de saberes, competências, habilidades e conhecimentos definidores da especificidade da profissão de professores, diferenciando-a das demais, conferindo ao sujeito um lugar de pertencimento a esta categoria profissional. As subcategorias encontradas na revisão sistemática que orientaram a formulação da categoria identidade profissional docente, abarcam tanto os aspectos subjetivos quanto objetivos, o pessoal e social. Esses elementos vão sendo incorporados na identidade profissional por meio do processo sócio histórico e cultural conforme as interações sociais e as representações simbólicas interiorizadas por cada sujeito (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019).

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

Nesta investigação foi adotada a abordagem qualitativa, por esta permitir uma investigação em profundidade, na busca da construção de um conhecimento construtivo-interpretativo (GONZÁLEZ REY, 2005). O processo de construção da informação defendido por este teórico, se define pelo caráter ativo do pesquisador e pela sua responsabilidade intelectual na construção teórica resultante da pesquisa. Nesta pesquisa foram utilizadas as narrativas de seis participantes para a reconstrução de suas histórias de vida como recurso para a compreensão do fenômeno social aqui em discussão. A metodologia que utiliza história de vida não tem como objetivo a revelação da verdade, mas sim, propiciar situações que visem tanto à compreensão pessoal quanto acadêmica, através dos relatos da história de vida do sujeito focado em questões específicas. Todavia, o que de fato importa é se estas interpretações são portadoras de sentido (GAULEJAC, 2009).

A aproximação do campo se deu mediante aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Psicologia, cujo parecer foi emitido com o nº: 2.209.421, assim como assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os instrumentos utilizados na coleta das informações foram: roteiro de entrevista semiestruturada, roteiro de entrevista para a construção do genograma e relato autobiográfico. Os procedimentos de aplicação destes instrumentos conduziram às participantes narrarem suas experiências nos espaços familiar, em seus contextos escolares e socioculturais, contexto de formação e atuação profissional, buscando compreender as articulações deste vivido na construção de suas identidades docentes com as relações presentes em suas atuações pedagógicas voltadas para os estudantes provenientes de contextos desfavorecidos socialmente, permitindo assim analisar suas implicações com a transformação desta realidade.

Para organizar os resultados foram reconstruídas as histórias de vida das professoras através das informações obtidas pelos diversos instru-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mentos utilizados com foco no objeto de estudo, iniciando em seguida os procedimentos de análise das informações para levantamento dos indicadores e construção das Zonas de Sentido. Para Gonzalez Rey (2005), os indicadores são responsáveis pelo desenvolvimento permanente de hipóteses, a partir de um modelo teórico em construção. Eles permitiram visualizar, de forma indireta, informações ocultas aos sujeitos revelando, assim, seu caráter de profundidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

IDENTIDADE DOCENTE: HERANÇAS E DELEGAÇÕES FAMILIARES

Aqui apresenta-se um recorte dos resultados reunidos na 1ª zona de sentido: *Influência familiar e identidade docente: o estudo como base para o trabalho e a escolha pela docência como herança de mulheres cuidadoras*. De acordo com os achados nesta pesquisa, a escolha profissional foi fortemente marcada pela transmissão familiar, uma vez que, a maioria das participantes tinham membros da família professoras, corroborando com resultados da pesquisa de Almeida e Magalhães (2011). Para essas autoras, até o período da revolução industrial, a transmissão familiar da profissão demarcava essa relação. Gaulejac (2005) afirma que as mudanças que operam no seio da sociedade não ocorrem de forma brusca e que os traços culturais de um período podem permanecer sofrendo adaptações e/ou transformações parciais, que atuarão como injunções sociológicas e psicológicas, conduzindo as escolhas inconscientes do sujeito.

A transmissão da função de cuidadora apareceu como uma característica enraizada nas mulheres das famílias das participantes. Considera-se que a transmissão da função feminina de cuidado também está ancorada na cultura tradicional e esta prática social vai se repetindo de geração em geração. Nesse sentido, estas participantes, sendo reforçadas pela forte identificação com as mulheres cuidadoras de seu grupo familiar, ou pela experiência de cuidar dos próprios irmãos ou de ser cuidada por uma

ISBN: 978-65-5222-079-0

irmã, vão buscar a definição profissional vinculada ao papel feminino de cuidado como uma injunção sociológica e psicológica (GAULEJAC, 2006).

Quanto à transmissão dos princípios fundamentais, em primeiro lugar: foram responsabilidade e valorização do estudo e do trabalho; respeito e honestidade em segundo; amor e solidariedade em terceiro, aceitação às diferenças em quarto; união, resiliência e persistência em quinto; autonomia, obediência, paciência, diálogo, humildade e esperança em sexto. As participantes atribuíram tais princípios como valores herdados de seus membros familiares, sendo a grande maioria de figuras parentais e outros de algum membro da família extensa. Considera-se que estes princípios transmitidos no seio familiar, são responsáveis por dois aspectos constituintes do núcleo psíquico do sujeito, que é a idealização e sublimação. Para Enriquez (2005), "o mundo em que vivemos seria um universo entregue apenas às relações de força se não assentasse em ideais suficientemente partilhados e interiorizados pelos indivíduos" (p. 99). A respeito da idealização, Enriquez define duas instâncias necessárias para que ela se estabeleça. A primeira é definida pelo Ego Ideal responsável pelos sentimentos de onipotência narcísica. A segunda, pela castração edipiana. É esta última que levará a criança a internalizar os interditos parentais que originarão a instância do Superego responsável por levar a criança a se identificar com o discurso representativo da lei, que assume a função de transmitir os valores da sociedade e da família. Observa-se, então, que tais princípios transmitidos constituem a instância do Superego das participantes, portanto, encontram-se no núcleo de suas constituições identitárias, que, por sua vez, tornam-se a base de suas identidades docentes.

Em relação às funções parentais de cuidados afetivo e protetivo, os resultados apontaram que foram garantidos na infância das participantes, seja exercido pelas figuras parentais, seja por algum membro da família extensa. O amparo afetivo, definido como função materna corresponde ao espaço de pertencimento no desejo do outro, que originará o vínculo afetivo estruturante do sujeito em suas relações primárias com a mãe ou

ISBN: 978-65-5222-079-0

com quem exercer para com a criança a função de acolhimento (PAIN, 1999). É desse vínculo que se constituirá a instância psíquica responsável pelo surgimento do ideal de ego, fonte do investimento narcísico. O vínculo protetivo, definido como função paterna é constituído por meio da relação da criança com a figura primária representante da lei. É quem irá delinear o contorno do sujeito, através do estabelecimento das regras definidas culturalmente, para que este, seja incluído como pertencente ao grupo social primário (GAULEJAC, 2009; ENRIQUEZ, 2005). Os resultados revelaram que as participantes conseguiram através de suas interações familiares internalizar as funções materna e paterna, que são estruturantes do sujeito. Assim, elas se inscreveram em suas constituições identitárias tanto a valorização do vínculo afetivo, quanto o reconhecimento das regras estabelecidas culturalmente.

Quanto à delegação familiar, a busca de superação do histórico familiar de violência e desamparo, esteve presente nas narrativas de cinco das seis participantes. Houve prevalência de repetições da história transgeracional de violência. Mas teve caso em que os pais conseguiram interromper o ciclo da violência familiar. Observa-se que as transformações adaptativas vão sendo efetivadas a cada geração. No entanto, não ocorre uma ruptura com os padrões estruturais das gerações precedentes. Mas a cada nova geração se transmite tanto o que precisa ser conservado para manter a filiação àquela determinada linhagem, como as delegações a respeito das transformações necessárias que a geração anterior não conseguiu efetivar (BARUS-MICHEL, 2004; GAULEJAC, 2014; 2001; MORAIS; MORATO, 2011). Nessa direção, os resultados indicaram que uma das delegações, que as gerações anteriores incumbiram à geração atual das participantes, foi a de transformar, de interromper um ciclo de sofrimento provocado por situações de violência e desamparo afetivo ocorrido nas gerações que as precederam.

A busca de superação da pobreza, trabalho físico pesado e de pouca instrução, apresentou como unanimidade nas histórias familiares das participantes. Gaulejac (2006) afirma que a pobreza gera em determinados

ISBN: 978-65-5222-079-0

sujeitos um sofrimento psíquico que tem origem no social. Instala-se um receio em estar ocupando espaços que não lhes 'pertencem de direito', surgindo a vergonha, que é produto do medo de ser apanhado como um impostor, que causaria grande humilhação. Considera-se que a causa objetiva de as famílias delegarem as suas filhas a transformação de suas histórias de pobreza pode ser justificada pelo desejo de que elas superassem as dificuldades financeiras. Todavia, o sentido subjetivo poderia ser que elas pudessem apagar a mancha que vincula à pobreza, às situações de humilhação e inferioridade. Desejando superar a vergonha gerada pelo contexto de pobreza, as famílias das participantes atribuem aos estudos de suas filhas o papel de transformar a realidade que elas não conseguiram. Assim, através do incentivo e exigência com os estudos por parte das figuras parentais, elas aproveitaram as oportunidades para cumprir a delegação recebida.

Quanto à docência como projeto pessoal incorporando às expectativas familiar, os resultados revelaram a unanimidade entre as participantes de um projeto familiar tendo o estudo como base para o trabalho. Assim, o objetivo deste projeto seria impedir a repetição das histórias de suas figuras parentais, que por falta de estudos tiveram que realizar trabalhos pesados. *"Eu não posso dar riqueza. A única coisa que eu posso ajudar é no estudo (Laís)"*. É no processo de confrontação entre duas forças, a advinda da socialização, e da necessidade de singularização que, através do mecanismo de reflexividade, se constrói a capacidade de pensar, de se afirmar e de se assumir os próprios desejos (BARUS-MICHEL, 2004; GAULEJAC, 2009). Através da relação dialética de assujeitamento e de subjetivação, as participantes puderam tomar consciência de si mesmas. Assim, em decorrência das exigências parentais em relação aos estudos, elas se apropriaram de aparatos intelectuais e simbólicos que lhes permitiram definir a docência como um projeto pessoal incorporando o projeto familiar de transformar a realidade por via do trabalho.

O sujeito é definido aqui como aquele que "aspira à unidade e à continuidade no próprio seio da sua divisão e das suas rupturas" (ARDOINO;

BARUS-MICHEL, 2005, p. 204). Encontra-se em um projeto que tem como alvo, a preservação da memória e a capacidade de se lançar no futuro. A subjetividade é inscrita como atributo natural do sujeito em que o imaginário e os afetos são preponderantes. Todavia, essa instância necessariamente é articulada à dimensão objetiva para constituir o sujeito em sua totalidade (BARUS-MICHEL, 2004, GAULEJAC, 2009). O projeto de vida das participantes buscou preservar esta memória, ao mesmo tempo em que se lançou como possibilidade de transformar aquilo que seus antecessores não conseguiram. buscou articular o passado com o futuro e corresponder às aspirações do social e da própria singularidade (ARDOINO; BARUS-MICHEL, 2005; BARUS-MICHEL, 2004). Os projetos de vida dessas professoras foram orientados pelo desejo de corresponder ao investimento familiar e sua crença de que o estudo é a base para a transformação da realidade social. Soma-se a isto a herança recebida de mulheres cuidadoras. Desta forma, a profissão docente assume em seus projetos de vida um lugar preponderante. Passa então a ser concebida por estas professoras como estratégia de transformação da realidade familiar marcada pela pouca instrução e trabalho manual, ao mesmo tempo que incorpora a possibilidade de formação superior e desenvolvimento de trabalho intelectual, além da manutenção da função de cuidadoras.

COMPETÊNCIAS CONSTITUTIVAS DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE: AVANÇOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO

Aqui discute-se os resultados que originaram a 3ª Zona de sentido: 'O tornar-se professora: contribuições e lacunas da formação acadêmica,' que teve por objetivo: identificar as contribuições da formação profissional inicial e continuada das participantes na aquisição de competências teóricas, metodológicas e relacionais que compõem o conjunto de saberes que definem a categoria identidade profissional de professores. Buscou-se analisar se tal formação capacitou estas professoras para atuarem como

ISBN: 978-65-5222-079-0

alfabetizadoras de estudantes provenientes de contextos desfavorecidos socialmente.

Os resultados aqui analisados revelaram uma forte influência das professoras da escolarização inicial das participantes na escolha profissional e na orientação de suas práticas pedagógicas. Dentre os fatores de identificação, a postura afetuosa e carinhosa de suas professoras foi unânime entre as participantes. A posição prestigiosa e a atenção dispensada aos estudantes também foram motivos de identificação para algumas delas. Estes resultados corroboram com os encontrados por Veiga (2012) e Malinoski (2019). Dentre as características com as quais as participantes se viram identificadas com seus professores de formação profissional, semelhante aos resultados de Tartuce, Nunes e Almeida (2010), encontra-se: postura prestigiosa, competência epistêmica e relacional, o interesse em ensinar juntamente com o amor que certas professoras demonstravam ter pela profissão.

A profissionalidade docente diz respeito a desempenho, valores e intenções que regem o processo de ensinar e aos objetivos a serem alcançados no exercício da profissão. Corresponde a três dimensões: a obrigação moral - inerente ao compromisso com a ética da profissão, ao compromisso com o desenvolvimento e ao reconhecimento do valor do estudante; o compromisso com a comunidade - relacionado à possibilidade de equacionar as expectativas sociais ao currículo, mediar conflitos e lidar com questões sociopolíticas que interferem no exercício da docência; a competência profissional – inerente aos recursos intelectuais empregados na construção do repertório de conhecimentos profissionais, habilidades e técnicas para desenvolver a ação didática, a análise e reflexão sobre a prática e condição de intervir no meio externo para favorecer o ensino (CONTRERAS, 2012).

Existem quatro descritores de profissionalidade que se encontram em constante reconstrução: a especificidade da função docente - trata-se de uma clara identificação de sua natureza específica, sua utilidade e reconhecimento social; o saber específico - refere-se ao domínio de um

ISBN: 978-65-5222-079-0

saber que define determinada profissão; o poder de decisão - inerente ao domínio e autonomia sobre a atividade a ser executada com responsabilidade social e pública; e, o pertencimento a um corpo coletivo - refere-se ao reconhecimento, por parte de todos aqueles que exercem a função docente, de que pertencem a um coletivo profissional definido pelas competências e habilidades conferidas ao seu exercício profissional (ROLDÃO 2008, 2021).

A conceituação de profissionalidade acima, dialoga com os postulados da Educação Libertadora. Freire (1987) apregoa que a função do educador não se circunscreve aos muros escolares, ao contrário, abrange todo o contexto social e político em defesa da democracia. Por isso, o ato educativo não se encontra dissociado de uma intencionalidade política, na qual a neutralidade inexiste. O papel transformador do ato educativo, insere em suas pedagogias o método dialógico e problematizador. Dessa postura metodológica emerge uma práxis comprometida com a tomada de consciência dos sujeitos envolvidos sobre o poder transformador que a coletividade possui de se transformar e transformar a realidade que os circundam.

Para Freire (2010), as competências epistêmicas, são imprescindíveis para garantir a passagem do pensamento ingênuo para o pensamento crítico, no qual o educador assumirá o papel de mediador. A respeito das competências e habilidades inerentes à profissionalidade docente, compreende-se que a formação profissional inicial das professoras participantes desta pesquisa não cumpriu com seu papel. Isso porque, sendo a pedagogia, a formação inicial de professores para atuarem no início da escolarização, etapa do ensino responsável pela alfabetização, as competências teóricas, metodológicas e relacionais para capacitar alfabetizadores são saberes da docência que precisam ser construídos na formação profissional. Resultado semelhante foi encontrado por González-López e Reche-Urban (2010).

Os relatos das professoras desta pesquisa revelaram que elas foram incentivadas pelos seus professores de formação profissional universitá-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ria a buscarem o conhecimento, a pesquisarem e se responsabilizarem pelo próprio aprendizado, como também a amar a profissão docente. A Educação Libertadora se caracteriza pelo seu caráter problematizador e emancipador. Nesta concepção, a relação dialógico-dialética integra educando e educador, tomando o diálogo como fonte primeira de produção de conhecimento. Todavia, para que o educador cumpra esta função, necessita de uma amorosidade para com a docência capaz de levar os educandos a amar o conhecimento e sentirem-se responsáveis pela busca constante de aprimoramento, o que os caracteriza como um investigador, um pesquisador (FREIRE, 1987; 2010). Apesar desse avanço observado em relação ao incentivo à pesquisa ocorrido na formação universitária das participantes, foi evidenciado a falta de suporte que lhes permitissem articular teoria e prática principalmente para atuarem em alfabetização e lidar com as diferenças intelectuais, sociais e emocionais. *"A gente estudou muito, agora quando chega na prática, a prática é outra, [...] ensina para trabalhar com os meninos bonzinhos, certinhos, sentadinhos, bonitinhos, arrumadinhos. E você chega lá e não é isso" (Vila).*

Quanto aos saberes metodológicos e relacionais a serem adquiridos na formação, os resultados revelaram ter sido superficiais; não contemplaram a alfabetização; não receberam ensinamentos sobre a atuação pedagógica voltada para atender as diferenças intelectuais, sociais e emocionais dos estudantes. *"Não teve na minha formação essa preocupação com a alfabetização" (Laís). "Eu acho que a minha formação não me preparou para esse público, apesar desse público sempre ter existido [...]. Eu acho que essa prática mesmo de como lidar com as diferenças intelectuais, sociais, não tem na formação" (Kamila).* De acordo com Ostrovski, Sousa e Raitz (2017), espera-se que a formação profissional docente em nível superior seja capaz de preparar o profissional para que ele possa adquirir competências e habilidades para mediar a relação entre teoria e prática em sua atuação docente. Azzi (2009), elucida que, a relação teoria e prática representa a práxis caracterizada pela ação-reflexão-ação. O licenciado em pedagogia é um profissional que age em diversas instâncias da prá-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tica educativa, sendo que, dentre elas, encontra-se a função de mediar a construção do conhecimento referente à linguagem escrita. Esses saberes devem ser garantidos na formação em Pedagogia. No entanto, as informações acima, revelaram uma inabilidade do Ensino Superior voltado para a formação de professores do processo inicial de escolarização. Isso porque, não foi capaz de garantir a aquisição de competências e habilidades para alfabetizar a camada desfavorecida da sociedade. Observa-se uma despreocupação, ou mesmo uma negação da existência deste público nos bancos escolares por parte das instituições de Ensino Superior. Nota-se que a formação profissional destas participantes se eximiu de capacitá-las para atuarem nessa realidade que, possivelmente, iriam deparar ao iniciar suas atuações profissionais. Para Freire (2010), cabe ao educador, criar possibilidades para uma construção própria por parte do educando. Ele precisa ser aberto às indagações, à curiosidade, aos questionamentos, às inibições dos estudantes. Assim, torna-se possível colaborar na construção do conhecimento e da autonomia, cujo primeiro passo é a alfabetização. Todavia, o que os resultados revelaram é que tais competências ainda se encontram entre os grandes desafios a ser superado pelos programas de formação profissional de professores da escolarização inicial.

Quanto ao estilo de atuação docente adotado pelas participantes, observou-se uma forte influência de familiares do gênero feminino que exerciam a profissão docente.

Dentre as atitudes admiradas que lhes serviram de modelo dessas mulheres professoras, encontram-se: a dedicação e compromisso com a aprendizagem e respeito aos estudantes, compromisso ético, perseverança e honestidade frente à profissão docente, competência em alfabetização e dedicação aos estudantes. Este resultado corrobora com pesquisas que apontaram a prevalência do gênero feminino e influências recebidas dos contextos familiar e social das pessoas que revelaram sentir-se identificadas com a profissão docente (FOLLE; NASCIMENTO, 2008; OSTROVSKI; SOUSA; RAITZ, 2017).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em relação às características admiradas das professoras que serviram de modelo para as atuações docentes das participantes, a de maior prevalência foi a forma carinhosa que elas tratavam os estudantes. Também se espelharam em professores que se posicionavam como amigos e companheiros dos estudantes, com postura enérgica, porém respeitosa. Resultados semelhantes foram encontrados por Tartuce, Nunes e Almeida (2010). As autoras, levantaram a hipótese que, dentre as pessoas que permanecem apaixonadas pelo trabalho docente com as crianças, estão mulheres que cultivam o prazer em cuidar do outro. Tal hipótese encontra respaldo nos resultados aqui encontrados. As professoras do início da escolarização das participantes as marcaram profundamente por serem dedicadas e carinhosas. As professoras, que foram suas referências, demonstravam amar trabalhar com as crianças.

Em se tratando das competências e habilidades referentes à atuação pedagógica, os resultados revelaram que as participantes foram influenciadas pelos professores da formação docente (Magistério, Licenciatura, pós-graduação e cursos de formação continuada). Contudo, o que surgiu como referências preponderantes foram suas colegas professoras com experiências exitosas. Para Nóvoa (1995; 2008), ao entrar na profissão e vivê-la no mundo do trabalho, faz com que a identidade docente se constitua a partir das experiências que a própria profissão permite ao professor. Portanto, a convivência com professores já experientes que são admirados terá um peso muito grande em seus processos de formação contínua, influenciando na constituição de sua identidade profissional docente. As relações dos professores com os saberes nunca são relações estritamente cognitivas, mas mediadas pelas próprias práticas e por aquelas produzidas em seu contexto de atuação, assumindo-se assim a dimensão de saber produzido na relação com o outro (TARDIF, 2007).

Nas narrativas das participantes, foi identificada uma postura de implicação pedagógica com os estudantes que apresentam problemas nas aprendizagens. Foi notório que elas se sensibilizavam e assumiam para si a responsabilidade em ajudá-los a vencer os obstáculos. As estratégias de

ISBN: 978-65-5222-079-0

tentativa de superação, tratavam-se do investimento no vínculo afetivo, o reconhecimento das diferenças e a atenção voltada para as suas necessidades. *"Então se esse aluno está ali, é porque em algum momento, houve uma falha da escola em não enxergar aquele aluno. Eu não posso me dar o direito de falhar com ele. Eu tenho que oferecer para aquele aluno tudo que não foi oferecido" (Helena).* Esta mesma implicação foi encontrada em outras pesquisas. Marchetti (2018) constatou que diante dos impasses em relação à alfabetização de seus alunos, os professores tomavam para si a responsabilidade de buscar estratégias de superação. Para Ataíde (2015), essa implicação em se responsabilizar com o aprendizado do estudante, está relacionada a sentimentos de cunho religioso, o que leva a uma concepção da docência como um sacerdócio. Ao analisar a história familiar e a trajetória social das participantes desta investigação, verificou-se o quanto suas identidades profissionais docentes foram incorporando concepções de suas experiências e heranças religiosas. Nesse sentido, pode-se inferir que esta implicação, em se sentirem responsabilizadas por suprir o que os outros não conseguiram fazer por seus alunos, tem como forte componente, o sentimento salvacionista do início da escolarização em solo brasileiro.

Para Imbernón (2010), a renovação da forma de atuação docente, na contemporaneidade exige novas competências profissionais. Junto ao saber ensinar, faz-se necessário exercer a autonomia, tomar decisões e buscar formas de adaptações metodológicas que correspondam às especificidades dos contextos atuais da educação. Esses novos saberes necessariamente precisam abarcar a motivação, a inclusão social, a participação e a forma de se relacionar com as novas estruturas sociais e a comunidade. Para Freire (1992), a educação tem papel primordial no processo de transformação da realidade social. No entanto, é necessário derrubar o paradigma, que sustenta o sistema educacional produzido por e para atender os interesses das classes dominantes. Nesse sentido, faz-se urgente instalar uma forma de educação desafiadora, ancorada no diálogo crítico, na qual educador e educando se movimentam entre si. Nesse

ISBN: 978-65-5222-079-0

movimento, as diferenças são reconhecidas na manifestação de profundo respeito pela história de cada um que é, ao mesmo tempo, singular e plural. Portanto, a ação de educar não pode ser um ato de isolamento, de ações pontuais, mas um movimento da coletividade, o que revela seu caráter social e político.

Partindo desta concepção, considera-se que a formação docente tanto inicial como continuada precisa romper com este paradigma sacerdotal de uma visão individual salvacionista, para formar competências profissionais que contemplem a razão social da educação. Isso é, através da coletividade, disponibilizar, por meio do ato educativo, recursos para a construção de saberes capazes de transformar os sujeitos que juntos tornam-se capazes de transformar a realidade de seus contextos. Portanto, cabe as formações, romper de uma vez com os paradigmas individuais e biologizantes para instaurar a visão interacionista, histórica e social da aprendizagem.

Compreende-se que, os programas de formação profissional de professores não podem se eximir de desenvolver em seu público as competências constitutivas da identidade profissional docente aqui sinalizadas tais como: competências e habilidades específicas da profissão, visão interacionista das aprendizagens, razão social da profissão, visão política da educação, consciência de classe, sentimento de pertença e afetividade (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA; PENSO; FREITAS, 2019). Não se tem a pretensão de circunscrever as competências constitutivas da identidade profissional docente a estas aqui mencionadas. Mas apenas pontuar que políticas educacionais que pretenda enfrentar e superar as poucas aprendizagens que vem definindo destino de crianças e adolescentes de contexto de pobreza que abre portas para tantas outras vulnerabilidades, não pode desconsiderá-las, uma vez que tratam-se de saberes balizares para garantir a passagem dos sujeitos desta categoria profissional do pensamento ingênuo para o pensamento conceitual reflexivo, capaz de assumir-se verdadeiramente como mediador dos processos coletivos de

ISBN: 978-65-5222-079-0

transformação da realidade social que é o traço que o inscreve como pertencente à categoria profissional de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui discutido confirmou a hipótese de que a identidade docente se constitui a partir dos condicionantes familiar, social e de formação profissional docente, sendo que tais condicionantes possibilitam identificar escolhas conscientes e inconscientes de atuações pedagógicas. Contudo, a identidade docente não é fixa, uma vez que vai sofrendo transformações ao longo das experiências e interações ocorridas no percurso do exercício da profissão e formação no decorrer de sua atuação profissional. Essas transformações também orientam novas formas de atuações e implicações pedagógicas, reconhecendo assim, o papel fundamental da formação profissional não somente na aquisição de competências teóricas metodológicas, mas também, inexoravelmente nos aspectos relacionados às implicações pedagógicas dos professores com os estudantes provenientes de contextos sociais fragilizados em relação ao cuidado físico, emocional, cognitivo e social.

Os resultados também apontam para aspectos encontrados na literatura, reiterando que a identidade docente é composta pelas categorias: missionária, instrumental, proletária e profissional, que constituem o núcleo da identidade docente com prevalência em um ou mais aspectos (ALMEIDA, 2019; ALMEIDA, PENSO, FREITAS, 2019). A identidade docente missionária se manifestou nos aspectos relacionados à função feminina de cuidado e da docência como busca de satisfazer o desejo narcísico de poder e prestígio. A identidade instrumental foi notada na atribuição da escola, a função da instrução cognitiva e de valorização das regras estabelecidas pelo Estado, tendo a figura do professor como autoridade prestigiosa devendo o estudante respeitar e obedecer sem questionamento. A identidade proletária foi identificada no desejo de transformar a realidade econômica e social, por meio da educação, reconhecendo assim

ISBN: 978-65-5222-079-0

a desvalorização e a exploração daqueles que, em decorrência da falta de estudos, são submetidos à sobrecarga de trabalho pesado e pouca remuneração. Mas também no sentimento de desvalorização da profissão, da sobrecarga de trabalho e sentimento de impotência diante das condições desfavoráveis no exercício da docência. A identidade profissional se fez presente no reconhecimento dos conhecimentos epistêmicos necessários à formação das competências inerentes ao fazer pedagógico; na valorização e incentivo às interações entre os pares; no reconhecimento da necessidade de competências teóricas para dar sustentação às práticas pedagógicas; no investimento no vínculo afetivo para que os estudantes sintam-se acolhidos, respeitados e valorizados; no reconhecimento das diferenças intelectuais, culturais e sociais que demandam atenções pedagógicas diferenciadas; e no reconhecimento da função social da escola de promoção da transformação da realidade social.

Constatou-se a implicação pedagógica das professoras fortemente ancoradas na função de cuidados afetivos, mas também investimento nas aprendizagens cognitivas. Esta implicação é resultado de princípios éticos de respeito às diferenças aprendidos no seio familiar e principalmente com as posturas de suas professoras desde o início da escolarização até às formações continuadas em serviço e de seus pares que, verdadeiramente se posicionavam como mediadoras da transformação social da realidade por meio de: respeito às diferenças; atendimento diferenciado aos estudantes que apresentavam maiores necessidades intelectuais; cuidados emocionais através de valorização de cada estudante incentivando-os a acreditar e investir em suas capacidades de aprender e de transformar suas realidades; manifestação de amor pelo conhecimento e a felicidade que demonstravam em mediar o aprendizado de seus estudantes. Sugere-se que esta implicação é o diferencial para que professoras e professores invistam afetivamente e cognitivamente nos estudantes que destoam de seus pares em seus processos de alfabetização. Contudo, os resultados revelaram que, de acordo com o grau de capacidade de reflexividade, as professoras tendiam mais para o cuidado emocional ou para

ISBN: 978-65-5222-079-0

o investimento intelectual, dependendo de suas concepções de formação docente, de aprendizagem e como concebem o 'ser professor'. Concepções estas, que são constituídas através de suas heranças e delegações familiares; das experiências adquiridas em seus ambientes culturais: familiar, social e escolar; em suas trajetórias de formação profissional e continuada e atuação pedagógica.

Do total das participantes, verificou-se que as duas professoras que apresentaram mais recursos para investir intelectualmente na aprendizagem dos estudantes com diferenças cognitivas, sociais e emocionais, tiveram em seus meios familiares interações com adultos que valorizavam e respeitavam as diferenças; desde a infância conviveram com práticas pedagógicas de seus familiares; e, tiveram no período de formação inicial para a docência, estudos teóricos e metodológicos orientados pelos postulados da Educação Libertadora. As demais, apesar de estarem sempre a participar de formações continuadas, de se responsabilizarem pelas aprendizagens dos estudantes; de sofrerem em decorrência dos sentimentos de: impotência, frustração e solidão, suas implicações foram concentradas em tentar suprir os cuidados afetivos que elas julgavam que os estudantes não haviam recebido suficientemente em seus ambientes familiar.

Diante dos resultados aqui apresentados, reafirma-se que a constituição da identidade docente é fortemente marcada pelas heranças e delegações familiares, assim como pela cultura em que o sujeito se insere ao longo de sua trajetória social. Nesse percurso, de acordo com os recursos que lhes são disponíveis, estes sujeitos vão acatando ou superando as injunções sociológicas e psicológicas, nas quais a capacidade de reflexividade assume lugar privilegiado, o que torna a identidade docente cambiante. Reconhece-se que a formação para a docência tem o papel de formar competências epistêmicas, metodológicas e relacionais para a aquisição dos saberes da docência necessários ao exercício das atribuições de alfabetizador para atuarem em contextos de adversidade, desde a formação docente inicial e continuando em todo o percurso de atuação

ISBN: 978-65-5222-079-0

profissional. Assim, coloca-se em relevo que, os postulados da Educação Libertadora têm papel fundamental nesta formação. Constatou-se a necessidade de os programas de formação de professores investir na subjetividade. Nesse sentido, destaca-se que, os postulados da Psicossociologia e da Sociologia Clínica são lentes valiosas para a imersão na história de vida dos sujeitos em formação, levando-os por meio da reflexividade a reelaboração de seus projetos de vida, tomando consciência de suas identificações com a docência por se tratar de um poderoso recurso de transformação da realidade social, tendo a implicação pedagógica como aprendizado inexorável a ser garantido na formação profissional de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. G. G.; MAGALHÃES, A. S. Escolha profissional na contemporaneidade: projeto individual e projeto familiar. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. v. 12, n. (2), jul-dez, p. 205-214, 2011.

ALMEIDA, S. R. **O tornar-se professora alfabetizadora**: herança familiar, identidade e formação para a docência. Tese (Doutorado em Psicologia) Programa de Pós Graduação em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília DF, 2019.

ALMEIDA, S. R.; PENSO, M. A.; FREITAS, L. G. Identidade docente com foco no cenário de pesquisa: uma revisão sistemática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: v.35, p. 1-39, (2019).

ARDOINO, J.; BARUS-MICHEL, J. Sujeito. In J. Barus-Michel, E. Enriquez, e A., Levy (org.), **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI, p. 203-209, 2005.

ATAÍDE, P. C. O papel das representações culturais na construção da identidade e da escolha profissional docente por mulheres. **InterEspaço**. v. 1, n.1, jan./jun., p. 142-157, 2015.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 7. ed. São Paulo. Cortez, p. 35-48, 2009.

BARUS-MICHEL. J. **O sujeito social**. Tradução: E. Galery e V. M. Machado. Belo Horizonte: PUCMINAS, 2004.

BRASIL - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas – INEP. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes PISA 2018**. Brasil. Ministério da Educação, INEP, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/03.12.2019_Pisa-apresentacao-coletiva.pdf> Acesso em: 02|05|2025.

_____. **Censo Escolar 2022**: divulgação de resultados. Brasil. Ministério da Educação, INEP, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf.> Acesso em: 02|05|2025.

BRITO, M. J. M., et al. Traços Identitários da Enfermeira-Gerente em Hospitais Privados de Belo Horizonte, Brasil. **Saúde Soc**, v. 17, n. 2, p. 45-57, 2008.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de S. T. Venezuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DUBAR, C. **A Socialização***:* construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENRIQUEZ, E. Idealização, sublimação. In J., Barus-Michel, E. Enriquez e A., Levy (org.), **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI, p. 99-109, 2005.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. escolha à ruptura da carreira docente. p. 605-618, 2008. Estudos sobre desenvolvimento profissional: da **Revista da Educação Física**. Maringá: v. 19, n. 4,

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

_____. **Educação como prática de liberdade**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia***:* saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GAULEJAC, V. A gênese da neurose social. Tradução: N. Takeuti. **Cronos, v.** 2, n. 1, 109- 115, 2001.

_____. **A Neurose de Classe:** trajetória social e conflito de identidade. Tradução de M. B. Medina e N. Takeuti. Vialettera.com.br, 2014.

_____. **As origens da vergonha**. São Paulo: Via Lettera, 2006.

_____. (2005). Identidade. In J., Barus-Michel, E. Enriquez e A., Levy (org.), **Dicionário de Psicossociologia**. Lisboa, Portugal: CLIMEPSI, p. 104-109, 2005.

_____. O sujeito face à sua história de vida: a démarche "romance familiar e trajetória social". In N. M. Takeuti & C. Niewiadomiski (Orgs.). *Reinvenções do sujeito social:* teorias e práticas biográficas. Porto Alegre: Sulina, 2009.

GONZÁLEZ-LÓPEZ, I; RECHE-URBAN, E. Las. Demandas formativas del alumnado de magisterio. Construcción de un plan de formación complementaria. Magis. *Revista Internacional de Investigación em Educación.* Bogotá, Colômbia: v. 2, n. 4, p. 383-400, 2010.

GONZALEZ REY, F. **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MALINOSKI, S. **Professor por escolha? Um estudo sobre como os estudantes de licenciaturas constroem sua carreira docente.** Dissertação (Mestrado em Educação) Escola de humanidades. Programa de pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8530 Acesso em: 12|02|2019.

MARCHETTI, T. **O trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, 2018. Disponível em: https://tede.unioeste.br/handle/tede/3974. Acesso em 13|02|2019.

Morais, T. F.; Morato, H. T. P. A mobilidade da família: pesquisa em uma abordagem da Psicossociologia Clínica. **Boletim de Psicologia**. v. 61, n. 134, p.

79-92, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v61n134/v61n134a07.pdf> Acesso em: 11|03|2019.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

_____. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: Tardif M. & Lessard, C. (Orgs.) **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 217-233, 2008.

OSTROVSKI, C. S; SOUZA, C. M; RAITZ, T. G. Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional com estudantes de Pedagogia. **Rev. Bras. Estud. Pedagóg**. v. 98, n. 248, jan./abr, p. 31-46, 2017.

PAÍN, S. **A função da ignorância**. Tradução M. E. V. Flores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: **Portugal 2007**. 1. ed. (Org.). Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação. Lisboa, Portugal, 2008.

_____. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Form. Doc.,** Belo Horizonte: v. 13, n. 28, set./dez., p. 79-90, 2021.

SOARES, M. (2021). **Alfaletrar**. 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TARTUCE, G. L. B. P; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 40, n. 140, maio/ago., p. 445-477, 2010.

VEIGA, I. P. A. (2012). Docência como atividade profissional. In: I P. A Veiga e C D'ávila, (Org.). *Profissão docente:* novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.023

ENTRE MAPAS E MÉTODOS: TRAÇANDO CAMINHOS NA MONITORIA ACADÊMICA

Vanderson Viana Rodrigues[1]

RESUMO

A monitoria acadêmica representa um elo essencial entre o ensino teórico e a prática pedagógica, possibilitando a imersão do aluno-monitor no processo educacional ainda durante a graduação. Este estudo, fundamentado na experiência da monitoria na disciplina de Epistemologia da Geografia no curso de Geografia Bacharelado da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), analisa o papel do monitor (aluno de graduação que já cursou a disciplina) como suporte a outros alunos na ajuda com a retirada de dúvidas e facilitando do aprendizado de ambos. Com base nos referenciais de Lins (2009) e Soares & Santos (2010), destaca-se a importância da monitoria na formação acadêmica, promovendo maior interação entre estudantes e docentes, aperfeiçoando o raciocínio crítico e contribuindo para a consolidação do ensino. A metodologia empregada incluiu acompanhamento das aulas, atendimento extraclasse e suporte aos alunos na resolução de dúvidas e na realização de atividades. Os resultados apontam que a monitoria favorece o desempenho acadêmico, amplia a compreensão dos conteúdos e fortalece habilidades como organização, didática e postura docente. Além disso, evidencia-se que, apesar dos desafios logísticos, a monitoria incentiva a autonomia dos alunos e aprimora a prática pedagógica do monitor, proporcionando reflexões sobre a docência e os processos de ensino-aprendizagem. Conclui-se que a experiên-

1 Graduado em Geografia – UEMA; Mestre em Geografia – UEPA; Doutorando em Geografia – Unicamp, Professor substituto UEMA, vanderson2016rodrigues@email.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

cia monitorial, ao integrar teoria e prática, contribui significativamente para a qualificação profissional dos futuros geógrafos e docentes, reafirmando a relevância desse instrumento na formação universitária.

Palavras-chave: Monitoria acadêmica, Ensino de Geografia, Formação docente, Aprendizagem ativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

"A educação é um ato dialógico que se fortalece na troca de saberes entre os envolvidos, promovendo a autonomia e a construção coletiva do conhecimento" (Freire, 1996).

INTRODUÇÃO

A monitoria acadêmica é um importante instrumento para a qualificação do ensino universitário, promovendo uma maior integração entre alunos e docentes, além de proporcionar aos monitores uma vivência prática dos desafios docentes. Segundo Lins *et al.* (2009, p. 29), a monitoria constitui-se em uma estratégia pedagógica que visa a melhoria do ensino superior ao integrar teoria e prática e fortalecer o aprendizado colaborativo.

De acordo com Araújo (2009):

> A educação geográfica proporciona ao estudante a compreensão de mundo tendo-se como escala uma perspectiva global, mas também representa uma possibilidade de compreender o seu entorno, o seu local de moradia, as relações que se estabelecem entre o global e o local e vice-versa (Araújo, 2009, p 10.)

No ensino de Geografia, a monitoria se torna ainda mais relevante, visto que essa ciência exige uma compreensão integrada de aspectos naturais e sociais (Santos, 1996, p. 38). A Geografia Agrária, especificamente, é uma área que busca compreender a organização espacial da produção agrícola, suas relações com o meio ambiente e os impactos sociais gerados pelas políticas agrárias. Dessa forma, a monitoria acadêmica possibilita aos alunos um entendimento mais aprofundado desses processos, contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva.

A inserção da monitoria no ensino universitário permite o desenvolvimento de habilidades didáticas, aprimoramento do pensamento crítico e fortalecimento do vínculo entre ensino e pesquisa. No contexto da Geografia Agrária, a monitoria atua como um meio de facilitar a assimilação dos conteúdos teóricos e práticos, além de incentivar o desenvolvimento de pesquisas sobre dinâmicas territoriais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

> a formação do professor de Geografia deve levar em conta que os professores de Geografia são agentes sócio educacionais imprescindíveis para fazer com que, com base nas aprendizagens correspondentes, os alunos aprofundem as suas leituras de mundo, estimulando o pensar espacial e o raciocínio geográfico (Cavalcanti, 2011; BNCC, 2017).

O presente artigo tem como objetivo descrever e analisar as atividades desenvolvidas durante a monitoria da disciplina de Geografia Agrária, destacando sua contribuição para a formação acadêmica dos discentes e os desafios enfrentados ao longo do período. Além disso, busca discutir como essa experiência pode ser aprimorada para otimizar seus benefícios tanto para os monitores quanto para os estudantes atendidos.

Callai (2005) salienta que a:

> Geografia é uma ciência social, que ao ser estudada, tem de considerar o aluno e a sociedade em que vive. Não pode ser uma coisa alheia, distante, desligada da realidade. Não pode ser um amontoado de assuntos, ou lugares (parte do espaço), onde os temas são soltos, sempre defasados ou de difícil (e muitas vezes inacessível) compreensão pelos alunos. Não pode ser feita apenas de descrições de lugares distantes ou fragmentos do espaço. [...] A Geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos num processo de desenvolvimento (Callai, 2005, p.247).

O trabalho é metodologicamente construído a partir de pesquisa bibliográfica sobre a temática, o que nos permite alinhar as vivências e a teoria, traçando um percurso a compreensão da importância de o estudante de graduação realizar a monitoria para aprofundamento teórico e também a interação com o docente e a didática do ensino de graduação.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica sistemática, com levantamento de referências em fontes oficiais e especializadas, incluindo portais institucionais como o do Ministério da

ISBN: 978-65-5222-079-0

Educação (MEC) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de artigos acadêmicos, livros e relatórios sobre geografia agrária e monitoria acadêmica.

Essas fontes subsidiaram todas as etapas da pesquisa, fornecendo embasamento teórico e contextual para a análise das práticas pedagógicas (Pisciotta, 2003, p. 24). A escolha por essas referências priorizou obras que discutem a formação docente e a geografia crítica, alinhando-se ao paradigma da educação superior pública no Brasil.

O presente artigo relata as materialidades das atividades desenvolvidas durante a monitoria acadêmica na disciplina de Geografia Agrária, ofertada no curso de Geografia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), no ano de 2023. A turma era composta por 28 discentes, abrangendo alunos dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Geografia, sob a regência do professor titular Dr. Ademir Terra.

Essa experiência de monitoria enquadra-se como uma pesquisa de campo, caracterizada pela combinação de investigação bibliográfica/documental com coleta de dados *in loco*, por meio de técnicas como observação participante, pesquisa-ação e interações diretas com os sujeitos envolvidos (Fonseca, 2010, p. 37).

Conforme Fonseca (2010), a pesquisa de campo envolve "investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto às pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-ação, pesquisa participante, etc.)".

ETAPAS DA METODOLOGIA

A metodologia adotou uma abordagem qualitativa e participativa, dividida em fases sequenciais e integradas, com ênfase na reflexividade e no pensamento crítico geográfico. As etapas foram as seguintes:

ISBN: 978-65-5222-079-0

FASE INICIAL DE FORMAÇÃO E PLANEJAMENTO:

Realizaram-se encontros preliminares com o professor titular para discutir reflexões sobre a vivência em sala de aula e antecipar cenários pedagógicos possíveis. Nesses momentos, foram analisados textos fundamentais, como os de Nóvoa (2007), que aborda a formação de professores como um processo reflexivo e contínuo, e Calai (2005), que enfatiza a importância da interação docente-discente na construção do conhecimento geográfico. Outras referências incluíram autores como Freire (1996), para o diálogo crítico na educação, e Santos (2000), para a geografia como ferramenta de análise social e territorial. Essa fase visou capacitar o monitor, coletar informações preliminares sobre o ambiente universitário e fomentar a interação entre professor e alunos, promovendo um alinhamento pedagógico inicial.

FASE DE EXECUÇÃO E OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE:

Durante a vigência da monitoria, o monitor atuou de forma integrada à turma, participando ativamente das aulas, discussões e explicações sobre temas de geografia agrária, políticas públicas rurais e educacionais.

Não houve dissociação do pensamento crítico da geografia: o professor titular serviu como referência e "modelo" para a formação na educação superior, influenciando as intervenções do monitor.

Registros foram feitos por meio de diários de campo, anotações de observação e relatórios parciais, capturando interações, dúvidas dos discentes e contribuições do monitor nas explicações conceituais. Essa etapa alinhou-se à pesquisa participante, na qual o pesquisador (monitor) imerge no contexto para gerar dados empíricos (Thiollent, 2011).

ISBN: 978-65-5222-079-0

FASE DE AÇÕES COLABORATIVAS E EXTENSÃO:

Foram promovidas ações conjuntas com outros monitores e turmas, ampliando o escopo da monitoria para além da disciplina isolada.

Exemplos incluem a realização de oficinas temáticas (sobre reformas agrárias e impactos ambientais) e rodas de discussão (focadas em estudos de caso regionais no Maranhão).

Essas atividades objetivaram não apenas o reforço conceitual, mas também o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas entre os discentes, com registro fotográfico, atas e feedbacks qualitativos para análise posterior.

INSTRUMENTOS DE COLETA E ANÁLISE DE DADOS:

Coleta: Diários de campo (para narrativas reflexivas), observação sistemática (com protocolos pré-definidos), documentos institucionais (planos de aula, ementas) e relatos de participantes (via rodas de discussão).

Análise: Adotou-se a análise de conteúdo temática (Bardin, 2011, p. 85), categorizando dados em eixos como "interações pedagógicas", "contribuições críticas à geografia agrária" e "impactos na formação discente". A triangulação de fontes (bibliográfica, documental e empírica) garantiu validade e confiabilidade.

Essa estrutura metodológica, fundamentada em autores como Fonseca (2010, p. 25) e Thiollent (2011, p. 72), permitiu uma abordagem holística, integrando teoria e prática, e contribuindo para a compreensão da monitoria como dispositivo de formação docente e discente na geografia universitária.

REFERENCIAL TEÓRICO

A monitoria acadêmica é uma prática pedagógica que visa aprimorar o processo de ensino-aprendizagem no ensino superior, proporcionado

ISBN: 978-65-5222-079-0

aos estudantes a oportunidade de aprofundar conhecimentos, desenvolver habilidades didáticas e fortalecer a interação entre teoria e prática. De acordo com a Resolução nº 1125/2015-CEPE/UEMA, a monitoria na Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) é regulamentada para incentivar a participação ativa dos discentes nas atividades acadêmicas, contribuindo para sua formação integral (UEMA, 2015).

A monitoria é reconhecida como uma modalidade de ensino que potencializa a aprendizagem colaborativa e autorregulada dos estudantes universitários. Segundo Vygotsky (2001), a interação social é essencial para a construção do conhecimento, sendo que a monitoria favorece esse intercâmbio e fortalece o aprendizado coletivo, além disso, estudos como os de Moran (2013) destacam que práticas pedagógicas baseadas na interação entre pares são mais eficazes na retenção do conhecimento.

Na UEMA, a monitoria é disciplinada pela Resolução nº 1125/2015-CEPE/UEMA, que estabelece normas para a concessão de monitoria aos estudantes de graduação. Essa resolução define os critérios e procedimentos para a seleção de monitores, bem como suas atribuições e responsabilidades, visando assegurar a qualidade e eficácia dessa prática pedagógica (UEMA, 2015), o que segundo Libâneo (2017), a prática docente deve se apoiar em metodologias que favoreçam o aprendizado significativo, sendo a monitoria um instrumento essencial nesse processo.

Estudos apontam que a monitoria acadêmica não deve ser vista apenas como um espaço para resolução de dúvidas, mas também como um ambiente de convivência e intercâmbio social. Freire (1996, p. 31) destaca que a aprendizagem se fortalece quando ocorre em um ambiente dialógico, onde há a troca de saberes entre os envolvidos no processo, além disso, a monitoria auxilia na redução de índices de evasão e retenção nos cursos superiores, ao proporcionar um suporte acadêmico adicional aos estudantes (Moran, 2013, p. 68).

Portanto, a monitoria acadêmica na UEMA, respaldada por regulamentações específicas, desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, tendo em vistas que ela não apenas enriquece o processo

ISBN: 978-65-5222-079-0

de ensino-aprendizagem, mas também prepara os discentes para futuros desafios profissionais, incentivando a autonomia, a responsabilidade e o compromisso com a educação de qualidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades de monitoria foram estruturadas de forma a atender às demandas dos alunos e auxiliar o professor na condução do processo de ensino-aprendizagem. Dentre as principais atividades desenvolvidas, destacam-se:

- Atendimento extraclasse: Realizado semanalmente, permitindo a elucidação de dúvidas e o aprofundamento de conteúdos trabalhados em sala de aula.
- Apoio na elaboração de materiais didáticos: Produção de resumos, mapas conceituais e listas de exercícios.
- Auxílio na organização de atividades práticas: Incluindo saídas de campo e estudos dirigidos.
- Intermediação entre docentes e discentes: Facilitando a comunicação e promovendo a interação acadêmica.

Os atendimentos extraclasse foram planejados para garantir uma assistência contínua aos alunos, promovendo um espaço de esclarecimento de dúvidas e aprofundamento dos conteúdos discutidos em sala de aula, sendo essa iniciativa possibilitou uma interação mais direta e personalizada entre monitor e discentes, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem.

A elaboração de materiais didáticos foi uma estratégia utilizada para auxiliar os alunos na organização dos conteúdos estudados, como resumos, mapas conceituais e listas de exercícios foram desenvolvidos como ferramentas complementares ao ensino, facilitando a fixação dos conceitos essenciais da disciplina.

ISBN: 978-65-5222-079-0

As atividades práticas, como saídas de campo e estudos dirigidos, foram fundamentais para a aplicação dos conceitos teóricos em contextos reais, sendo que a participação dos alunos nessas atividades contribuiu para a ampliação de sua percepção sobre a dinâmica da produção agrícola e seus impactos no território.

Aintermediação entre docentes e discentes se mostrou essencial para a construção de um ambiente acadêmico mais colaborativo, onde a monitoria serviu como um canal de comunicação eficiente, permitindo um fluxo de informações mais ágil e uma melhor articulação entre os diferentes agentes do processo educacional.

A monitoria acadêmica na disciplina de Geografia Agrária teve impactos significativos no processo de ensino-aprendizagem. O primeiro aspecto positivo observado foi o fortalecimento da interação entre alunos e o monitor, haja vista que o suporte contínuo proporcionado durante as atividades em sala e extraclasse facilitou a assimilação dos conteúdos, contribuindo para a melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes.

Além disso, a monitoria permitiu o desenvolvimento de estratégias didáticas mais eficazes, ampliando as metodologias ativas, como a elaboração de estudos dirigidos e debates, favoreceu uma participação mais efetiva dos alunos, onde muitos relataram que o acompanhamento do monitor ajudou a tornar os conteúdos mais compreensíveis e a estimular um interesse maior pela disciplina.

Outro resultado importante foi a contribuição para a autonomia dos discentes. Os atendimentos extraclasse permitiram que os alunos buscassem soluções para suas dificuldades, promovendo um aprendizado mais independente, e esse aspecto está alinhado com a proposta da monitoria acadêmica como um espaço de troca e construção coletiva do conhecimento.

Entretanto, desafios também foram identificados ao longo do processo, um dos principais obstáculos foi a baixa adesão de alguns alunos às atividades da monitoria, mas apesar da disponibilidade de horários

ISBN: 978-65-5222-079-0

variados, parte dos discentes não utilizou esse suporte, seja por incompatibilidade de horários, seja por desconhecimento da importância dessa atividade para seu aprendizado.

Outro desafio foi a necessidade de conciliar as atividades da monitoria com as demais responsabilidades acadêmicas do monitor. A carga horária exigida para preparação das atividades, acompanhamento dos alunos e elaboração de materiais didáticos demandou um planejamento rigoroso para evitar sobrecarga e garantir a qualidade do trabalho desenvolvido.

Além disso, verificou-se que a participação dos alunos nas aulas práticas e saídas de campo foi significativamente beneficiada pela presença do monitor, o suporte prestado nessas atividades auxiliou na compreensão dos fenômenos espaciais estudados, tornando o aprendizado mais dinâmico e aplicado à realidade.

Por fim, a monitoria acadêmica também proporcionou ao monitor um crescimento pessoal e profissional. A experiência permitiu o aprimoramento de habilidades como comunicação, organização e liderança, competências essenciais para aqueles que desejam seguir a carreira docente ou acadêmica, os impactos positivos da monitoria se estenderam tanto para os alunos atendidos quanto para o próprio monitor.

Diante desses resultados, recomenda-se a ampliação das ações de divulgação da monitoria para aumentar a adesão dos alunos, bem como a implementação de estratégias que incentivem a participação mais ativa dos discentes. Também seria benéfico o fortalecimento do apoio institucional para os monitores, garantindo melhores condições para o desenvolvimento dessa atividade fundamental para o ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A monitoria da disciplina de Geografia Agrária demonstrou ser uma experiência enriquecedora tanto para os discentes quanto para o monitor, pois a oportunidade de auxiliar na mediação do conhecimento fortaleceu

ISBN: 978-65-5222-079-0

a compreensão dos conceitos geográficos e contribuiu para a formação acadêmica e profissional do monitor.

Além de beneficiar os alunos monitorados, a experiência de monitoria proporciona ao próprio monitor um aprendizado significativo, desenvolvendo habilidades como organização, comunicação e didática, competências são essenciais para aqueles que pretendem seguir a carreira acadêmica e docente.

Recomenda-se que futuras monitorias adotem estratégias que estimulem uma maior participação discente, além de investimentos institucionais que valorizem essa prática pedagógica, onde a inclusão de feedbacks regulares dos alunos sobre a monitoria pode contribuir para a constante melhoria dessa iniciativa.

A monitoria deve ser vista não apenas como um suporte ao ensino, mas como uma oportunidade de formação e aperfeiçoamento acadêmico, seu fortalecimento dentro das universidades pode ser um diferencial para a melhoria do ensino superior e a promoção de uma educação mais dinâmica e eficaz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao professor Dr. Ademir Terra pela orientação, confiança e valioso acompanhamento durante toda a monitoria, cujas reflexões e modelo docente foram fundamentais para o desenvolvimento das atividades e para o meu crescimento profissional.

À Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), pela oportunidade de exercer a monitoria acadêmica e pelo suporte institucional que viabilizou a realização das ações. Aos 28 discentes da turma de Geografia Agrária de 2023, pela participação ativa, engajamento nas discussões e confiança depositada no meu apoio, enriquecendo mutuamente o processo de ensino-aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Raimundo Lenilde e RIBEIRO, Luís Távora Furtado. Matriz Construtivista e Ensino de Geografia na Escola. **Encontro de Geógrafos da América Latina**. 2009. Disponível em http:egal2009.easyplanners.info.2009, acesso em 12 de outubro de 2025.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo:** a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. Papirus: Campinas-SP, 1998 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2010.

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

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

MEC, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BNCC – BRASIL. Acesso em 8 de outubro de 2024 http://portal.mec.gov.br/index.php.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2013.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2007.

PISCIOTTA, K. **Pesquisa científica em unidades de conservação da Mata Atlântica paulista.** 2003. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SANTOS, M. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2000.

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 2011.

UEMA – Universidade Estadual do Maranhão. **Resolução nº 1125/2015-CEPE/UEMA**. São Luís, 2015.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.024

O PIBID DE HISTÓRIA DA URCA E OS/AS EGRESSOS/AS (2012-2018): REPERCUSSÕES NOS SABERES E NAS PRÁTICAS DOCENTES

Cicera Mônica Rodrigues da Silva[1]
Dinajilas Gomes de Melo Santos[2]
Maria Arleilma Ferreira de Sousa[3]

RESUMO

A pesquisa em tela é recorte de uma investigação empreendida no Trabalho de Conclusão de Curso, que versou sobre o Programa de Iniciação à Docência e suas contribuições para os/as bolsistas em formação inicial, no âmbito do PIBID de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Dito isso, o escrito delineado a seguir teve como questão problema a seguinte indagação: como o PIBID de História da URCA repercutiu nas práticas e saberes docentes dos/as egressos/as do Programa entre os anos de 2012-2018? Em seguida, elencou-se o objetivo geral que foi analisar como o PIBID de História da IES mencionada impactou na construção das práticas e saberes docentes de seus/as egressos/as. Para elaboração do estudo recorreu-se ao uso de questionários que foram respondidos por sete ex-bolsistas, os dados foram sistematizados e estudados pela ótica da Análise de Conteúdo de Bardin (2016). O referencial teórico esteve pautado, principalmente, em conceitos como práticas docen-

1 Mestra em Educação e Ensino pelo curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino da Universidade Estadual do Ceará – UECE, smonicarodrigues882@gmail.com;

2 Graduada pelo Curso de História da Universidade Regional do Cariri - URCA, dinajilas-melo17@gmail.com;

3 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, maria.arleilma@aluno.uece.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

tes (FRANCO, 2012) e saberes docentes (FREIRE, 2022; TARDIF, 2010). Com a discussão bibliográfica e a análise dos dados foi possível tecer as seguintes inferências gerais: o PIBID proporcionou práticas e saberes para um ensino de História significativo; possibilitou o uso de outras linguagens no processo de ensino-aprendizagem e o fortalecimento da identidade docente.
Palavras-chave: PIBID, História, egressos/as, docência.

ISBN: 978-65-5222-079-0

NOTAS PREAMBULARES

> O ato de cozinhar, por exemplo, supõe alguns saberes concernentes ao uso do fogão, como acendê-lo, como equilibrar para mais, para menos, a chama, como lidar com certos riscos, mesmo remotos, de incêndio, como harmonizar os diferentes temperos numa síntese gostosa e atraente. A prática de cozinhar vai preparando o novato, ratificando alguns daqueles saberes, retificando outros, e vai possibilitando que ele vire cozinheiro. A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes (Freire, 2022, p. 23 – 24).

O trecho que abre esta seção introdutória aborda a importância dos saberes e das práticas para as atividades humanas, como exemplo, estão postas as práticas de "cozinhar" e "velejar", ambas necessitam de saberes específicos concernentes aos atos a serem realizados. O excerto foi retirado da obra "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire. Livro que traz contribuições ímpares para a constituição e reflexão de ações docentes transgressoras e progressistas. Assim sendo, compreende-se que o pensamento do autor colabora com a temática tratada neste escrito, qual seja: o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Regional do Cariri (URCA), do Curso de História, nas práticas e saberes docentes dos/as egressos/as do Programa, entre os anos de 2012 e 2018.

Os processos de formação docente compreendem concepções de "ser professor/a", saberes profissionais, práticas contexualizadas, políticas públicas e Programas que possam contribuir com esse processo de formação. Dentre essas ações, desde o ano de 2007, destaca-se o PIBID. Em trabalhos anteriores (SILVA, 2023; SILVA, 2025; SILVA E SOUSA, 2022; 2023) foi possível traçar a historicidade do Programa em tela e lançar o olhar tanto para a formação inicial (estudantes da graduação em História), quanto para a formação continuada (supervisores/as de História).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ao tratar a respeito dos/as egressos/as entende-se que, são sujeitos/as que em uma temporalidade específica (2012-2018), participaram do referido Programa e no momento de realização do estudo em tela (2023), estavam como professores/as na Educação Básica. Dessa maneira, por meio das vivências no campo de atuação conseguem identificar (ou não) contributos do processo formativo do PIBID em seus saberes e práticas docentes.

A questão-problema que deu origem a essa investigação foi: como o PIBID de História da URCA repercutiu nas práticas e saberes docentes dos/as egressos/as do Programa entre os anos de 2012-2018? Logo, foi sistematizado o objetivo geral que consistiu em: analisar como o PIBID de História da IES mencionada impactou na construção das práticas e saberes docentes de seus/as egressos/as.

No que tange ao aporte teórico-metodológico, os conceitos centrais da pesquisa foram: "saberes docentes" e "práticas docentes", partindo de autores/as como: Flávia Caimi, Paulo Freire, Maurice Tardif, Amélia Franco, dentre outros/as. Nos caminhos metodológicos, destaca-se a abordagem qualitativa (MINAYO, 2002), tendo em vista que trata-se de concepções subjetivas e particulares do problema em análise. Como levantamento de dados, fez-se uso de questionários (BASTOS *et. al*, 2023), neste instrumento deve constar perguntas que podem auxiliar na investigação do objeto de estudo. Após a sistematização da discussão teórica e levantamento de dados (via *google forms*), os achados da pesquisa foram interpretados por meio da "Análise de Conteúdo", de Laurence Bardin (2016).

O texto encontra-se organizado da seguinte maneira: essa seção introdutória que conta com a contextualização, objetivo e metodologia; duas seções teóricas: a primeira buscou discutir as concepções de saberes docentes; a segunda buscou discutir as acepções de práticas docentes. Na quarta seção, há uma discussão acerca dos achados da pesquisa tendo como luz a literatura utilizada. Em seguida, encontra-se as considerações finais, com proposições para caminhos outros.

Por meio das narrativas levantadas neste estudo, foi possível evidenciar as repercussões do PIBID na: organização da sala, planejamento,

ISBN: 978-65-5222-079-0

compreensão do/a estudante como um ser histórico e construção de outras metodologias de ensino. Para além disso, o Programa possibilitou o encontro com a docência e o reconhecimento da educação como uma ferramenta para a transformação social. Dito isso, abordaremos, na seção que se segue, um debate teórico acerca da categoria de "saberes docentes".

"PARA ENSINAR HISTÓRIA A JOÃO, É PRECISO SABER DE HISTÓRIA, DE ENSINAR E DE JOÃO"

A frase indexada na abertura desta seção encontra-se no texto de Flávia Eloisa Caimi, que tem como título: "o que precisa saber um professor de História?", escrito em 2015[4]. O título, bastante sugestivo e intrigante, apresenta ao leitor e a leitora o que eles/as encontrarão no decorrer da leitura, qual seja: os saberes que alicerçam a prática educativa em História. A autora apresenta três saberes que são cruciais para a atividade social chamada docência (aqui, em história), são eles: os saberes a ensinar, os saberes para ensinar e os saberes do aprender.

Para ensinar História a João – e a Maria -, precisa saber de História, em outras palavras, os saberes concernetes a historiografia, aos processos históricos e aos sujeitos históricos; para além disso, precisa saber de "ensinar", isto é, são os saberes para ensinar, estes estão relacionados com a didática, as tendências pedagógicas, as ciências da educação de modo geral; ademais, necessita também saber de João – e de Maria -, isto significa que, os/as estudantes são seres históricos, complexos e estão situados em contextos sociais diversos. Assim, precisa-se entender como ocorre os processos de aprendizagem, conhecer, mesmo que minimanente, os/as educandos/as, compreendendo que eles/as não são folhas em branco e que fazem parte de um universo social, político, econômico e cultural específico – que se relaciona com os contextos mais amplos da sociedade.

4 A frase pode ser encontrada na página 111 do texto.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Outro/as autores/as buscaram problematizar e elucidar quais os saberes são necessários a prática educativa. Dentro do campo das discussões de formação docente, destaca-se: Maurice Tardif, Selma Pimenta Garrido, Paulo Freie, dentre outros/as. Para Tardif (2010), os saberes docentes seriam "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (p. 36).

Os saberes da formação profissional são um "[...] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação [...]" (p. 37). Nesse sentido, tanto o/a professor/a quanto o ensino se tornam objeto de saber para as ciências da educação. No que diz respeito ao segundo saber, o autor assinala que "[...] a prática docente incorpora ainda saberes sociais definidos e selecionados pela instituição universitária. Esses saberes integram igualmente a prática docente através da formação (inicial e contínua) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade" (p. 38). Esses saberes são constituídos por meio das disciplinas formativas como por exemplo, História e Matemática.

O terceiro saber sistematizado por Tardif (2010), remete-se aos curriculares de acordo com o autor "[...] estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos [...]" (p. 38). Nota-se que esse saber pode ser constituído desde o início da prática do/a profissional do ensino e o acompanha constante em seu fazer docente. Por fim, tem-se os saberes experienciais, estes estão correlacionados ao saber-fazer e saber-ser dos/as professores/as, contudo, cabe enfatizar que ele é formado por todos os outros saberes, por isso é um amálgama, pois o sentido figurado dessa palavra significa misturado, heterogêneo. Selma Garrido Pimenta, em suas reflexões relativas aos saberes da docência e da identidade do professor demarca que as práticas docentes são um caminho para re-pensar a formação inicial e contínua (PIMENTA, 1997), sua preocupação girou em torno de organizar os saberes que são necessários

ISBN: 978-65-5222-079-0

ao ofício dos/as docentes. O primeiro saber elencado pela autora se refere aos da experiência, conforme seus escritos, esses "[...] são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho" (p. 7-8). Compreende-se que a concepção dessa estudiosa coaduna com o discorrido anteriormente, pois esses saberes estão relacionados com o dia a dia do professorado. É na escola, como um lugar de vivacidade e movimento que esses saberes são constituídos.

O segundo saber é o do conhecimento, para Pimenta (1997) esse se refere aos conhecimentos trabalhados nas escolas a partir das disciplinas, como: História, Matemática, Química, Física, ou seja, o currículo. Esses conhecimentos não são meramente informações, precisam ser úteis, pertinentes e produzir novas formas de progresso e desenvolvimento (PIMENTA, 1997). Ademais, é importante que no decorrer da prática docente os/as professores/as reflitam a respeito do significado e relevância desses conhecimentos. Por último não menos importante, tem-se os saberes pedagógicos, esses reportam-se ao processo de ensino-aprendizagem, no movimento didático e pedagógico, se distanciando da concepção tradicional de técnicas e se aproximando de uma visão contextualizada do "como", "o que" e "para quem" o/a professor/a está lecionando.

Na perspectiva de Paulo Freire (2022) temos muitos saberes, porém a tentativa não é citar, por meio de trechos, o que define cada um, o intuito é destacar alguns tendo em vista o espaço do escrito. O processo de ensino para esse autor exige do/a professor/a elementos cruciais como: pesquisa, criticidade, rejeição a discriminação, respeitos aos educandos/as, alegria, acreditar nas mudanças de estruturas sociopolíticas, humildade, competência profissional, diálogo, escuta, apreensão da realidade, ética, dentre outros. Ao se debruçar nesta obra, pode-se notar que esses saberes circundam as discussões já feitas anteriormente, pois o que é colocado por Freire (2022) são saberes relacionados à prática do professorado, a sua formação inicial e continuada. Além disso, são saberes que

ISBN: 978-65-5222-079-0

envolvem o reconhecimento do outro, cabendo sempre a indagação do "para quem?", em outra palavras, quem são os/as alunos/as a quem o/a docente desenvolve o processo de ensino-aprendizagem.

Essas breves notas de conceitos sobre a categoria de "saberes docentes" demonstram que existem uma variedade de autores/as – ressaltando que temos a ciência da existência de outros/as estudiosos/as que não foram abordados/as no texto – que buscaram elencar o que os/as professores/as precisam "dominar" para exercer a docência. Na tentativa de fazer uma síntese, os saberes estão vinculados desde a formação inicial até a formação continuada, abragendo o que foi abordado nos espaços formativos, o que foi vivenciado nos espaços escolares e envolvendo suas visões de mundo, os/as educandos/as, as sensibilidades, a ética, a responsabilidade e o afeto. Assim, observa-se que os saberes são muitos, e que estão correlacioados com a ação docente, melhor dizendo, estão diretamente conectados as práticas do professorado, discussão que será explorada na próxima seção.

"É PENSANDO CRITICAMENTE A PRÁTICA DE HOJE OU DE ONTEM QUE SE PODE MELHORAR A PRÓXIMA PRÁTICA"

A frase indexada na abertura desta seção encontra-se na obra de Paulo Freire, que tem como título: "pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa", edição de 2022[5], da editora Paz e Terra. O pensamento do autor coaduna com a perspectiva de "práticas docentes" adotada neste trabalho. Ao pensar criticamente a prática do/a professor/a adentra-se na seara da reflexão das ações e evidencia-se que as práticas docentes não são estáticas, ou seja, estão em movimento, em um processo de vir a ser, em um processo de inacabamento.

No tocante a prática docente, Franco e Gilberto (2010) nos alerta para a complexidade que circunda esse ofício, para as autoras, há uma gama de demandas impostas pelo mundo contemporâneo implicando na prá-

5 A frase pode ser encontrada na página 39 do texto.

ISBN: 978-65-5222-079-0

tica desses/as profissionais. Em um outro escrito, Franco (2012, p. 184) assinala que:

> Existem diferentes concepções de prática docente, e, infelizmente, a mais usual é aquela associada a concepção tecnicista, que considera a prática docente como uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados que devem ser executados pelos professores.

Nesse viés, as práticas docentes são atravessadas pela racionalidade técnica, "modelo" que vislumbra os/as docentes apenas como executodores/as de saberes constituídos no campo científico, nesse sentido esses/as profissionais não teriam espaço para criar saberes, apenas para aplicar/repetir. Esse entendido é compartilhado por Lacerda (2018), a autora aponta que a racionalidade técnica considera os/as professores/as apenas como técnicos/as, negando a dinâmica própria que se dá entre a vivência docente e discente no campo de ensino. A alvorada deste pensamento é evidenciada na estrutura dos cursos de formação docente, na qual as disciplinas do campo disciplinar são desconexas das pedagógicas (FRANCO E GILBERTO, 2010).

Como assinalado por Tardif (2010), a prática dos/as docentes não é um espaço de aplicabilidade, esse visão remete ao que foi discutido anteriormente acerca da racionalidade técnica que permeia a formação de docentes. O autor sinaliza para o entendimento de que a prática desses/as profissionais é um lugar de criação, produção e recriação constante, em que, os saberes são a base para a transform(ação) no cotidiano.

Nesse sentido de lugar de criação, evocamos Franco (2012, p. 185), a autora reflete que:

> [...] enquanto uma prática for mecanicamente estruturada, sob a forma de reprodução acrítica de fazeres, não se transformará em saberes da experiência, uma vez que não foi vivenciada como práxis, não foi renovada nem transformada com as águas da reflexão, da pesquisa, da história. Se não houver o exercício da práxis que renova e rearticula a teoria e a prática, não haverá espaço para construção de saberes.

Portanto, a prática, como uma ação intencional e contextualizada mobiliza diferentes saberes e articula teoria e prática, resultando na práxis. Práxis tem haver com transformação, com movimento, isto é, o saber-fazer docente é um movimento que articula pesquisa, vivências e construção!

Quando investiga-se "práticas docentes", compreende-se que questionamentos como: "[...] 1) o que a/o docente faz? 2) como ele/ela faz? 3) por que e/ou com base em que faz? E 4) onde faz? [...]" (PEREIRA, GAMEZ E CORREA, 2024, p. 03), possibilitam abordar a temática em dimensões historicamente situadas levando em consideração o local em que se materializa os conhecimentos-ações dos/as docentes e os atravessamentos subjetivos que acompanham todo o ofício docente.

Os/as autores/as abordados/as nessas linhas refletem a respeito das práticas docentes como um espaço de criação, reflexão e ação. Assim sendo, afasta-se da perspectiva até então consolidada de que os/as professores/as só precisam aplicar e reproduzir o que está posto em livros, manuais e planejamento pré-estabelecidos. Frente a configuração atual da educação brasileira, pautada principalmente em uma lógica de mercado (FREITAS, 2018), observa-se que reafirmar da posição das práticas docentes como um lugar de criação é uma ação de enfrentamento e resistência. Outrossim, o movimento de reflexão potencializa as práticas do professorado, pois como bem elucida o Patrono da educação brasileira, é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática. Dito isso, na próxima seção faremos a análise dos dados a luz das discussões teóricas.

REPERCUSSÕES NO SABER-FAZER DE EGRESSOS/AS DO PIBID EM HISTÓRIA DA URCA

> Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior... em cada retalho, uma vida, uma liçao, um carinho, uma saudade... que me tornam mais humana, mais completa. E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também. E a melhor parte

ISBN: 978-65-5222-079-0

> é que nunca estamos prontos, finalizados... haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma (PIZZIMENTI, 2017, s/p).

O trecho indexado na abertura desta seção encontra-se no poema de Cris Pizzimenti, que tem como título "Feita de retalhos". O recorte em destaque elucida, poeticamente, o que virá nas linhas abaixo, que é a discussão sobre as repercussões do PIBID de História da URCA, nos saberes e nas práticas dos/as docentes da Educação Básica. Compreende-se que as vivências podem marcar positivamente ou negativamente aqueles/as que vivenciaram determinadas atividades, neste caso, o processo formativo no Programa de Iniciação à Docência. Como bem sinaliza Pizzimenti (2017, s/p), "em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior", em outras palavras, as vivências podem acrescentar aprendizados e significados nas atuações profissionais.

Cabe discorrer, mesmo que brevemente, o processo metodológico da pesquisa. Na seção da introdução, foi explanado que o trabalho é de abordagem qualitativa, considerando que ao lidar com as subjetividades e com o universo particular de cada participante desta pesquisa não caberia adotar como abordagem a perspectiva quantitativa. Como levantamento de dados, fez-se uso de questionários (BASTOS *et. al*, 2023), neste instrumento constaram perguntas que auxiliaram na investigação do objeto de estudo. Os questionários foram produzidos por meio do *google forms* e enviados via *e-mail* para cada respondente.

Para este estudo, sete pessoas que aceitaram participar e contribuir com o escrito a ser construído posteriormente. Após a sistematização da discussão teórica e levantamento de dados, os achados da pesquisa foram interpretados por meio da "Análise de Conteúdo", de Laurence Bardin (2016). Esta ótica de interpretação permite que os/as pesquisadores/as se debruçem nas narrativas e analisem de forma profunda os dados, atentando-se ao dito e ao não dito.

Vale ressaltar que a identidade dos/as participantes foram preservadas, assim sendo, foi optado por pseudônimos para se referir a cada um, nomeados de: participante 1, participante 2, e assim sucessivamente,

ISBN: 978-65-5222-079-0

acrescentando a temporalidade de cada subprojeto que participaram, exemplo: (participante 1 – 2012-2014). Antes de apresentarmos (e discutirmos) as narrativas dos/as sujeitos/as, é interessante pontuar que o PIBID na URCA (Universidade pública, estadual e localizada na Região do Cariri Cearense), iniciou em 2012, dessa maneira, conseguimos relatos de pessoas que partiparam da primeira e segunda edição. Para ilustar cada edição, recorremos a um quadro elaborado em um trabalho de dissertação realizado entre os anos de 2023-2025, que versa sobre a historicidade do Programa na referida Universidade, segue abaixo:

Quadro 1 – Dados informativos sobre o PIBID de História da URCA

Título	Ano
História e Meio Ambiente	2012-2014
Cidadania, Memória e Identidades: Os Saberes e Práticas para o Ensino de História	2014-2018
Multidisciplinar em Sociologia e História	2018-2020
Ensino de História e Educação Ambiental: repensando práticas saberes sobre o Meio Ambiente	2020-2022
Ensino de História e Saberes Tradicionais	2022-2024
Religiosidades, saberes tradicionais e os usos de tecnologias digitais na formação de professores	2024-2026 (em execução)

Fonte: Silva, 2025, p. 94.

Com o auxílio do quadro um, nota-se que o PIBID de História iniciou no ano de 2012 e vem, desde esse período, participando de outras edições com temas diversos, abordando questões ambientais, cidadania, memória e identidades, saberes tradicionais, religiosidades e tecnologias, todas as temáticas direcionadas para o ensino de História na Educação Básica. Para este estudo, tivemos dois participantes do subprojeto intitulado "História e Meio Ambiente", realizado entre os anos de 2012-2024; e cinco participantes que participaram do subprojeto que teve como título: "Cidadania, Memória e Identidade: Os Saberes e Práticas para o Ensino de História", desenvolvido entre os anos de 2014-2018, totalizando sete pessoas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ao serem indagados sobre como o PIBID contribuiu para seus saberes e práticas como professores/as em atuação, o participante 1 – 2012-2014, relatou que:

> *Eu utilizo de muitos dos aprendizados que os coordenadores, supervisores e colegiado repassaram ao longo do projeto. Um dos essenciais é poder compreender que temos uma grande missão de ensinar, os tempos são outros e cada aluno tem sua individualidade. Nesse contexto, busco sempre ser uma professora que ajuda, acolhe e entender o lugar do aluno, sabendo que toda sua ação depende de como está se sentindo e de onde é o seu lugar de fala.*

Queremos destacar que a visão da docência como missão, vem sendo desconstruída, por meio de autores como António Nóvoa (1992), cabe salientar que, por muito tempo, associou-se a docência a um dom, perdendo de vista assim, a necessidade dos processos formativos. Desse modo, entendemos que ainda é necessário reafirmar que a docência é uma atividade social que precisa de investimentos no seu processo de formação, este, realizado em Instituições com comprometimento social, político e ético.

A narrativa da participante 1 – 2012-2014, reconhece a importância de buscar acolher, escutar e entender os/as estudantes. O olhar atento e escuta ativa para observar de que lugar eles/as falam, como falam, e relacionar esses aspectos ao processo de ensino-aprendizagem e se ater ao contexto social e cultural que cada educando/a está inserido/a. Ao reconhecer a individualidade no processo educativo é possível potencializar a ação docente. A literatura abordada nas seções anteriores apontavam, como saber docente, a necessidade de conhecer João e Maria, ou seja, o alunado, sendo assim, encontramos relação com o pensamento de Caimi (2015).

Sobre o mesmo questionamento, o participante 2 – 2012-2014, narrou que:

> *Foi através das experiências do PIBID que comecei a perceber a necessidade de proporcionar um ensino que tenha significado para o meu aluno, a trabalhar com inúmeras metodologias com o objetivo*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *de dinamizar as aulas e possibilitar uma aprendizagem significativa e prazerosa.*

O relato acima demonstra que o processo formativo vivenciado outrora no Programa, proporcionou-lhe se constituir como uma professora que procura trabalhar de maneira significativa, ou seja, de uma forma em que os/as estudantes possam entender seu contexto, sua realidade e sobretudo, construir uma educação prazerosa. Outro ponto que merece destaque é a utilização de várias metodologias de ensino, porque isso mostra que o público em sala de aula é diverso, são inúmeros sujeitos e na maioria das vezes, a forma de trabalhar não é eficiente para todos e todas, desse modo, ter profissionais que vislumbram essa problemática é também um meio de perceber e acreditar que a educação pode sim ser transformadora, dinâmica e humanizada, principalmente a disciplina de História. Vale ressaltar que as repercussões narradas nas linhas acima estão relacionadas aos saberes pedagógicos (TARDIF, 2010; PIMENTA, 1999), uma vez que está vinculado às formas de ensinar. Para além disso, reflete a concepção de prática docente como lugar de criação e mobilização de diversos saberes (TARDIF, 2010).

O participante 3 – 2014-2018, disserta que:

> *Na verdade, o que me fez gostar e querer ser realmente professora foi o PIBID, porque quando tive o contato com os alunos, percebi que era ali que eu queria ficar. Então, com certeza o PIBID é muito importante enquanto professora. Sempre procuro incentivar meus alunos sobre a importância da Universidade, como também de ingressar em Programas de formação continuada. Dessa forma, acredito que o programa ele anda grudado em mim, já que foi uma experiência tão gratificante.*

De acordo com o relato, observa-se que o Programa proporcionou à egressa um sentimento de pertença e reconhecimento de sua profissão. Percebe-se que em seu trabalho diário busca incentivar os alunos e alunas a conseguirem uma vaga em Instituições de Ensino Superior e, em concomitância a isso ressalta a importância de suas experiências no subprojeto

ISBN: 978-65-5222-079-0

no qual atuou. Entretanto, cabe pontuar que a fala não sublinhou, diretamente, aspectos como saberes e práticas docentes.

Abaixo, encontra-se o relato do participante 4 – 2014-2018, sobre as repercussões do PIBID nas suas práticas e saberes docentes:

> *Todo planejamento, visão dentro da sala de aula, organização de matrizes curriculares, textos e debates, a função na sala de aula e a futura atuação enquanto professores e professoras foram base no Programa. Esse olhar sensível, inclusivo, democrático, cooperativo, humano, os quais estão presentes em meu fazer docente hoje, com certeza foi construído, em grande parte, dentro do Projeto PIBID, cujo centro de ataques se faz crescente no cenário educacional contemporâneo, em particular, nos vários cortes que foram desferidos para tal, o que reverbera em menos incentivo à docência, à aprendizagem e transformação da educação.*

Por intermédio do trecho em destaque, observa-se que o Programa dispôs de ferramentas para construção de uma formação inclusiva, cooperativa, democrática e sensível, isto é, pilares imprescindíveis para um profissional empático. Entender que o PIBID pode proporcionar essa vivência e continuar sendo considerado importante e ser visto como um reflexo para o professor é enriquecedor. Mudar a educação dentro de um cenário que busca vê-la como um simples "depósito" de conteúdo é de um total descaso com a figura dos/as docentes que lutam por uma Educação transformadora e problematizada (FREIRE, 2021). Além disso, é preciso ressaltar que o PIBID vem sofrendo com cortes de bolsas ou até mesmo sem ampliação, o que condiz com a lógica atual de uma formação muitas vezes fragilizada (SILVA, 2025).

A fala do respondente expressa os saberes discutidos anteriormente, perpassando o olhar para o/a estudante, o saber pedagógico e curricular (TARDIF, 2010; CAIMI, 2015; PIMENTA, 1999). Reflete uma prática crítica, reflexiva e contextualizada (FRANCO, 2012; FREIRE, 2022). Ademais, está correlacionado com o pensamento de Freire (2022), constituindo-se assim, como um educador progressista.

O participante 5 – 2014-2018 relata que:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *O PIBID foi um divisor de águas na minha vida profissional, pois através das atividades realizadas com os alunos pude me aperfeiçoar mais ainda, principalmente no que tange à didática e no relacionamento com os alunos, dois pontos fundamentais na prática docente. Outra questão foi a importância que percebi da realização de projetos científicos e oficinas com os alunos, principalmente voltadas para a história local e da própria história da escola, neste tipo de atividades os alunos gostam muito e se envolvem bastante.*

De acordo com a narrativa a atuação no Programa proporcionou um desenvolvimento docente do ex-participante na formação profissional. A didática e a boa convivência com os/as educandos/as das escolas conveniadas foram dois pontos ressaltados por ele, além disso, é discorrido acerca da relevância em se trabalhar com aulas diferentes, foi elencado as oficinas e trabalhos científicos, pois possibilitam a construção de conhecimentos e saberes compartilhados, cooperativos e significativos entre equipes/estudantes e professores/as, principalmente quando se trata de uma História local, em outras palavras, história que cerca os/as educandos/as em seu cotidiano.

Nesse sentido, podemos considerar que o PIBID está entrelaçado em seu ofício atual porque as atividades realizadas no subprojeto foram "divisoras de água" para sua formação e posteriormente, nas suas práticas docentes. Por meio do fragmento, percebe-se a existência de vários saberes, são eles: saberes relacionados à historiografia, aos processos de ensinar e aos saberes do aprender, isto é, dos alunos (CAIMI, 2015). Outrossim, reflete uma prática docente engajada, crítica e em movimento (FRANCO, 2012; FREIRE, 2022).

Seguindo os relatos, destacamos a fala do participante 6 – 2014-2018:

> *Foi fundamental na construção de minha identidade docente, me ajudou a saber planejar uma boa aula, a pensar atividades diferenciadas, a refletir sempre o que é ser professor de história e a relevância dessa profissão complexa e extraordinária.*

Pensar atividades diferentes e buscar planejar uma boa aula são exercícios exigidos aos professores e às professoras e, isso dialoga com

ISBN: 978-65-5222-079-0

as metodologias utilizadas por esses profissionais. A participante aponta que o PIBID foi primordial para construção da identidade profissional docente, esse espaço é dinâmico e constituído através das experiências e vivências ao longo de sua história de vida. Além disso, disserta sobre o exercício de refletir acerca do que é ser professor de História e sua importância para a sociedade. O trecho pode ser associado, especialmente, aos saberes didáticos-pedagógicos (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010; CAIMI, 2015), é possível notar, por intermédio do relato que o Programa auxiliou no desenvolvimento de sua constituição como docente, uma vez que, possibilitou a refletir a respeito de como elaborar uma aula e pensar em diferentes metodologias.

O participante 7, 2014-2018 expõe que:

> *Atualmente sou policial militar, e dou aula e instrução na instituição ao qual faço parte hj, sinto que o pibid me ajudou muito no que diz respeito a prática docente, de como deve trabalhar em sala de aula, é um Programa que ajuda muitos alunos tanto com a bolsa como as práticas do ensino e docência em si.*

Em primeiro lugar, sua fala é interessante, pois mostra que mesmo não estando em uma escola, ele ministra aula e instruções para o corpo policial do qual faz parte, nesse sentido, o que foi aprendido no PIBID ajudou-o em seu ofício posterior no quesito de como se deve trabalhar, que meio utilizar para possibilitar uma aula de qualidade. Esse saber docente reflete na construção da prática constituída pelos/as docentes. Ressaltando que a prática docente é entendida não como um lugar de aplicação, mas de criação, mobilização e transformação de saberes (TARDIF, 2010). Em segundo lugar, é mencionado a relevância das bolsas para permanência dos/as estudantes na Universidade, pois é fundamental que os graduandos e as graduandas tenham condições para desenvolver seus estudos e poder concluir o curso de forma satisfatória.

As narrativas expostas neste ponto de análise possibilitaram compreender que as experiências e vivências construídas no decorrer do Programa do PIBID agregaram significativamente os saberes e as práticas

ISBN: 978-65-5222-079-0

docentes atuais daqueles/as que atuam como professores e professoras. Muitas falas tiveram pontos em comum. Ademais, mostrou-nos que um Programa como este pode fundamentar diversas ações dos/as estudantes que conseguem fazer parte dele. As falas, atuações, gestos e sobretudo, o modo de entender a educação diz muito a respeito das experiências de vida desses profissionais. Partiremos agora para as (in)conclusões desse trabalho.

NOTAS (IN)CONCLUSIVAS

Ao prescrutar a respeito das repercussões do PIBID de História da URCA nos saberes e nas práticas dos/as egressos/as, entre os anos de 2012 e 2018, permitiu que algumas inferências fossem construídas, assim como apontamentos acerca de outros caminhos possíveis de estudo.

No transcurso da pesquisa foi realizado um debate teórico sobre as categorias centrais do estudo, são elas: saberes e práticas docentes. As duas categorias apresentadas dialogam entre si e fazem parte da atuação dos/as professores/as no processo de ensino-aprendizagem. Notou-se que o arcabouço de saberes docentes são diversos, estando presente desde a formação inicial até a formação continuada. Estes estão vinculados ao saber-fazer por intermédio do currículo, dos saberes profissionais e experienciais, demonstrando como o cotidiano dos/as docentes é um espaço para germinar novos saberes. Ademais, observou-se que há diferentes acepções de práticas docentes, desde o viés da racionalidade técnica até a compreensão de práticas docentes como um movimento de práxis.

Direcionando as categorias teóricas para os dados levantados por intermédio do *google forms*, vislumbra-se que o PIBID, como um Programa criado para a formação inicial de professores/as pode ser um espaço de reverberação nas práticas e saberes docentes de ex-bolsistas em atuação, isto é, de egressos/as. As narrativas destacadas nos ajuda a entender que os processos formativos vivenciados no Programa repercutem no saber-fazer de professores/as que tiveram a oportunidade experienciá-lo. As

narrativas evidenciam a presença das vivências no PIBID na: organização da sala, planejamento, compreensão do/a estudante como um ser histórico e construção de outras metodologias de ensino. Para além disso, delineia o encontro com a docência e o reconhecimento da educação como uma ferramenta para a transformação social.

Como outros caminhos a serem pesquisados, evidenciamos a relevância de investigar "os frutos" (ou não) de um Programa de Iniciação à Docência na prática e nos saberes docentes de outros cursos e Universidades, como também, o apronfudamento deste estudo em direção a mais participantes e mais edições contempladas. Esperançamos que, logo em breve, o Programa seja transformado em uma Política de Estado, assim resistindo a qualquer governo ou cortes de financiamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, Jennefer Ester de Sousa et al. O Uso do Questionário como Ferramenta Metodológica: potencialidades e desafios . **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 5, n. 3, p. 623–636, 2023. Disponível em: https://bjihs.emnuvens.com.br/bjihs/article/view/304. Acesso em: 15 de agosto de 2025.

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber um professor de História?. História & ensino, Londrina, v. 21, n. 2, p. 105-124, 2015. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853. Acesso em: 11 de agosto de 2025.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; GILBERTO, Irene Jeanete Lemos. O observatório da prática docente como espaço de compreensão e transformação das práticas. **Práxis Educacional**. Vitória da conquista, v. 6, n. 9, p. 125-145, 2010. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/637. Acesso em: 11 de agosto de 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 72ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 78ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direitas, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LACERDA, Cecília Rosa. **Saberes profissionais e aprendizagem da docência no ensino superior**. Fortaleza: EdUECE, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.).; DESLANDES, Suely Ferreira.; NETO, Otávio Cruz.; GOMES, Romeu. **Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002, p. (9-29).

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 01 de agosto de 2025.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz.; GAMEZ, Ingrid Lorena Torres.; CORREA, Regina Aparecida. Diferentes abordagens teóricas sobre o conceito de "práticas docentes": primeiras aproximações. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 68, e024061, 2024, p. 01-24. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/27174. Acesos em: 11 de agosto de 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes as docência e identidade do professor. **Nuances**, vol. III, setembro de 1997. Disponível em: https://vivenciasesaberes.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/10/texto-pimenta--1999-fp-id-e-sd1.pdf. Acesso em: 11 de agosto de 2025.

PIZZIMENTI, Cris. Sou feita de retalhos. **Revista Consciência**, 2017. Disponível em: https://revistaconsciencia.com/sou-feita-de-retalhos. Acesso em: 03 de agosto de 2025.

SILVA, Cicera Mônica Rodrigues da. **Formação continuada de supervisores/as: o PIBID-URCA na construção de saberes e práticas para o ensino de história (2018 - 2022)**. 2025. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2025) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2025. Disponível em: <http://

siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=118607> Acesso em: 9 de outubro de 2025

SILVA, Cicera Mônica Rodrigues da. **O PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES (AS) DA URCA: SABERES E IDENTIDADES EM CONSTRUÇÃO (2012-2022).** Monografia (graduação em História) - Universidade Regional do Cariri, Crato, p.75. 2023**.**

SILVA, Cicera Mônica Rodrigues da.; SOUSA, Maria Arleilma Ferreira de. A DOCÊNCIA EM DEBATE: SABERES NECESSÁRIOS AO OFÍCIO. **Anais VIII CONEDU**, 2022. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88338 acesso em: 9 out. de 2025.

SILVA, Cicera Mônica Rodrigues da.; SOUSA, Maria Arleilma Ferreira de. FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE HISTÓRIA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID. **Anais VIII CONEDU**, 2022. Disponível: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88336 acesso em 9 out. de 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.025

INTERDISCIPLINARIDADE NA PRÁXIS DOCENTE NO ENSINO MÉDIO DE CIENCIAS NATURAIS E MATEMÁTICA: UMA DISCUSSÃO DOS OBJETIVOS ELENCADOS POR PENSADORES DA TEMÁTICA NO ESTADO DA ARTE[1]

Carlos Alberto de Carvalho Andrade[2]
Leonardo de Alcântara Alves[3]

RESUMO

O presente trabalho traz uma particularidade que é apresentar uma revisão de literatura acerca dos objetivos encontrados em trabalhos científicos já publicados que envolvem a prática da interdisciplinaridade no contexto de formação docentes do Ensino de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias. Esse levantamento é oriundo de uma pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN, que tem por título: **Teorizando a Prática Interdisciplinar e Praticando a Teoria Da Interdisciplinaridade no ensino de Ciências**: Um olhar sobre as ações da formação continuada de docentes de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias no ensino médio da escola pública de João

1 Artigo oriundo da pesquisa desenvolvida durante o mestrado, furto da dissertação sob título **"Teorizando a Prática da Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências:** Um olhar sobre as ações da formação continuada de docentes de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio da escola pública de João Pessoa – PB, sob orientação do prof. Dr. Leonardo de Alcântara Alves, pelo Programa de POSENSINO.

2 Professor do Ensino Básico no Estado da Paraíba. Mestre em Ensino pelo Programa de POSENSINO. E-mail: andradecolele@hotmail.com.

3 Professor Dr. do Instituto Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: Leonardo.alcantara@ifrn.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Pessoa-PB. Metodologicamente, foi realizado uma pesquisa do tipo Estado da Arte em dois bancos de dados (Google Acadêmico e CAPES). Posteriormente, os dados foram agrupados por categorias e interpretados por meio da técnica de Análise de Conteúdo, proposto por Bardin (2010). Os resultados demonstram a necessidade da formação docente específica para essa área, a relevância do conhecimento dos sujeitos da pesquisa, a demanda de políticas públicas de valorização e investimento nessa modalidade da Educação Básica. Sobretudo, as discussões apontaram a necessidade de ampliar as investigações a fim de visualizar alternativas para a superação do ensino fragmentado e do analfabetismo generalizado, que através de um ensino de qualidade responda a demanda da sociedade.
Palavras Chaves: Interdisciplinaridade, Formação Docente, Ensino de Ciências Naturais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de integrar as disciplinas escolares e de contextualizá-las tornou-se um ponto em comum entre professores(as), gestores(as) escolares e demais profissionais do ensino e da educação. Consequentemente, a interdisciplinaridade se encontra cada vez mais presente em pesquisas no âmbito educacional (SOMMERMAN, 2012; MOZENA; OSTERMANN, 2014). Assim, pensar uma proposta de ensino interdisciplinar, vamos encontrar dificuldades e desafios para a sua realização.

Nesse sentido, Lück (2000) destaca que a interdisciplinaridade faz a integração e interação para com as diferentes disciplinas curriculares. Atrelado a isso, de acordo com Lück (2000), é preciso exceder os muros da fragmentação, com a finalidade de que os(as) alunos(as) tenham uma visão global de mundo. Fazenda (2002) declara que a interdisciplinaridade é caracterizada por trocas equivalentes de conhecimento e enriquecimento mútuo. Portanto, pode-se dizer que as trocas de saberes e o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento favorecem o processo de ensino e aprendizagem, tornando-o contextualizado.

A escola tem a função de contribuir para que os(as) estudantes busquem acesso e compreendam o conhecimento intelectual em reserva ao longo dos tempos. Ela está organizada disciplinarmente, ou seja, os conhecimentos são fragmentados e organizados sob a estrutura de diferentes disciplinas que compõe o currículo escolar. O atual modelo é alvo de críticas, pois, com o aumento da informação, o fracionamento em áreas muito específicas não dá conta de resolver problemas, que são complexos (MORIN, 2000, 2006). Assim, a partir da escola, faz-se necessário promover uma formação que favoreça aos indivíduos capacidades de ler a realidade na sua complexidade e dar respostas aos problemas emergentes.

Pensando a relevância e importância do assunto, realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa de cunho bibliográfico. Essa modalidade buscou investigar as publicações de origem acadêmica em diversas

ISBN: 978-65-5222-079-0

áreas do conhecimento, fazendo relações com as pesquisas e discutindo as principais tendências investigativas em diferentes momentos e lugares, organizando por categorias, a partir da análise dos dados (FERREIRA, 2002). Essas pesquisas puderam apresentar uma grande cooperação na construção do corpus teórico de uma área em estudo, sem deixar de salientar a possibilidade de mapear, orientando fundamentos teóricos significativos, apresentando os espaços que poderão ser dispositivos de incentivo a outras pesquisas, relatando experiências inovadoras que visam superar os desafios da prática (ROMANOWSKI, ENS, 2006). Esta análise permitiu realizar balanços que possibilitaram contribuir com a organização e análise no estudo de um campo e indicar possibilidades da pesquisa em relação as rupturas sociais.

2 APORTE TEÓRICO-METODOLÓGICO

Para realizar o Estado da Arte apresentado neste trabalho, oriundo da pesquisa de Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO – UERN/UFERSA/IFRN, que tem por título: **Teorizando a Prática Interdisciplinar e Praticando a Teoria Da Interdisciplinaridade no ensino de Ciências**: Um olhar sobre as ações da formação continuada de docentes de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias no ensino médio da escola pública de João Pessoa-PB, de modo a pontuar as tendências das investigações publicadas e suas considerações, foi realizado o recorte espaço temporal dos últimos cinco anos, 2017-2022.

Esse período foi escolhido com propósito de apresentar um recorte atual, na época, que envolvia a temática em estudo. Os dados foram coletados nas seguintes bases de dados: Google Acadêmico e Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E, como critério inicial para encontrar os artigos que satisfizeram aos objetivos da presente pesquisa, procuramos a partir das palavras-chave (descritores): “Interdisciplinaridade”, “Formação Docente”, “Ensino de Ciências Naturais”, em idioma português, obedecendo a ordem

ISBN: 978-65-5222-079-0

de relevância, dos quais foram inseridos os mesmos descritores nas duas bases (Google e CAPES) com os mesmos filtros.

No processo de busca, foram selecionados apenas trabalhos que, a princípio, no seu título, resumo ou palavra-chave, mostravam indícios favoráveis aos objetivos desta pesquisa. Antes da seleção, logo ao inserir os descritores, 947 produções foram listadas na base Google Acadêmico, no período de 2017 a 2022. Diante disso, deu-se início a seleção, uma leitura dos títulos e resumos nos fizeram alcançar 27 publicações no Google Acadêmico e 01 nos periódicos da CAPES. Um total de 28 produções acadêmicas que enumeramos e, a partir de então passamos a explorar o material de maneira mais precisa, numa releitura do título, do resumo e agora de todo a produção, ocorrendo assim a exclusão por eliminação de 12 publicações. O tratamento dos dados foi realizado na técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011), a partir da leitura das publicações, conforme será apresentado nas discussões dos dados.

A partir dessa análise, pode-se conceber que a interdisciplinaridade traz essa dinâmica de fazer a integração das disciplinas escolares, podendo representar uma estratégia para superar o ensino excessivamente fragmentado dos conteúdos escolares e torná-lo contextualizado, capaz de contribuir para compreensão de sistemas mais complexos. A interdisciplinaridade também pode ser entendida como:

> [...] qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes. A interdisciplinaridade implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino/aprendizagem e supõe um trabalho continuado de colaboração dos professores envolvidos (POMBO, 1993, p. 13).

Portanto, a interdisciplinaridade busca a construção de projetos que envolvam a participação de professores(as) que unidos promovam a integração das suas diferentes disciplinas de modo que os estudantes consigam estabelecer relações entre os saberes desenvolvidos e a sua realidade. Entretanto, faz-se necessário destacar que essa integração não se trata da simples justaposição de disciplinas semelhantes ou, então, da

ISBN: 978-65-5222-079-0

escolha de um tema a ser desenvolvido em comum pelas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar de maneira desarticulada. A interdisciplinaridade necessita da relação de trocas recíprocas entre as disciplinas. Nessa perspectiva, Santomé (1998) afirma:

> A interdisciplinaridade propriamente dita é algo diferente, que reúne estudos complementares de diversos especialistas em um contexto de estudos de âmbito mais coletivo. A interdisciplinaridade implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual as disciplinas em contato são por sua vez modificadas e passam a depender claramente umas das outras. (SANTOMÉ, 1998, p. 73)

Essa afirmação é da maior relevância, pois os(as) estudantes estabelecem relações e transferências de suas aprendizagens para situações do seu dia a da quando percebem as relações existentes entre os conteúdos das diversas disciplinas, podendo realizar reflexões, análises e capacitar-se para a resolução de novos problemas, mais complexos, que vão surgindo no cotidiano, pois esses fazem parte de um contexto abrangente que perpassa os limites de uma disciplina.

Ao discorrer sobre a interdisciplinaridade, compreendendo seu conceito e complexidade, percebemos que a escola tem em uma de suas funções a de concretizar as relações entre a educação, sociedade e cidadania. Portanto, a sua organização, seus propósitos, seu papel devem se encontrar estruturados e planejados, para que se possível a mesma seja mediadora entre as demandas sociais e a escolarização dos cidadãos, respondendo as necessidades das pessoas na transformação do espaço social a partir de sua cooperação com perspectiva de vida melhor (FAZENDA, 1996).

Atualmente a sociedade está alcançando rápidas transformações e que a escola, como parte integrante dessa sociedade também sofre mudanças. A partir dessa nova configuração, a escola necessita de dar saltos estratégicos em relação ao ensino num viés inovador, posturas criativas, proativas, na busca pelo romper com o conhecimento estanque e fragmentado. O trabalho interdisciplinar poderia estar presente de forma

ISBN: 978-65-5222-079-0

constante nas escolas e não ocorre, e um dos problemas está na fragmentação que existe entre os conteúdos e as disciplinas.

Portanto, a proposta de práticas interdisciplinares no âmbito do ensino escolar pode auxiliar os(as) estudantes a refletir e a compreender sobre o conhecimento produzido pela humanidade no decorrer da vida, de acordo com suas necessidades, numa perspectiva de maior busca, que visa alcançar necessidades novas produzidas por uma sociedade cheia de informação e por transformações tecnológicas, uma vez que, no pensar de Santomé (1998), é mister que a sociedade tenha formação mais polivalente de maneira a capacitar-se para enfrentar uma realidade em que "[...] a palavra mudança é um dos vocábulos mais frequentes e onde o futuro tem um grau de imprevisibilidade como nunca em outra época da história da humanidade." (SANTOMÉ, 1998, p. 45).

Sendo assim, educação de qualidade e com justiça social se faz necessário buscar políticas públicas e profissionais de ações formativas (inicial e continuada), a partir de relações e práticas inovadoras. Nesse sentido, a formação docente passará a ser uma questão prioritária da sociedade, na qual as decisões governamentais sinalizam a necessidade da política real que corresponda a este setor, a partir de proposituras, articulações, financiamento, gerenciamento, oferecendo indícios do seu impacto em determinadas condições como cenário sociopolítico e momento de desenvolvimento econômico (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), artigo 67, a formação continuada é um direito garantido e assegurado pelos sistemas de ensino em seus estatutos e planos de carreira do magistério público, e para tal, provendo medidas, como: o afastamento periódico e remunerado dos profissionais da educação; e a reserva de tempo para estudos, incluso na carga horária de trabalho. A Resolução nº 2 de 2015, ao discutir sobre a formação do magistério na educação básica, define como um dos seus princípios a compreensão de formação continuada "como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da

instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica" (p. 5).

Os autores Reokavieski, Simão e Tomio (2022) citam Morin (2004, p.55): "todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana". A partir disso, compreende-se que a organização da escola, corresponde a novas maneiras de desenvolver o exercício da docência. Nóvoa e Vieira (2017) declaram que na trajetória de sua formação, os futuros professores busquem trabalhar em ambientes de aprendizagem coerentes com esses preceitos. Do contrário, não se formará docentes dos quais a demanda atual exige.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1 ARTIGOS ENCONTRADOS NO PERÍODO 2017 - 2022 EM CONEXÃO COM A PROPOSTA DE PESQUISA

Entre os vários trabalhos, apenas 14 publicações estiveram relacionadas com a pesquisa realizada no período supracitado, estão assim dispostas e, como mostra a tabela abaixo (Tabela 1), ocorreu o processo de caracterização enumerando as publicações que apresentam conexão com a temática da pesquisa.

Tabela 1: Trabalhos encontrados no Google Acadêmico e CAPES – período 2017 – 2022

TÍTULO	Revista/Autor/Região	ANO
Desafios e potencialidades em intervenções curriculares na perspectiva da abordagem temática.	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências MARINÊS, VERÔNICA FERREIRA, CRISTIANE MUENCHEN, DÉCIO, AULER. Santa Maria - RS	2019

TÍTULO	Revista/Autor/Região	ANO
Gérard Fourez In Memoriam: Ensino de Ciências na Confluência da Epistemologia, da Ética, do Papel das Disciplinas Científicas e da Interdisciplinaridade	Alexandria, Revista em Educação Ciência e Tecnologia MOHR, MULINARI, VENTURI, CUNHA Florianópolis - SC	2019
Interdisciplinaridade: reflexões sobre práticas pedagógicas no ensino médio integrado	Revista brasileira de educação profissional e tecnológica SILVA, ARAÚJO E FERREIRA Currais Novos - RN	2020
Formação continuada de professores/as para educação ambiental em um espaço híbrido	Revista Conexão UEPG TOMIO, DANIELA; SILVA, ARLEIDE ROSA DA; LOPES, MAURICIO CAPOBIANCO; PEREIRA, ROBERTA ANDRESSA; LAURETH, TAYNA; KRUG, JÉSSICA LENITA; HAMANN, BRUNA Blumenau - SC	2020
Parfor e formação de professores para educação básica: obstáculos e potencialidades	Linhas Críticas FERREIRA, ADRIANO DE MELO; BRZEZINSKI, IRIA Goiânia - GO	2020
A interdisciplinaridade no ensino de ciências: perspectivas para a prática pedagógica	Vitruvian ERIL MEDEIROS DA FONSECA, LEANDRO DUSO Maringá - PR	2021
Fragilidades e potencialidades das ueps sob a Perspectiva ctsa na formação continuada de Professores de ciências e matemática	Revista Imagens da Educação HAMMEL, SANTOS, YOSHIMITSU MIYAHARA Rio Grande do Sul - RS	2021
Uma revisão bibliográfica sobre abordagens Interdisciplinares no ensino de ciências: aproximações Com a interdisciplinaridade científica e escolar	Interdisciplinaridade MARTINS, ZILLI, VECCHIO GUARNIERI E DINIZ Bauru - SP	2017
Interdisciplinaridade na Matemática através da Aprendizagem Significativa	Research, Society and Development PASSOS e NICOT Amazonas - AM	2021
As percepções de professores de ciências sobre a sua prática pedagógica nas escolas do campo	Caderno de Pesquisa MACHADO, KLIEMANN, STRIEDE Amazonas - AM	2018

TÍTULO	Revista/Autor/Região	ANO
Uma revisão sobre a interdisciplinaridade no ensino e a formação de professores	Revista Ciências & Ideias SHAW, ROCHA, FOLMER UFRS - RS	2017
Percepções sobre limites e possibilidades para adoção da interdisciplinaridade Na formação de professores de ciências	Investigações em Ensino de Ciências LOPES, ALMEIDA Salvador - BA	2019
Educiência: da interdisciplinaridade ao steam	Revista REAMEC MARTINES, DUTRA E BORGES Rondônia/Amazonas	2019
Características da Formação de Professores de Ciências Naturais (CAPES)	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências GOZZI, RODRIGUES Minas Gerais-MG	2017

Fonte: Elaborada pelo autor (2022)

Em relação ao título das publicações ocorre uma maior convergência para a temática em estudo que trata da interdisciplinaridade para com a formação de docentes do Ensino de Ciências da Natureza. A evidência da interdisciplinaridade está na proporção de 53% na temática das produções acadêmicas selecionadas. Os autores são Mohr e Venturi (2019); Silva, Araújo e Ferreira (2020); Fonseca e Duso (2021); Martins, Zilli, Guarnieri e Diniz (2017); Passos e Nicot (2021); Shaw, Rocha e Folmer (2017); Lopes e Almeida (2019); Martines, Dutra e Borges (2019). Em relação a formação docente que também converge para a temática da pesquisa temos 26% que estão visíveis em sua temática, autores tais como: Tomio, Arleide, Lopes, Pereira, Laureth, Krug e Hamann (2020); Ferreira e Brzezinski (2020); Hammel, Santos e Miyahara (2021); Gozzi e Rodrigue (2017). Os outros estão relacionados aos 21% restantes que compreende as publicações que tratam de intervenção curricular, Ferreira, Muencher e Auler (2019); contextualização, Figuerêdo e Baptista (2021) e prática pedagógica, Kliemann e Stried (2018).

Seguindo a análise, em leitura minuciosa, podemos perceber em relação aos objetivos dessas 14 publicações, que apenas 12 possuem

ISBN: 978-65-5222-079-0

objetivos voltados para a temática pesquisada. São eles, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 2: Artigos em que seus objetivos se conectam com a proposta de pesquisa

Autores	Ano	Objetivos
SILVA, ARAÚJO E FERREIRA	2020	"Efetivação do princípio da interdisciplinaridade" Andrade (2023, p.68)
FONSECA E DUSO	2021	A "interdisciplinaridade como possibilidade de fazer ruptura na organização curricular tradicional e cartesiana" Andrade(2023, p.68)
MARTINS, ZILLI, GUARNIERI E DINIZ	2017	"Investigar se os trabalhos se aproximam de uma perspectiva interdisciplinar do tipo científica ou escolar, com base nas ideias de Lenoir e Fazenda" Andrade (2023,p.68)
SHAW, ROCHA E FOLMER	2017	"Investigar como a pesquisa no ensino poderia auxiliar na formação inicial de professores para o exercício da interdisciplinaridade" Andrade (2023,p.69)
FERREIRA, MUENCHEN E AULER	2019	"Superar a educação propedêutica e fragmentada que se encontra presente na escola" Andrade(2023, p.70)
FERREIRA E BRZEZINSKI	2020	"apresenta potenciais de inovação como práxis transformadora" Andrade (2023, p.71)
PASSOS E NICOT	2021	"Partem de uma abordagem interdisciplinar como estratégia e recurso para auxiliar o ensino e facilitar a aprendizagem do aluno" Andrade (2023, p. 71,72)
LOPES E ALMEIDA	2019	"gerenciar os microsaberes de suas áreas ou, por qual razão não apontar, de suas microáreas de atuação no e para o mercado de trabalho" Andrade (2023,p.72)
MARTINES, DUTRA E BORGES	2019	"a interdisciplinaridade e a transdisciplinairdade surgiram com propósito de seperar a desarticulação entre os campos do conhecimento decorrente do avanço da ciência moderna em torno de disciplinas ou especializações" Andrade (2023, 72)
GOZZI E RODRIGUES	2017	"dialogar com as características que o docente deve ter para atuar no ensino de ciências naturais e, assim, contribuir com a educação" Andrade (2023, p.72)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Autores	Ano	Objetivos
PEREIRA, ROCHA E TOMI	2020	"entendem que a integração dos saberes interdisciplinares construídos ao longo do percurso extensionista, na articulação com a realidade social da profissão, podem construir vivências de relações compartilhadas e colaborativas" Andrade (2023, p.71)
MOHR ET AL	2019	"A interdisciplinaridade na formação do sujeito crítico, sustenta que, por um lado, as disciplinas específicas criam modelos particulares e aprofundados de pequenas parcelas da realidade" Andrade (2023, p.70)

Fonte elaborada pelo autor (2023)

Nesta análise, podemos perceber a relação dos objetivos para com a temática de nossa pesquisa. Na produção acadêmica de Silva, Araújo e Ferreira (2020) o objetivo é reconhecer, em algumas práticas pedagógicas docentes, na sala de aula, a efetivação do princípio da interdisciplinaridade. Já no trabalho de Fonseca e Duso (2021) o objetivo foi discutir a interdisciplinaridade no ensino de Ciências como possibilidade de fazer ruptura na organização curricular tradicional e cartesiana nas escolas de educação básica, apontando a abordagem de projetos interdisciplinares como forma de integrar as diferentes disciplinas, no sentido de unir diferentes concepções baseadas em um conjunto de atividades na discussão de um tema e destacando as potencialidades e desafios da discussão de temas integrados nas aulas de ciências.

Esses objetivos intensificam nossa proposta de pesquisa, porque como um projeto de intervenção se faz necessário buscar na prática do docente do Ensino de Ciências Naturais, em exercício, se a interdisciplinaridade se faz presente no contexto de sua práxis e se não, investir na práxis didático pedagógica interdisciplinar desse docente de maneira a fazer uma despadronização desse modelo curricular tradicional através da inserção da interdisciplinaridade sob o viés de ações formativas.

Para os autores Martins, Zilli, Guarnieri e Diniz (2017), o objetivo é de investigar se os trabalhos da área se aproximam de uma perspectiva interdisciplinar do tipo científica ou escolar, com base nas ideias de Lenoir

ISBN: 978-65-5222-079-0

e Fazenda. Na produção acadêmica de Shaw, Rocha e Folmer (2017) o objetivo está direcionado a investigar como a pesquisa no ensino poderia auxiliar na formação inicial de professores para o exercício da interdisciplinaridade.

Uma consideração importante relacionada a interdisciplinaridade escolar, proposta por Lenoir (*in* FAZENDA, 1998), é constituída por três níveis (curricular, didática e pedagógica), sendo estes níveis, de certa forma, inseparáveis entre si. Portanto, quando entendido que a interdisciplinaridade escolar numa dimensão pedagógica, é destacada como uma interdisciplinaridade inserida na prática compreende-se que esta deverá necessariamente estar amparada por uma atitude interdisciplinar. Além do mais, a interdisciplinaridade escolar pedagógica (que é prática), precisa alcançar de igual modo os níveis didáticos e curriculares, uma vez que [...] a interdisciplinaridade pedagógica resulta do trabalho interdisciplinar que se efetua nesses dois níveis. Sendo assim, não é apenas um, mas a junção de três planos que constitui, em suas interações, a interdisciplinaridade escolar (LENOIR, in FAZENDA, 1998, p. 56-57).

Nesse ponto, os autores deste artigo, entendem que existe uma aproximação com as ideias de Fazenda quando esta assume a interdisciplinaridade enquanto uma mudança de atitude diante do problema do conhecimento, ocorre uma mudança da concepção fragmentária para a unitária do ser humano (FAZENDA, 2011, p.71).

Com o passar dos anos desempenhando a função docente, mais precisamente no ensino de química, Ensino Médio, exercendo nossa autonomia profissional, oriunda de uma formação estanque, fragmentada e memorizadora, não existia nenhum esclarecimento que estabelecesse uma aproximação com os pares da área afim e até mesmo com os demais técnicos que compõem a educação no ambiente de trabalho, a escola. O foco era uma prática disciplinar, descontextualizada, reprodutora de livros didáticos ultrapassados, sem parceria, trabalho solitário, aluno era aluno e professor era professor, cada um no seu espaço.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Embora, atualmente, possa fazer revelar nossos limites, também expressamos o cansaço de um trabalho improdutivo que gerou um dispositivo de mudança. Na busca por uma progressão vertical na função, melhores salários, fomos em busca de uma especialização Metodologia do Ensino de Química que culminou numa atitude interdisciplinar. Cursar algumas disciplinas daquela pós, como didática, metodologia, instrumentação para o ensino nos fez repensar a prática, ressignificar ações e reações no próprio exercício da docência, uma transformação educativa proporcionou uma ação docente para além do ensinar tabela periódica, substâncias simples e compostas, cálculos estequiométicos, reações químicas e cadeias carbônicas. As muitas leituras, os congressos, encontros, simpósios, favoreceram um novo movimento de articulação, nova dinâmica, reflexão, entusiasmo, prontidão, humildade para correr em busca do prejuízo.

Os autores, Shaw, Rocha e Folmer (2017), afirmam compreenderem que a criação de ambiente propício aos projetos interdisciplinares e a tomada de consciência do professor acerca dos limites disciplinares são elementos essenciais ao trabalho interdisciplinar, ainda declaram que, para formar professores interdisciplinares, há a necessidade de investigação de práticas integradoras. Isso se dá principalmente por não haver uma pedagogia interdisciplinar única (KLEIN, 2012). Também compreendem que, para desenvolver a referida atitude interdisciplinar, é preciso a utilização de uma epistemologia da prática, que favoreça a união reflexiva entre o fazer e o pensar (KLEIN, 2012). Importante destaque fazem no aporte teórico, apontam a importância de formar professores pesquisadores que reflitam sobre sua própria prática, que desenvolvam uma postura investigativa (ANDRÉ, 2012; PIMENTA e LIMA, 2012). Para Pimenta e Lima (2012), a pesquisa na formação pode propiciar o alcance de saberes necessários ao exercício da docência, além de auxiliar na construção da identidade docente.

A necessidade de integrar as disciplinas escolares e de contextualizá-las tem em si a discussão dos palcos acadêmicos e vem alcançando

ISBN: 978-65-5222-079-0

consenso entre docentes, gestores(as) escolares e dos mais variados profissionais da educação. Consequentemente, o termo interdisciplinaridade está cada vez mais presente em pesquisas no âmbito educacional (SOMMERMAN, 2012; MOZENA; OSTERMANN, 2014). Entretanto, uma proposta de ensino interdisciplinar irá encontrar muitas dificuldades e desafios para a sua realização.

A importância do conhecimento é um destaque presente em que todos os segmentos da sociedade. O papel social da escola tem sido questionado pela comunidade escolar, pesquisadores, pesquisadoras, teóricos da educação, por não conseguir acompanhar o ritmo do desenvolvimento das coletividades. A complexidade, uma característica de situações problemas hodiernos, provoca a inteligência a ressignificar os modelos de educação vigentes, promovendo discussões e estudos sobre possíveis reformas. No mundo contemporâneo, o conhecimento deve ser significativo e apresentar-se disposto a enfrentar a complexidade.

Notamos, ainda, nos objetivos apresentados da Tabela 2, em relação a interdisciplinaridade, expressões que nos conduzem a construção dessa complexidade. Tais como: efetivação, ruptura, aproximação, formação, superação, inovação, estratégia, recurso, gerenciamento, separação, diálogo, vivência e criticidade. Uma nuvem de palavras em que estas se encontram nos discursos presentes dos docentes (sujeitos de pesquisa < professores(as) de matemática, física, química e biologia) que estiveram em formação continuada dentro da temática quando da aplicação do curso, na modalidade de extensão, no processo de desenvolvimento da pesquisa. São termos frequentes nas discussões daqueles que estão em exercício. A soma dos problemas do dia a dia alcança múltiplos aspectos: econômico, cultural, ecológico, político, sociológico, psicológico, afetivo, mitológico, dentre outros. Nessa composição, a sociedade e o ser humano são unidades complexas e comportam muitas dimensões.

Essas reflexões, somadas a estudos de outros pesquisadores como George Gusdorf, Piaget, Ivani Fazenda e Hilton Japiassu, entendem a interdisciplinaridade como metodologia para superar a fragmentação do

ISBN: 978-65-5222-079-0

conhecimento e resgatar o aspecto da totalidade que encerra os mais amplos aspectos da vida e do indivíduo pela humanização do conhecimento, tanto na ciência como no ensino. Gusdorf (1975, p. 24) enfatiza que a falta da interdisciplinaridade expressa "a perda do sentido humano, o a desaparecimento de toda imagem reguladora que preservaria a figura do homem num mundo à sua escala".

A interdisciplinaridade, definida por Piaget (2007), tem como forma de pensar, ampliando a conceituação do termo, para além da metodologia e organização curricular, deixando-a em evidência como habilidade cognitiva associada ao "aprender a aprender".

Fazenda (2011, p.11) conceitua a interdisciplinaridade na educação e explica de maneira contundente a diferença entre integração, interação e interdisciplinaridade. Para a autora, interdisciplinaridade é uma questão de "[...] atitude de abertura, não preconceituosa, em que todo conhecimento é igualmente importante [...]". Declarou ainda que "[...] a metodologia é indiscutível, porém é necessário não fazer dela um fim, pois interdisciplinaridade não se ensina e nem se aprende, apenas vive-se, exerce-se e, por isso, exige uma nova pedagogia, a da comunicação".

Assim, mais que integração curricular, é preciso interação; mais que interação, é preciso atitude para que a interdisciplinaridade aconteça na sala de aula. Segundo a autora, a interdisciplinaridade está caracterizada pela reciprocidade nas trocas dos saberes e experiências, objetivando qualidade mútua.

Ampliando a compreensão da atitude interdisciplinar, Japiassu (1976) afirma que trabalho interdisciplinar requer a seguinte postura do professor ou do pesquisador:

> [...] o verdadeiro espírito interdisciplinar consiste nessa atitude de vigilância epistemológica capaz de levar cada especialista a abrir-se às outras especialidades diferentes da sua, a estar atento a tudo o que nas outras disciplinas possa trazer um enriquecimento ao seu domínio de investigação e a tudo o que, em sua especialidade, poderá desembocar em novos problemas e, por conseguinte, em outras disciplinas. O espírito interdisciplinar não exige que sejamos competentes em vários

ISBN: 978-65-5222-079-0

> campos do saber, mas que nos interessemos, de fato, pelo que fazem nossos vizinhos em outras disciplinas. (JAPIASSU, 1976, p.138)

Interdisciplinaridade, a partir desse olhar, tem seu viés numa relação dialógica, em que o professor, numa atitude de pesquisa, toma conceitos e instrumentos de outras disciplinas para aprimorar o processo de ensino, facilitando a aprendizagem e ampliando as possibilidades de interpretação e visão do fenômeno ou "conteúdo" para os alunos. Diante desse cenário, o objetivo do ensaio é refletir sobre a interdisciplinaridade na formação de professores.

Em pesquisa, de Fazenda (2003), os principais obstáculos à efetivação da interdisciplinaridade, destacando como o mais difícil a formação de professores, porque se faz necessário mudar de uma relação pedagógica, fundamentada na transmissão de conhecimento de uma determinada disciplina, para uma relação dialógica em que são considerados igualmente importantes todos os saberes, o que requer interação e parcerias entre professores.

Compartilhar conhecimentos e trabalhar na coletividade são fatores que mais dificultam a aceitação dos(as) professores(as), pois estes(as) estão acostumados(as) com a cultura tradicional de ensino, baseada na transmissão e memorização de conteúdo, centralizada no professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De forma geral, o recorte da pesquisa apresentada neste artigo trata das ações da formação docente, sob o viés da interdisciplinaridade, para a prática do professor do Ensino de Ciências Naturais, Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio da Escola pública, que de acordo com Lopes e Almeida (2021), se relaciona como um processo que precisa transcender, ou seja, como também afirma Araújo e Alves (2014, p. 356): "interdisciplinaridade só será alcançada com dedicação mútua de pesquisar, estudar e dialogar" com as áreas do conhecimento em estudo. Porém, não só os

ISBN: 978-65-5222-079-0

professores das áreas afins, mas todos que fazem a educação e decidiram construir propostas interdisciplinares, é necessário dedicação à pesquisa, tornando articulado os diferentes fragmentos (FEISTEL & MAESTRELLI, 2012) presentes em sua prática.

No que tange a realidade brasileira, batemos de frente com uma educação marcada, em sua história, por currículos, estanques, fragmentados e desarticulados em que as disciplinas são estudadas isoladamente. A realidade é desenvolvida de forma compartimentada: pedaços de Geografia, de Física, de Química, de Biologia, de Matemática, transformando o processo educativo numa prática solitária por parte dos professores de cada disciplina. Uma visão que podemos classificar de forma equivocada da realidade, que se constrói de forma interativa, numa constituição complexa de relações entre as diversas áreas do conhecimento, nas suas facetas e dimensões.

Refletir sobre a transformação de uma relação pedagógica baseada na transmissão de conteúdos a uma relação pedagógica dialógica, nos remete a inserção da interdisciplinaridade na escola, de modo que o professor passa a ter uma nova atitude de pensar e ensinar. Essa transformação só ocorre a partir da colaboração entre as diferentes disciplinas, o que leva a interação e a comunicação das consciências individuais realizadas baseada na reciprocidade (FAZENDA, 2011). A interdisciplinaridade apresenta uma relação que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema do conhecimento, onde o diálogo é a única condição para sua prática.

Consideramos que a formação docente requer não somente conhecimento específico de uma disciplina, mas também a prática do fazer docente no aspecto pedagógico desenvolvido no contexto da escola, mediante reflexões problematizadas e atitudes investigativas. Nesse sentido, estudos convergem para a prática interdisciplinar na escola. Existem também direcionamentos claros nos objetivos analisados, entretanto, as instituições de educação superior ainda caminham lentamente no sentido de estabelecer um espaço para a prática da interdisciplinaridade nos

ISBN: 978-65-5222-079-0

cursos de formação inicial de professores, por perceber a falta de políticas públicas que propiciem condições e recursos para realização das intenções expressas na legislação. Formação docente não tem se tornado tema, ainda, para considerações definitivas, considerando o *déficit* da ação educativa e o papel social de professor ao abrir portas para o mundo e apresentar a realidade cotidiana ao aprendiz, o qual precisará de habilidades para leitura de uma sociedade em sucessivas transformações e complexos desafios.

Existe uma preocupação de alguns estudiosos da temática em relação a inserção da interdisciplinaridade para com a formação docente de maneira que esta acaba por se distanciar por não existir uma política pública que venha subsidiar o fazer docente. Observa-se que a própria universidade não está preparada para o desafio de formar professores que trabalhem de modo interdisciplinar, não desqualificando o importante papel dessas instituições. Mas esse fato ocorre, seja pela formação disciplinar dos formadores ou pelo afastamento de muitos acadêmicos dos problemas da docência nas escolas.

Deste modo, um fator indispensável na construção de uma formação de professores que se encontre em consonância com a perspectiva interdisciplinar, reside exatamente na falta de Diretrizes Curriculares Nacionais específicas da área que favoreçam a elaboração dos dispositivos orientadores das Instituições de Ensino Superior (IES) e, consequentemente, na edificação deste profissional de ensino. Portanto, sem diretrizes nacionais, não ocorre harmonia formativa entre as diversas LCN espalhadas pelo Brasil. Com este *déficit*, a adoção da interdisciplinaridade fica à mercê do nível de importância atribuído a esta abordagem, aos recursos disponíveis, às perspectivas epistemológicas do corpo docente/administrativo, dentre outras especificidades de cada IES.

A necessidade de formação permanente (continuada) dentro da temática interdisciplinaridade para com docentes formadores e docentes, em exercício, nas salas de aulas das escolas, buscar essas diferenças entre disciplina escolar e científica, se graduar para saber e saber fazer

ISBN: 978-65-5222-079-0

a respeito do fenômeno em estudo, buscar a pesquisa no ensino para favorecer a construção de projetos interdisciplinares, sob a condição de interesse, iniciativa, empenho, comprometimento, preocupação e atitude para construir e implementar a interdisciplinaridade escolar. Assim, haverá constatação de uma transformação da prática pedagógica que será subsidiada pelo diálogo entre pares, área afim, planejamento, encontros, oficinas etc.

De modo geral, em relação à possibilidade de trabalhar com a interdisciplinaridade, a maioria dos autores afirmaram que é possível o trabalho. Mas relatam que é necessário envolvimento, comprometimento entre docentes e alunos, entre universidade e escola, formação docente por área específica do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. A. C. **Teorizando a prática interdisciplinar e praticando a teoria da Interdisciplinaridade no ensino de Ciências**: um olhar sobre as ações da formação continuada de docentes de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias no Ensino Médio da escola pública de João Pessoa /Mossoró – RN 2023.

BARDIN. Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. DENZIN, N; LINCOLN, Y. Strategies of qualitative inquiry. 4. ed. SAGE, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. (Org). **Práticas interdisciplinares na escola.** São Paulo: Cortez, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade:** qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003.

FERREIRA, Sandra Lúcia. Introduzindo a noção de interdisciplinaridade. In: ___. **Práticas interdisciplinaridades na escola.** 2 ed. São Paulo, Cortez.

GARRUTTI, E. A; SANTOS, S. R. A interdisciplinaridade como forma de superar fragmentação do conhecimento. Revista de Iniciação Científica de FFC, Marília, Belo Horizonte, MG, v. 17, n.2, p. 423 – 449, maio/ago. 2017.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S.de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GUSDORF, Georges. Prefácio. In: JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

IMBERNÓN, **F. Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Âmago, 1976.

KLEIN, J. T. Ensino interdisciplinar: didática e teoria. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 109-132.

LENOIR, Y. Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: Ivani Fazenda (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2006.

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma; reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2006.

MOZENA, E. R.; OSTERMANN, F. Uma revisão bibliográfica sobre a interdisciplinaridade no ensino das Ciências da Natureza. **Revista Ensaio,** (16) 2, 185- 206, 2014.

NÓVOA, A; VIEIRA, P**.** Um alfabeto da formação de professores. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 2, p. 21-49, jan./jun. 2017.

OSTERMANN, F.; MOREIRA, M. A. Uma revisão bibliográfica sobre a área de pesquisa "Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio". Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre,v. 5, n. 1, p. 23-48, jan. 2000.

PACHECO, M. S. et al. A complexidade na educação do século XXI. In: BORGES, R. M. R. et al. (Org.). **Interatividade e transdisciplinaridade:** na educação científica e tecnológica de jovens e adultos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2013. p. 189-198.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?**18. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

POMBO, O. **Interdisciplinaridade:** conceito, problemas e perspectivas. 1993. Disponível em: . Acesso em: 15 jul. 2011.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ROMANOWSKI, J. P.; THEODORA, E. R. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, núm. 19, septiembre-diciembre, 2006, pp. 37-50 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

SOMMERMAN, A. **A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como novas formas de conhecimento para a articulação de saberes no contexto da ciência e do conhecimento em geral:** contribuição para os campos da Educação, da Saúde e do Meio Ambiente. 853 f. 2012. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.026

O LUGAR DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS A PARTIR DE DISTINTAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS

Ivanalda Dantas da Nóbrega[1]
Júlio Cesar Alexandre de Lima[2]
Alípio Hortins Dias Júnior[3]
Josefa Ilza Lopes da Silva[4]

RESUMO

No Brasil, historicamente as populações da classe trabalhadora foram alijadas de variados direitos humanos, em especial, o direito à educação. Nesse sentido, são externadas condições que remetem à interseccionalidade, destacando-se as questões de gênero, geração, étnico-racial, cor, classe, dentre outras. Aqui, nos detemos a debater acerca da questão geracional, a qual reverbera nas políticas educacionais, no momento em que o Estado não

1 Professora Associada I, do Curso de Licenciatura em Geografia, do Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Professora do PROFGEO, Mestrado Profissional em Geografia da UFCG. Professora Credenciada do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PPGDH), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Docente Orientadora do Programa Residência Pedagógica Subprojeto Geografia (UFCG). E-mail: ivanalda.dantas@professor.ufcg.edu.br

2 Mestrando pelo Curso de Mestrado em Rede Nacional em Geografia (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Professor de Geografia, E-mail: julio.alexandre@estudante.ufcg.edu.br.

3 Mestrando pelo Curso de Mestrado em Rede Nacional em Geografia (PROFGEO), da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Professor de Geografia, E-mail: alipiojornalista@yahoo.com.br.

4 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Federal - UFCG, E-mail: josefa.ilza@estudante.ufcg.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

provê o dever de atender ao que preconiza a Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988), um direito humano essencial, o que gera inúmeros debates em torno da educação e da distorção idade-série. Considerando os índices ainda discrepantes de pessoas que não conseguem acessar a escola desde a infância, ou nela permanecer ao longo da vida, o Estado promove como reparação, a Política Pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de atender jovens, adultos e idosos. Para o entendimento desta temática apresentamos quatro experiências que se dão em distintos espaços da EJA: uma experiência em escola da Rede Pública Municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba (PB); a segunda, da Rede Pública de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco; a terceira, da Rede Pública Municipal de Campina Grande – PB; e a quarta, também neste município, uma experiência de EJA em escola do Sistema Prisional. Tais experiências se embasam em memórias formativas e de identidade na formação e atuação docente, e a última, uma memória de experiência discente em programa de extensão e de estágios supervisionados em Geografia. O recorte temporal é de 2002 até o momento presente. Os resultados indicam a importância da formação docente acadêmica e continuada em escolas distintas para a compreensão da EJA e do lugar dos sujeitos da EJA, pois em geral acessam por não terem o direito em tempo adequado ou porque necessitam por exigências do mercado de trabalho.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Lugar, Formação de Professores de Geografia, Direitos Humanos, Ensino de Geografia.

ABSTRACT

In Brazil, working-class populations have historically been deprived of various human rights, especially the right to education. In this sense, conditions that refer to intersectionality are expressed, highlighting issues of gender, generation, ethnicity, race, class, among others. Here, we focus on the generational issue, which reverberates in educational policies, at a time when the State fails to fulfill the obligation to comply with the provisions of the 1988 Constitution (Brazil, 1988), an essential human right. This generates countless debates surrounding education and the age-grade distortion. Considering

ISBN: 978-65-5222-079-0

the still discrepant rates of people who are unable to access school from childhood, or remain in it throughout their lives, the State promotes, as a remedy, the Public Policy for Youth and Adult Education (EJA), aiming to serve young people, adults, and the elderly. To understand this theme, we present four experiences that took place in different EJA settings: one in a municipal public school in the city of João Pessoa, Paraíba (PB); the second, in the Santa Cruz do Capibaribe public school system, Pernambuco; the third, in the Campina Grande municipal public school system, PB; and the fourth, also in this municipality, an EJA experience in a prison school. These experiences are based on formative memories and identity in teacher training and practice, and the last, a memory of student experience in an extension program and supervised internships in Geography. The time frame is from 2002 to the present. The results indicate the importance of academic and continuing teacher training in different schools for understanding EJA and the role of EJA participants, as they often access it because they lack the right to it in a timely manner or because they need it due to labor market demands.

Keywords: Youth and Adult Education, Place, Geography Teacher Training, Human Rights, Geography Teaching.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, historicamente as populações da classe trabalhadora foram alijadas de variados direitos humanos, em especial, o direito à educação. Nesse sentido, são externadas condições que remetem à interseccionalidade, destacando-se as questões de gênero, geração, étnico-racial, cor, classe, dentre outras. Aqui, nos detemos a debater acerca da questão geracional, a qual reverbera nas políticas educacionais, no momento em que como dever do Estado (Arroyo, 2006), este não provê o cumprimento em atender ao que preconiza a Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988), e demais documentos (Brasil, 2000a, 2000b, 2021), um direito humano essencial, o que gera inúmeros debates em torno da educação e da distorção idade-série.

Nesse momento, a Constituição Federal incorpora a educação presencial, para além da educação não presencial, embora não traga a qualidade de ensino como fator primordial. Conforme Haddad (2000, p. 120), "(...) nenhum jeito institucional foi mais importante para a Educação de Jovens e Adultos, nesse período que a conquista do Direito Universal ao Ensino Fundamental Público e gratuito, independentemente da idade, consagrado no artigo 208 da Constituição de 1988(...)".

Considerando os índices ainda discrepantes de pessoas que não conseguem acessar a escola desde a infância, ou nela permanecer ao longo da vida, o Estado promove como reparação, a Política Pública da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com o intuito de atender jovens, adultos e idosos.

Para o entendimento desta temática apresentamos quatro experiências que se dão em distintos espaços da EJA: uma experiência em escola da Rede Pública Municipal da cidade de João Pessoa, Paraíba (PB); a segunda, da Rede Pública de Ensino de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco; a terceira, da Rede Pública Municipal de Campina Grande – PB; e a quarta, também neste município, uma experiência de EJA em escola do Sistema Prisional.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tais experiências se embasam em memórias formativas e de identidade na formação e atuação docente, e a última, uma memória de experiência discente em programa de extensão e de estágios supervisionados em Geografia. O recorte temporal é de 2002 até o momento presente. Os resultados indicam a importância da formação docente acadêmica e continuada em escolas distintas para a compreensão da EJA e do lugar dos sujeitos da EJA, pois em geral acessam por não terem o direito em tempo adequado ou porque necessitam por exigências do mercado de trabalho.

2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS NO BRASIL

Historicamente, o Brasil apresenta um déficit educacional, possuindo a recente conquista de educação para todos as pessoas, em condições de igualdade, embora, ainda estejamos longe de conquistar o acesso e a permanência de sujeitos na escola. Quando nos referimos às questões geracionais, há um agravamento da problemática, pois tratamos no presente das ausências e/ou ineficácias do Estado, no passado das pessoas jovens, adultas e idosas.

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) são pessoas que não tiveram direito á escola, ou não conseguiram concluir seus estudos em idade certa, ou seja, idade considerada adequada para em condições esperadas pelo Estado e as políticas públicas, que essas pessoas consigam acessar e concluir os estudos, ou seja, 15 anos para o Ensino Fundamental e, 18 anos, nos casod da educação no Ensino Médio. Conforme Souza (2011, p. 19), a "maioria deles é jovem, tem idades entre 15 e 29 anos, e estão retomando os estudos geralmente com a perspectiva de obter certificação para conquistar o primeiro emprego, enquanto outros buscam melhorar a condição do emprego atual".

Mas, essas ausências, como foi dito, não são atuais, pois, no Brasil, os primeiros registros de atividades educacionais voltadas para adultos são do período Colonial, a partir de 1549, **c**om a chegada dos Jesuítas, os

ISBN: 978-65-5222-079-0

quais desenvolveram os trabalhos de catequese de adultos. Já no Século XIX, por volta de 1878, surgem os primeiros cursos noturnos para homens adultos que não sabiam ler.

A Constituição de 1934 não concretizou a universalização da educação para todos, estipulando o ensino primário obrigatório e gratuito para pessoas adultas. Segundo Kleiman (2000, p. 47), até a década de 1950, "o adulto que não sabia ler nem escrever era considerado deficiente e incapaz de aprender". Nesse sentido, a pessoa está sendo responsabilizada pelo não acesso à educação, por não saber ler, situação esta que implica em negação do direito humano à educação, sérios prejuízos às pessoas afetadas, bem como, a elevação das condições de vulnerabilidade dessas populações, o que leva o país a se colocar em patamares de (des)envolvimento.

No ano de 1947, a educação de adultos passa a ser ofertada mediante a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CNEA), como iniciativa das demandas sociais organizadas pelo direito à educação, momento em que é implementado o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNA) voltado para o Ensino Supletivo. Segundo Haddad (2000, p. 117),

> O ensino supletivo foi apresentado a sociedade como um projeto escola de futuro, elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica, observada pelo país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe popular, mas de uma escola e por sua clientela pois a todos deveriam atender uma dinâmica permanente de atualização.

De acordo com Paiva (2001, p. 184), o analfabetismo era visto com preconceito por inferiorizar ainda mais os jovens e adultos analfabetos. Segundo a autora (ibidem), "(...) a idéia central (...) é a de o adulto analfabeto é um ser marginal que não pode estar à corrente da vida nacional" "E associam-se a crença de que o adulto analfabeto é incapaz ou menos capaz que o indivíduo Alfabetizado. (...)".

A partir da década de 1960, entra em cena uma nova ação, a partir do Movimento de Educação de Base (MEB) e do Movimento de Cultura

ISBN: 978-65-5222-079-0

Popular (MCP) (Brandão, 1984), que tem sua ação principal a partir do protagonismo da sociedade civil organizada por movimentos e entidades, com a presença de estudantes e diferentes grupos sociais. De acordo com Paiva (1987, p. 258),

> (...) a luta entre os estudantes e intelectuais das diversas orientações político-ideológicas dentro do movimento sindical, por isso foi a visada pelos acordos que resultaram da utilização do método Paulo Freire, entretanto também outros interesses eleitorais começaram a se manifestar e se a refletir no programa (...).

Conforme Cunha (1999, p. 12), "(...) antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária(...)". Para os movimentos sociais, com forte liderança de Paulo Freire, a educação seria uma das formas de elevar o desenvolvimento do país, mas principalmente, a mitigação da desigualdade social, sobretudo, com o pressuposto da educação contextualizada com as realidades dos sujeitos, tendo o trabalho como princípio educativo.

Educar para a liberdade a partir dos princípios da Educação Popular traz como ênfase a valorização e o reconhecimento dos saberes de cada povo e de cada sujeito, em particular, desde os conhecimentos locais, até os conhecimentos acerca do mundo. Conforme Freire (1987, p. 31), a conscientização e a autonomia tem sua raiz nos ideais na liberdade e para esses povos, a "(...) libertação aqui não chegaram pelo acaso, mas pelas práxis de sua busca pelo conhecimento e pelo reconhecimento da luta por ela. (...)". Nesse sentido, Freire amplia o debate acerca da resistência e do poder que o povo tem de unir-se e revolucionar por acreditar que ao resistir se consegue a mudança do espaço e dos sujeitos, pois " se sempre confiamos no povo, sempre rejeitamos fórmulas doadas, sempre acreditar que tinha algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe" (Freire, 2007, p. 110).

Para os momentos seguintes, destacamos a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967, voltado à alfabetiza-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção de pessoas adultas, com a finalidade de erradicar o analfabetismo, seguido da criação no ano de 1971, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 5.692/71) (Brasil, 1971), com a intencionalidade de ensinar a jovens e adultos. Trata-se da reestruturação do Ensino Supletivo. Também, na Carta Magna de 1988 (Brasil, 1988), o Brasil assegura a EJA aos jovens e adultos.

Mais adiante, com o advento da criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) (Brasil, 1996), foi criada a Educação de Jovens e Adultos, inserida como modalidade de ensino no âmbito da Educação Básica, abrangendo os níveis de ensino Fundamental e Médio. Após a criação da LDB Nº 9.394/96 (Brasil, 1996), o momento seguinte é marcado pela criação do Programa Brasil Alfabetizado e do FUNDEB, no ano 2000, sendo estes considerados momentos importantes da educação para a democratização da educação para pessoas jovens, adultas e idosas, assim como, pela institucionalização dessa modalidade de ensino no País.

Conforme Barros (2024, p. 1), "Segundo o último Censo Escolar (2023), o Brasil tem 68 milhões de pessoas a partir de 18 anos que não completaram o Ensino Médio nem o Fundamental. Ou seja, 1/3 da população não terminou a educação básica e deveria estar na EJA".[5] Eis um desafio para o Estado de cumprir sua função social no tocante à educação, especialmente pela necessidade e o dever de cumprir o direito humano à educação a todas as pessoas, especialmente, aos que estão com atrasos no acesso a esse direito.

3. O ENSINO DE GEOGRAFIA E O LUGAR DOS SUJEITOS DA EJA

O ensino de Geografia possui papel importante na formação cidadã na escola, já que, entre outras questões, realiza a ação preconizada pela Geografia Escolar aos discutir os conceitos e categorias geográficas com vistas ao cumprimento do currículo oficial, mas essencialmente, na

5 Conforme https://revistaeducacao.com.br/2024/03/22/eja-educacao-jovens/. Acesso em 23 de outubro de 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

intencionalidade de formar cidadãos críticos e reflexivos, capazes de auto-transformaçaão e, de construção e transformação do espaço geográfico.

Igualmente, espera-se que, por meio da Geografia Escolar os sujeitos da escola sejam capazes de realizar a leitura de mundo a partir do lugar onde vivem e de suas adjacências. A disciplina de Geografia no âmbito escolar principaia o desenvolvimento da consciência espacial e cidadã, com estímulo ao raciocínio crítico espacial.

No Brasil, o direito à escola é para todas as pessoas, mas o acesso e a permanência não estão garantidos, pois há dificuldades no acesso e, quanto à permanência, estas envolvem situações com as quais se defrontam os educandos, podendo situar o limiar entre permanecer, permanecer com dificuldades enfrentando situações adversas como opressões, dificuldades de aprendizagens, repetência, ou, permanecer com sucesso. ou mesmo, evadir, desistir da escola.

Nessa última opção, a evasão ou a desistência, são fatores que envolvem múltiplos motivos, como a necessidade de migrar para trabalhar, a residência no campo onde, dificilmente se encontram escolas para atender à EJA, o casamento, a gravidez, a transferência de local de trabalho, envolvimento com a criminalidade e posterior situação de privação de liberdade, dentre outras situações que afligem as histórias de vidas das pessoas que se enquadram nos pressupostos da EJA, considerando especificamente a faixa etária da pessoa jovem, adulta ou idosa, em públicos diversos. De acordo com Souza (2011, p. 20), “os sujeitos da EJA são diversos: trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades especiais”.

Outro fator importante a considerar é que, um cenário recente no Brasil, no tocante à EJA, é a Juvenilização da EJA (Teixeira, 2018; Souza, 2017; Jardelino e Araújo, 2014; Furtado, 2015; Costa, 2017), ou seja, a presença crescente de jovens na EJA, tendo em vista as sucessivas reprovações destes nas séries anteriores, e a consequente alteração da idade desses sujeitos, que são ingressos no que se convenciona como juventudes, no Brasil (Souza, 2011), ou mesmo, pela necessidade de trabalho dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

jovens da classe trabalhadora, que cada vez mais, além de necessitarem compor a renda familiar, estão sendo induzidos pelas políticas educacionais brasileiras a ingressarem rapidamente no mercado de trabalho, conforme preconiza a Lei do Novo Ensino Médio, Lei N° 13.415/2017 (Brasil, 2017), conforme trata Sampaio (2024).

Fenômenos como a evasão, repetência, desistência, o não acesso, todos estes, por diversos motivos, deflagram a necessidade de um olhar do Estado em função de cumprir o direito humano à educação, pois os novos tempos em que o meio técnico-científico-informacional exigem a escolarização desses sujeitos, o que é exigido pelo próprio mercado de trabalho , este mesmo que em tempos anteriores, privou os sujeitos do direito educação, pois necessitavam compor a renda familiar desde as juventudes e, até mesmo, às infâncias (Haddad e Di Pierro, 2000).

A compreensão dos sujeitos da EJA envolvem um olhar interdisciplinar e transversalizado a partir da ótica da interseccionalidade. Os dados estatísticos demonstram que pessoas acima de 40 anos são o grupo que apresenta altas taxas de analfabetismo, se considerarmos os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Também, são incluídas as mulheres, às quais são atribuídas socialmente o papel de cuidar dos filhos, restando-lhes, por vezes, a escolha entre a educação e o cuidado com a família. Já para os Anos Finais do Ensino Fundamental, há destaque para as pessoas mais jovens poderem acessá-los.

Se considerarmos os sujeitos do campo, por exemplo, Souza (2011, p. 17) afirma que "na primeira metade do Século XX, os principais sujeitos da educação de adultos eram migrantes de várias localidades do rural brasileiro, que se dirigiam para as cidades", pois que tais sujeitos são e foram considerados mão-de-obra, e como tal, apenas cumpre o que deve ser determinado pelos donos da terra.

Contudo, o meio técnico-científico-informacional traz inúmeras modificações no mundo do trabalho, exigindo qualificação dos trabalhadores e experiência para atuação direta no campo, com a Divisão Internacional do Trabalho (DIT), assim como outros seguimentos que promovem divisão

ISBN: 978-65-5222-079-0

do trabalho transformando as relações sociais de produção, a exemplo das relações de trabalho no campo e a divisão racial do trabalho, esta que configura a forma como o racismo estrutural se manifesta no mercado de trabalho, criando uma segmentação baseada na raça que resulta em desigualdade entre os povos (Theodoro, 2008; Martins, 2012).

Compreender a educação, e nela, a EJA, a partir do pressuposto do trabalho como princípio educativo, nos invoca a compreender a importância da educação contextualizada a partir do lugar e da história de vida dos sujeitos, fator este que interessa diretamente à Geografia, no momento em que no ensino desta disciplina, interessa saber os conteúdos, as metodologias, linguagens e os recursos necessários à aprendizagem dos conteúdos, bem como compreender quem são os educandos presentes na sala de aula.

Um primeiro interesse advém da constatação de que são jovens, adultos e idosos, os quais, são pessoas que tiveram a negativa de seus direitos à educação, em idade adequada, assim como, que se antes foram negados do direito à educação e uma das motivações era a conciliação entre trabalho e escola, no momento presente, o trabalho as 'obriga' a retornar ou, a ingressa,r pela primeira vez na escola.

Há muitos desafios no ensino na EJA, pois dentre as concepções de ensino, destacamos duas delas: concepção instrumental e, a concepção da formação humana integral, esta última, defendida por Paulo Freire. Conforme Souza (2011, p. 25), na concepção instrumental "é valorizada a técnica de ensino, como memorizar e codificar palavras, sem a preocupação com processos educativos que estabelecem a relação entre o mundo da escola e da vida". Tal situação constata por meio de dados estatísticos o aumento da escolaridade no País, conforme preconizado pelos Organismos Multilaterais, o que não implica que houve liberdade, emancipação, autonomia dos sujeitos, conforme enfatiza Freire (1987, 2007).

Para o autor (ib. Id.), educar na EJA é educar a partir da leitura de mundo desses sujeitos, o que é preconizado pela leitura da palavra, portanto, a alfabetização está diretamente ligada ao letramento, por con-

ISBN: 978-65-5222-079-0

siderar que o aluno tem história e se relaciona com o mundo por meio do trabalho, portanto, precisa compreender as relações das quais faz parte e como ele é sujeito nessas relações, de modo que compreenda se ele é sujeito ou assujeitado, num mundo em que há transformação social, desenvolvimento, nem sempre acompanhado de relações de trabalho humanizadas.

4. APRENDIZAGENS FORMATIVAS EM GEOGRAFIA A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EJA

As experiências que apresentamos remete a situações bastante peculiares, em escolas públicas dos Estados de Paraíba e Pernambuco, quais sejam: a EJA em contexto de prisão, EJA em contexto de Unidade de Medida Socioeducativa, EJA em contexto de escola regular, e a EJA em escola que atende uma considerável presença de Pessoas com Deficiências (PcD).

A experiência vivenciada em escola pública na cidade de João Pessoa, remete ao momento em que a comunidade foi desterritorializada de sua comunidade, por motivo de construção de um conjunto habitacional e deslocamento de suas residências em que viveram desde as infâncias, e muitos, desde o nascimento, ou tem histórias de sua ancestralidade naquele espaço.

A questão foi tratada em jornais locais, mas a escola sequer mencionou a situação, ora por entender que não deveriam mencionar o assunto, considerando que estavam todos muito inflamados e sofrendo profundas dores pela perda de suas casas, de suas relações com o lugar, com as pessoas, e de sua casa que construíu com esforços, residência esta, em geral, maior do que a casa que receberiam no conjunto habitacional construído para sua nova morada. A escola se omitiu do debate, invisibilizou e silenciou, impedindo que os estudantes se manifestassem e externassem seus sentimentos e emoções, ao mesmo tempo em que aquelas situações serviriam de instrumento para a construção do conhecimento a partir da

ISBN: 978-65-5222-079-0

leitura de mundo daqueles sujeitos, da palavra, e que fosse trabalhada a formação e a conscientização daqueles sujeitos.

A segunda experiência, a educação no contexto de prisão, numa escola do Estado da Paraíba, situamos a formação acadêmica em Geografia que ocorre nessa Escola, por meio da presença de estagiários, extensionistas e pesquisadores, no momento em que ampliam seus olhares formativos a partir da EJA, em escola no contexto de prisão.

O convívio, as formas de escolha dos sujeitos que estão cumprindo pena em Presídios ou Cadeias Públicas, pois não há vagas na escola para todas as pessoas presas, o que se configura uma negação dos direitos desses sujeitos, na verdade, uma dupla negativa, já que os mesmos, apresentam altos índices de inadequação idade série, e, por vezes, estar na escola, na prisão, se configura como a sua primeira experiência escolar, ou mesmo, a experiência possível, inclusive, de acessar o Ensino Médio ou o Ensino Superior, pois, se estivessem no meio externo à prisão, provavelmente estaria distanciado do ambiente escolar, pois muitos destes, podem configurar-se como marginais à sociedade, por estarem em situação de cometer delitos, portanto, em provável incompatibilidade de estar transitando em condições de normalidade na sociedade.

Estar nessa modalidade de escola e de ensino da EJA é compreender que nem todas as metodologias, linguagens e recursos em escolas de espaços prisionais, pois adentrar ao espaço prisional requer revista pessoal e, em sala de aula, a pessoa presa que é estudante tem o direito de, no espaço escolar, ter acesso a lápis e caderno, o que não pode ser transportado para os ambientes de pavilhões onde ficam aprisionados em celas. Portanto, o que os profissionais da escola podem fazer restringe-se muito aos ambientes internos da escola, dada a peculiaridade deste grupo de educandos, os quais tem a característica de rotatividade, em função do cumprimento de sua pena, o direito de escolher estudar ou não, pois não são forçados, dentre outras questões que são peculiares a esses sujeitos.

Na experiência de Unidade de Medida Socioeducativa (UMS), em João Pessoa (PB), temos a situação da organização de ações que demonstram

ISBN: 978-65-5222-079-0

a elasticidade do território da escola dentro do ambiente da UMS. Se por um lado, a escola necessitar de ambientes para garantir mais salas de aula para atenção a mais estudantes adolescente e jovens, a UMS cede espaços para a escola, acontecendo o inverso.

Uma constatação observada é em relação ao que preconiza o Estado com relação ao número de mínimo de estudantes por sala de aula, se tomarmos como referência a educação, nas escolas do campo. Nesses espaços, é costumeiro, o Estado atuar no fechamento de escolas do campo e utiliza como pressuposto. para essa ação violenta, do fechamento de mais de 155000 escolas, até o ano de 2002, que há poucos alunos para manter a escola aberta. Contrariamente a essa situação, na UMS, o Estado que já fracassou na oferta de educação aos jovens e adolescentes, em idade certa, agora, no momento atual, ao se encontrarem em cumprimento de medida socioeducativa, o Estado é obrigado a oferta de educação para este público.

Mas, ocorre situações específicas como o faccionamento desses jovens, antes, ou ao adentrar os espaços de UMS, e para garantir da segurança dos mesmos, os jovens faccionados, ou não faccionados, necessitam ter seu direito à vida garantidos, e nesses casos, ocorrem situações de abertura de salas de aula para apenas um educando, o que representa uma contradição, frente ao fenômeno do fechamento de escolas do campo no Brasil e, os argumentos utilizados pelo Estado.

A experiência da escola regular e de atendimento a Pessoas com Deficiência (PcD), sinalizamos para a realidade dos estudantes, com históricos e culturas diferenciadas, dentre eles, as pessoas negras com religiosidades de matriz afro-brasileira, as quais sofrem episódios de racismo institucional e estrutural, em ambiente escolar e, que a escola não se apropria dessas experiências para educar a todos nesses espaços, no momento em que afirma educar para a cidadania.

No tocante à experiência vivenciada em escola com as PcD, que enfrentam desafios nos ambientes escolares, que dizem respeito ao acesso e a acessibilidade, pois se defrontam no cotidiano, com inúmeras

ISBN: 978-65-5222-079-0

barreiras da inclusão (atitudinais, de transportes, urbanísticas, de edificações, tecnológicas, dentre outras), podemos destacar a importância da formação acadêmica e continuada de professores para a educação inclusiva, de modo que haja oportunidades de leitura de mundo acerca das especificidades de cada deficiência, como forma de que os sujeitos da escola possam se relacionar com todos daquele e dos demais ambientes, a partir dos pressupostos da educação cidadã e, portanto, de uma Educação Em e Para os Direitos Humanos.

CONSIDERAÇÕES

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), demonstra que sua existência é advinda das lutas dos seguimentos da classe trabalhadora e intelectual organizadas, a fim de concretizar o direito humano à educação, em condições de igualdade e equidade, como uma reparação histórica aos jovens, adultos e idosos.

A ausência ou ineficácia do Estado na promoção desse direito, ao longo da história do País, desde o processo Colonial, até os dias atuais, deflagram o descaso e a despreocupação do Estado, para com esse seguimento da população trabalhadora, o que se configura como negação dos direitos humanos, mas também, como elemento que ressoa na história das políticas públicas e do direito, no Brasil, como forma de (des)envolver o País, ao passo em que reflete nas condições de vida da classe trabalhadora.

As experiências vivenciadas no âmbito da EJA, descritas neste texto, advém das formações acadêmicas docentes em Geografia, cujos interesses remetem à participação em ambientes escolares diversificados, nos quais, haja a possibilidade de aprendizagens em distintas modalidades de ensino e, de diferentes escolas, como as que apresentamos aqui.

Embora sejam apresentados desafios, a partir das experiências vivenciadas na vida acadêmica junto a essas escolas, presumimos que o conhecimento destas são muito importantes na consolidação da for-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mação da identidade profissional docente, na medida em que, ao ser diferenciada, a EJA surge como uma modalidade de ensino mais contextualizada com a realidade dos educandos, pois são sujeitos diretamente relacionados ao trabalho, o que pode ser um elemento favorecedor na aprendizagem, a depender da formação continuada ou acadêmica do professor presente em cada sala de aula.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens – adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio Soares (Org**.). Diálogos na educação de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autentica, 2006, 2º edição.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** São Paulo, Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 01/2021.** Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº11/2000.** Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, maio, 2000b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 29 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017.** Alteração, lei de diretrizes e bases da educação nacional, ensino medio, ampliação, carga horaria. Curriculo, educação infantil, ensino fundamental. Criação, politica, fomento, implementação, estabelecimento de ensino, tempo integral. Disponível em: https://www.

planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em 22 de outubro de 2025.

COSTA, A. A. F.; EVANGELISTA, F. Reflexões sobre ser jovem na Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Crítica Educativa**. Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 56-65, ago./dez. 2017. https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.285 » https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.285

CUNHA, Maria Conceição da. Introdução - discutindo conceitos básico. In.: **SEED-MEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos.** Brasília, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987, 17° Edição.

_____, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2007, 30° edição.

FURTADO, Q. V. F. **Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização.** João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015.

HADDAD, Sérgio e DI PIERRO, Maria Clara**. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, mai. /jun./Jul./Ago. 2000, n° 714, p.108-130. Disponível em: Acesso em: 24/ 11/ 16.

JARDELINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas.** São Paulo: Cortez, 2014.

KLEIMAN, Ângela B. SIGNORINI, Inês (Orgs). **Ensino e a Formação do Professor.** Porto Alegre, ARTMED, 2000.

MARTINS, T. C. O negro no contexto das novas estratégias do capital: desemprego, precarização e informalidade. **Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 111, set. 2012. https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300004 » https://doi.org/10.1590/S0101-66282012000300004

PAIVA, Vanilda. **Educação de popular e educação de adultos.** São Paulo, Edições Loyola, 1987.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**. Ano XXI, n° 55,

novembro/2001. Disponível em: www.scielo.be/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em 17/ 11/2016.

SAMPAIO, Joana Jakeline Alcântara; ALVES, Cícera Cecília Esmeraldo. **Questão Curricular do Novo Ensino Médio: Ensino por Áreas do Conhecimento – Fim das Disciplinas Escolares?** In: A Geografia Escolar em Disputa: Políticas, Teorias e Histórias Curriculares. Paulo César Cunha Farias, Luiz Gustavo Bizerra de Lima Morais et all(Org.). Campina Grande: EDUFCG, 2024. 351p.

SOUZA, E. O.; REIS, R. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. ***Holos***. V. 33, n. 3, p. 98-109, 2017. https://doi.org/10.15628/holos.2017.5747 » https://doi.org/10.15628/holos.2017.5747

TEIXEIRA, E. O. A "fabricação" do jovem da EJA: reflexões sobre juvenilização e diversidade étnico-racial. **Educação em Debate.**, Fortaleza, v. 40, n. 75, p. 25-36, jan./abr. 2018. https://doi.org/10.24882/eemd.v40i75.550. » https://doi.org/10.24882/eemd.v40i75.550.

THEODORO, M. A formação do mercado de trabalho e a questão racial no Brasil. In: THEODORO, M. (org.). **As políticas públicas e as desigualdades raciais no Brasil 120 anos após a abolição.** Brasília: IPEA, 2008. p. 15-43.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.027

PERCEPÇÃO DOCENTE ACERCA DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA FRANCISCO RODRIGUES DE SANTANA NO INTERIOR DE PETROLINA-PE

Edimara da silva santos[1]

RESUMO

O Presente artigo tem a finalidade de mostrar que a Dificuldade de aprendizagem é uma condição que afeta diversas funções cognitivas ligadas ao processo de aprender. Além de dificultar a retenção e compreensão de informações, essa condição pode trazer diversos incômodos emocionais para as pessoas que precisam conviver com ela. Como por exemplo Julgamentos, bullying, comentários maldosos e falta de oportunidades profissionais são experiências que fazem as pessoas com dificuldade de aprendizagem acreditarem que não possuem o mesmo potencial que as demais. Contudo, escolas bem renomadas enfatizam como sinais do conhecimento adquirido, apenas o desempenho expressado no que está dentro da padronização do sistema escolar. Por consequente, é comum crianças frustrarem diante das exigências impostas pela escola e serem classificadas como detentoras de Dificuldades de Aprendizagem (DA). Ao considerar que a aprendizagem sofre a influência de inúmeras variáveis, torna-se ainda mais complexo o campo de investigação sobre as Dificuldades de Aprendizagem.

Palavras-chave: Desafios Cognitivos, Intervenção Pedagógica, Estratégicas de Apoio

1 Mestranda em Ciências da Educação- Instituição: Universidad Autónoma de Asunción . edimarasantos555@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Este estudo é relevante, pois traz assuntos e informações importantes acerca das dificuldades de aprendizagem que alguns alunos apresentam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, traz apontamentos sobre as possíveis causas dessas dificuldades, bem como análise de dados, para os professores que estão em busca de aprimorar seus conhecimentos pedagógicos. O problema de aprendizagem existe, é fato, e não deve ser tratado com descaso nem pela escola, tão pouco pela família, pois o problema é de toda a sociedade organizada. Não se trata apenas de encontrar o 'responsável', ainda é preciso identificar os caminhos pedagógicos que conduzirão os discentes a obtenção do sucesso, as características destes alunos a quem são atribuídas dificuldades de aprendizagem, as peculiaridades de sua cultura e a especificidade do processo individual de conhecer e construir o saber e sua capacidade de aprender.

Sendo este aspecto um fator de grande importância a transmitir-lhe no sentido de o ajudar a situar-se e a compreender as suas áreas fortes e necessidades educativas. É por aqui que devemos começar, embora para que o possamos fazer, seja necessário compre- endermos esta problemática tão complexa que leva tantos alunos a debaterem-se diariamente para que possam perceber o que se passa à sua volta em termos académicos e socioemocionais.

Entender o que são as dificuldades de aprendizagem é importante também para se evitar o uso de rótulos taxativos, que remetem a uma ideia de incapacidade do aluno em aprender, o que não é real. Esse diagnóstico também é importante para que o aluno não seja taxado com transtornos ou deficiências que, por vezes, ele não possui. Geralmente, a dificuldade de aprendizagem está interligada à falta de clareza das atividades propostas, metodologias inadequadas e a pouca ou nenhuma utilização de estímulos, tais como materiais didáticos mais acessíveis, uso de jogos didáticos e metodologias diferenciadas que podem superar as dificuldades apresentadas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O ato de ensinar e aprender não é uma tarefa fácil e requer tempo e dedicação para que ambos, tanto o professor quanto o aluno consigam chegar em um conhecimento que torne possível o desenvolvimento de várias habilidades, como ressalta Rosa & Furlan (2023) quando afirmam que o professor sempre será o profissional responsável pela organização das ações intencionais e planejadas que possibilitam o processo de aprendizagem, mostrando que o mesmo é capaz de tornar um processo de desenvolvimento real, lançando-se para isso, estratégias didáticas que propiciem a apropriação do conhecimento. Sanado algumas dificuldades que se encontram no processo de aprendizagem o professor consegue de fato trazer o verdadeiro conhecimento.

Facci e Souza, (2014) ressalta que se pode compreender a educação como o conjunto de conhecimentos, que aglutina aquilo que há de mais rico no campo das objetivações humana e que as dificuldades de aprendizado faz com que a educação se torne algo desafiador para ambas as partes " professor x aluno".

Simões (2020) em seu trabalho sobre "As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social" revela que algumas crianças que apresentam vulnerabilidade social, acabam desenvolvendo a insegurança e o senso de baixa autoestima e isso interfere de forma negativa tanto com o mundo natural quanto o social da criança, fazendo com que as mesmas percam o interesse pela escola, cabendo a escola e ao professor o desafio saber acolher e lidar com a dificuldade de cada criança que vive em diferentes contexto de vulnerabilidade e dessa forma desenvolver estratégias, que tornem as aulas mais atrativas e interessantes para que a criança se sinta motivada a aprender. Como afirma Stürmer & Umbelino (2020) que as principais justificativas levantadas sobre as dificuldade de aprendizado se enquadram em a questões familiares, ou seja, a falta de apoio e estímulo da família. Assim como, a questão da imaturidade, desmotivação e dificuldades na atenção e concentração.

Mostrando de fato como a família é uma grande aliada na construção do conhecimento pois a criança tem a família como a primeira instituição

ISBN: 978-65-5222-079-0

na qual a ela faz parte, sendo por meio dela que a criança vai aprende as primeiras regras sociais e os adultos responsável por elas são as primeiras referências. Diante disso compreendemos a família como a primeira instituição formativa e educativa. Por assim dizer, a família tem dever com o processo de escolaridade e a importância de sua presença na escola são reconhecidas no artigo 1° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2017).

Em 2017 houve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil 2018). Segundo Brasil (2017) a BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais e como elas devem ser regidas. Esse documento traz dez competências onde se observa a valorização das novas práticas e a inclusão das tecnologias para promover a curiosidade intelectual e assim desenvolver a aprendizagem. Contudo Bacich e Moran (2018) afirma que para amenizar as dificuldades na aprendizagem se faz necessário a introdução de metodologias ativas que podem ser caracterizadas pela interrelação de vários fatores sejam eles educacionais, culturais ou políticos, visando sempre a introdução de métodos ativos e criativos como o uso de jogos, laboratórios virtuais, sala de aula invertida, plataformas de interação online, construção de mapas mentais ou esquemas referentes ao conteúdo estudado, utilização de multimídia pelos alunos durante a aula e entre outros métodos ativos, para estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos e concretizar dessa forma o conhecimento almejado.

Diante disso, é necessário um bom planejamento para as a execução das aulas como afirma Minozzo et al. (2016) as metodologias de ensino são diferenciadas do convencional, pois essa nova forma de ensinar faz com que os professores reorganizem as suas práticas metodológicas para proporcionar em tempo reduzido o conhecimento para os alunos. Mesmo sendo de suma importância a introdução de práticas inovadoras

ISBN: 978-65-5222-079-0

no processo de ensino, as metodologias ativas ainda se encontram distantes da realidade observada em aulas presenciais. De acordo com Valente et al.(2017) as metodologias ativas são pouco utilizadas principalmente pelo fato de demandarem maior esforço e planejamento dos professores, sendo que muitos deles lidam com a falta de informações e conhecimento prévio sobre as práticas inovadoras.

Por isso, é de costume ver afirmações como a de Barbosa et al. (2020) que descrevem o fato de alguns professores, ao saírem das aulas teóricas para as aluas práticas, sentirem mais dificuldades para executar as suas aulas por não possuírem habilidades com as ferramentas que a tecnologia oferece. A esse respeito o Ministério da Educação (MEC) sinalizou para as instituições que as mesmas poderiam e podem criar programas de formação continuada para os professores, com o objetivo de prepará-los para essa nova forma de trabalho utilizando estratégias para amenizar as dificuldades em meio ao processo de aprendizagem. Neste sentido, os professores podem participar de algumas capacitações necessárias para ser possível a oferta de atividades utilizando metodologias ativas que são eficazes no aprendizado.

A eficácia desse tipo de metodologia em aulas presenciais é demonstrada por Nigro (2018),

O ato de ensinar e aprender não é uma tarefa fácil e requer tempo e dedicação para que ambos, tanto o professor quanto o aluno consigam chegar em um conhecimento que torne possível o desenvolvimento de várias habilidades, como ressalta Rosa & Furlan (2023) quando afirmam que o professor sempre será o profissional responsável pela organização das ações intencionais e planejadas que possibilitam o processo de aprendizagem, mostrando que o mesmo é capaz de tornar um processo de desenvolvimento real, lançando-se para isso, estratégias didáticas que propiciem a apropriação do conhecimento. Sanado algumas dificuldades que se encontram no processo de aprendizagem o professor consegue de fato trazer o verdadeiro conhecimento.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Facci e Souza, (2014) ressalta que se pode compreender a educação como o conjunto de conhecimentos, que aglutina aquilo que há de mais rico no campo das objetivações humana e que as dificuldades de aprendizado faz com que a educação se torne algo desafiador para ambas as partes " professor x aluno".

Simões (2020) em seu trabalho sobre "As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social" revela que algumas crianças que apresentam vulnerabilidade social, acabam desenvolvendo a insegurança e o senso de baixa autoestima e isso interfere de forma negativa tanto com o mundo natural quanto o social da criança, fazendo com que as mesmas percam o interesse pela escola, cabendo a escola e ao professor o desafio saber acolher e lidar com a dificuldade de cada criança que vive em diferentes contexto de vulnerabilidade e dessa forma desenvolver estratégias, que tornem as aulas mais atrativas e interessantes para que a criança se sinta motivada a aprender. Como afirma Stürmer & Umbelino (2020) que as principais justificativas levantadas sobre as dificuldade de aprendizado se enquadram em a questões familiares, ou seja, a falta de apoio e estímulo da família. Assim como, a questão da imaturidade, desmotivação e dificuldades na atenção e concentração.

Mostrando de fato como a família é uma grande aliada na construção do conhecimento pois a criança tem a família como a primeira instituição na qual a ela faz parte, sendo por meio dela que a criança vai aprende as primeiras regras sociais e os adultos responsável por elas são as primeiras referências. Diante disso compreendemos a família como a primeira instituição formativa e educativa. Por assim dizer, a família tem dever com o processo de escolaridade e a importância de sua presença na escola são reconhecidas no artigo 1° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas

O ato de ensinar e aprender não é uma tarefa fácil e requer tempo e dedicação para que ambos, tanto o professor quanto o aluno consigam chegar em um conhecimento que torne possível o desenvolvimento de

ISBN: 978-65-5222-079-0

várias habilidades, como ressalta Rosa & Furlan (2023) quando afirmam que o professor sempre será o profissional responsável pela organização das ações intencionais e planejadas que possibilitam o processo de aprendizagem, mostrando que o mesmo é capaz de tornar um processo de desenvolvimento real, lançando-se para isso, estratégias didáticas que propiciem a apropriação do conhecimento. Sanado algumas dificuldades que se encontram no processo de aprendizagem o professor consegue de fato trazer o verdadeiro conhecimento.

Facci e Souza, (2014) ressalta que se pode compreender a educação como o conjunto de conhecimentos, que aglutina aquilo que há de mais rico no campo das objetivações humana e que as dificuldades de aprendizado faz com que a educação se torne algo desafiador para ambas as partes " professor x aluno".

Simões (2020) em seu trabalho sobre "As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social" revela que algumas crianças que apresentam vulnerabilidade social, acabam desenvolvendo a insegurança e o senso de baixa autoestima e isso interfere de forma negativa tanto com o mundo natural quanto o social da criança, fazendo com que as mesmas percam o interesse pela escola, cabendo a escola e ao professor o desafio saber acolher e lidar com a dificuldade de cada criança que vive em diferentes contexto de vulnerabilidade e dessa forma desenvolver estratégias, que tornem as aulas mais atrativas e interessantes para que a criança se sinta motivada a aprender. Como afirma Stürmer & Umbelino (2020) que as principais justificativas levantadas sobre as dificuldade de aprendizado se enquadram em a questões familiares, ou seja, a falta de apoio e estímulo da família. Assim como, a questão da imaturidade, desmotivação e dificuldades na atenção e concentração.

Mostrando de fato como a família é uma grande aliada na construção do conhecimento pois a criança tem a família como a primeira instituição na qual a ela faz parte, sendo por meio dela que a criança vai aprende as primeiras regras sociais e os adultos responsável por elas são as primeiras referências. Diante disso compreendemos a família como a primeira ins-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tituição formativa e educativa. Por assim dizer, a família tem dever com o processo de escolaridade e a importância de sua presença na escola são reconhecidas no artigo 1° da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) diz que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisas, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 2017).

Em 2017 houve a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil 2018). Segundo Brasil (2017) a BNCC é um documento que define as aprendizagens essenciais e como elas devem ser regidas. Esse documento traz dez competências onde se observa a valorização das novas práticas e a inclusão das tecnologias para promover a curiosidade intelectual e assim desenvolver a aprendizagem. Contudo Bacich e Moran (2018) afirma que para amenizar as dificuldades na aprendizagem se faz necessário a introdução de metodologias ativas que podem ser caracterizadas pela interrelação de vários fatores sejam eles educacionais, culturais ou políticos, visando sempre a introdução de métodos ativos e criativos como o uso de jogos, laboratórios virtuais, sala de aula invertida, plataformas de interação online, construção de mapas mentais ou esquemas referentes ao conteúdo estudado, utilização de multimídia pelos alunos durante a aula e entre outros métodos ativos, para estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos e concretizar dessa forma o conhecimento almejado.

Diante disso, é necessário um bom planejamento para as a execução das aulas como afirma Minozzo et al. (2016) as metodologias de ensino são diferenciadas do convencional, pois essa nova forma de ensinar faz com que os professores reorganizem as suas práticas metodológicas para proporcionar em tempo reduzido o conhecimento para os alunos. Mesmo sendo de suma importância a introdução de práticas inovadoras no processo de ensino, as metodologias ativas ainda se encontram distantes da realidade observada em aulas presenciais. De acordo com Valente et al.(2017) as metodologias ativas são pouco utilizadas principalmente

ISBN: 978-65-5222-079-0

pelo fato de demandarem maior esforço e planejamento dos professores, sendo que muitos deles lidam com a falta de informações e conhecimento prévio sobre as práticas inovadoras.

Por isso, é de costume ver afirmações como a de Barbosa et al. (2020) que descrevem o fato de alguns professores, ao saírem das aulas teóricas para as aluas práticas, sentirem mais dificuldades para executar as suas aulas por não possuírem habilidades com as ferramentas que a tecnologia oferece. A esse respeito o Ministério da Educação (MEC) sinalizou para as instituições que as mesmas poderiam e podem criar programas de formação continuada para os professores, com o objetivo de prepará-los para essa nova forma de trabalho utilizando estratégias para amenizar as dificuldades em meio ao processo de aprendizagem. Neste sentido, os professores podem participar de algumas capacitações necessárias para ser possível a oferta de atividades utilizando metodologias ativas que são eficazes no aprendizado.

A eficácia desse tipo de metodologia em aulas presenciais é demonstrada por Nigro (2018), o qual descreve que houve uma redução de 50% do índice de reprovação no semestre em que se utilizou as novas metodologias quando comparado com os semestres anteriores sem o uso das metodologias ativas. Esse resultado pode ser explicado por Rêgo et al. (2020) quando afirma que o uso das metodologias ativas promove o envolvimento dos discentes nas aulas e consequentemente ajuda a entender melhor determinados conteúdos que até então se tinha alguma dificuldade de compreender, principalmente em conteúdo no qual os alunos se deparam com termos desconhecidos e de difícil pronúncia e compreensão, por ser uma área do conhecimento que tem como finalidade engajar os discentes ao mundo científico (Kurz et al., 2020)

Na literatura o uso das metodologias ativas se faz presente como uma forma de sanar as dificuldades existente em sala de aula para o desenvolvimento do conhecimento, existindo vários tipos de metodologias ativas que surgem em um ranque das mais utilizadas até as menos conhecidas, como ressalta Sá et al (2017) em seus estudos quando analisaram

ISBN: 978-65-5222-079-0

as práticas de 96 professores sobre os seus planejamentos e práticas no ensino 62,5% dos docentes também relatam utilizar as Aulas Expositivas Dialogadas com o auxílio de tecnologias para facilitar o aprendizado dos discentes nas diversas área do conhecimento.

Isso pode ser explicado por Muller et al (2019) quando afirma que a Aula Expositiva Dialogada é bastante utilizada mesmo sendo uma metodologia antiga mais que promove a participação ativa do discente uma vez em que o professor leva em consideração o conhecimento prévio do aluno, dessa forma facilitando o engajamento do docente para os pontos principais em que os alunos tem menos compreensão. Em segundo lugar pode-se encontrar as situações problemas, na qual a Aprendizagem é Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), uma vez em que os discentes formam grupos tutoriais para a discussão e resolução de questões investigativas, relacionadas aos diversos conteúdos estudados. Como ressalta Ottz et al (2017) a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP) é uma metodologia de ensino ultimamente bastante utilizada, devido a sua potencialidade educacional.

Atrás das metodologias ativas BRP destacam-se as práticas de laboratório e os jogos, isto porque ambos têm um papel fundamental de desenvolver as habilidades de manipulação dos discentes, além de incentivar os questionamentos diante do experimento e promover a comunicação coletiva. Como afirma Coelho et al (2019) em seus trabalhos quando relata que as metodologias ativas são essenciais para gerar uma cooperação na relação aluno/aluno e aluno/professor-monitor Dessa forma, essas metodologias desenvolvem habilidades cognitivas também como a capacidade de ouvir e compreender determinadas questões que norteiam o aprendizado e assim geram conhecimento (Nascimento et al., 2018), sendo que o desenvolvimento dos experimentos tornam os discentes protagonista do seu próprio conhecimento.

Os jogos por sua vez, segundo Teixeira et al (2015), são fundamentais para o desenvolvimento, pois, através do estímulo, eles potencializam o raciocínio, a curiosidade e a problematização. Como afirma Santos e

ISBN: 978-65-5222-079-0

Bíscaro (2019) em suas conclusões, dentre os benefícios encontrados na utilização de jogos como ferramenta do ensino o principal é a sua capacidade de prender a atenção dos discentes e assim promove uma aula produtiva e de fácil compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa permitiu compreender que a percepção docente acerca das dificuldades de aprendizagem no ensino fundamental está profundamente relacionada às condições de trabalho, à formação inicial e continuada dos professores, bem como ao contexto sociocultural dos alunos. Verificou-se que os docentes reconhecem a importância de identificar precocemente as dificuldades, mas muitas vezes enfrentam limitações estruturais, pedagógicas e institucionais que dificultam intervenções mais eficazes.

Os resultados indicam que a maioria dos professores associa as dificuldades de aprendizagem não apenas a fatores individuais dos estudantes — como desatenção, falta de interesse ou defasagens cognitivas —, mas também a fatores externos, como o ambiente familiar, o contexto socioeconômico e a carência de recursos pedagógicos adequados. Essa visão reforça a necessidade de uma abordagem multidimensional, que envolva escola, família e comunidade no enfrentamento dessas dificuldades.

Conclui-se que é imprescindível investir na formação continuada dos docentes, oferecendo subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e inclusivas, capazes de atender às necessidades de todos os alunos. Além disso, políticas educacionais que promovam apoio psicopedagógico, redução do número de alunos por turma e melhores condições de trabalho podem contribuir significativamente para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a percepção docente é um elemento fundamental para compreender e enfrentar as dificuldades de aprendizagem, pois é a par-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tir do olhar do professor que se envolva escola, família e comunidade no enfrentamento dessas dificuldades.

Conclui-se que é imprescindível investir na formação continuada dos docentes, oferecendo subsídios teóricos e práticos para o desenvolvimento de estratégias diferenciadas e inclusivas, capazes de atender às necessidades de todos os alunos. Além disso, políticas educacionais que promovam apoio psicopedagógico, redução do número de alunos por turma e melhores condições de trabalho podem contribuir significativamente para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Em síntese, a percepção docente é um elemento fundamental para compreender e enfrentar as dificuldades de aprendizagem, pois é a partir do olhar do professor que se constroem práticas pedagógicas transformadoras e comprometidas com o sucesso escolar de cada estudante..

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Guerra, A. de L. e R. (2023). Metodologia da pesquisa científica e acadêmica. Revista OWL (OWL Journal) - Revista Interdisciplinar De Ensino E Educação, 1(2), 149–159

Kapp, S. (2020). Entrevistas na pesquisa sócio-espacial. *revista brasileira de estudos urbanos e regionais*, *22*, e202006.

Kurs. D. L et al.,(2020) O ensino de ciências: especificidades pedagógicas entre o dizer e o fazer. REAMEC – Rede Amazônica De Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de Mato Grosso, v.8.

Maia, A. C. B., (2020). Questionário e entrevista na pesquisa qualitativa: Elaboração, aplicação e análise de conteúdo. *Cidade: São Carlos. Editores Pedro e João*.

Minozzo, L. C., et al., (2016). A importância da capacitação para o uso de tecnologias da informação na prática pedagógica de professores de ciências. *Interdisciplinary Journal of Applied Science*, *1*(1), 22-25.

Muller, F. H. L et al., (2019). Aula expositiva dialogada e ensino por projetos como estratégias de ensino na disciplina educação ambiental. Universidade do Vale do Taquari, In: VI Congresso Nacional de Educação.

Nascimento, M. C. et al.(2018) O uso da experimentação como metodologia facilitadora do processo de ensino e aprendizagem de física. In: V Congresso Nacional de Educação.

Nigro, G.P. (2018)Estudo da aplicação de metodologias ativas na disciplina de transferência de calor I.(Bacharelado em Engenharia Mecânica) da Faculdade de Engenharia Mecânica - FEMEC da Universidade Federal de Uberlândia.

Novikoff, C. (2020). Proposições científicas e éticas aplicadas em entrevista e questionário. *Revista Valore*, *5*, 5027.

Ottz, P. R. C. et al., (2017). Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas e a elaboração de questões no Ensino Fundamental. In: XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – XI ENPEC Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC – 3 a 6 de julho.

Rêgo, M. C. F. D. et al., (2020). Ensino remoto emergencial estratégia de aprendizagem com metodologias ativas. SEDIS UFRN-Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Sá, E. F. de et al.(2017) As aulas de graduação em uma universidade pública federal: planejamento, estratégias didáticas e engajamento dos estudantes. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG.Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 70 jul.-set.

Santos, S. L.; Bíscaro, H. H.(2019) Revisão sistemática sobre a utilização de jogos sérios na aprendizagem de matemática. Universidade de São Paulo. C.Q.D.– Revista Eletrônica Paulista de Matemática, Bauru, v. 14, p. 12-25, fev.

Simões, E. D. F. (2020). As dificuldades de aprendizagem e a vulnerabilidade social / Learning difficulties and social vulnerability. Brazilian Journal of Development, 6(1), 3037–3046.

Sousa, J. R. de, & Santos , S. C. M. dos. (2020). Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. *Pesquisa E Debate Em Educação*, *10*(2), 1396– 1416.

Stürmer, P. A., & Umbelino, J. D. (2020). Dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental: por que as crianças não aprendem?. Perspectiva, 38(1), 1–23.

Teixeira, J. S. et al., (2017). Utilização de metodologias ativas em um curso técnico em enfermagem: Relato e desafios. DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA.v. n.4.

Valente, V. A. et al., (2017)..Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. Revista Diálogo Educacional, vol. 17, núm. 52, pp. 455-478 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.028

MÃES-PROFESSORAS, FILHOS-MESTRES: AUTOFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Edith Maria Batista Ferreira[1]
Marlene de Alencar Dutra[2]
Joelma Reis Correia[3]

RESUMO

As reflexões tecidas neste escrito foram movidas pelo reconhecimento do potencial formador da experiência da maternidade para a aprendizagem da docência. O desejo que mobilizou esta pesquisa veio da inquietação das autoras, que passaram a questionar suas práticas docentes depois da maternidade, portanto, o artigo aborda a aprendizagem da docência em contextos de histórias de vida e de formação. Resulta de uma pesquisa-formação (Josso, 2004; Dominicé, 2012), de abordagem qualitativa, tendo a hermenêutica crítica (Lincoln; Guba, 2007) como aporte teórico-metodológico para o desenvolvimento das rodas de memórias e com-versações (Macedo, 2016), potencializando as narrativas formativas (Chienè, 1988), que se configuraram dispositivos de investigação. A pesquisa foi realizada durante o segundo semestre do ano de 2018, da qual participaram três professoras do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública, as quais possuíam filhos na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo vivenciado a

1 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, edith.maria@ufma.br;

2 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, marlene.dutra@ifce.edu.br;

3 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP, jr.correia@ufma.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

experiência da docência em igual segmento. O trabalho objetiva analisar as aprendizagens construídas sobre a docência, advindas da experiência autoformadora da maternidade. Os resultados evidenciaram que a maternidade se apresentou como um "momento-charneira" (Josso, 2004) na vida das professoras, demarcando, neste caso, uma clara (re)existência antes e depois do nascimento das crianças, favorecendo a aprendizagem da mãe-professora em contexto de autoformação. Ademais, apontaram para a urgência de repensarmos os processos de formação do adulto professor, saindo de uma perspectiva aplicacionista, na qual o sujeito, em sua singularidade e suas necessidades específicas, parece desaparecer em meio as ações padronizadas a serem desenvolvidas em contextos particulares para, diferentemente, seguir o caminho de uma formação experiencial (Macedo, 2016), centrada no sujeito aprendente e enraizada nos percursos pessoais e profissionais, dos quais ele retira lições, aprende e (re)significa a docência.

Palavras-chave: Formação de Professores, Aprendizagem da docência, Autoformação, Saber Experiencial, Maternidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O título desta pesquisa pode causar estranheza ou mesmo curiosidade ao reconhecer nos filhos de mães-professoras a possibilidade de ensiná-las. Não se trataria de uma inversão? O que poderiam as mães-professoras aprender com os filhos sobre a docência? As reflexões tecidas neste escrito foram movidas pelo reconhecimento do potencial formador da experiência da maternidade para a aprendizagem da docência.

O desejo que mobilizou esta investigação veio da inquietação das autoras deste trabalho, que passaram a questionar sua prática docente depois da maternidade. Ao "trocar de papéis", passaram a refletir sobre o seu saber/fazer pedagógico, quando da sua atuação como professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental ou formadoras de professores: a relação família-escola, o sentido das tarefas de casa, a aprendizagem das crianças, o uso do livro didático, enfim, muitas das situações que marcam o cotidiano da escola e do ensino. Até então, não haviam refletido com profundidade-sentida sobre as reverberações de sua condução pedagógica na vida das crianças e de suas famílias. Intencionamos neste escrito, portanto, problematizar a maternidade como espaço-tempo de aprendizagem sobre a docência, assim como explicitar essas possíveis aprendizagens.

O deslocamento que nos permitimos fazer na pesquisa, apresentado nesta narrativa, está balizado numa concepção de formação de professores não estandardizada, que não se constrói por acumulação de certificações, mas que reconhece o entrelaçamento entre vida pessoal e profissional dos sujeitos, num exercício de reflexividade crítica sobre como as experiências de percursos específicos de vida se tornam também percursos de formação. Nesse sentido, os saberes gestados na prática social e pedagógica do dia a dia constituem-se eixos fundantes da formação e da identidade do professor (Josso, 2004; Nóvoa; Finger, 1988; Nóvoa, 2000; 2002; Therrien, 1993).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Desse modo, objetivamos analisar as aprendizagens construídas sobre a docência, advindas da experiência autoformadora da maternidade. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa-formação, durante o segundo semestre do ano de 2018, da qual participaram três professoras do Curso de Pedagogia de uma Universidade pública, as quais possuíam filhos na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo vivenciado a experiência da docência em igual segmento.

Utilizamos como orientação metodológica a pesquisa-formação, de Josso (2004, p. 113), "na qual cada etapa da pesquisa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer". Consiste, pois, em trabalhar com as histórias de vida como caminho para que os sujeitos tragam à consciência saberes subjetivos que são construídos e colocados em prática nas experiências cotidianas e atividades profissionais por meio de um processo de autoformação.

O trabalho encontra-se organizado em três seções, além da introdução e conclusão. Inicialmente abordamos sobre autoformação (Josso, 2004; Macedo, 2010; Nóvoa, 2002; Nóvoa, Finger, 1988; Pineau, 1988) e a aprendizagem do adulto professor (Knowles, Holton III, Swanson, 2011; Placco, Souza, 2006). Em seguida, descrevemos o caminho metodológico percorrido na pesquisa-formação e os resultados alcançados.

A relevância deste trabalho está no reconhecimento da urgência de repensarmos os processos de autoformação do adulto professor. Saímos de uma perspectiva aplicacionista, na qual o sujeito, em sua singularidade e suas necessidades específicas, parece desaparecer em meio a ações padronizadas a serem desenvolvidas em contextos particulares para, diferentemente, seguir o caminho de uma formação experiencial, enraizada nos percursos pessoais e profissionais, portanto, centrada no sujeito aprendente, de quem ele retira lições, aprende e (re)significa a docência.

ISBN: 978-65-5222-079-0

2 AUTOFORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DO ADULTO PROFESSOR

A profissão docente tem passado por inúmeras mudanças e transformações desde a sua origem, quando, inicialmente, era uma carreira assumida pelos religiosos, até chegar a ser responsabilidade do Estado, no século XIX, quando a formação de professores se configurou a chave da produção da profissão docente (Nóvoa, 2002).

A partir desse período, foram construídas escolas normais onde essa formação aconteceria sob o controle do Estado. Posteriormente, com a criação das universidades, a formação passou a ser orientada pelo modelo da academização. Segundo Formosinho (2009, p. 211), nessa perspectiva "[...] os professores tendem a reproduzir discursos teoricamente elaborados que, ao invés de contribuírem para a reflexão sobre as próprias práticas, tendem a gerar efeitos de ocultação das mesmas".

Assim, a lógica que orienta esse modelo, centrada em uma racionalidade predominantemente instrumental, decorre de uma concepção de professor como formando-aluno. Distinta dessa premissa, uma lógica dialética que aborde este como adulto e profissional que aprende em processos de ecoformação (Pineau, 1988), numa atitude reflexiva sobre seu percurso de vida e de formação, implica uma reflexividade mediada pela racionalidade comunicacional (Habermas, 2012) e a dialogicidade de relações intersubjetivas situadas que, em última instância, são vivenciadas por sujeitos ao mesmo tempo únicos e sociais.

No reverso dessa compreensão, encontramos uma perspectiva de formação que se funda em uma epistemologia que busca "[...] apreender a dinâmica das mudanças formadoras" (Dominicé, 2012, p. 21) por meio do "[...] exame dos processos individuais e coletivos de transformação" (Dominicé, 2012, p. 22). Desse modo, sua atenção se volta ao sujeito aprendente em seu movimento particular de aprendizagem, que, ao contar sua história de vida e de formação, em uma atitude hermenêutica crítica (Lincoln; Guba, 2007), consegue identificar os saberes aprendidos ao longo de sua trajetória e ainda realçar as singularidades da experiência formativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nessa perspectiva, os saberes experienciais são determinantes nesse ato contínuo de formação e transformação de identidades, subjetividades, saberes e práticas. Isso porque subjaz à prática situada um repertório de saberes alicerçado em uma epistemologia dialética, que se articula através de uma racionalidade da *práxis* pedagógica que reconhece conhecimentos teórico-práticos, crenças, valores como produtores de sentidos e significados ao fazer docente cotidiano.

Therrien denomina de epistemologia da prática "[...] a racionalidade construída nas interações com fatos e os modos como o sujeito, pelo uso de diferentes formas de raciocínio (dedução, indução, analogias, abdução) orienta suas ações". Na aprendizagem docente, ela "[...] permite revelar os saberes que fundamentam as intervenções dos docentes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados efetivamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas suas atividades e na sua própria identidade" (Therrien, 2010, p.311).

Como se vê, a epistemologia da prática requer um movimento reflexivo do sujeito aprendente, visto que é por meio da reflexão que a experiência se torna formadora, ao permitir evidenciar sentidos, saberes e aprendizagens em movimento, mediados pelos conhecimentos produzidos pelas ciências da humanidade.

Anunciamos, diante do exposto, que estamos nos referindo a uma concepção de formação que se produz "no curso da história de uma vida" (Dominicé, 2012, p.26), na qual o sujeito se apropria do seu próprio poder de formação, buscando compreendê-lo. Isto é, por meio da autorreflexão e da metaformação, ele toma a si mesmo e o seu processo formativo como objeto específico de reflexão. Esse processo é denominado autoformação (Pineau, 1988; Ferreira, 2021).

Para Macedo (2010, p. 32), a autoformação compreende a formação como "a experiência de um *Ser* que aprende", portanto, os contextos de referência, os pertencimentos e as demandas existenciais são fundantes. Apoiando-se nos princípios de autonomização, autorização, responsabilização e alteração/transformação, as experiências autoformativas são

ISBN: 978-65-5222-079-0

transversalizadas por uma perspectiva ético-política comprometida com a emancipação do sujeito.

Percebemos que esta perspectiva de formação é característica da fase adulta. O aprendiz adulto aprende melhor quando os processos formativos o colocam no centro, levando em consideração o seu ponto de vista; quando integra o saber-fazer aos conhecimentos teóricos, buscando resolver problemas que se apresentam no dia a dia. Assim, entender como aprende o professor-adulto é fundamental para que sejam pensados os processos formativos, tornando-os mais significativos e propulsores de transformações das práticas pedagógicas.

Considerando essa questão, é necessário inicialmente deixar claro o nosso entendimento sobre aprendizagem, pois este é um fenômeno complexo e plural, para o qual existem diferentes teorias explicativas. Concordamos com Nunes e Silveira (2008, p.13, *grifos das autoras*), ao afirmarem que a aprendizagem é "[...] um processo no qual a pessoa 'apropria-se de' ou torna seus certos conhecimentos, habilidades, estratégias, atitudes, valores, crenças ou informações". Assim, aprender exige interação ativa com o outro, podendo acontecer em contextos variados, de forma espontânea ou planejada, mas sempre mediada.

Tomar o saber como seu, traz implícita a relação de sentido. Nessa perspectiva, aprender envolve sensibilidade, afeto, intenção, desejo, significação, *"lo que implica considerar al sujeto que aprende em la ruta singular de su aprendizaje a través de los afectos producidos en este processo" (*Rey, 2003, p.81). Tal entendimento evidencia o caráter singular da aprendizagem, o lugar do sujeito que aprende, a relevância dos aspectos subjetivo-dialógicos no processo de aprender.

No que concerne à aprendizagem do sujeito adulto, esses aspectos são determinantes, uma vez que "[...] o aprendiz é motivado não pelos incentivos artificiais da organização acadêmica, mas sim pelo desejo genuíno de saber e enriquecer sua experiência" (Knowles; Holton III, Swanson, 2011, p. 54). Para aprender, o adulto necessita interagir com o outro; rememorar e interpretar suas experiências; mobilizar recursos pessoais e

ISBN: 978-65-5222-079-0

sociais, internos e externos para resolver problemas; deliberar; autodirigir-se (Placco, Souza, 2006).

Uma formação assim, que se quer experiencial, implicada, aprendente, pode ser viabilizada por meio da abordagem biográfica, visto que, como sinalizam diversos autores, entre eles Dominicé (1988), toda formação tem uma história a ser narrada. Em sendo assim, parece-nos pertinente a asserção de Josso (2004, p. 38) de que as narrativas de formação "[...] servem para compreender os processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem". Por meio delas, é possível que os professores reconheçam como aprendem, identifiquem saberes construídos e aqueles que precisam ser apropriados, bem como (re)encontrarem sentidos de ser docente.

Na pesquisa-formação que desenvolvemos, utilizamos narrativas, que são propulsoras da autoformação na medida em que impulsionam um esforço para explicitar trajetórias de vida e de formação, elaborando compreensões autorais sobre os processos vividos desencadeadas por reflexões teóricas.

Desse modo, nesta análise a maternidade se constituiu um evento formativo singular para a aprendizagem da docência, pois permitiu às referidas professoras do ensino superior um deslocamento da função de "professora-mãe" para "mãe-professora". Esse novo contexto favoreceu a vivência de situações de ensino, agora com um saber experiencial sob a ótica informal da família, e não mais da posição de quem pensa a escola e seus processos apenas.

DA ESCUTA AO REGISTRO ESCRITO: O CAMINHO METODOLÓGICO

Compreendendo que "a formação faz parte da evolução da nossa vida pessoal" (Dominicé, 2012, p. 19), uma pesquisa que se lança ao desafio de investigar essa problemática sob essa perspectiva precisa ancorar-se em uma concepção de investigação que se assenta em pilares epistemológico, ontológico e metodológico distintos da ciência moderna, "[...]

ISBN: 978-65-5222-079-0

com vistas à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético". (Santos, 2010, p. 38)

Essa viragem na forma de conceber ciência, sobretudo as Ciências Sociais, abriu espaço para a integração do sujeito e do ator/pesquisador ao processo de investigação, proporcionou ainda a valorização e o interesse pelos micro aspectos do cotidiano. Assim, focados em uma abordagem qualitativa de pesquisa, e tendo os aportes teórico-metodológicos da hermenêutica crítica e das histórias de vida, é que buscamos os sentidos e significados trazidos por um grupo de professoras-mães por via da pesquisa-formação, entendida como "[...] uma atividade de pesquisa, na qual cada etapa é uma experiência a ser elaborada para que quem nela estiver empenhado possa participar de uma reflexão teórica sobre a formação e os processos por meio dos quais ela se dá a conhecer" (Josso, 2004, p. 113).

Nesse tipo de pesquisa, a narrativa e a escrita de si constituem-se bases estruturantes, uma vez que "ler e ouvir a vida de outros evoca em mim reflexões acerca de minha própria história, podendo ser um dispositivo formativo" (Barreiro, 2009, p.78). Destarte, a construção de um conhecimento sobre si se dá nas trocas entre pessoas, permitindo-lhes compreender as experiências que são trazidas e refletidas por elas próprias que as vivenciaram. Nesse encontro, que é ao mesmo tempo teórico e experiencial, o conhecimento apreendido através das histórias narradas vai sendo consolidado.

Josso (2004), ao sistematizar sua experiência com a metodologia de pesquisa-formação, deixa claro algumas fases percorridas: introdução à construção da narrativa; elaboração da narrativa (definição do tema); compreensão e interpretação; e balanço dos formadores e participantes.

As duas primeiras fases referem-se ao trabalho de rememoração do percurso de formação ao longo da vida, de desbravamento das experiências significativas que funcionaram como divisores de água, separando, dividindo e articulando etapas da vida, sendo denominadas por Josso

ISBN: 978-65-5222-079-0

(2004) como "momentos-charneira". Buscam, sobretudo, responder à pergunta: Quais experiências de vida deixaram marcas formadoras?

Há uma espécie de preparação de um autorretrato, reunindo fragmentos de uma busca de si e gerando as primeiras tomadas de consciência que serão compartilhadas entre os parceiros de formação para uma análise interpretativa das subjetividades e das aprendizagens. As duas últimas etapas, por sua vez, objetivam transformar a vivência da maternidade em experiência, portanto, exigem atenção consciente no movimento retrospectivo do pensamento na busca de atribuição de sentidos.

A pesquisa que desenvolvemos intentou orientar-se por essas fases, permitindo ajustes e reconfigurações, conforme as necessidades impostas pelo tempo e pelo grupo, envolvendo as três professoras-mães do curso de Pedagogia de uma Universidade pública maranhense. Essas professoras foram criteriosamente escolhidas pela densidade experiencial vivida pela maternidade, ademais por possuírem mais de 10 anos de profissão, terem atuado na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental, realizarem formação de formadores nas duas primeiras etapas da educação básica e terem vivenciado a maternidade em plena atividade profissional, o que lhes permitiu usar essa experiência no processo da sua aprendizagem docente e autoformação. No percurso da escrita iremos tratar as professoras-mães e os filhos-mestres por pseudônimos, nomes de flores, com o objetivo de manter o anonimato e a ética da pesquisa, conforme definido no Termo de Consentimento Livre Esclarecido assinado previamente pelas participantes.

Como possibilidade para abordar as aprendizagens experienciais, foram organizadas rodas de *com-versação* (Macedo, 2016) na perspectiva de que por meio destas tivéssemos possibilidades de fazer emergir recordações-referências (Josso, 2004) que se consubstanciaram em narrativas de formação (Chienè, 1988), enquanto dispositivos de pesquisa.

Abordar as recordações-referências em rodas de memória e *com-versação* possibilitou a emergência de narrativas dialogadas, campo fértil para subjetividades e singularidades. Segundo Josso (2004, p. 40),

ISBN: 978-65-5222-079-0

> A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimento) serve, daí para a frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, quer de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro.

Para acessar as recordações-referências sobre a maternidade, a roda de memórias e *com-versação* se apresentou como relevante estratégia para esta pesquisa, pois ela "[...] pleiteia um momento de narração amplamente dialogicizada do que nos passou e nos passa, tendo como suporte um grupo disponível para ouvir, contar, dialogar, ou seja *com-versar* sobre acontecimentos que lhes tocaram e lhes tocam" (Macedo, 2016, p.103).

Dessa forma, as mães-professoras foram convidadas a experienciarem as rodas que traziam uma proposta de atividades, contudo se mantinham abertas e acolhedoras à manifestação das recordações, expressões de sentimentos e o inesperado dos acontecimentos. Denominamos de atividade os momentos em que as rodas foram organizadas, com base nos pressupostos de Leontiev (1978), que reconhece a atividade como socialmente significativa e geradora do desenvolvimento psíquico.

Nesse movimento dinâmico e criativo, próprio da pesquisa-formação, foram organizadas três rodas de *com-versação*, com duração média de uma hora e meia cada. Por meio das narrativas de formação, entendidas aqui como dispositivo que permite ao sujeito falar de sua experiência formativa (Chienè, 1988), as mães-professoras puderam narrar suas vidas com base em três segmentos: 1- Constituindo-me professora, 2 - Maternidade e 3 - Maternidade, Escola e Aprendizagem da/sobre docência. Cada roda foi estruturada trazendo diferentes linguagens (desenho, música, fotografia e literatura) que pudessem ativar recordações-referências e abrir espaço para a escuta e as trocas entre as participantes, como demonstramos no Quadro 1 a seguir.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 1: Planejamento das Rodas de *Com-versação*

Encontro	Tema	Dispositivos de Formação
Roda 1	Constituindo-me professora	• Escuta da música "Caçador de mim", Milton Nascimento • Atividade 1: O que essa música me provoca a pensar sobre "Quem sou eu?" • Atividade 2: Pessoas e encontros que influenciaram a minha escolha e prática profissional.
Roda 2	Maternidade	• Audição da Oração do Bebê. • Apresentação dos objetos trazidos que remetem à maternidade e ao nascimento de seu(sua) filho(a). • Atividade 1: Lembranças da gestação e do nascimento • Atividade 2: Retrato do(a) filho(a).
Roda 3	Maternidade, Escola e Aprendizagem da/sobre docência	• Leitura do poema "A escola" – Paulo Freire • Atividade 1: Marcas da entrada e permanência na Escola. • Atividade 2: Maternidade e aprendizagem da/sobre Docência.

Fonte: Elaboração das autoras (2018).

Reconhecendo que a história de vida favorece captar como cada pessoa se transforma, as rodas foram planejadas de modo que permitissem evidenciar de que forma a experiência da maternidade propiciou aprendizagens sobre a docência. Iniciavam sempre com a escuta das narrativas motivadas pelos dispositivos de formação (música, vídeo, imagens...) e sua gravação em áudio. Na sequência, as gravações foram transcritas literalmente pelas pesquisadoras, gerando produções escritas. Assumindo formato de texto, estas produções foram devolvidas às participantes para que pudessem fazer alterações e acréscimos. Por fim, realizaram-se as análises dos registros escritos, fundamentadas teoricamente, evidenciando as contribuições que a maternidade trouxe para a aprendizagem da docência pelo adulto professor e para a construção da identidade pessoal e profissional.

FILHOS-MESTRES ENSINAM MÃES-PROFESSORAS: APRENDIZAGENS SOBRE A DOCÊNCIA

O acontecimento da maternidade e a entrada da criança na escola produzem novos olhares sobre a atuação profissional das mães-profes-

ISBN: 978-65-5222-079-0

soras e o trabalho educativo da escola "do filho", relação que passou a constituir-se intenção de pesquisa. Essa motivação evidencia o embricamento entre as dimensões pessoais e profissionais do professor na construção da sua profissionalidade docente.

Apreender esse movimento autoformador, neste estudo, demandou trazer a experiência da maternidade para o centro do processo de pesquisa-formação, aumentando a lucidez sobre o que somos, fazemos, sentimos; os itinerários percorridos, os acontecimentos, as paragens, os (des)encontros, as aprendizagens construídas. Nesse sentido, a experiência é entendida aqui não como simplesmente o acontecido; experiência é a própria narração que cria/tece sentidos, dá forma a si mesmo. Na acepção de Caldas (2013, p. 72, grifos do autor),

> A experiência não é "vivência interna" (o que me aconteceu), mas um se fazer ao se dizer (não ao se viver); não é "recordar", mas fala que se aciona dando forma a si mesmo. [...] Experiência não é o que foi "vivido", mas é a narração que cria a experiência enquanto encadeamento vivo da expressão. É enfrentamento "narrativo" do vivido enquanto nascendo do próprio narrar [...] a experiência é o narrar: a experiência torna-se experiência ao realizar, falar, escrever, agir, desdobrar-se[...].

O movimento autoformador, portanto, teve início com a elaboração de um autorretrato, como orienta Josso (2004), tendo como ambiente inspirador a música "Caçador de mim", de Milton Nascimento. Neste contexto as professoras, denominada por nomes de flores, puderam, por meio da narrativa, explicitar *como têm se constituído docentes.*

> *Flora depois que nasceu passou a ser uma das pessoas mais importantes da minha vida, sem sombra de dúvidas. [...] Mas antes de Flora, lógico, a minha mãe e meu pai, que são referências, então. Analfabeto, meu pai, minha mãe, até o quarto ano, mas que considerou também a educação como algo necessário. Foi com ela que eu aprendi essa, essa... valorização da educação. [...] Assim... aqui na universidade, quem me fez desejar, talvez um dia ser mesmo... eu já era professora, mas quem me mostrou o outro lado dessa coisa foi a professora Adelaide; amava as aulas de Adelaide, e a Lílian] também, mas... quem acreditou mais em mim do que qualquer outra pessoa*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *aqui dentro foi Erasmo... uma pessoa que acreditou em mim, antes mesmo que eu acreditasse... E hoje a minha referência assim... na educação é o professor Dagoberto. (Rosa)*
>
> *[...] Eu sempre digo isto: que meu avô me ensinou a sonhar. [...] Então, meu avô foi fundamental nesse sonho. Minha mãe, que abraçou esse sonho, e colocou como a maior meta da vida dela formar os filhos; meu pai que acompanhou também esse sonho; meu irmão que é um modelo profissional e formativo pra mim muito forte, é como se fosse meu pai. Como eu nasci na menopausa da minha mãe, meus pais já eram bem idosos, meu irmão me assumiu, de certa forma, como filha, e é uma pessoa muito marcante assim na minha formação como gente, em todos os sentidos. (Girassol)*
>
> *[...] muito do que eu sou hoje é baseado na minha relação com os outros. [...] Em relação a minha formação, até por conta da própria escolha de ser professora, foi por causa da minha mãe. Minha mãe, quando eu era pequena, lecionava em uma escola comunitária, e eu, no contraturno da minha escola, ia para lá ... eu a ajudava na alfabetização das crianças. (Margarida)*

Compreender como as transformações vão acontecendo ao longo da vida demanda entrar em contato com as memórias, representações, subjetividades, por meio da reflexividade crítica gerada pelas narrativas formativas, para aprofundar o conhecimento de si.

As professoras foram evocando pessoas e contextos significativos, acontecimentos sócio-históricos em espaços-tempos diferentes, que influenciaram na constituição de sua identidade e formação profissional, delineando seu autorretrato. “Começam, portanto, a desenhar a singularidade de um percurso de formação, [...] a evidenciar aprendizagens; momentos-charneira e desafios que os atravessam; valores ou valorizações que orientam escolhas”. (Josso, 2004, p.64).

Esta rememorização, destacada nos recortes das três professoras apresenta a singularidade dos percursos formativos com distanciamentos e aproximações entre as narrativas, aflorando as subjetividades que constituem os sujeitos. Assim, as recordações-referências familiares do pai analfabeto, do avô que ensina a sonhar, da mãe alfabetizadora, bem como dos diferentes professores que atravessam suas vidas, apresentam

ISBN: 978-65-5222-079-0

sentidos que reverberam na formação e orientação profissional destas professoras e no olhar do sujeito que se constrói.

Ficou evidente que a decisão de entrada no magistério foi marcada pelas intersubjetivações, haja vista que as relações estabelecidas com diferentes sujeitos (mãe, pai, avô, professores, colegas de trabalho) foram/são determinantes na constituição de si. Recordar as pessoas e encontros que influenciaram a escolha e prática profissional provoca um distanciamento de si para se encontrar e ordenar, em processos reflexivos dialógicos, alguns dos aspectos da sua narrativa que podem ser entendidos e interpretados como formadores.

Como afirma Josso (2010, p.70), "esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais", conforme expressam as narrativas a seguir:

> *Menina, eu também não queria ser professora não. Mas eu acho que noventa por cento da turma ia pra Escola Técnica, e eu não queria ir, aí minha mãe disse pra mim que ... se eu não queria fazer magistério. [...] Então eu fui e logo que eu entrei, comecei a gostar. Logo que eu terminei o magistério, entrei para o Centro Caxeiral como professora, trabalhando com crianças de primeiro ano. [...] A partir de então eu comecei a me apaixonar, de fato, pela docência. Mas ainda não era o que eu queria pra mim. [...] Fiz dois vestibulares para Odontologia, antes de fazer Pedagogia. O primeiro vestibular que fiz para Pedagogia, passei... já trabalhava, já gostava do que eu fazia, mas eu não queria aquilo pra minha vida naquele momento, embora eu gostasse de estar com as crianças. Tive a primeira disciplina com a professora Lilian e a gente teve que ler aquele livro de Paulo Freire - Educação como prática de liberdade. E foi a disciplina que me encantou e me fez dizer "é isso que eu quero mesmo pra minha vida". (Rosa)*

> *Eu cresci escutando da minha mãe assim: "Aqui, a gente tem que fazer o curso normal, porque no dia que termina já tem trabalho, não falta trabalho". Eu fui professora! [...] vi minhas três irmãs passarem por esse processo, todas estudaram na escola normal em Picos, comigo ela não aceitava ser diferente, de jeito nenhum. [...] Eu tinha outros sonhos... "um dia vou estudar na cidade grande.... E minha*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *mãe dizia: "Vai não! Vai estudar em Picos, fazer escola normal, porque quando terminar vai ter um contrato". Assim estudei na escola normal de Picos. Arranjei um contrato no Piauí onde fiquei até ser trazida por meu irmão para São Luís e estudar e chegar onde cheguei: professora do curso de Pedagogia da Ufma. Neste caso devo isso ao meu irmão, uma pessoa, que é um modelo de ser humano e profissional para minha vida. Tudo isso fruto do sonho do meu avô. (Girassol)*
>
> *Sem dúvida minha mãe foi a minha maior referência para ser professora. Vivi parte da minha infância em uma escola particular. Cresci nesse ambiente. (Margarida)*

As recordações-referências, entendidas por Josso (2004) como experiências que evidenciam uma transformação, um encontro, uma aprendizagem significativa, trazidas pelas professoras mostraram que os sujeitos se constituem no âmbito de sua experiência humana, marcada pelas relações estabelecidas com os outros com os quais convivem e com os lugares onde habitam. As narrativas revelaram que inicialmente a docência não era o desejo de profissionalização acalentado no coração, mas foi se afirmando com o tempo pelas mediações feitas por outros sujeitos.

Não querer fazer magistério, ser esta a única alternativa, seguir a tradição familiar, encantar-se e comprometer-se com a docência a partir de algum autor ou professor fizeram parte da composição destas narrativas formativas elaboradas e expressas pelas professoras. Tais elementos socializados destacam a "construção e regulação dessa historicidade pessoal" (Pineau, 1988, p.73) em processo autoformativo e de autonomização, diante dos desafios encontrados nesta fase inicial da formação docente.

As narrativas formativas apresentam os riscos, os desafios, as limitações e as tomadas de posições das professoras diante dos acontecimentos, com as vulnerabilidades e forças próprias ao sujeito da experiência. Para este sujeito ex-posto destacamos a disponibilidade e abertura essenciais na partilha dos sentidos.

Como afirma Larrosa (2019, p.26), "[...] é incapaz da experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem

ISBN: 978-65-5222-079-0

nada o ameaça, a quem nada ocorre." Nesta perspectiva as rodas de memórias e *com-versações* foram carregadas de emoções e de travessias perigosas diante da rememorização das histórias de vida e trajetória profissional, reafirmando a disposição e implicação das mães-professoras-mães enquanto sujeitos da experiência.

A maternidade, tal qual foi relatada pelas professoras, se apresentou como um momento-charneira (Josso, 2004), um marco em suas vidas, evidenciando uma clara (re)existência antes e depois do nascimento das crianças. Ela se configurou um acontecimento, que nas palavras de Macedo (2016, p. 32) "é aquilo que nos coaciona a decidir por uma nova maneira de ser, de atuar ou de atrair", pois nos perturba, altera, transforma. A roda de memórias e *com-versações*, centrada na maternidade, teve início em ambiente musical com objetos referentes a esse acontecimento.

> *[...] Flora não foi planejada, mas...porque naquele momento eu tinha outras prioridades, eu não sabia que essa prioridade era tão mais importante que as outras, porque eu ainda não tinha tido essa experiência de ser mãe. [...] Aqui eu quero dizer pra minha filha...dizer que Flora tem contribuído muito na minha vida. Flora é uma criança que... me dá muita força, ... acredita muito em mim... então ela é muito decidida, ela é muito independente, mas, ao mesmo tempo, em relação à mãe, ela tem muito medo de eu faltar, quando eu digo que estou doente, ela diz " tu já foi ao hospital, por favor, não deixa de ir ao hospital, ao médico, mãe, por favor". Ela... ela... eu sinto que é mais forte porque ela já perdeu o pai. (Rosa)*
>
> *Sol, veio de forma inesperada. Foi assim: eu terminei os créditos do mestrado em Fortaleza no ano de 2007, pensando que ia fazer a pesquisa de forma tranquila (rsss), mas surgiu a gravidez. Foi inesperado, pois estava casada há quase 10 anos e já havíamos constatado dificuldades de engravidar. [...] Eu tive uma fase de muito medo, na hora que ela chegou, mas depois, as coisas foram se ajustando, claro... (Girassol)*
>
> *Na verdade, a maternidade também... era algo que eu sempre desejei, mas não foi algo planejado para os momentos em que aconteceram; minha filha tem onze anos, a Lua... Demorei para ter o Nino; o Nino*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *veio muito depois, quando eu estava em São Paulo, e é a história que eu já contei, Nino não foi também planejado [...]. (Margarida)*

Embora não planejada a gravidez, essas mulheres acolheram a emergência do acontecimento da maternidade, aprendendo a lidar com as itinerâncias e errâncias desencadeadas por esse tempo instituinte, permitindo-se alterar-se no encontro com o outro e consigo mesmas.

A aprendizagem está, portanto, inserida na própria história de vida; ela "é uma das estratégias a que as pessoas recorrem como resposta a acontecimentos nas suas vidas" (Goodson, 2015, p.19). Segundo o mesmo autor, as transições não planejadas, não previstas, como, por exemplo, o desemprego, a pandemia, a morte, a maternidade, entre outras, podem se constituir em aprendizagens.

Assim, no balanço das aprendizagens, fase final do processo de pesquisa-formação, as professoras sinalizaram os novos sentidos atribuídos à experiência da maternidade no que concerne à aprendizagem da/sobre a docência. Esse momento foi contextualizado com o poema "A escola", de Paulo Freire, precedendo as narrativas formativas, visto que estas puderam recordar sentimentos e lembranças do período de entrada de seus filhos na escola e, a partir de então, refletir sobre o trabalho da escola e sua atuação docente.

> *Flora, quando ela entrou na escola, pra mim foi muito dolorido, porque a gente estava lá na escola e ela chorou muito no primeiro dia, e talvez por conta de tudo o que eu vivi durante a minha gravidez [...] eu tenho todos os materiais de Flora, eu guardo todos. Então, esses materiais... quantas vezes a gente vai pra formação, eu e minha parceira de formação, ...uma vez a gente até utilizou em Santa Rita. [...] Nas disciplinas de educação infantil, eu trago ...as atividades que são propostas. Então, os alunos acabam conhecendo nossos filhos [...] vivenciar esse processo dentro da escola com eles nos ajuda muito a repensar nosso papel, contribui com essa nossa formação com os professores. [...] à medida que Flora ia crescendo, se desenvolvendo e aprendendo, isso contribuía muito para que eu pudesse repensar as discussões teóricas que eram realizadas em sala de aula, materializar algumas discussões trazendo exemplos da minha própria filha... e a partir daí fazer aquele confronto, nessa relação teoria e prática*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *... o desenvolvimento e a aprendizagem de Flora me possibilitavam repensar também a minha posição em sala de aula, a teoria e os fundamentos em que eu acreditava. (Rosa)*
>
> *[...] A experiência da passagem da Educação Infantil para o primeiro ano do Ensino Fundamental foi um momento difícil para Sol. Foi preciso mudar de escola. Foi aterrorizante; a menina já vomitava no carro, na hora que chegava na porta da escola. Então, foi um momento difícil, que a escola apenas solicitava que fosse atendida por alguns especialistas, mas nunca parou para refletir sobre suas práticas...é tipo assim, traz pronto. Foi chocante! Pensar atualmente sobre o que a escola particular não faz, e deveria fazer, é um grande dilema interior. Penso que em certa medida a escola particular, apesar do valor que cobra, não faz o mínimo. As práticas são ruins. [...] Refletir sobre esse momento doloroso que a Sol teve com a escola tem sido um processo de reflexão constante sobre a função da escola, de como ensinar, como as crianças aprendem, o que a escola precisa fazer diante de tantas realidades que se encontram em seu contexto. Penso constantemente sobre como os professores devem ser formados. A maternidade e a profissão professor têm uma dimensão formativa e bem próxima. No meu caso é assim. (Girassol)*
>
> *[...] Pois é, principalmente trazendo o caso do Nino que foi aquele que demorou um pouco mais a falar, demorou um pouco mais a andar, e por trabalhar com essas questões, com as situações de não aprendizagem, eu sempre aproveito para abordá-las no momento de sala de aula com os alunos, quando a gente vai trabalhar as questões da aprendizagem, como é que se dá a aprendizagem, trazendo questões voltadas principalmente em relação à teoria do Wallon, sobre a afetividade, e o processo de desenvolvimento da cognição, do motor, do afetivo. Eu sempre digo que nossos filhos são... em casa, nós temos "um laboratório", e esses depoimentos a gente acaba sempre levando para a sala de aula. (Margarida)*

Rememorar o passado da maternidade viabilizou a reflexão e a tomada de consciência da importância dessa experiência para a aprendizagem da docência, contribuindo com novas interpretações sobre fazer-se professora e exercer a profissão.

O exercício de pensar a docência sob as lentes do olhar de mãe favoreceu a ressignificação de concepções, como, por exemplo, sobre as especificidades do ensino da educação infantil, ao se questionar sobre

ISBN: 978-65-5222-079-0

o sentido das atividades propostas às crianças, considerando as características próprias do sujeito que vive essa etapa da educação básica. Outra significativa aprendizagem foi a transição da educação infantil para o ensino fundamental, no que diz respeito à forma como as próprias crianças elaboram essa passagem e os novos arranjos pedagógicos e curriculares que a escola precisa fazer com a chegada de crianças de seis anos ao ensino fundamental. Essas e outras reflexões, desencadeadas pela mudança de posição - de professora para mãe-professora, permitiram aprendizagens significativas que passaram a compor o reservatório de saberes dessas profissionais.

Reconhecemos que as atividades das rodas de memória e *com-versações* propiciaram a transformação de experiências vividas na docências em saberes. O investimento individual e o engajamento coletivo expresso nas narrativas formativas incitaram o movimento reflexivo contextualizado, tendo em vista que " quando invocamos a memória, sabemos que ela algo que não se fixa apenas no campo subjetivo, já que toda vivência, ainda que singular e auto-referente, situa-se também num contexto histórico e cultural". (Souza, 2007, p.63)

Dessa forma, a dinâmica de representação, significação e ressignificação da relação das mães-professoras apresentam contornos dos dilemas e desafios experienciados por estas nas instituições escolares de seus filhos, situações problemas que acionaram mecanismos reflexivos e autoformativos que reverberaram no papel e na função social de professoras pesquisadoras e formadoras de formadores.

A Professora Girassol, envolvida com a problemática dos livros didáticos, passa a ser provocada pelo olhar da mãe que percebe questões de casa, provas e mesmo livros mal elaborados no material didático da filha.

> *Quando refletimos a partir das produções acadêmicas sobre essas questões, vemos uma distância entre o que se discute e o que está se materializando em livros didáticos, na escola, enfim....Sol, na escola, tem sido uma oportunidade para pensar sobre muitas questões: Como é que um professor pode ajudar uma criança a aprender...ou matar o seu desejo de aprender? Quanto às crianças que não têm pais atentos*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *e que as acompanhem, como muitos dessas questões são detectadas e enfrentadas? Sem acompanhamento, quer na escola pública, quer na privada, a aprendizagem fica comprometida. E nessas reflexões fico a pensar sobre as questões que são formadoras para minha profissão e para os estudantes. (Girassol).*

Levar tais inquietações para o espaço acadêmico das universidades é buscar intervir em um contexto educacional mais amplo, tomando como referência a mãe-professora. Aqui, destacamos que o foco não se encontra nas exemplificações cotidianas e intensas acerca da maternidade em sala de aula, mas na potencialização reflexiva e refletidas nas ações educativas destas professoras pesquisadoras que encontram coerência na *práxis* da mãe e professoras vivenciando a dialética do concreto.

Sob esta perspectiva, trazemos outras narrativas formativas que evidenciam a importância de um ensino situado, atento aos movimentos de complementaridade entre teoria e prática, tão necessários nos processos de formação inicial, como destaca a Professora Girassol, ao enfatizar: "A minha filha na escola termina sendo um termômetro para nossa prática e, em meu caso, orienta muito os problemas que eu trago para sala de aula no curso". Corrobora essa percepção a Professora Margarida, ao reafirmar: "Eu sempre digo que nossos filhos são... em casa, nós temos um laboratório. E ainda a Professora Rosa, ao destacar: "O desenvolvimento e a aprendizagem de Flora me possibilitavam repensar também a minha posição em sala de aula e a teoria e os fundamentos em que eu acreditava."

Esse movimento de articular vida e formação demonstra que "um ato só tem sentido quando ligado a seu contexto de conjunto, do contrário esteriliza em significações, direções e sensações fragmentadas". (Pineau, 2000, p.49). Assim, estas experiências formadoras que afetam as mães-professoras e seus filhos-mestres nos impõem um questionar permanente acerca das nossas práticas e das relações a serem estabelecidas com a escola dos filhos.

Convém ressaltar que estas mães-professoras, em um modo singular de viver a maternidade em sua relação com as escolas dos filhos, rea-

ISBN: 978-65-5222-079-0

firmam uma consciência acerca da valorização, do compromisso e da responsabilidade diante do acolhimento, da proteção e de orientações aos seus filhos-mestres em idade escolar, como sinalizaram as Professoras 3 e 2.

> *[...] a professora pedia exemplos de animais que viviam na Floresta Amazônica, e a Clara colocou um bicho que não estava no livro, e a professora considerou errado [doidice gente]. E isso foram outros exemplos também. Outras mães questionavam, e meu marido ficava no meu pé e eu "não, não vou intervir, ficava me segurando". E a Clara nunca me deu muito trabalho em relação à nota, mas isso foi algo que me inquietou muito e me perguntava: "Até que ponto a gente tem que ir lá, a gente tem que intervir?" (Margarida)*

> *[...] mas eu nunca fui lá na escola pra professora dizer: "Professora, não é assim; professora, não concordo com isso". Então, eu sou muito quieta em relação a ir à escola, a de estar, não sou de ir lá e reclamar. Porque eu sabia que era uma questão de formação; não era com a minha fala que a professora ...que iam acontecer as mudanças; era uma questão de formação mesmo. (Girassol)*

Não intervir diretamente na escola, reconhecer que os problemas e dificuldades enfrentados são decorrentes da necessidade de uma melhor formação das professoras, bem como de um projeto político-pedagógico mais coerente, indicam sinalizações de um projeto de vida pessoal e profissional marcado por dores, amores, resistência e persistência da maternidade, contudo revelam também um assumir a Pedagogia como ciência e a universidade como espaço possível para intervenção nas problemáticas educacionais. As Professoras Rosa e Girassol, nos trechos abaixo, apontam este movimento permanente trazendo a reflexividade sobre a maternidade e seu entrelaçamento com a prática docente, seja nos contextos de sala de aula, seja nos grupos de pesquisa e nas ações de extensão desenvolvidas na universidade.

> *Refletir sobre esse processo doloroso que a Sol teve com a escola tem sido uma reflexão constante sobre a função da escola, de como ensinar, como as crianças aprendem, o que a escola precisa fazer diante de tantas realidades que se encontram em seu contexto. Penso*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *constantemente sobre como os professores devem ser formados. A maternidade e a profissão professor têm uma dimensão formativa e bem próxima. No meu caso é assim. (Rosa)*
>
> *[...] contribui com essa nossa formação com os professores, com as meninas aqui, com as alunas...então, eu não sou de ir lá pra reclamar, mas o que eu vejo...o grupo de pesquisa...eu trago pra problematizar no grupo de pesquisa, pra problematizar no projeto de extensão, na minha sala de aula...eu acho que é muito boa essa troca (Girassol)*

A reflexão crítica empreendida pelas professoras demonstra que a entrada das crianças na escola representou um terreno fértil para o confronto entre teoria e prática, a análise do contexto de ensino, o repensar da função social da escola, o acolhimento às diferentes formas de ser e aprender, incidindo sobremaneira na forma de ensinar em seus territórios de atuação. Evidencia ainda a indissociável relação ensinar-aprender que faz parte da existência histórica e social, transversalizando todas as atividades humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As narrativas das professoras revelaram um pouco da trajetória de vida de cada uma delas, com especial ênfase à constituição docente e às aprendizagens advindas da experiência da maternidade. Podemos entender que a maternidade se constituiu importante recordação-referência para as participantes da pesquisa, porque permitiu-lhes reorientar a maneira de pensar e de se comportar como professoras da Educação Infantil, dos anos iniciais do Ensino Fundamental e como formadoras de formadores.

A reflexividade esteve no centro da produção das narrativas, favorecendo não apenas descrições de acontecimentos pessoais, mas um fazer-se ao falar, provocando uma ressignificação das trajetórias a partir da construção de sentido para a experiência da maternidade vivida por elas e seus desdobramentos na docência.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Desse modo, o ato de narrar constituiu-se num espaço e tempo de formação em que o sujeito aprendente esteve no centro do processo, analisando situações, contextos e tomando consciência dos efeitos de sentido produzidos.

A articulação das histórias de vida com o processo formativo indica um caminho promissor para pensar a formação de professores como autoformação, visto que encara o aprendiz adulto na perspectiva de ator, contribuindo para o processo de autonomização e autoria, reflexibilidade crítica, apropriação de si, da sua vida e da sua historicidade. Desse modo, ressalta o fenômeno do saber e do fazer resultante da experiência vivida exposta ao crivo da racionalidade crítica fundada nos conhecimentos teórico-práticos dos percursos de formação.

Caminha-se para a superação do conceito de formação como transferência de conhecimento ou preparação para um ofício, cuja centralidade está tão somente na racionalidade técnica. Avança-se para um modelo de formação em que o saber experiencial tem lugar de importância, no qual razão e subjetividades transitam livremente. Em que o sentir e o pensar atravessam e transformam a formação docente pelas múltiplas experiências possíveis e singularizantes, inclusive a maternidade.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Cristhianny Bento. *Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro*. Porto Alegre: 2009. Tese (Doutorado em Educação).

CALDAS, Alberto Lins. *Experiência e narrativa: uma introdução à história oral.* Maceió: Edufal, 2013.

CHIENÉ, Adéle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/ Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

DOMINICÉ, Pierre. A epistemologia da formação ou como pensar a formação. In: MACEDO, Roberto Sidnei [et. al.]. *Currículo e processos formativos: experiências, saberes e culturas.* Salvador: UFMA, 2012, p. 19-38.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p. 99-106.

FERREIRA, Edith Maria Batista. *Autoformação, aprendizagem de professores e ensino da linguagem escrita:* entrelaçamentos na pesquisa-formação. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. FORMOSINHO, J. (Coord). *Formação de professores. Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto: Porto Editora, 2009.

GOODSON, Ivor F. *Narrativas em educação: a vida e a voz dos professores.* Porto Editora: Porto, 2015.

HABERMAS, Jurgen. *Teoria do Agir Comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social.* (V.1), Trad. Paulo Astor Soethe, São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012, v.1.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito...ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação.* Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010, p.59-80.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e de formação.* São Paulo: Cortez, 2004.

KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.; SWANSON, Richard A. *Aprendizagem de resultados: uma abordagem prática para aumentar a efetividade da educação corporativa.* Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

LARROSA, J. Notas da experiência e o saber da experiência (trad. João Wanderley Geraldi). In: LARROSA, J. *Tremores escritos sobre experiências*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LINCOLN, Y. S., & GUBA, E. G. Controvérsias paradigmáticas, contradições e confluências emergentes. In: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S.(orgs). *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e Abordagens*, Porto Alegre: Artmed, 2007.

MACEDO, Roberto Sidnei. *Compreender/mediar a formação: o fundante da educação.* Brasília: Liber Livro, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A pesquisa e o acontecimento: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais.* Salvador: EDUFBA, 2016.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Profissão Docente.* In: NÓVOA, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 2002.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2000, 2ª edição. NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.) *O método (auto)biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima; SILVEIRA, Rosemary do Nascimento. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos.* Fortaleza: Liber Livro, 2008.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação.* Lisboa: Ministério da Saúde. Departamento de Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional. Caderno de Formação nº 1, 1988, p. 63-78.

PINEAU, Gaston. O sentido do Sentido. In: NICOLESCU, B. *Educação e transdisciplinaridade*. Brasília: Unesco, 2000, p.27-53.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de (orgs.). *A aprendizagem do adulto professor***.** São Paulo: Loyola, 2006.

REY, Fernando Luiz González. *El aprendizaje em el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje***.** In: TIBALLI, Elianda F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias. *Concepções e práticas em formação de professores.* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa**.** *Um discurso sobre as ciências.* São Paulo: Cortez, 2010. 7ª edição.

SOUZA, Elizeu C. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM., orgs. *Memória e formação de professores* [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6.

THERRIEN, Jacques. Da epistemologia da prática à gestão dos saberes no trabalho docente: convergências e tensões nas pesquisas. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; SANTOS, L. (Org). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente***.** XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.307-323.

THERRIEN, Jacques. *O saber social da prática docente*. Revista Educação e Sociedade, n. 46, 1993. P. 408-418. Disponível em: < http://jacquestherrien.com.br/wp-content/uploads/2014/06/Saber_Social_da_Pr%C3%A1tica_Docente1.pdf>. Acesso em fevereiro de 2020.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.029

A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Lenice Lopes de Almeida[1]
Luciéte Carmen Gomes de Oliveira[2]
Rita de Kássia de Oliveira[3]

RESUMO

Este estudo investiga o papel da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil, enfatizando sua importância para a ampliação do vocabulário, a compreensão textual e a construção do pensamento crítico. A contação de histórias é uma prática pedagógica tradicional que se mantém relevante devido ao seu potencial de engajamento e estímulo à aprendizagem. Ao ouvir e interagir com narrativas, as crianças desenvolvem habilidades linguísticas essenciais, como a capacidade de expressar ideias, estruturar frases e interpretar diferentes contextos comunicativos. A metodologia adotada para a investigação foi uma revisão bibliográfica, que analisou pesquisas acadêmicas sobre a influência das narrativas orais no processo de aquisição da linguagem. Diversos estudos evidenciam que a exposição frequente a histórias favorece não apenas o enriquecimento do repertório linguístico, mas também a estimulação da criatividade, o desenvolvimento da empatia e o fortalecimento dos vínculos socioafetivos entre educadores e crianças. Além disso, a contação de histórias

1 Mestranda em Ciência da Educação pela UNADES- PY; lenicella28@gmail.com.
2 Mestranda em Ciência da Educação pela UNADES -PY; lucietecarmem@hotmail.com
3 Mestranda em Ciência da Educação pela UNADES- PY; profritak@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

promove a concentração, a escuta atenta e o prazer pela leitura, contribuindo significativamente para o processo de alfabetização. Os resultados indicam que práticas interativas de narração, como a utilização de entonação expressiva, pausas estratégicas e estímulos à participação da criança, potencializam o desenvolvimento da oralidade e da interpretação textual. Nesse sentido, a contação de histórias deve ser incorporada de maneira sistemática ao planejamento pedagógico da educação infantil, com o uso de diferentes recursos, como livros ilustrados, fantoches, dramatizações e recursos multimídia. Assim, políticas educacionais devem incentivar a formação continuada de professores para o aprimoramento dessa estratégia, reconhecendo seu impacto positivo na alfabetização e no desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Ensino dos Biomas, Moda Sustentável.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1. INTRODUÇÃO

A contação de histórias é uma das mais antigas formas de comunicação e de transmissão de saberes, presente nas diferentes culturas como meio de conservar tradições, valores e identidades coletivas. No contexto educacional, essa prática adquire relevância especial, sobretudo na educação infantil, fase em que a criança constrói suas primeiras relações com a linguagem, com o outro e com o mundo. Contar histórias é mais do que entreter: é proporcionar experiências simbólicas que despertam a imaginação, estimulam a escuta sensível e fortalecem os laços afetivos entre professor e aluno. A oralidade, nesse sentido, constitui-se como o primeiro instrumento de mediação cultural e cognitiva, servindo de base para o desenvolvimento das competências comunicativas e para a formação integral do sujeito.

Nos últimos anos, as discussões sobre metodologias ativas e práticas humanizadas na educação têm ressaltado a importância das narrativas orais como estratégias de ensino que unem emoção e razão, superando modelos pedagógicos centrados apenas na transmissão de conteúdo. A contação de histórias, quando planejada com intencionalidade pedagógica, transforma-se em uma ferramenta capaz de promover aprendizagens significativas, pois articula linguagem, imaginação e pensamento crítico. Diante desse cenário, torna-se necessário compreender de que modo a narrativa oral contribui para o desenvolvimento da linguagem e para o processo de alfabetização, especialmente em uma etapa da vida em que a criança está em plena descoberta do poder comunicativo da palavra.

A relevância deste estudo está em evidenciar que a contação de histórias não deve ser vista apenas como um recurso lúdico ou recreativo, mas como uma prática educativa essencial, com impactos diretos sobre o desenvolvimento linguístico, cognitivo e socioemocional. Em um momento histórico em que as tecnologias digitais e a fragmentação das relações interpessoais modificam as formas de interação, a oralidade ressurge como um espaço de resistência e de reconexão humana.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ao favorecer o diálogo, a escuta e o compartilhamento de experiências, a narrativa oral reafirma a escola como lugar de convivência, empatia e construção coletiva de saberes. Assim, o tema se justifica por sua pertinência pedagógica e por seu potencial de contribuir para uma educação mais afetiva, inclusiva e formadora de leitores críticos.

A problemática central que orienta a pesquisa pode ser sintetizada na seguinte questão: de que maneira a contação de histórias contribui para o desenvolvimento da linguagem na educação infantil, promovendo avanços na oralidade, na escrita e na formação do pensamento crítico das crianças? A partir desse questionamento, estabelece-se como objetivo geral analisar o papel da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças na educação infantil. Como objetivos específicos, busca-se: compreender a importância da narrativa oral como instrumento de aprendizagem; identificar as contribuições afetivas, cognitivas e sociais da prática de contar histórias; e discutir as possibilidades de inserção dessa metodologia no planejamento pedagógico docente.

Para alcançar esses objetivos, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, analisando produções acadêmicas que tratam da relação entre oralidade, narrativa e aprendizagem. Foram considerados estudos que abordam as contribuições da contação de histórias para a alfabetização, o desenvolvimento cognitivo e a formação de vínculos afetivos no ambiente escolar. Essa metodologia permite interpretar criticamente as concepções teóricas e as práticas relatadas, compreendendo a contação de histórias como uma ferramenta de mediação entre o conhecimento e a experiência humana.

A estrutura do artigo foi organizada de modo a refletir o percurso analítico adotado. Após esta introdução, o texto apresenta uma discussão sobre a narrativa oral como instrumento de desenvolvimento linguístico e cognitivo, destacando os processos mentais e comunicativos que se consolidam a partir da escuta e da recontagem de histórias. Em seguida, analisa-se a contação de histórias como prática afetiva e mediadora da aprendizagem, ressaltando a dimensão emocional e social dessa atividade

ISBN: 978-65-5222-079-0

no contexto escolar. Por fim, a seção “Desafios e possibilidades da inserção das histórias no planejamento pedagógico” discute a importância de integrar a narrativa ao planejamento docente como estratégia interdisciplinar e humanizadora. O artigo se encerra com as considerações finais, nas quais são apresentadas as principais conclusões e recomendações para futuras práticas e pesquisas sobre o tema.

Assim, este estudo busca reafirmar que a contação de histórias é um gesto educativo de grande potência formadora. Ao unir palavra, emoção e imaginação, ela devolve à educação sua essência humanizadora, promovendo aprendizagens que tocam a razão e o coração. Compreender e valorizar a narrativa oral é, portanto, um passo essencial para transformar a sala de aula em um espaço de escuta, diálogo e construção de sentidos — elementos indispensáveis para o desenvolvimento pleno da linguagem e da sensibilidade na infância.

2. A NARRATIVA ORAL COMO INSTRUMENTO DE DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E COGNITIVO

A narrativa oral representa um dos fundamentos mais antigos da comunicação humana e permanece como um dos instrumentos mais fecundos para o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Contar histórias é um gesto que ultrapassa o simples ato de falar, pois envolve a construção de sentidos, a preservação da memória e a mediação das relações entre sujeitos e culturas. Desde as tradições orais das comunidades ancestrais até as práticas educativas atuais, a oralidade configura-se como espaço de trocas simbólicas, onde se aprende a organizar o pensamento e a compreender o mundo. Nesse contexto, a narrativa oral revela-se um elemento essencial da formação humana, favorecendo tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento integral do indivíduo.

No campo educacional, a oralidade desempenha papel essencial como mediadora entre o conhecimento formal e as experiências cotidianas. As práticas de contação e recontagem de histórias estimulam a

ISBN: 978-65-5222-079-0

linguagem, a escuta e a imaginação, favorecendo a estruturação do pensamento e o desenvolvimento cognitivo. Como observam Silveira e Silva (2014, p. 28), "o ato de narrar estimula o raciocínio lógico, a memória e a imaginação, favorecendo o domínio da língua e a ampliação da competência comunicativa". Nesse sentido, Mesquita (2014, p. 52) destaca que "o diálogo com múltiplas narrativas amplia o repertório cultural e estimula a empatia", aspecto que reforça a importância de inserir a oralidade de forma sistemática nas práticas pedagógicas contemporâneas.

A narrativa oral também atua como um dispositivo cognitivo de alto potencial pedagógico, pois mobiliza processos de atenção, inferência e memória. Conforme Matosinho e Abed (2024, p. 45) examinam:

> Contar e ouvir histórias é uma forma de exercitar o pensamento simbólico e a capacidade de abstração. Ao reconstruir enredos, personagens e conflitos, o sujeito ativa mecanismos mentais de previsão e interpretação, o que fortalece o raciocínio e a criatividade. Tais práticas contribuem para a construção de esquemas cognitivos que facilitam a aprendizagem em diversas áreas do conhecimento.

No contexto escolar, a narrativa oral pode, portanto, ser compreendida como uma metodologia que articula emoção e razão, unindo o prazer da escuta ao desafio da elaboração discursiva.

Ao aproximar o aluno de diferentes formas de dizer e interpretar o mundo, a oralidade contribui para valorizar a diversidade linguística presente nas práticas sociais. Nas análises de Mesquita (2014, p. 59), "a contação de histórias resgata a multiplicidade de vozes e sotaques presentes nas comunidades, legitimando o valor pedagógico das variações da língua". Ao reconhecer essa pluralidade, a escola fortalece o diálogo entre saberes populares e científicos, permitindo que o estudante compreenda a língua como fenômeno dinâmico e plural. Assim, o trabalho com narrativas orais estimula o respeito às identidades culturais e promove uma comunicação mais empática e inclusiva.

O desenvolvimento cognitivo mantém estreita relação com o domínio da linguagem oral, que sustenta o pensamento abstrato e a capacidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

de formular hipóteses. Segundo o que observa Dickel et al. (2025, p. 21), "as histórias contadas oralmente organizam o pensamento narrativo, permitindo que o sujeito aprenda a compreender relações temporais, causais e emocionais". Para Santos et al. (2024, p. 34), "a escuta de narrativas ativa processos mentais complexos, integrando emoção e raciocínio na construção do conhecimento". Ao ordenar acontecimentos e interpretar intenções, a criança amplia suas habilidades cognitivas e desenvolve autonomia intelectual.

No contexto da educação infantil, o poder formativo da narrativa oral torna-se ainda mais evidente. De acordo com o que sustenta Santos et al. (2024, p. 33),

> A escuta de histórias estimula o vínculo afetivo entre professor e aluno e desperta a curiosidade intelectual necessária ao aprendizado. O ambiente narrativo é, ao mesmo tempo, um espaço de fantasia e de descoberta, onde a criança desenvolve habilidades linguísticas e emocionais de forma integrada.

O narrador, ao interpretar as histórias, mobiliza gestos, entonações e pausas que facilitam a compreensão e o engajamento. Essas dimensões paralinguísticas enriquecem o aprendizado, pois transformam a palavra em experiência sensorial e afetiva.

A incorporação da narrativa oral nas práticas pedagógicas exige uma abordagem que valorize a escuta, a expressão e o diálogo como fundamentos da aprendizagem. Segundo as reflexões de Mesquita (2014, p. 66), "contar histórias em sala de aula é criar um ambiente de confiança, no qual o erro se transforma em possibilidade de descoberta e o silêncio em gesto de escuta". A oralidade, nesse sentido, não se limita a reproduzir conteúdo, mas a provocar a reflexão e a construção coletiva de significados. O professor torna-se mediador de sentidos, guiando o processo de aprendizagem por meio de interações autênticas e humanizadoras. Ao narrar e ouvir, o estudante desenvolve não apenas competências linguísticas, mas também emocionais, éticas e sociais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A experiência narrativa representa uma oportunidade singular para o desenvolvimento da empatia e da imaginação moral, ao permitir que o sujeito se coloque no lugar do outro e compreenda a complexidade das ações humanas. O avanço cognitivo surge de vivências simbólicas e afetivas que mobilizam, de modo simultâneo, emoção e raciocínio. Ao identificar-se com personagens e situações, o ouvinte reorganiza suas percepções, valores e modos de interpretar o mundo. Essa integração entre afeto e pensamento revela o papel da oralidade como instrumento de autoconhecimento, favorecendo a formação integral e sensível do indivíduo.

De acordo com o que sustenta Matosinho e Abed (2024, p. 50):

> As atividades de contação de histórias desenvolvem a consciência metalinguística, isto é, a capacidade de refletir sobre o próprio uso da linguagem. Essa consciência é essencial para o domínio da leitura e da escrita, pois permite ao aluno reconhecer estruturas narrativas, identificar gêneros textuais e compreender as intenções comunicativas presentes em cada enunciado.

Ao narrar, a criança não apenas comunica, mas também aprende a planejar o discurso, escolher vocábulos adequados e ajustar o tom à situação comunicativa. Assim, a narrativa oral contribui para o fortalecimento das habilidades argumentativas e para a ampliação da competência discursiva.

A partir dessa perspectiva, a oralidade consolida-se como um espaço de diálogo entre tradição e modernidade, unindo saberes ancestrais e práticas educativas contemporâneas. As histórias narradas funcionam como pontes simbólicas entre gerações, preservando a memória coletiva e reafirmando identidades culturais. Quando integrada ao currículo, a narrativa oral possibilita que o aluno reconheça suas origens e perceba o valor das formas de expressão de sua comunidade. Tal prática fortalece o pertencimento social e evidencia que aprender vai além da aquisição de conteúdo, envolvendo também o reconhecimento e a valorização das experiências compartilhadas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nas práticas contemporâneas de ensino, a narrativa oral pode dialogar com as tecnologias digitais sem perder seu potencial formador. O uso de *podcasts,* vídeos e gravações realizadas pelos próprios alunos aproxima a tradição oral do universo virtual, estimulando a criatividade e o protagonismo discente. Conforme Silveira e Silva (2014, p. 33) apontam, "a contação de histórias adaptada aos meios tecnológicos amplia o alcance da oralidade, ressignificando-a como espaço de criação e colaboração". Ao assumir papéis como narradores, ouvintes e editores, os estudantes desenvolvem múltiplas competências comunicativas e um olhar crítico sobre a linguagem em circulação.

A narrativa oral constitui um instrumento que integra dimensões linguísticas, cognitivas e culturais em um mesmo processo formativo. No entendimento de Santos, Santos e Araújo (2024, p. 41), "a palavra narrada desperta o pensamento e dá corpo à imaginação, revelando-se uma ponte entre o sentir e o compreender". De modo complementar, conforme Matosinho e Abed (2024, p. 55) destacam, "a experiência de narrar e escutar histórias amplia o repertório simbólico e favorece a construção coletiva do conhecimento". A oralidade, ao unir emoção e reflexão, torna-se um meio privilegiado para desenvolver competências comunicativas, estimular a criatividade e fortalecer o sentido de pertencimento.

Em síntese, a narrativa oral é um território de construção de sentido, no qual linguagem e pensamento se entrelaçam em um processo contínuo de formação humana. Sua presença no ambiente escolar representa uma forma de resistência à fragmentação das relações e à superficialidade comunicativa que marcam a contemporaneidade. O ato de contar histórias recupera o valor da palavra como vínculo e do diálogo como caminho de conhecimento. Ao estimular o desenvolvimento linguístico e cognitivo por meio da oralidade, a educação reafirma sua vocação humanizadora: formar sujeitos capazes de compreender o mundo e de transformá-lo por meio da força criadora da linguagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

3 A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO PRÁTICA AFETIVA E MEDIADORA DA APRENDIZAGEM

A contação de histórias é uma das mais antigas e expressivas formas de transmissão de saberes, preservando valores, tradições e modos de compreender o mundo. No contexto escolar, essa prática adquire novo significado ao se tornar mediadora entre o afeto e o conhecimento, favorecendo a integração entre linguagem, emoção e pensamento. Contar histórias ultrapassa a simples reprodução de enredos: é um gesto de partilha simbólica que mobiliza memória, imaginação e sensibilidade. Quando incorporada ao cotidiano pedagógico, a oralidade torna-se um instrumento formador, capaz de despertar o interesse e construir significados duradouros para a aprendizagem.

No espaço escolar, a contação de histórias aproxima o conhecimento formal das vivências cotidianas, favorecendo o desenvolvimento linguístico e a formação socioemocional. Para Santos et al. (2022, p. 31), o narrar constitui:

> Um gesto de acolhimento e de mediação entre o sentir e o pensar, em que o aluno encontra um terreno fértil para a construção do saber. Ao escutar histórias, as crianças ampliam seu repertório vocabular, desenvolvem a escuta ativa e aprendem a reconhecer estruturas narrativas que contribuem para a leitura e a escrita. O ato de narrar cria um vínculo entre narrador e ouvinte, despertando a sensibilidade e fortalecendo o engajamento no processo de aprendizagem.

A contação de histórias possui também uma dimensão formativa essencial para o desenvolvimento da linguagem. Ao ouvir e reproduzir narrativas, o estudante exercita a capacidade de organizar o pensamento, estruturar ideias e compreender a lógica interna da língua. Essa prática estimula o raciocínio sequencial e o domínio das formas discursivas, favorecendo tanto a oralidade quanto a escrita. Além de fortalecer a competência comunicativa, o contato com diferentes modos de narrar amplia a percepção sobre a diversidade linguística e cultural, transformando o

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprendizado da língua em um processo de compreensão do mundo e de si mesmo.

A contação de histórias constitui um espaço privilegiado de encontro entre saberes tradicionais e práticas educativas contemporâneas. Conforme destaca Cruz (2023, p. 39), "a narrativa oral resgata a memória coletiva e fortalece os laços culturais que sustentam a identidade de um povo". Ao trazer mitos, lendas e contos para o ambiente escolar, o narrador recupera vozes que expressam a pluralidade das experiências humanas. Segundo Ferreira (2020, p. 51), "valorizar a oralidade é reconhecer a potência educativa das culturas locais e a dimensão ética do pertencimento". Assim, a escola que integra a contação de histórias em seu cotidiano forma sujeitos mais sensíveis, críticos e conscientes de sua herança cultural.

A dimensão cognitiva da contação de histórias manifesta-se na capacidade de desenvolver habilidades complexas de inferência, interpretação e generalização. De acordo com o que afirmam Cardoso e Faria (2016, p. 58), "a estrutura narrativa funciona como um modelo cognitivo de organização do pensamento, pois ensina a compreender causas, consequências e intenções". Durante a escuta de uma história, o aluno ativa processos mentais de previsão, memória e analogia, exercitando o pensamento crítico e criativo. A contação, portanto, não é apenas uma prática de entretenimento, mas um exercício de raciocínio que articula emoção e lógica, fortalecendo as funções cognitivas superiores e a autonomia intelectual.

Além de favorecer o desenvolvimento cognitivo, a contação de histórias exerce papel essencial na construção de vínculos afetivos e sociais no ambiente escolar. O ato de narrar desperta emoções, aproxima as pessoas e transforma o espaço educativo em um lugar de acolhimento e empatia. A voz, o ritmo e os gestos do contador de histórias conferem à experiência pedagógica um caráter sensível e humano, no qual o aluno participa ativamente do processo de aprendizagem. Ao envolver razão e emoção, a narrativa oral estimula a imaginação, o diálogo e o sentimento de pertencimento, contribuindo para uma educação mais inclusiva e relacional.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A contação de histórias, ao promover encontros e trocas simbólicas, transforma o ambiente escolar em um espaço de convivência democrática. Nesse contexto, o aluno aprende a escutar, respeitar e valorizar a palavra do outro, exercitando a empatia e a cooperação. Conforme destacam Santos et al. (2022, p. 35), "a oralidade, ao favorecer o diálogo, desperta no sujeito a consciência de que o conhecimento é construído coletivamente". Contar e ouvir histórias exige atenção e presença, contrariando a lógica da pressa e da fragmentação que marca o cotidiano contemporâneo. Assim, a narrativa oral reafirma o poder do diálogo como princípio humanizador da aprendizagem.

A afetividade, presente no ato de contar, é também uma ferramenta para o desenvolvimento emocional e moral dos estudantes. Conforme menciona Melo (2025, p. 54):

> As histórias mobilizam emoções e valores, permitindo que as crianças compreendam a si mesmas e os outros. Ao se identificarem com personagens e conflitos narrativos, os alunos aprendem a lidar com sentimentos como medo, coragem, tristeza e solidariedade. A narrativa funciona, portanto, como um espelho simbólico, no qual o sujeito projeta e elabora suas experiências internas. Esse processo é essencial para a construção da identidade e para a formação de uma consciência ética e sensível às diferenças.

A contação de histórias constitui também um poderoso instrumento de humanização, capaz de integrar emoção e conhecimento em um mesmo gesto educativo. Por meio das narrativas, o professor aproxima a aprendizagem da vida cotidiana, transformando o espaço escolar em um lugar de encontro e sentido. Ao explorar a dimensão poética da linguagem, o ato de narrar devolve ao ensino sua vitalidade e seu caráter criativo. Contar histórias é um modo de resistir à fragmentação e à mecanização do aprender, promovendo experiências de sensibilidade, empatia e imaginação. Assim, a escola reafirma seu papel na formação integral do ser humano, equilibrando razão e afeto.

A contação de histórias representa uma síntese entre o ensinar e o cuidar, o ouvir e o dizer, o pensar e o sentir. Sua força pedagógica está

ISBN: 978-65-5222-079-0

na capacidade de transformar o aprendizado em experiência estética, afetiva e relacional. Quando conduzida com intencionalidade e emoção, a narrativa desperta o prazer de aprender e o desejo de conhecer, tornando o ato educativo mais significativo. Nesse movimento, o professor reencontra o sentido de sua prática e o aluno descobre, na escuta e na imaginação, caminhos para compreender o mundo e construir sua própria humanidade. A história contada, assim, torna-se ponte entre razão e sensibilidade, entre conhecimento e vida.

4. DESAFIOS E POSSIBILIDADES DA INSERÇÃO DAS HISTÓRIAS NO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

A inserção das histórias no planejamento pedagógico representa um reencontro entre ensino, afeto e imaginação. O ato de narrar, profundamente enraizado nas tradições culturais, ressurge na escola como meio de humanizar o aprendizado e fortalecer os vínculos entre professor e aluno. Ao contar histórias, o educador desperta a escuta sensível, a empatia e o pensamento reflexivo, criando condições para que o conhecimento seja vivido e sentido. A narrativa, nesse contexto, ultrapassa a função ilustrativa e assume papel transformador, pois integra emoção e razão, tornando o processo educativo mais significativo e conectado às experiências humanas.

No contexto contemporâneo, marcado por metodologias ativas e tecnologias digitais, a história continua a exercer papel essencial como mediadora da aprendizagem. O planejamento pedagógico que inclui o ato narrativo oferece ao educador a possibilidade de integrar emoção e razão, estimulando a imaginação sem abandonar o rigor formativo. Para Santos (2017, p. 42):

> A narrativa é o espaço onde se cruzam memória, imaginação e reflexão, gerando sentido ao aprender. O uso das histórias em sala de aula permite o diálogo entre o conteúdo curricular e as vivências dos estudantes, promovendo o engajamento e a construção coletiva de significados.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Entretanto, ainda há resistências à presença das narrativas no planejamento docente. Muitos professores associam a contação de histórias à recreação ou ao simples estímulo à leitura, o que reduz seu potencial formativo. Essa limitação decorre, em parte, da ausência de uma formação inicial que enfatize as metodologias narrativas. Dieter (2024, p. 38) observa que "a escola ainda não reconhece plenamente o valor epistemológico das histórias, tratando-as como momentos periféricos da prática pedagógica". Tal constatação evidencia a necessidade de repensar o lugar da oralidade e da imaginação no currículo, considerando-as dimensões legítimas do conhecimento e não apenas ornamentos do ensino.

O planejamento pedagógico que incorpora histórias requer intencionalidade e equilíbrio entre objetivos cognitivos e afetivos. O professor que narra torna-se mediador entre saberes, articulando o conhecimento científico às dimensões sensíveis do aprendizado. Construir um projeto educativo que valorize a narrativa implica reconhecer sua natureza simbólica e seu poder de integrar emoção e razão. Ao ser inserida nas práticas pedagógicas, a contação de histórias transforma-se em ferramenta interdisciplinar, capaz de atravessar diferentes áreas do conhecimento e promover uma aprendizagem mais significativa, criativa e conectada à experiência humana.

Ao serem inseridas no planejamento, as histórias revelam seu poder de inclusão e de pertencimento. A narrativa oral, escrita ou digital permite que cada aluno se reconheça nas tramas que escuta e constrói. Santos (2023, p. 29) afirma que:

> Toda criança pode se identificar com a história contada, independentemente de suas dificuldades ou trajetórias escolares. Essa perspectiva amplia a dimensão democrática da educação, pois reconhece a diversidade de vozes e saberes que habitam o espaço escolar. O ato de narrar torna-se, assim, uma prática política, capaz de dar visibilidade a identidades, culturas e experiências silenciadas.

Planejar com histórias implica integrar emoção e razão no processo educativo. As narrativas despertam sentimentos, evocam lembranças e

ISBN: 978-65-5222-079-0

favorecem a reflexão crítica sobre si e sobre o mundo. Conforme Chagas (2024, p. 73) observa, "a história contada cria um ambiente simbólico de segurança, em que o aluno pode explorar suas emoções e compreender o outro". Nesse sentido, Santos (2023, p. 41) acrescenta que "o diálogo afetivo que emerge da contação de histórias sustenta vínculos de confiança e pertencimento, essenciais à aprendizagem significativa". Assim, ao narrar, o professor acolhe a subjetividade do aluno e transforma o ensino em uma experiência compartilhada de sentido e escuta.

A prática narrativa contribui amplamente para o desenvolvimento das competências linguísticas e cognitivas. Ao ouvir e recontar histórias, os alunos exercitam a memória, a lógica sequencial e a capacidade de organizar o pensamento de forma coerente. Esse processo estimula o raciocínio, a interpretação e a argumentação, servindo de base para o aprimoramento do letramento e da produção textual. Assim, o ato de narrar ultrapassa os limites da oralidade e estabelece pontes com a escrita e com o pensamento crítico, fortalecendo a autonomia intelectual e comunicativa do aluno como leitor e produtor de sentidos.

Contudo, inserir histórias no planejamento requer tempo, preparo e reflexão. O professor precisa escolher textos adequados às faixas etárias e aos objetivos pedagógicos, articulando-os às competências da BNCC e aos contextos culturais dos alunos. Dieter (2024, p. 41) propõe que "o planejamento narrativo deve nascer da escuta das turmas e das necessidades do grupo, e não de roteiros prontos ou modismos didáticos". A personalização da narrativa e sua integração com o cotidiano escolar são condições fundamentais para que o contar se torne instrumento de aprendizagem e não mera atividade decorativa.

Além disso, é preciso reconhecer as potencialidades das novas linguagens. As histórias digitais, os *podcasts* e as narrativas multimodais ampliam o repertório pedagógico e desafiam os educadores a reinventar o modo de contar. Conforme ressalta Santos (2017, p. 48), a escola precisa se abrir à hibridez das linguagens, "onde texto, som e imagem se entrelaçam para criar experiências de leitura mais sensoriais e participativas". Ao

ISBN: 978-65-5222-079-0

incluir essas formas de expressão no planejamento, o professor fortalece a formação crítica dos estudantes e os prepara para compreender e produzir discursos em múltiplos suportes e mídias.

Por fim, planejar com histórias significa planejar com sensibilidade e propósito. As narrativas reintroduzem a dimensão humana no processo educativo e fazem da escola um espaço de construção coletiva de sentido. Quando o professor utiliza a contação como prática reflexiva, o planejamento deixa de ser apenas técnico e ganha valor ético e estético, fortalecendo a relação entre emoção e conhecimento. Assim, o ato de narrar torna-se um gesto de cuidado e partilha, capaz de transformar os desafios em possibilidades e de reafirmar a essência da educação: formar sujeitos críticos, criativos e profundamente humanos.

5. METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com o objetivo de investigar o papel da contação de histórias no desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil. A revisão bibliográfica foi escolhida como procedimento metodológico por permitir a análise crítica de contribuições teóricas já consolidadas e recentes sobre o tema, bem como identificar práticas pedagógicas relevantes para a promoção da linguagem na primeira infância.

A coleta de dados foi realizada a partir da seleção de obras acadêmicas, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais publicados nos últimos 10 anos, priorizando fontes indexadas em bases como Scielo, Google Acadêmico, CAPES e periódicos da área de Educação e Linguagem. Os critérios de inclusão envolveram materiais que abordassem diretamente a relação entre contação de histórias e desenvolvimento da linguagem, bem como estudos que discutissem os benefícios pedagógicos da narrativa oral no contexto da educação infantil.

A análise dos textos selecionados seguiu uma abordagem qualitativa e interpretativa, com foco na identificação de aspectos como: o impacto da

ISBN: 978-65-5222-079-0

contação de histórias na ampliação do vocabulário e na oralidade infantil; a contribuição das narrativas para a compreensão textual e o estímulo ao pensamento crítico; os efeitos da mediação afetiva entre educador e criança durante a atividade; as estratégias pedagógicas mais eficazes no uso da contação de histórias, incluindo o uso de recursos visuais e interativos.

O embasamento teórico do estudo apoiou-se em autores como, Araújo, Chagas, Dickel, entre outros, que discutem a importância da linguagem no desenvolvimento infantil e o papel das práticas narrativas no processo de alfabetização.

Dessa forma, a metodologia adotada permitiu reunir e sistematizar evidências que fundamentam a inclusão sistemática da contação de histórias no planejamento pedagógico da educação infantil, reforçando a necessidade de formação continuada dos professores e o incentivo a políticas educacionais que reconheçam essa prática como ferramenta essencial no processo de aprendizagem.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise da literatura revelou que a contação de histórias exerce um papel significativo no desenvolvimento da linguagem oral e escrita na educação infantil.

Diversos estudos apontam que a exposição frequente a narrativas contribui para a ampliação do vocabulário, o desenvolvimento da escuta atenta e a melhoria na compreensão textual. Crianças que participam regularmente de momentos de contação de histórias tendem a demonstrar maior habilidade na construção de frases, no uso de expressões mais elaboradas e na articulação de ideias com coesão e clareza.

Outro aspecto recorrente nos estudos analisados é o caráter interativo da contação de histórias, que promove o diálogo, o questionamento e a reflexão, estimulando o pensamento crítico desde os primeiros anos escolares. Essa interação entre narrador e ouvintes favorece a construção

ISBN: 978-65-5222-079-0

conjunta de sentidos, incentivando a criança a participar ativamente do processo comunicativo e a desenvolver competências interpretativas.

Além dos ganhos linguísticos, os resultados mostram que a contação de histórias tem impacto positivo no desenvolvimento emocional e social das crianças. A atividade fortalece os vínculos afetivos entre educadores e alunos, criando um ambiente de segurança e confiança que favorece a aprendizagem. As histórias funcionam como pontes para o entendimento de sentimentos, valores e comportamentos, contribuindo para a formação integral da criança.

No que se refere aos recursos utilizados nas práticas pedagógicas, os estudos destacam a eficácia do uso de livros ilustrados, fantoches, dramatizações e outros elementos lúdicos como formas de tornar a narrativa mais envolvente e acessível. Tais estratégias ampliam a experiência sensorial da criança e contribuem para o seu engajamento durante a atividade.

Em síntese, os resultados evidenciam que a contação de histórias, quando realizada de forma planejada e interativa, é uma ferramenta pedagógica poderosa, que favorece não apenas a alfabetização, mas o desenvolvimento global da criança, promovendo linguagem, imaginação, vínculo afetivo e prazer pela leitura.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a contação de histórias constitui uma das práticas pedagógicas mais significativas para o desenvolvimento integral da criança, especialmente na fase da educação infantil. Ao investigar o papel das narrativas orais no processo de aquisição da linguagem, compreende-se que o ato de contar histórias ultrapassa o simples entretenimento e assume uma função essencial na formação cognitiva, afetiva e social dos educandos. Por meio da escuta e da interação com diferentes narrativas, as crianças ampliam o vocabulário, fortalecem a oralidade e desenvolvem habilidades de interpretação e

ISBN: 978-65-5222-079-0

argumentação, elementos fundamentais para o sucesso no processo de alfabetização e letramento.

Os resultados discutidos reforçam que a contação de histórias é uma prática que integra razão e emoção, estimulando a imaginação e a criatividade, sem dissociá-las do pensamento lógico e crítico. A narrativa oral se mostra como um espaço privilegiado de aprendizagem, onde a criança constrói sentidos e desenvolve autonomia intelectual a partir da escuta sensível e da mediação do professor. O ambiente narrativo, ao unir afetividade e conhecimento, transforma-se em um território fértil para o diálogo, a empatia e o respeito às diferenças, favorecendo a formação de sujeitos mais conscientes, éticos e cooperativos.

Ao ser incorporada ao planejamento pedagógico, a contação de histórias revela seu potencial interdisciplinar e humanizador. A presença da oralidade no cotidiano escolar permite a articulação entre as diversas áreas do conhecimento e o desenvolvimento de competências socioemocionais, cognitivas e comunicativas. O professor, ao atuar como narrador e mediador, contribui para que o aprendizado se torne uma experiência significativa, na qual a escuta e a palavra assumem valor formativo. Essa prática reafirma a importância da educação como espaço de convivência, partilha e construção coletiva de saberes.

Apesar dos avanços teóricos e práticos reconhecidos, ainda persistem desafios quanto à valorização da contação de histórias como metodologia estruturante no contexto escolar. Muitos educadores carecem de formação específica para o uso intencional das narrativas e, por isso, limitam-se a aplicá-las de maneira esporádica ou lúdica. Diante desse cenário, torna-se necessário investir em políticas públicas e programas de formação continuada que capacitem os docentes para a utilização da narrativa oral de modo planejado, reflexivo e criativo. Tal iniciativa pode fortalecer a prática pedagógica e ampliar o alcance da linguagem como instrumento de expressão, pensamento e transformação social.

Recomenda-se, ainda, que futuras pesquisas aprofundem o estudo sobre os impactos da contação de histórias em diferentes etapas da

ISBN: 978-65-5222-079-0

escolarização, bem como sua integração com as tecnologias digitais e metodologias ativas. O uso de *podcasts*, vídeos, aplicativos e recursos multimodais pode ampliar o repertório narrativo, aproximando a tradição oral do universo contemporâneo e promovendo uma aprendizagem mais participativa e inclusiva. Essa combinação entre oralidade e tecnologia constitui um campo fértil para novas investigações que busquem compreender as potencialidades da narrativa em múltiplos contextos educativos.

Em síntese, a contação de histórias reafirma a dimensão humanizadora da educação. Ao unir palavra, emoção e imaginação, o ato de narrar resgata o sentido do encontro e devolve ao ensino o caráter sensível e transformador que o constitui. Contar histórias é educar pela escuta, é reconhecer no outro um interlocutor e um criador de sentidos. Por essa razão, valorizar a narrativa oral é também valorizar o próprio ato de educar — um gesto que, ao mesmo tempo em que ensina, acolhe, inspira e forma seres humanos capazes de compreender e reinventar o mundo a partir da força viva da linguagem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ana Nery Barbosa de. **A narrativa oral literária na educação infantil: quem conta um conto aumenta um ponto.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/3847/1/arquivo259_1.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

CARDOSO, Ana Lúcia Sanches; FARIA, Moacir Alves de. **A contação de histórias no desenvolvimento da Educação Infantil.** Revista Artefacial e Cultura, v. 6, p. 45-60, 2016. Disponível em: https://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v6-2016/artigo-ana-lucia-sanches.pdf. Acesso em: 20 ago. 2025.

CHAGAS, Maria Rita das. **A contação de histórias na Educação Infantil: estratégia para o desenvolvimento.** *Revista REASE*, v. 10, n. 2, 2024. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/14231/7231/30356. Acesso em: 5 set. 2025.

CRUZ, Neidivaldo Santana. **A contação de histórias como ferramenta da prática pedagógica na educação infantil.** Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2023. Disponível em: https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/6404 . Acesso em: 22 set. 2025.

DICKEL, A. et al. **A narrativa na educação infantil: a mobilização de funções psíquicas superiores.** (local: CIESPI). Disponível em: https://www.ciespi.org.br/media/files/fcea049a8ec4d511ecbe6e5141d3afd01c/f de4db3a0651e11e-dbe6e5141d3afd01c/a-narrativa-na-educacao-infantil.pdf. Acesso em: 5 set. 2025.

DIETER, Marilene Terezinha Felippe. **Contação de histórias: um caminho para encantar alunos e aprendizagem.** *ECCOS – Revista Científica*, 2024. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/26379. Acesso em: 20 set. 2025.

FERREIRA, L. C. **A contação de histórias como prática educativa.** Revista Acorda's Letras, Feira de Santana, v. 4, n. 2, p. 121-132, 2020. Disponível em: https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/66. Acesso em: 5 set. 2025.

MATOSINHO, Vivian dos Santos Alves; ABED, Carolina Zuppo. **Somos feitos de histórias: as narrativas orais infantis como aliadas da aprendizagem.** Revista HistedBR, v. 24, 2024. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/86674 60/34919/181346. Acesso em: 13 ago. 2025.

MELO, Denise Saraiva de. **A contação de histórias como estratégia pedagógica no desenvolvimento cognitivo e socioemocional das crianças.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, 2025. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/46315. Acesso em: 18 ago. 2025.

MESQUITA, Francisca Aurélia Rodrigues de N. **A contação de história no desenvolvimento da linguagem oral.** Revista Extensão em Ação, v. 1, n. 6, 2014. Disponível em: http://www.revistaprex.ufc.br/index.php/EXTA/article/view/82/107. Acesso em: 22 set. 2025.

NOVAIS, Beatriz Moreira. **A contação de histórias como contribuição para o saber docente.** *Caderno de Educação (UEMG)*, v. 19, n. 48, p. 9–23, 2018.

Disponível em: https://revista.uemg.br/cadernodeeducacao/article/download/3326/1814. Acesso em: 8 ago. 2025.

SANTOS, Aleksandra Diniz de; SANTOS, Jéssica Oliveira dos; MONTEIRO, Jocelina Correia. **A contação de histórias na educação infantil: um despertar para a criatividade e a imaginação das crianças.** Revista do Instituto de Ensino Superior Franciscano, 2022. Disponível em: https://iesfma.com.br/wp-content/uploads/2023/05/A-CONTACAO-DE-HISTORIAS-NA-EDUCACAO-INFANTIL-um-despertar-para-a-criatividade-e-a-imaginacao-das-criancas.-SOUSA-Aleksandra-Diniz-de-.-SANTOSJessica-Oliveira-dos.-2022.pdf . Acesso em: 12 ago. 2025.

SANTOS, Ednaldo Rodrigues Gonçalves. **A contação de histórias: uma prática docente para formação de novos leitores.** *Faculdade Unicamps*, 2023. Disponível em: https://facunicamps.edu.br/wp-content/uploads/2023/09/A--CONTACAO-DE-HISTORIAS-UMA-PRATICA-DOCENTE-PARA-FORMACAO-DE--NOVOS-LEITORES.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

SANTOS, Jucilene Conceição; SANTOS, Michele Alves; ARAÚJO, Jurandir de Almeida. **Literatura e contação de história na Educação Infantil: construção do saber e imersão ao mundo fantasia.** Cairu em Revista, n. 25, Ago 2024. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20242_20/SECAO2/01_LITERATURA_CONTACAO_HISTORIA.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

SANTOS, Elenilde Nascimento. **A contação de história como prática pedagógica: caminhos na educação infantil.** *Revista Educação & Pesquisa Social (REPS)*, v. 8, n. 2, p. 734–748, 2017. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/index.php/reps/article/download/10008/6441. Acesso em: 15 set. 2025.

SILVEIRA, A. C. F. de; SILVA, J. P. R. da. **Desenvolvimento da narrativa oral e o nível de escolaridade materna.** Revista de Ciências da Faculdade de Educação (RCEFAC), 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rcefac/a/jttNVSgMwjLjts-BhWRwZPfg/. Acesso em: 20 ago. 2025.

SOUSA, Iasmim Dias Pinto de; XAVIER, Wislorrany Lira; LIMA, Ângela Ferreira. **A contação de história como recurso pedagógico nas aulas de língua portuguesa dos anos iniciais.** *Research, Society and Development*, v. 11, n. 13, e592111335892, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i13.35892. Disponível em: https://

rsdjournal.org/rsd/article/download/35892/30028/396254. Acesso em: 10 ago. 2025.

SOUZA, Linete Oliveira de; BERNARDINO, Andreza Dalla. **A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental.** Revista de Educação, v. 6, n. 12, p. 235-249, 2011. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/4643/4891 . Acesso em: 5 set. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.030

O PAPEL DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO CEPAN/ SEDUC-AM: DO PLANEJAMENTO À AVALIAÇÃO

Carla Valentim Baraúna de Araujo[1]
Ana Cláudia Ribeiro de Souza[2]

RESUMO

Este artigo discute o papel do pedagogo na formação continuada de professores no Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN) da Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), destacando sua atuação desde o planejamento até a avaliação das ações formativas. Utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa, com base em Creswell (2010). A investigação adotou uma abordagem teórico-metodológica fundamentada em autores que discutem a importância da formação docente e a função da coordenação pedagógica. Dentre os referenciais teóricos principais, destacam-se o trabalho de Silva e França (2024), que enfatiza a formação centrada na escola como estratégia eficaz para o desenvolvimento profissional docente; e o de Sousa (2023), que ressalta o papel do coordenador pedagógico como articulador na formação continuada dos professores, sinalizando a necessidade de planejamento participativo e práticas reflexivas. Almeida e Soares (2010) discutem acerca do papel do pedagogo, fazendo

1 Doutoranda em Ensino Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, carlabarauna40@gmail.com;

2 Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); Professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, ana.souza@ifam.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

uma retrospectiva histórica no que diz respeito às origens, à concepção do sujeito e às demandas sociais que influenciaram a constituição deste profissional, dentre outros autores que apresentam estudos relevantes acerca do tema. A investigação traz a percepção das pedagogas que atuam junto aos professores formadores do CEPAN, assim como a visão do professor formador acerca do trabalho do pedagogo. Os resultados da investigação evidenciam que a atuação ativa do pedagogo é crucial na construção da formação continuada, contribuindo significativamente para a melhoria das práticas pedagógicas e, consequentemente, para a aprendizagem dos alunos. A investigação demonstrou que a formação de professores, entendida como um processo contínuo, requer a participação efetiva do pedagogo em todas as etapas, garantindo a integração e a qualidade no ambiente escolar.
Palavras-chave: Pedagogo, Formação continuada, Prática pedagógica, Trabalho pedagógico.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores configura-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional, em que o professor reflete sobre sua prática e reelabora seus saberes à luz de novas exigências pedagógicas, sociais e culturais. Essa perspectiva, amplamente defendida por Libâneo (2013); Placco, Almeida e Souza (2015) e Domingues (2009), compreende que a formação deve ocorrer prioritariamente na escola e estar vinculada às necessidades concretas do trabalho docente, favorecendo o aprimoramento das ações pedagógicas e a melhoria das aprendizagens dos estudantes. Nessa direção, o pedagogo assume papel estratégico como articulador das ações formativas, coordenando processos que envolvem o planejamento, a execução e a avaliação da prática docente, de modo a assegurar a unidade teórico-metodológica do trabalho educativo nos espaços escolares.

Historicamente, a atuação do pedagogo foi sendo reconfigurada pelas transformações sociais e pelas políticas educacionais, passando de supervisor e orientador para formador e pesquisador da prática pedagógica (Almeida e Soares, 2010). A superação de um modelo tecnicista, centrado em funções burocráticas, em direção a uma atuação pedagógica reflexiva, encontra sustentação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006) e nos estudos recentes sobre coordenação pedagógica, que defendem a escola como espaço privilegiado de formação docente (Placco, Almeida e Souza, 2015). Essa compreensão também fundamenta as pesquisas de Santos (2021) e Barros (2023), que analisam a atuação do coordenador pedagógico como mediador da formação continuada, destacando a importância da assistência pedagógico-didática e do acompanhamento direto aos professores no contexto do trabalho escolar.

No entanto, o pedagogo não atua apenas nos espaços escolares. Ele pode ocupar diversos espaços, como empresas, hospitais, Organizações Não Governamentais (ONGs), órgãos públicos e até na indústria. Assim,

ISBN: 978-65-5222-079-0

a presente investigação teve como foco compreender o papel do pedagogo na formação continuada de professores no Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), departamento da Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), analisando sua atuação desde o planejamento até a avaliação das ações formativas. Parte-se do pressuposto de que o pedagogo é um agente essencial na articulação entre as políticas de formação e as práticas docentes, atuando não apenas como executor, mas como coautor de processos que visam à melhoria da qualidade da educação pública. Assim, buscou-se responder: de que modo o pedagogo contribui para o desenvolvimento da formação continuada de professores no CEPAN, considerando as etapas de planejamento, execução e avaliação das ações formativas?

O objetivo da investigação foi analisar a atuação do pedagogo na formação continuada de professores do CEPAN/SEDUC-AM, compreendendo sua importância para a construção coletiva e reflexiva das práticas formativas. Pretendeu-se discutir o papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico, bem como as estratégias utilizadas por esses profissionais na condução das ações de formação. Buscou-se, dentre outras coisas, identificar as percepções dos formadores e dos próprios pedagogos sobre a contribuição dessa atuação para o desenvolvimento profissional docente e para a qualidade das formações oferecidas.

A investigação teve abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada em Creswell (2010). Os dados foram coletados por meio de questionários junto a pedagogos e professores formadores do CEPAN. A análise interpretativa apoiou-se em referenciais teóricos que discutem o desenvolvimento profissional docente e o papel da coordenação pedagógica, como Libâneo (2018), Pimenta (2002), Placco, Almeida e Souza (2015), e ainda nos estudos de Almeida e Soares (2010), que defendem o pedagogo como pesquisador da prática e articulador da formação.

Os resultados evidenciaram que a atuação ativa do pedagogo é decisiva para a coerência e a efetividade das formações continuadas, especialmente quando atua na integração entre a gestão pedagógica e o

desenvolvimento profissional docente. Constatou-se que, quando o pedagogo participa das etapas de planejamento, contribui para a clareza dos objetivos e para o alinhamento entre teoria e prática; durante a execução, favorece a mediação pedagógica e o uso de metodologias participativas; e, na avaliação, promove a reflexão crítica e o aprimoramento contínuo das ações formativas. Tais aspectos corroboram os achados de Santos (2021) e Barros (2023), para quem a presença articuladora do coordenador pedagógico constitui elemento estruturante da formação docente.

Constatou-se, portanto, que o pedagogo exerce papel central na formação continuada, não apenas como executor, mas como mediador de processos formativos que integram o saber docente, a prática reflexiva e o compromisso com a aprendizagem dos estudantes. No contexto do CEPAN, essa atuação tem se mostrado determinante para consolidar políticas de formação que valorizam espaços de pesquisa, reflexão e transformação, reafirmando o princípio de que a formação continuada é uma dimensão essencial do trabalho pedagógico e da profissionalidade docente.

METODOLOGIA

A presente investigação adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, conforme delineado por Creswell (2010), com o propósito de compreender o papel do pedagogo na formação continuada de professores no Centro de Formação da SEDUC-AM. Optou-se por essa abordagem por permitir a análise aprofundada das percepções e experiências dos sujeitos, buscando interpretar significados e compreender fenômenos a partir de seus contextos socioculturais e institucionais. Segundo Creswell (2010, p. 162), “na pesquisa qualitativa, a intenção é explorar o conjunto complexo de fatores que envolvem o fenômeno central e apresentar as perspectivas ou os significados variados dos participantes”.

ISBN: 978-65-5222-079-0

De natureza descritiva, o estudo teve como objetivo principal analisar as ações desenvolvidas pelos pedagogos do CEPAN nas etapas de planejamento, execução e avaliação das formações continuadas oferecidas aos professores da rede estadual de ensino. Já o caráter interpretativo permitiu identificar como esses profissionais compreendem e exercem seu papel de articuladores pedagógicos, mediadores entre a gestão do CEPAN e a equipe de formadores.

O estudo fundamenta-se nos princípios da investigação qualitativa em educação, que considera o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como principal instrumento de análise (Creswell, 2010). Assim, o estudo foi desenvolvido em situação real de trabalho, tendo o CEPAN como lócus investigativo, por sua função estratégica de coordenar as ações de formação continuada da SEDUC-AM, articulando diferentes áreas e programas formativos voltados à Educação Básica.

Os participantes da pesquisa foram pedagogos e professores formadores que atuam no CEPAN, selecionados de forma intencional, com base em sua experiência e vínculo direto com as ações de formação continuada. Essa amostra foi composta por profissionais com trajetória consolidada na formação docente, o que possibilitou um olhar plural sobre as práticas e desafios vivenciados no processo formativo. O anonimato dos participantes foi preservado e todos os envolvidos participaram espontaneamente.

Os questionários aplicados aos pedagogos e professores formadores tiveram como objetivo identificar as suas percepções sobre a atuação do pedagogo na formação continuada, a integração entre teoria e prática e os processos de acompanhamento e avaliação das formações. O cruzamento das informações obtidas possibilitou uma análise interpretativa das práticas e discursos, buscando compreender como se concretiza o papel formador do pedagogo no contexto do CEPAN.

Para a análise dos dados, utilizou-se o método de análise de conteúdo, conforme orientações de Bardin (2020). Segundo a autora, a análise do conteúdo é:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2020, p. 44).

Bardin (2020) apresenta três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Na fase inicial, os questionários foram organizados e classificados por categorias analíticas previamente definidas: planejamento pedagógico, mediação formativa e avaliação das formações. Posteriormente, os dados foram interpretados à luz dos referenciais teóricos da investigação, permitindo o estabelecimento de relações entre as práticas relatadas e os fundamentos da formação continuada de professores.

A análise qualitativa foi orientada pela concepção de que a atuação do pedagogo transcende a dimensão técnica, constituindo-se como uma prática reflexiva e colaborativa voltada à promoção da aprendizagem docente (Libâneo, 2013; Placco, Almeida e Souza, 2015). Desse modo, os resultados emergiram a partir do diálogo entre teoria e prática, articulando as evidências empíricas às concepções teóricas sobre o desenvolvimento profissional docente e a função articuladora do pedagogo no contexto da formação continuada.

Em síntese, a metodologia adotada possibilitou uma compreensão integral do fenômeno investigado, articulando o contexto institucional do CEPAN às práticas formativas desenvolvidas pelos pedagogos. Ao privilegiar a abordagem qualitativa, a investigação revelou a complexidade da atuação pedagógica nos processos de formação continuada, evidenciando que o pedagogo, ao assumir o papel de articulador e mediador, contribui de forma decisiva para a construção de uma cultura formativa pautada na reflexão, na colaboração e na melhoria da qualidade educacional.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 A VISÃO DO PEDAGOGO SOBRE SUA ATUAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos pedagogos que atuam no CEPAN revelaram percepções convergentes acerca da importância e da complexidade da atuação desempenhada por esse profissional nas ações de formação continuada da SEDUC-AM. As respostas apontaram para uma compreensão amadurecida da função pedagógica, vista não apenas como suporte administrativo ou técnico, mas como eixo articulador do trabalho formativo, o que reforça a perspectiva de Libâneo (2013; 2018) de que o pedagogo é o mediador essencial entre os processos de ensino, aprendizagem e gestão educacional.

A maioria dos pedagogos participantes possui mais de seis anos de atuação no CEPAN (75%) e todos possuem experiência prévia na docência, o que confirma a trajetória de base educacional sólida e o vínculo direto com a prática pedagógica. Essa experiência docente anterior contribui para o olhar crítico e reflexivo sobre os processos formativos, favorecendo a compreensão das necessidades reais dos professores. A totalidade dos respondentes afirmou ter atuado em formações presenciais, híbridas e mediadas por tecnologia, o que demonstra a versatilidade e a adaptação desses profissionais às diferentes modalidades de formação ofertadas, especialmente em um contexto pós-pandemia, em que as práticas formativas passaram a integrar dimensões presenciais e virtuais de forma mais orgânica. Nessa perspectiva,

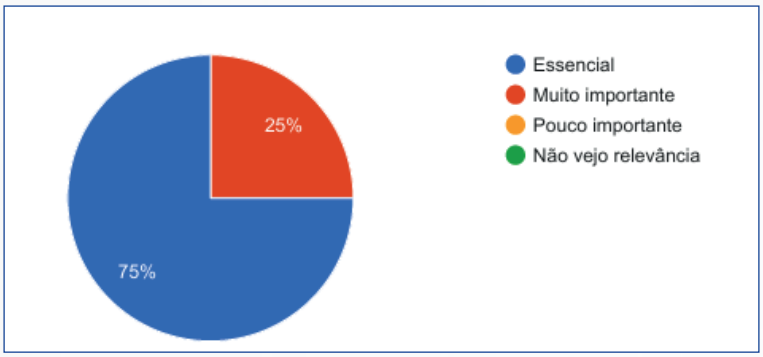
> a formação continuada é imprescindível para o desenvolvimento dos saberes docentes, bem como, para a construção do perfil profissional que deve ser consolidado ao longo da carreira. As atividades formativas ofertadas devem promover momentos de reflexão sobre o papel do professor no atual contexto e considerar as novas formas de ensinar e aprender (Araujo e Souza, 2025, p. 7951).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esse perfil confirma o que Santos (2021) denominou de "profissional-pesquisador da prática", que integra a experiência pedagógica acumulada à mediação reflexiva do trabalho docente. No mesmo sentido, Barros (2023) ressalta que o pedagogo amplia sua capacidade de planejamento, acompanhamento e avaliação de práticas formativas, respondendo às demandas contemporâneas da educação.

Durante a investigação, quando questionados sobre a relevância do seu trabalho nas ações formativas, 75% dos pedagogos consideraram essa atuação "essencial" e 25% a classificaram como "muito importante", não havendo registros de respostas que minimizassem sua importância.

Gráfico 1- Relevância do trabalho pedagógico nas ações formativas



Fonte: Gerado pelo Google Forms, 2025.

As justificativas indicaram que o pedagogo é reconhecido como elo entre o formador e o professor, sendo responsável por orientar, acompanhar e articular as ações de planejamento e execução das formações. As respostas destacam expressões como "apoia e orienta o professor", "analisa e ajuda na construção do planejamento" e "organiza, monitora e avalia as ações formativas", o que evidencia a centralidade da função pedagógica no processo formativo.

Essa percepção corrobora os estudos de Placco, Almeida e Souza (2015), que compreendem o pedagogo como articulador da formação continuada, responsável por integrar teoria e prática e garantir a coerên-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cia pedagógica das ações desenvolvidas. Os autores afirmam que, dentre as competências do coordenador pedagógico, estão:

> [...] capacitação, entendida como competência para desenvolver seu papel; dinamismo, flexibilidade, iniciativa e criatividade; dedicação, comprometimento, envolvimento, solidariedade; determinação, ousadia, espírito de liderança, ser articulador do grupo; ponderação, bom senso para resolver os problemas, saber mediar, equilíbrio; transparência, honestidade e ética; humildade; otimismo (Pacco, Almeida e Souza, 2015, p. 238).

Do mesmo modo, Almeida e Soares (2010) apontam que o pedagogo é o "cientista da educação", capaz de organizar, no interior das instituições formativas, processos que asseguram o desenvolvimento contínuo dos professores.

Ao indicarem os principais objetivos do acompanhamento pedagógico, 100% dos pedagogos assinalaram "propor estratégias para melhorar a qualidade das formações", seguidos de 50% que destacaram "apoiar os professores formadores na organização do trabalho pedagógico" e 50% que ressaltaram a "integração entre teoria e prática". Tais resultados refletem uma visão ampliada da formação, na qual o pedagogo atua como mediador de processos reflexivos e colaborativos.

Essa compreensão aproxima-se do que Libâneo (2018) define como "assistência pedagógico-didática", uma ação que transcende o apoio técnico e se consolida como acompanhamento crítico e formativo da prática docente. No âmbito do CEPAN, essa mediação se expressa por meio do diálogo constante entre formadores e pedagogos, nas etapas de planejamento, execução e avaliação das ações formativas.

Segundo o autor:

> O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana, através de objetivos e meios estabelecidos por critérios socialmente determinados e que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com quais propósitos. Vincula-se, pois, a opções sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. A partir da Pedagogia, pode dirigir e orientar a formu-

ISBN: 978-65-5222-079-0

> lação de objetivos e métodos do processo educativo (Libâneo, 2018, p. 25).

Além disso, os dados indicaram que a atuação pedagógica contribui para fortalecer a coerência pedagógica das formações e estimular o engajamento docente, elementos essenciais para a consolidação de uma cultura formativa contínua. Em consonância, Barros (2023) demonstra que o acompanhamento sistemático realizado pela coordenação pedagógica eleva a qualidade das práticas formativas e potencializa os resultados de aprendizagem dos cursistas.

Apesar dos reconhecidos avanços, os pedagogos apontaram desafios significativos que incidem sobre a qualidade do trabalho desenvolvido. Entre os principais, destacam-se a falta de tempo para o planejamento e acompanhamento das ações formativas (75%), a dificuldade de articulação entre áreas e setores (50%) e as limitações tecnológicas e de infraestrutura (50%). Esses fatores impactam diretamente a efetividade da mediação pedagógica e a continuidade das ações formativas.

Além disso, algumas respostas qualitativas destacaram a necessidade de ampliar o quadro de pedagogos e de investir em formações específicas voltadas à atualização teórico-metodológica e tecnológica desses profissionais. Esse aspecto reforça a análise de Domingues (2014) e Santos (2021), segundo os quais a formação do pedagogo ainda carece de espaços institucionais de aperfeiçoamento contínuo, especialmente quando suas funções são sobrecarregadas por demandas administrativas.

Tais desafios evidenciaram a tensão entre a dimensão formativa e a dimensão burocrática da função pedagógica, apontada também por Placco, Almeida e Souza (2015). Embora o pedagogo reconheça sua responsabilidade como articulador da formação, ele enfrenta obstáculos estruturais e operacionais que limitam a efetividade de sua ação. Ainda assim, o reconhecimento do impacto de seu trabalho permanece elevado: 75% afirmam perceber impacto frequente ou regular de suas ações na organização e execução das formações, o que reforça a relevância da mediação pedagógica no âmbito do CEPAN.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nas sugestões apresentadas, os pedagogos destacaram a necessidade de ampliar as oportunidades de formação continuada específicas para o próprio grupo de pedagogos, com ênfase em novas tecnologias, metodologias ativas e gestão pedagógica por áreas de conhecimento. Também sugeriram aumento do número de profissionais na equipe e a melhoria dos recursos tecnológicos e materiais para o planejamento e a execução das formações.

Essas propostas vão ao encontro da perspectiva de Libâneo (2018), que defende o fortalecimento da formação dos formadores como estratégia essencial para o aprimoramento da qualidade educacional. Do mesmo modo, Barros (2023) sugere que a formação continuada dos pedagogos é condição necessária para que possam exercer, de modo pleno, o papel de mediadores entre a teoria educacional e prática formativa.

A análise dos dados revelou que as pedagogas do CEPAN compreendem sua atuação como um processo de mediação, acompanhamento e articulação pedagógica que garante a coerência e a qualidade das formações continuadas. Apesar das dificuldades estruturais e de gestão do tempo, as profissionais demonstraram consciência crítica sobre seu papel e reconheceram a importância de seu trabalho para a consolidação das políticas formativas da SEDUC-AM.

Esses achados reafirmam a concepção de formação continuada como processo colaborativo e reflexivo, no qual o pedagogo ocupa posição central na articulação entre teoria e prática. Conforme defendem Libâneo (2013), Placco, Almeida e Souza (2015) e Almeida e Soares (2010), é na ação articuladora do pedagogo que se concretiza a dimensão formativa do trabalho educativo, transformando o espaço institucional em um verdadeiro território de construção de saberes e de desenvolvimento profissional docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

2 A VISÃO DOS FORMADORES SOBRE A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

A análise dos dados obtidos a partir dos questionários aplicados aos professores formadores do CEPAN permitiu compreender como esses sujeitos percebem a atuação dos pedagogos nas diferentes etapas da formação continuada. Os resultados revelaram uma visão predominantemente positiva, embora permeada por críticas construtivas e sugestões que reforçam a necessidade de maior integração entre os dois segmentos profissionais.

O grupo de formadores apresenta trajetória consolidada na docência e experiência diversificada nas modalidades formativas. A maioria atua entre um e três anos (57,1%) no CEPAN, seguida daqueles com quatro a seis anos (28,6%) e menos de um ano (14,3%) de atuação. Todos os participantes declararam ter experiência em formações presenciais (100%), e grande parte em formações mediadas por tecnologia (71,4%) e a distância (71,4%), o que demonstra familiaridade com diferentes formatos de ensino-aprendizagem e capacidade de adaptação metodológica.

Essa diversidade de experiências formativas reforça o papel do formador como sujeito mediador do conhecimento pedagógico e disciplinar, em sintonia com a concepção de formação continuada como prática reflexiva e colaborativa defendida por Libâneo (2013) e Pimenta (2002). Nessa perspectiva, o pedagogo, ao atuar junto ao formador, deve consolidar a articulação entre o conhecimento teórico e prática pedagógica cotidiana, favorecendo processos formativos mais coerentes e contextualizados.

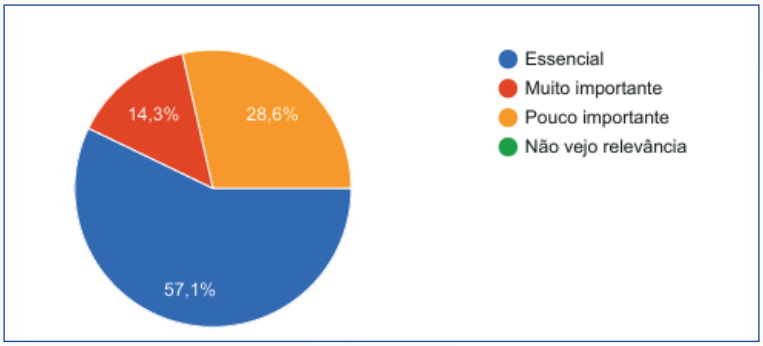
Os resultados apontaram que 100% dos formadores reconhecem a importância da formação continuada ofertada pela SEDUC-AM para o desenvolvimento profissional docente. Entretanto, 57,1% afirmaram que as formações planejadas pelo CEPAN atendem apenas “em parte” às demandas reais das escolas, enquanto 42,9% consideraram que elas atendem plenamente. Essa avaliação sugere que, embora as formações

ISBN: 978-65-5222-079-0

sejam percebidas como relevantes, há um campo de aprimoramento no alinhamento entre os conteúdos trabalhados e as necessidades concretas das unidades escolares.

Quanto à atuação dos pedagogos, a percepção dos formadores foi marcadamente positiva, conforme apresentado no Gráfico 2: 57,1% consideram-na "essencial" e 14,3% a classificam como "muito importante", reafirmando o reconhecimento da função pedagógica como elemento estruturante das formações continuadas. No entanto, um ponto de atenção foi o percentual de 28,6% que considerou essa atuação "pouco importante".

Gráfico 2- Atuação do pedagogo na formação continuada



Fonte: Gerado pelo Google Forms, 2025.

Em suas justificativas, os formadores destacaram que os pedagogos "oferecem contribuições teóricas e metodológicas significativas", "ajudam a equipe na construção das formações", "orientam sobre abordagens pedagógicas" e "contribuem com a coerência das propostas". Essa visão converge com os achados da pesquisa de Barros (2023), segundo a qual o acompanhamento pedagógico contínuo é indispensável para assegurar a qualidade e a consistência das ações formativas no interior das redes de ensino.

Conforme a autora:

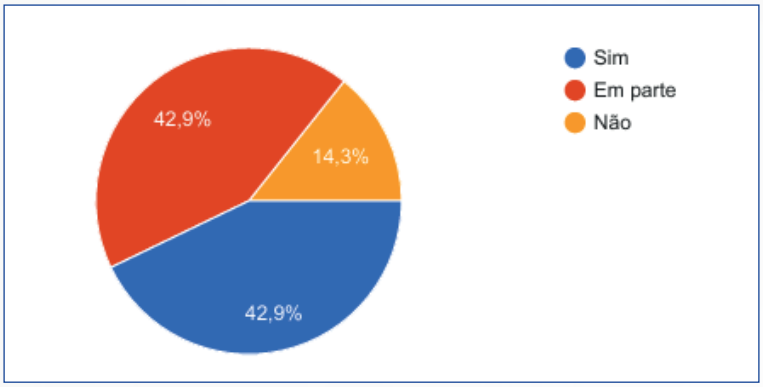
> o coordenador pedagógico é o profissional ao qual é atribuída a missão de promover a formação continuada dos professo-

ISBN: 978-65-5222-079-0

> res na situação de trabalho. Essa formação deve ocorrer por meio da mediação e da articulação de ações pedagógicas, promovendo uma reflexão que produza [...], consciência das identidades possíveis que se pode construir frente às descontinuidades da contemporaneidade e das determinações das políticas públicas e das necessidades educativas da escola (Barros, 2023, p. 42).

No entanto, parte dos formadores sinalizou a necessidade de maior clareza no papel e nas atribuições dos pedagogos dentro do processo formativo. Apenas 42,9% afirmaram que os pedagogos possuem total clareza sobre suas responsabilidades, enquanto 42,9% apontaram que essa clareza se manifesta apenas "em parte" e 14,3% consideraram que "não há clareza", conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 – Clareza quanto à responsabilidade e papel do pedagogo na formação



Fonte: Gerado pelo Google Forms, 2025.

Essa constatação indicou a importância de aprimorar a comunicação interna e o trabalho colaborativo entre pedagogos e formadores, promovendo uma compreensão compartilhada das metas e das metodologias das formações.

Em relação às etapas de planejamento, 85,7% dos formadores reconheceram a contribuição significativa dos pedagogos na construção das ações formativas, especialmente na definição de objetivos e estratégias metodológicas.

No que se refere ao acompanhamento e monitoramento das formações, 57,1% dos respondentes afirmaram que os pedagogos participam

ISBN: 978-65-5222-079-0

apenas em parte dessas etapas, o que indica fragilidades na continuidade do processo formativo. A mesma proporção foi observada quanto à participação dos pedagogos no processo avaliativo e nas devolutivas às escolas, sugerindo que, embora haja reconhecimento do papel mediador, a prática ainda carece de sistematização e de uma cultura de acompanhamento mais consistente.

Esses dados dialogam com a análise de Santos (2021), que identificou como uma das lacunas no trabalho pedagógico a descontinuidade entre o planejamento e a execução das ações de formação, o que fragiliza o impacto das políticas de desenvolvimento docente. A fala de um dos formadores reforça esse ponto ao sugerir "a necessidade de sistematizar o processo de acompanhamento do planejamento, execução e avaliação das formações realizadas pelos formadores" (Formador B), enfatizando a importância de instrumentos institucionais de monitoramento.

Conforme Santos (2021, p. 33):

> Os estudos e pesquisas [...] mostram a formação continuada como atividade necessária [...] visando suprir necessidades formativas dos professores. Desse modo, essa atividade deve fazer parte da organização escolar, cabendo seu planejamento e realização principalmente ao Coordenador Pedagógico. A despeito dos argumentos [...] relatos incisivos mostrando que os coordenadores pedagógicos não têm conseguido se dedicar a essa formação no contexto de trabalho.

Os principais desafios identificados pelos formadores convergiram com aqueles apontados pelas pedagogas, destacando-se: falta de tempo para o planejamento conjunto, escassez de pedagogos para acompanhar todas as formações, dificuldade de articulação entre áreas de conhecimento e limitações tecnológicas e estruturais. Além disso, os formadores ressaltaram que parte das pedagogas "não permanece integralmente no centro de formação", o que "dificulta o acompanhamento e a continuidade das ações".

Esses elementos revelaram a necessidade de fortalecer a política de valorização e expansão do quadro pedagógico, garantindo condições

ISBN: 978-65-5222-079-0

adequadas para que os pedagogos exerçam plenamente sua função formativa. Para Libâneo (2018), a efetividade do trabalho pedagógico depende de tempo, planejamento e clareza de propósitos, uma vez que "a ação educativa requer direção, intencionalidade e sistematização" (p. 25).

Por outro lado, os formadores reconheceram um conjunto expressivo de potencialidades na atuação dos pedagogos. Entre as mais citadas estão: as contribuições teóricas e metodológicas nas formações; o papel orientador nas práticas pedagógicas e didáticas; a participação efetiva na construção de documentos e referenciais formativos; e a capacidade de articulação entre as equipes e as áreas do conhecimento.

Tais contribuições refletem o perfil do pedagogo articulador descrito por Placco, Almeida e Souza (2015), cuja função é dinamizar o trabalho coletivo e mediar o diálogo entre as dimensões técnico-científicas e pedagógicas do processo educativo. Nessa direção, os formadores reconhecem que os pedagogos são "fundamentais nas orientações pedagógicas" e "essenciais para integrar as equipes e garantir a qualidade das formações em todas as modalidades".

Nas sugestões de melhoria ao trabalho pedagógico no CEPAN, os formadores reiteraram a importância de formações específicas voltadas aos pedagogos, sobretudo em novas metodologias, abordagens didáticas e ferramentas tecnológicas, para que possam atuar com maior segurança e atualização frente às demandas das diferentes áreas do conhecimento.

Defenderam também momentos regulares de diálogo entre formadores e pedagogos, a fim de ampliar a troca de saberes e promover práticas colaborativas mais integradas.

Tais sugestões se alinham à proposição de Pimenta (2002) sobre o professor reflexivo e de Libâneo (2018) sobre a assistência pedagógica como prática consciente e planejada, ambas orientadas à construção de comunidades de aprendizagem no interior das instituições educacionais. No contexto do CEPAN, isso implica consolidar um modelo de trabalho

ISBN: 978-65-5222-079-0

pautado na corresponsabilidade e na interação contínua entre os profissionais que compõem as equipes formativas.

A partir da visão dos formadores, observou-se que o pedagogo é amplamente reconhecido como mediador e articulador das ações formativas, cuja presença assegura a coerência pedagógica e o fortalecimento das práticas docentes. Todavia, a análise também revelou fragilidades organizacionais e descompassos na integração entre os papéis de pedagogo e formador, o que evidenciou a necessidade de sistematização e planejamento conjuntos mais efetivos.

Em consonância com os estudos de Barros (2023) e Santos (2021), compreende-se que o trabalho formativo no CEPAN demanda uma atuação pedagógica mais colaborativa, capaz de integrar os diferentes agentes da formação continuada sob uma mesma intencionalidade educativa. O fortalecimento desse diálogo é o caminho para consolidar uma cultura de formação continuada orgânica, participativa e transformadora, em que o pedagogo e o formador compartilham responsabilidades e constroem, juntos, os processos de desenvolvimento profissional docente.

3 SÍNTESE COMPARATIVA: CONVERGÊNCIAS E DESAFIOS NA ATUAÇÃO DO PEDAGOGO E DO FORMADOR

A análise comparativa das percepções de pedagogos e professores formadores do CEPAN evidenciou uma visão amplamente convergente sobre a relevância do trabalho pedagógico na formação continuada, embora também revele tensões e desafios que ainda precisam ser superados para o aprimoramento das práticas formativas e da integração entre os diferentes agentes institucionais. Nessa perspectiva,

> a formação do professor deve ter um viés para construção de um conhecimento pedagógico especializado, inicialmente uma **socialização profissional** que não colabore na postura de um transmissor de questões científicas, culturais, contextuais e pedagógicas, uma vez que este deve valorizar a necessidade de um rompimento do modelo de transmissão de conheci-

ISBN: 978-65-5222-079-0

> mento e passe a agir efetivamente na sociedade [...] (Oliveira e Souza, 2018, p. 135, grifo nosso).

De modo geral, ambos os grupos reconheceram o pedagogo como figura essencial na organização e mediação das ações formativas, valorizando sua atuação na articulação entre o planejamento, a execução e a avaliação dos processos de formação. Os pedagogos veem sua função como um eixo de articulação metodológica e reflexiva, que busca garantir a coerência entre as propostas formativas e as políticas educacionais da SEDUC-AM. Já os formadores reconhecem nessa atuação um suporte técnico, teórico e organizativo indispensável, destacando que os pedagogos "orientam, acompanham e fortalecem a prática do formador", conforme se observa nos resultados do questionário.

Essa percepção de complementaridade corrobora o que defendem Placco, Almeida e Souza (2015) ao afirmarem que a mediação pedagógica é um elemento estruturante da formação continuada, na medida em que promove o diálogo entre os saberes da prática e os fundamentos teóricos que a sustentam. Em ambos os grupos, observa-se o reconhecimento do pedagogo como mediador da reflexão e da prática docente, o que reforça a concepção de Libâneo (2018) de que o pedagogo exerce uma "assistência pedagógico-didática" voltada à melhoria da aprendizagem e à consolidação de uma cultura de formação permanente.

Entretanto, as análises também revelaram distanciamentos na compreensão e operacionalização desse papel. Enquanto os pedagogos enfatizam as dificuldades estruturais e a sobrecarga de funções que dificultam o acompanhamento contínuo das formações, os formadores ressaltam a ausência de sistematização e de clareza quanto às atribuições específicas dos pedagogos. Essa diferença de percepção demonstrou que a comunicação entre os dois segmentos ainda carece de espaços de alinhamento coletivo e de planejamento integrado.

Esse hiato reforça o que Santos (2021) aponta em sua pesquisa: a necessidade de redefinir institucionalmente o papel do pedagogo como articulador da formação, evitando que sua função seja fragmentada entre

ISBN: 978-65-5222-079-0

demandas burocráticas e pedagógicas. Da mesma forma, Barros (2023) defende que a formação continuada deve ser compreendida como um processo de construção conjunta, em que o pedagogo e o formador compartilham responsabilidades na análise das práticas e na proposição de estratégias pedagógicas inovadoras.

Outro ponto de convergência identificado nos dois grupos é o reconhecimento da necessidade de formação específica para os próprios pedagogos e formadores, sobretudo em áreas como metodologias ativas, tecnologias educacionais e gestão pedagógica. Tanto os pedagogos quanto os formadores expressaram o desejo de ampliar o diálogo sobre abordagens didáticas, construção curricular e processos avaliativos, evidenciando que a formação dos formadores constitui um eixo essencial para o fortalecimento das políticas de desenvolvimento profissional docente.

Nesse sentido, conforme argumenta Pimenta (2002), a formação docente — inicial ou continuada — deve ser entendida como um espaço de construção coletiva do saber profissional, sustentada pela reflexão crítica sobre a prática e pela cooperação entre pares. Essa visão dialoga diretamente com o cenário do CEPAN, em que as equipes pedagógicas e formativas atuam em interdependência, sendo a colaboração entre ambas condição indispensável para a consolidação de uma cultura formativa sólida e transformadora.

Por fim, a leitura cruzada das duas perspectivas revelou que, apesar dos desafios de tempo, estrutura e clareza institucional, há uma consciência compartilhada sobre a importância da articulação pedagógica como motor das formações continuadas. Tanto pedagogos quanto formadores demonstraram engajamento com o propósito comum de promover a aprendizagem docente e a melhoria da qualidade da educação pública.

Essa convergência reforçou a ideia de que o pedagogo no CEPAN/SEDUC-AM não é apenas um executor de tarefas administrativas, mas um agente formativo e pesquisador da prática, que atua de forma colaborativa com os formadores, integrando teoria, metodologia e reflexão crítica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essa parceria, quando fortalecida, potencializa a dimensão emancipatória da formação continuada e consolida o CEPAN como um espaço de produção de saberes pedagógicos, alinhado aos princípios de formação humana integral e desenvolvimento profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação teve como objetivo analisar a atuação do pedagogo na formação continuada de professores desenvolvida pelo Centro de Formação Profissional Padre José Anchieta (CEPAN), da Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC-AM), buscando compreender sua atuação nas etapas de planejamento, execução e avaliação das ações formativas. A partir da abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, e com base nas percepções de pedagogos e professores formadores que integram as equipes do CEPAN, foi possível evidenciar a centralidade da função pedagógica como elemento articulador das políticas e práticas de formação continuada no contexto da rede estadual.

Os resultados revelaram que tanto os pedagogos quanto os formadores reconhecem a formação continuada como um processo de desenvolvimento profissional e coletivo, cuja efetividade depende da integração entre teoria e prática, da reflexão sobre o fazer docente e da mediação pedagógica contínua. Nesse processo, o pedagogo assume um papel estratégico como mediador, articulador e pesquisador da prática educativa, coordenando o diálogo entre as demandas das escolas, as diretrizes da SEDUC-AM e as experiências dos formadores. Essa atuação, conforme destaca Libâneo (2018), ultrapassa o campo técnico e se insere na dimensão político-pedagógica do trabalho educativo, contribuindo para a formação de professores críticos, reflexivos e comprometidos com a transformação social.

Ao mesmo tempo, as análises demonstraram que o trabalho do pedagogo enfrenta desafios estruturais e organizacionais que limitam a

ISBN: 978-65-5222-079-0

amplitude e a sistematização de sua ação. A sobrecarga de funções, a insuficiência de tempo para o acompanhamento pedagógico, a carência de recursos tecnológicos e a ausência de clareza institucional sobre atribuições específicas foram apontadas como entraves recorrentes. Tais dificuldades, também identificadas nas pesquisas de Santos (2021) e Barros (2023), evidenciam a necessidade de fortalecer políticas de valorização e formação específica para os pedagogos, garantindo-lhes condições efetivas para exercer seu papel formativo de maneira integral.

Do ponto de vista das percepções, os formadores reconhecem a importância do pedagogo como parceiro essencial na construção e execução das formações, atribuindo-lhe funções de orientação metodológica, apoio didático e contribuição teórica. Já os pedagogos demonstram consciência crítica sobre sua responsabilidade como articuladores e mediadores das ações formativas, enfatizando o compromisso com o planejamento, a coerência pedagógica e o acompanhamento das práticas. Essas duas perspectivas, embora distintas em seus enfoques, se complementam ao evidenciar o trabalho colaborativo como eixo estruturante da formação continuada no CEPAN.

A investigação, portanto, reafirma a concepção de formação continuada defendida por Placco, Almeida e Souza (2015), segundo a qual o processo formativo deve se dar na e pela prática, articulando saberes docentes, gestão pedagógica e compromisso com a aprendizagem dos estudantes. No âmbito do CEPAN/SEDUC-AM, isso significa consolidar um modelo de formação que reconheça o pedagogo e o formador como parceiros na construção de conhecimento, atuando de forma dialógica, crítica e transformadora.

Como contribuição prática, a investigação indica a importância de: (i) Sistematizar os processos de acompanhamento e avaliação das ações formativas, garantindo a continuidade e a retroalimentação entre etapas; (ii) Promover espaços de diálogo permanente entre pedagogos e formadores, voltados ao planejamento conjunto e à troca de experiências metodológicas; (iii) Investir em formações específicas para os pedagogos

e formadores, com foco na gestão pedagógica integrada; e (iv) Ampliar o quadro de profissionais e os recursos de apoio institucional, assegurando melhores condições para o desenvolvimento das ações formativas.

Em síntese, os resultados desta investigação confirmaram que o pedagogo no contexto do CEPAN/SEDUC-AM desempenha um papel fundamental na articulação entre as políticas educacionais e as práticas de formação de professores. Sua presença ativa e colaborativa contribui não apenas para o aprimoramento das formações continuadas, mas também para o fortalecimento da cultura formativa da rede pública estadual de ensino, reafirmando o princípio de que a formação de professores é um ato político, ético e pedagógico de compromisso com a educação de qualidade.

Por fim, destaca-se que a investigação abre caminhos para futuros estudos voltados à análise da formação continuada em redes públicas de ensino, em especial sobre a formação dos formadores e dos próprios pedagogos, tema ainda pouco explorado e de extrema relevância para o avanço das políticas educacionais no Amazonas e em outras realidades brasileiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cláudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo escolar:** as funções supervisora e orientadora. Curitiba: IBPEX, 2010.

ARAUJO, Carla Valentim Baraúna de; SOUZA, Ana Cláudia Ribeiro de. Formação de professores para o letramento digital na rede estadual de ensino do Amazonas. **Aracê - Direitos Humanos em Revist**a, v. 7, p. 7946-7962, 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2020.

BARROS, Maria Brasilina Ferreira. **A atuação da coordenação pedagógica na formação continuada de professores:** um experimento didático-formativo em Língua Portuguesa nas turmas do 9º ano do ensino fundamental. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: MEC/CNE, 2006.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto / John W. Creswell; tradução Magda Lopes; consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva. - 3. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2010.

DOMINGUES, Ivete. **O coordenador pedagógico:** desafios e perspectivas de sua atuação na escola. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação). Área de Concentração: Didática, Teoria de Ensino e Práticas Escolares. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 7. ed. Goiânia: Alternativa, 2018.

OLIVEIRA, C.S. ; SOUZA, Ana Cláudia R. de. O letramento digital na formação inicial e continuada dos professores. IGAPÓ - **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM**, v. 12, p. 130-140, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. O professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma G.; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de. **O coordenador pedagógico e a formação de professores:** intenções, tensões e ações. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2015.

SANTOS, Luiz Marles Gonçalves dos. **Formação continuada de professores na escola e o papel da coordenação pedagógica:** um estudo na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.031

A PRÁTICA DE ENSINO NUM CURSO DE LICENCIATURA EM COMPUTAÇÃO SOB AS PERSPECTIVAS DA BNCC - COMPUTAÇÃO E DO TPACK

Demson Oliveira Souza[1]
Maria Claudete Schorr[2]
Márcia Jussara Hepp Rehfeldt[3]

RESUMO

O presente trabalho apresenta um recorte dos resultados de uma prática de ensino no curso de licenciatura em Computação desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de doutorado profissional. O objetivo é analisar as percepções e práticas de alunos do curso de Licenciatura em Computação que cursaram a disciplina Metodologias e Práticas de Ensino da Computação (MPEC), à luz do Complemento à BNCC - Computação e do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK). Para isso, a pesquisa baseou-se, principalmente, nas concepções teóricas de Tim Bell *et al.* (2011), Wing (2017), Brackmann (2017), Marji (2014), Mishra e Koehler (2006) e nas Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Computação (Brasil, 2022). O foco desta fase da pesquisa

1 Doutorando em Ensino de Ciências Exatas pelo Programa de Pós-graduação Profissional em Ensino de Ciências Exatas da Univates - Lajeado - RS, demson.souza@universo.univates.br;

2 Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates, mclaudetesw@ univates.br;

3 Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates, mrehfeld@univates.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

foi a exploração e o desenvolvimento, por parte dos licenciandos, de diferentes estratégias e artefatos para o ensino da Computação na Educação Básica, considerando a integração tecnológica desses processos com base no modelo teórico TPACK. A abordagem investigativa adotada foi qualitativa e exploratória, aproximando-se do estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados incluíram diários de bordo do professor-pesquisador, registros das atividades desenvolvidas pelos licenciandos, dados obtidos a partir de entrevistas online assíncronas. A análise dos dados seguiu a Análise Textual Discursiva, conforme proposta por Moraes e Galiazzi (2011). Os resultados obtidos indicam que, apesar de a maioria dos licenciandos assimilar as ideias propostas e se sentir confortável para implementar técnicas e estratégias didáticas para o ensino da Computação na Educação Básica, ainda há insegurança quanto ao planejamento e à avaliação desses processos. Além disso, foi observado que parte dos licenciandos demonstra maior predisposição para se dedicar às disciplinas técnicas do curso, dedicando menos tempo de estudo às disciplinas pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino da Computação, BNCC, Formação Inicial, Professor de Computação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A inserção da Computação como área de conhecimento na Educação Básica no Brasil é um marco recente e desafiador, formalizado pelo Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - Computação (Brasil, 2022). Essa medida impulsiona a necessidade de pensar a formação inicial de professores, de modo que sejam capazes de integrar os conceitos fundamentais da Computação, como o Pensamento Computacional, de maneira eficaz e significativa em sala de aula. Além disso, aspectos como a Cultura Digital e o Mundo Digital são descritos juntamente com o Pensamento Computacional, como eixos centrais do ensino da Computação na Educação Básica (Ribeiro et al., 2022).

Nesse sentido, a formação de professores, especialmente em cursos de Licenciatura em Computação, deve, portanto, alinhar-se a essa nova exigência curricular, preparando o futuro docente não apenas no domínio técnico do conteúdo, mas também nas dimensões pedagógicas e tecnológicas desse ensino.

Diante dessa perspectiva, o presente trabalho justifica-se pela urgência em investigar como os futuros professores de Computação estão sendo preparados para atuar nesse novo cenário curricular, especificamente, como integra a tecnologia no ensino de modo que possa promover aos seus alunos, autonomia, pensamentos crítico, criativo e computacional. Tal perspectiva, também se relaciona com a necessidade formativa que possibilite ao professor, saber articular tais conhecimento com práticas pedagógicas adequadas à realidade e faixa etária dos aprendizes.

Na busca por alcançar suporte teórico para as perspectivas descritas anteriormente, de modo que estas contribuam significamente, optou-se por abranger, além do TPACK e da BNCC-Computação, as concepções de Pensamento Computacional de alguns autores como Tim Bell et al. (2011), que popularizaram a abordagem da “Computação Desplugada” (Computer Science Unplugged), Wing (2017), que propôs o Pensamento Computacional como um conjunto de atitudes e habilidades essen-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ciais para todos, Brackmann (2017), com foco no desenvolvimento do Pensamento Computacional na Educação Básica, e Marji (2014), com contribuições para o ensino de programação visual em blocos com o Scratch.

Vale ressaltar, que este trabalho apresenta um recorte de resultados de uma prática de ensino desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de doutorado profissional no curso de Licenciatura em Computação. A relevância reside na aplicação de um modelo teórico para a integração tecnológica na educação: o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (*Technological Pedagogical Content Knowledge - TP ACK*), proposto por Mishra e Koehler (2006).

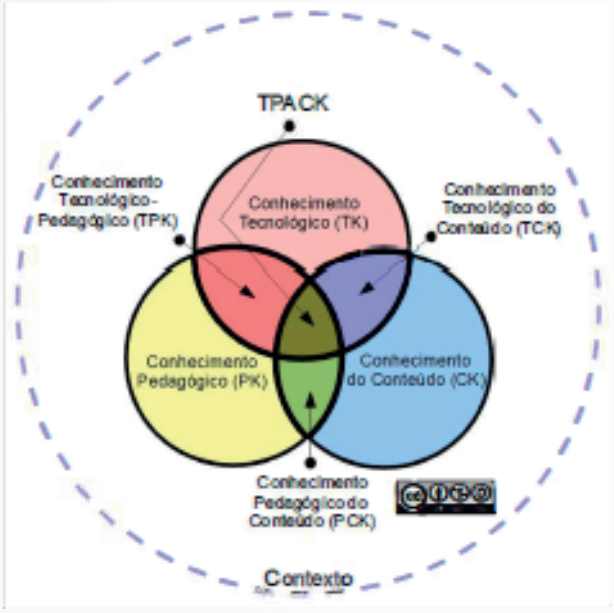
Nesse caso, o TP ACK é definido como o conhecimento que os professores precisam ter para ensinar com e sobre tecnologia em suas áreas disciplinares. O modelo destaca que a integração de tecnologia na educação não se resume ao uso de ferramentas (TK), mas sim à complexa interação entre o Conteúdo da Computação (CK), as estratégias Pedagógicas (PK) e a Tecnologia. Uma formação baseada no TP ACK permite que o futuro docente vá além da simples exposição de ferramentas (como o Scratch) e desenvolva o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) específico para transformar conceitos complexos, como algoritmos e abstração, em atividades acessíveis e inclusivas, como a Computação Desplugada.

A articulação entre TPACK e BNCC-Computação pode ser importante, na medida em que essa parceria reorganize e direcione a formação inicial para sanar a lacuna existente entre o domínio técnico e a competência pedagógica. Nesse sentido, para que as diretrizes da BNCC-Computação sejam convertidas em uma educação de qualidade, será necessário implementar uma série de transformações no processo de formação de professores, independente se são ou não da área de Computação. Assim, ao adotar o TP ACK como princípio estruturante dessa formação docente, pavimenta-se um possível caminho para que os diferentes cursos de licenciatura possam se alinhar com as demandas formativas dos cidadãos, imersos em pleno século XXI numa sociedade cada vez mais tecnológica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A representação proposta por Koehler e Mishra (2006), para o modelo TP ACK pode ser visualizado na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Framework atribuído ao TPACK



Fonte: tpack.org (2012).

Ressalta-se que o contexto representado pelo círculo tracejado presente na figura anterior e que circunda os saberes docentes do modelo TPACK, expressa a diversidade e a complexidade pela qual esse modelo deverá se ajustar em cada situação ou área de ensino. Por isso, nesse modelo, não cabe ação padronizada ou um comportamento único, que possam ser prescritos como meio para integração das tecnologias no processo de ensino. Nesse caso, é desejável levar em consideração essa junção de saberes (tecnológico, pedagógico e conteúdo) e planejar seguindo essa mesma concepção. Com isso, seguir essa recomendação, pode ser um grande diferencial no contexto da profissionalização docente em pleno século XXI (Koehler, Mishra, 2009; Coutinho, 2011, Sampaio, 2016).

Além disso, o modelo TP ACK não só proporciona uma visão unificada dos saberes necessários, como também serve de guia para que os cursos de Licenciatura, em especial o da área de Computação, formem

ISBN: 978-65-5222-079-0

profissionais reflexivos, capazes de atuar como mediadores da aprendizagem, garantindo que a Computação seja integrada de forma crítica e cidadã, em consonância com os objetivos do documento curricular nacional. Vale destacar ainda, que independentemente da área de formação e do ambiente tecnológico que permeia um curso de licenciatura, é imprescindível considerar as raízes históricas da inserção das tecnologias educacionais. Em outras palavras, ainda que a licenciatura se situe no campo da tecnologia, isso não dispensa a centralidade das bases pedagógicas da tecnologia na formação docente.

Nesse contexto, são muitos os debates de estudiosos da área pedagógica e das licenciaturas, acerca da introdução das tecnologias digitais na Educação, desde a criação da BNCC, mas também são reconhecidas algumas críticas, motivadas principalmente pela falta de consideração das demandas específicas das áreas disciplinares ou das especificidades regionais e culturais que influenciam os currículos destas disciplinas no contexto brasileiro (Aguiar; Dourado, 2018). Mediante essa realidade que a própria Sociedade Brasileira de Computação (SBC) propôs o complemento à BNCC, que está relacionado ao contexto do ensino da Computação, pois buscar suporte teórico para esse tipo de ensino apenas BNCC de 2017, seria insuficiente, considerando que a área de Computação era discutida no texto desse referido documento,0 como uma mera ferramenta de apoio para inserção transversal das tecnologias digitais (Brasil, 2022).

Após homologação do Complemento à BNCC - Computação, aumentaram-se as expectativas em tomo da formação dos professores de Computação para atuação na Educação Básica. Entretanto, o quantitativo de formandos nas licenciaturas em Computação, ainda não supre as demandas do grande número de instituições de ensino básico que necessitam deste profissional.

Além disso, para a perspectiva de inserção da Computação na Educação Básica na seja plenamente efetivada, também precisam ser superados aspectos externos ao curso da área de Computação, tais como, as questões da atuação, mediação e formação dos professores nas diferentes

ISBN: 978-65-5222-079-0

áreas disciplinares da Educação Básica, que também são convidados a agir em prol do desenvolvimento das habilidades relacionadas com o Pensamento Computacional, com a Cultura Digital e com o Mundo Digital, mesmo sem que tenham uma formação adequada para isso (SBC, 2017).

A partir do exposto, define-se como objetivo desta pesqmsa, analisar as percepções e práticas de alunos do curso de Licenciatura em Computação que cursaram a disciplina Metodologias e Práticas de Ensino da Computação (MPEC), à luz do Complemento à BNCC - Computação e do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TP ACK). A ênfase desse processo investigativo foi a exploração e o desenvolvimento, por parte dos licenciandos, de diferentes estratégias e artefatos para o ensino da Computação na Educação Básica, considerando a integração tecnológica desses processos com base no modelo teórico TP ACK.

METODOLOGIA

A abordagem escolhida para este trabalho é qualitativa e exploratória. Nesse sentido, entende-se há uma diversidade de representações, significados e ações dos sujeitos e do professor-pesquisador, que são objetos de estudo e por isso, consoante com a abordagem investigativa escolhida. Nesse sentido, levamos em consideração que:

Nas pesquisas quantitativas, as categorias são frequentemente estabelecidas a priori, o que simplifica sobremaneira o trabalho analítico. Já nas pesquisas qualitativas, o conjunto inicial de categorias em geral é reexaminado e modificado sucessivamente, com vista em obter ideais mais abrangentes e significativos. Por outro lado, nessas pesquisas os dados costumam ser organizados em tabelas, enquanto, nas pesquisas qualitativas, necessita-se valer de textos narrativos, matrizes, esquemas, etc. (Gil, 2002, p. 134).

Levando-se em consideração a aproximação com um estudo de caso, deve-se ter em mente que o contexto desse caso esta relacionado com as discussões sobre praticas didáticas e reflexivas, referentes aos processos

ISBN: 978-65-5222-079-0

de integração da tecnologia no âmbito do ensino. Tal integração, ganha força quando se utiliza do TPACK como paramento de seu desenvolvimento.

Ressalta-se ainda, que este trabalho evolveu uma aplicação de um protótipo de Produto educacional junto a um grupo de doze alunos do curso de licenciatura em Computação do IFBA campus Jacobina. Mais precisamente aqueles matriculados na disciplina Metodologia e Prática do Ensino da Computação (MPEC), no segundo semestre de 2022. Nesse caso, dos doze alunos matriculados, apenas sete dos licenciandos frequentavam as aulas assiduamente. Estes alunos mais frequentes nas aulas, foram convidados a participar desse estudo, e por isso assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

O processo de ensino desenvolvido, contou ainda com o suporte metodológico de um ambiente virtual de aprendizagem no Moodle, onde cada um dos membros da disciplina pode ter acesso as atividades didáticas propostas. Na imagem da Figura 2, podese ver a interface desse ambiente.

Figura 2 -Ambiente virtual Moodle de apoio didático

Fonte: Elaborado pelos autores (2023) com base no Moodle.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Parta garantir o anonimato, optou-se por identificar os participantes com as letras "A", precedido da palavra "lic", ou seja, foram representados por Alicl, Alic2, ... , Alic7.

Para adequada obtenção dos dados desse trabalho, foi realizando o levantamento de dados pelos seguintes instrumentos de pesquisa: entrevista em grupo on-line, diário de bordo do professor-pesquisador e registros das atividades desenvolvidas pelos licenciandos.

Nesse caso, a escolha pela entrevista, se adequa ao contexto metodológico da pesquisa qualitativa envolvida neste projeto. Segundo Gil (2022, p.100):

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.032

O USO DO SOFTWARE GEOGEBRA NO CÁLCULO DA MEDIDA DO PH: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR BASEADA NA SEQUÊNCIA FEDATHI

Rosalide Carvalho de Sousa[1]
Karine Arnaud Nobre[2]
Caroline de Goes Sampaio[3]
Daniel Bandão Menezes[4]

RESUMO

Considerando alguns desafios acerca do processo de ensino e aprendizagem de ciências, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta didática interdisciplinar para o ensino de Química e Matemática, estruturada em uma sequência didática que integra o cálculo do pH de soluções e a aplicação de logaritmos, com suporte do software GeoGebra. Essa abordagem visa proporcionar aos professores um modelo de ensino que propicia uma compreensão aprofundada da relação entre concentração de íons de hidrogênio e as funções logarítmicas, promovendo habilidades de cálculo e de análise crítica. A proposta didática foi embasada na metodologia da Sequên-

1 Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, rosalidecarvalho@hotmail.com;

2 Doutoranda em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, karine.arnaud@gmail.com;

3 Doutora em Química pela Universidade Federal do Ceará - UFC, carolinesampaio@ifce.edu.br;

4 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, brandao.menezes@uece.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

cia Fedathi (SF), cujas quatro fases – Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova - estruturaram a sequência didática proposta, almejando o desenvolvimento do raciocínio lógico e interpretação dos fenômenos químicos. O uso do GeoGebra possibilita a visualização dinâmica de gráficos logarítmicos e da simulação da variação do pH, favorecendo a compreensão da escala não linear e suas aplicações em contextos ambientais e biológicos, contribuindo para a transposição de abstrações matemáticas para fenômenos tangíveis. Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se em Atkins, Jones e Laverman (2018) para os conceitos químicos, Dante (2018) para os aspectos matemáticos e Borges Neto (2018) e Menezes (2018, 2019) no campo da didática. A proposta explora não apenas ácidos e bases fortes e fracas, mas também o comportamento do pH em soluções tampão. Como principais resultados, espera-se que os professores aprimorem práticas pedagógicas por meio de um modelo didático que auxilie os estudantes no desenvolvimento da capacidade de correlacionar operações matemáticas e fenômenos químicos, além de ampliar sua percepção sobre a relevância do pH em diferentes contextos. A combinação da SF com ferramentas tecnológicas fortalece estratégias para reduzir lacunas conceituais, estimular o engajamento e consolidar conexões entre disciplinas, evidenciando o potencial das metodologias ativas aliadas a recursos digitais no ensino científico.

Palavras-chave: Logaritmos, Sequência Fedathi, GeoGebra, Interdisciplinaridade, Potencial hidrogeniônico.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O ensino de Química na Educação Básica ainda se apresenta como um desafio para os professores, sobretudo quando os conceitos abordados exigem a utilização de cálculos matemáticos para sua compreensão. De acordo com Oliveira *et al*. (2017), um dos principais fatores que dificultam o ensino e a aprendizagem de conceitos de Química é a maneira como os alunos percebem a disciplina: eles a consideram complexa, pois envolve cálculos, equações, simbologias específicas e interpretações abstratas.

Tais dificuldades, entretanto, não se restringem à Química. A Matemática também enfrenta desafios semelhantes, nos quais as aulas permanecem centradas na memorização de fórmulas e procedimentos algébricos, desconectadas da realidade e sustentadas em um modelo expositivo tradicional (Sousa, 2021). Essa estrutura fragmentada do ensino impede a construção de significados integrados e a compreensão dos fenômenos científicos em sua complexidade.

Diante desse cenário, a abordagem interdisciplinar entre Química e Matemática emerge como uma estratégia pedagógica promissora, capaz de favorecer o raciocínio lógico, a contextualização e o desenvolvimento do pensamento científico. O presente estudo busca explorar essa conexão ao propor um ensino que integre o estudo das funções logarítmicas com o conceito de pH e a concentração de íons hidrogênio [H^+], de modo a tornar visível a relação entre fenômeno químico e representação matemática.

Este artigo apresenta uma proposta de sequência didática interdisciplinar, fundamentada na Sequência Fedathi (SF). A SF é uma metodologia que valoriza o papel mediador do professor e o protagonismo intelectual do estudante, desenvolvida com o propósito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Felício *et al*. (2021), seu foco está no método, ou seja, nos caminhos que o professor percorre em sala de aula, utilizando uma abordagem investigativa e reflexiva, que conduz o

ISBN: 978-65-5222-079-0

estudante à autonomia e à descoberta de conceitos por meio da problematização.

Nesse contexto, a proposta articula três pilares complementares: a mediação docente orientada pela Sequência Fedathi, a integração conceitual entre Matemática e Química e o uso de tecnologias digitais, especificamente o *software* GeoGebra, como ferramenta de visualização e experimentação conceitual. O uso do GeoGebra permite explorar, de forma dinâmica, a variação da concentração de íons e o comportamento da função logarítmica, evidenciando a não linearidade da escala de pH. No âmbito da Química, o pH é definido por pH $y = -log_{10}[H^+]$, relação que expressa a natureza logarítmica da escala e sua sensibilidade a variações de ordem de grandeza na concentração iônica (Atkins; Jones; Laverman, 2018).

A questão que orienta esse estudo é: *Como estruturar uma sequência didática que integre o ensino do cálculo do pH de soluções e a aplicação de logaritmos, utilizando a metodologia da Sequência Fedathi como estratégia pedagógica interdisciplinar?* Com base nessa problemática, o objetivo deste trabalho é apresentar uma proposta de sequência didática interdisciplinar para o ensino de Química e Matemática, estruturada de modo a integrar o cálculo do pH e a aplicação de logaritmos, com o apoio do *software* GeoGebra e os princípios metodológicos da Sequência Fedathi.

A seguir, apresenta-se um embasamento teórico sobre o ensino de funções logarítmicas, conceitos de pH, ácidos, bases e soluções, além de uma discussão sobre a Sequência Fedathi, à luz da literatura especializada e de estudos que abordam práticas pedagógicas investigativas e inovadoras no contexto interdisciplinar.

REFERENCIAL TEÓRICO

A interdisciplinaridade no ensino de Ciências e Matemática constitui um dos principais desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais promissoras possibilidades da educação contemporânea. Mais do que uma

ISBN: 978-65-5222-079-0

junção de conteúdos, Fazenda (2008) ressalta que a interdisciplinaridade implica um diálogo epistemológico entre diferentes áreas do conhecimento, capaz de promover a construção de significados compartilhados e a compreensão de fenômenos sob múltiplas perspectivas. Lima e Ramos (2017) complementam que a interdisciplinaridade deve ser entendida como uma atitude pedagógica, em que o professor assume o papel de mediador entre saberes, rompendo com a lógica fragmentada que ainda estrutura grande parte do currículo escolar.

No campo específico da Química e da Matemática, essa integração se mostra particularmente necessária, uma vez que diversos conceitos químicos dependem de representações matemáticas para serem compreendidos de modo quantitativo e conceitual. O estudo do pH, por exemplo, envolve simultaneamente noções químicas, como a concentração de íons H^+ e OH^-, e conceitos matemáticos como potências e logaritmos, que traduzem a relação exponencial entre concentração e acidez.

Faulstich, Nogueira e Beck (2020), ao analisarem livros didáticos do Ensino Médio, identificaram que as conexões entre Química e Matemática são frequentemente apresentadas de forma superficial, restritas a exemplos pontuais, sem explorar a natureza interdisciplinar dos fenômenos ou o potencial formativo da modelagem matemática. De acordo com Dante (2018), o ensino da Matemática deve partir de situações contextualizadas e significativas, que permitam ao estudante compreender o uso dos conceitos na resolução de problemas concretos e desenvolver o raciocínio lógico de forma integrada a outros campos do conhecimento.

A ausência dessa integração contribui para a persistência da visão compartimentalizada dos saberes, na qual o aluno é levado a memorizar fórmulas químicas e procedimentos algébricos sem compreender suas origens conceituais. Segundo Sousa (2021), o ensino tradicional da Matemática e da Química tende a privilegiar a reprodução de procedimentos, reduzindo o estudante a um papel passivo e dificultando o desenvolvimento de competências investigativas e argumentativas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Diante disso, o ensino interdisciplinar deve favorecer a contextualização e a resolução de problemas reais, possibilitando que os alunos compreendam a Matemática como uma linguagem que estrutura e explica os fenômenos químicos e naturais. Essa perspectiva é reforçada por Machado e Girotto Júnior (2019), ao discutirem o movimento STEM/STEAM education, que propõe a integração entre Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. Para os autores, a abordagem interdisciplinar e investigativa rompe a lógica linear dos conteúdos e favorece aprendizagens mais criativas, colaborativas e voltadas à compreensão dos fenômenos.

Nesse sentido, a utilização de recursos digitais como o GeoGebra potencializa a mediação interdisciplinar, pois permite a visualização e manipulação de variáveis em tempo real. O ambiente digital favorece a aprendizagem ativa, experimental e investigativa, transformando abstrações matemáticas em representações visuais que dialogam com os conceitos químicos. Ao explorar, por exemplo, a relação entre a concentração de íons hidrogênio $[H^+]$ e o pH, o estudante observa o comportamento da função logarítmica $y = -log(x)$ e compreende de forma intuitiva a não linearidade da escala de acidez, consolidando a conexão entre teoria e fenômeno.

A proposta didática aqui apresentada se fundamenta na Sequência Fedathi (SF), metodologia de ensino centrada na problematização e na mediação docente intencional. Felício *et al*. (2021) explicam que a SF é estruturada em quatro fases: (i) Tomada de Posição; (ii) Maturação; (iii) Solução; e (iv) Prova, que orientam o professor na condução do processo investigativo em sala de aula. A postura docente, mais do que o conteúdo em si, é o elemento determinante da aprendizagem, uma vez que cabe ao professor instigar o aluno a justificar, argumentar e validar suas próprias descobertas, em vez de apenas reproduzir respostas.

Dessa forma, a Sequência Fedathi torna-se um instrumento de integração entre o método e o conteúdo, possibilitando a construção de um ambiente de aprendizagem em que o estudante atua como sujeito epistêmico, elaborando hipóteses, testando conjecturas e estabelecendo conexões entre diferentes campos do saber. Quando associada ao uso de

ISBN: 978-65-5222-079-0

tecnologias digitais e a temas interdisciplinares, como o estudo do pH e das funções logarítmicas, a SF potencializa a aprendizagem significativa e o desenvolvimento do pensamento científico.

Oliveira *et al.* (2017) já destacavam que um dos principais fatores que dificultam a aprendizagem em Química é a percepção de complexidade atribuída pelos estudantes à disciplina, que muitas vezes enxergam os cálculos e representações simbólicas como barreiras intransponíveis. A inserção de metodologias investigativas e recursos digitais permite reconfigurar essa percepção, aproximando o conhecimento científico da realidade do aluno e valorizando o processo de construção coletiva do saber.

Por fim, o referencial teórico que sustenta esta proposta se apoia na convergência entre três eixos: (1) a interdisciplinaridade entre Química e Matemática, que amplia a compreensão dos fenômenos científicos; (2) a Sequência Fedathi, que orienta a mediação docente e a aprendizagem investigativa; e (3) o uso de tecnologias digitais como o GeoGebra, que favorece a visualização e a experimentação conceitual. Essa tríade metodológica oferece base sólida para o desenvolvimento de sequências didáticas inovadoras, críticas e interativas, capazes de ressignificar o ensino tradicional e promover aprendizagens mais autônomas e significativas.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa e caráter teórico-metodológico, voltada à elaboração de uma proposta didática interdisciplinar para o ensino de Química e Matemática no Ensino Médio. O objetivo da metodologia, neste caso, não é relatar a aplicação da proposta, mas descrever o processo de sua concepção, fundamentação e estruturação.

A proposta foi construída a partir de pressupostos teóricos que valorizam a mediação docente, a interdisciplinaridade e o uso de tecnologias digitais, articulando o ensino de funções logarítmicas e o cálculo do pH. Como referencial de orientação metodológica, adotou-se a Sequência

ISBN: 978-65-5222-079-0

Fedathi (SF), que organiza o processo de ensino-aprendizagem em suas quatro fases, nas quais o professor atua como mediador intencional, conduzindo o estudante da problematização à generalização conceitual (Felício *et al.*, 2021). Conforme Borges Neto (2018), o papel do professor na Sequência Fedathi ultrapassa a função de transmissor de conteúdos: ele atua como condutor do raciocínio, propondo desafios, observando o processo de construção e intervindo de forma planejada para favorecer a autonomia intelectual do aluno.

O processo de construção da proposta ocorreu em três etapas complementares, descritas a seguir:

1. *Etapa de fundamentação teórica*: consistiu em um levantamento de referenciais sobre interdisciplinaridade entre Química e Matemática (Faulstich; Nogueira; Beck, 2020; Lima; Ramos, 2017; Machado; Girotto Júnior, 2019), sobre o uso de metodologias investigativas (Felício *et al.*, 2021) e sobre a integração de recursos digitais no ensino (Sousa, 2021). Essa etapa permitiu delimitar as bases epistemológicas e pedagógicas que orientariam a proposta.
2. *Etapa de seleção e integração de conteúdos*: definiu-se o tema gerador "pH e Função Logarítmica", considerando sua relevância interdisciplinar e sua presença nos currículos da área de Ciências da Natureza e Matemática. Foram mapeadas as competências e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) relacionadas ao pensamento científico, à argumentação e à resolução de problemas, de modo a garantir a aderência curricular.
3. *Etapa de desenvolvimento do recurso digital e da sequência didática*: nessa fase, foi criado um *applet* interativo no *software* GeoGebra, com controles deslizantes que permitem variar a concentração de íons hidrogênio [H^+] e observar, em tempo real, a variação do pH. O ambiente inclui elementos visuais dinâmicos, como a mudança de cor da bolinha indicadora (representando

ISBN: 978-65-5222-079-0

acidez ou basicidade) e o gráfico da função $y = -\log(x)$, que ajuda a compreender a natureza não linear da escala de pH.

A construção do *applet* seguiu os princípios da SF, de modo que cada parte do recurso correspondesse a uma etapa do processo investigativo: a problematização inicial, a exploração manipulativa, a formulação de hipóteses e a sistematização de conclusões. Além disso, o design do recurso foi guiado pelos critérios de acessibilidade, clareza visual e coerência conceitual, de forma que qualquer professor do Ensino Médio possa utilizá-lo como suporte para práticas interdisciplinares. Os intervalos de $[H^+]$ e os exemplos de referência (sangue, vinagre, bases domésticas) foram parametrizados a partir da literatura química de referência (Atkins; Jones; Laverman, 2018).

Por fim, a metodologia contemplou a validação interna do material didático, realizada por meio de análise de coerência pedagógica, observando três dimensões principais: o alinhamento vertical, entre objetivos, atividades e habilidades desenvolvidas; o alinhamento horizontal, entre conteúdos de Química e Matemática; e a aderência metodológica à Sequência Fedathi, garantindo que o recurso preserve a lógica de mediação investigativa.

Desse modo, a metodologia deste trabalho não se encerra na elaboração técnica do *applet*, mas compreende a sistematização de um modelo didático coerente, fundamentado teoricamente e alinhado às demandas contemporâneas do ensino interdisciplinar.

RESULTADOS ESPERADOS E DISCUSSÃO

Fundamentada nos referenciais teóricos apresentados, elaborou-se uma proposta de sequência didática de caráter teórico-reflexivo, voltada ao ensino interdisciplinar de Matemática e Química, tendo como tema central a relação entre o cálculo do pH e as funções logarítmicas. A estrutura metodológica da proposta adota a Sequência Fedathi (SF),

ISBN: 978-65-5222-079-0

que organiza a prática pedagógica em quatro etapas: Tomada de Posição, Maturação, Solução e Prova (Menezes, 2018).

A sequência foi estruturada de modo que os estudantes investiguem, formulem hipóteses e resolvam problemas, aliando teoria e prática ao explorar os conceitos mobilizados por meio do uso do GeoGebra. Essa ferramenta permite visualizar a relação entre a concentração de íons hidrogênio [H^+] e o valor de pH a partir da função = − ( ), o que facilita a compreensão da natureza não linear da escala de acidez.

A seguir, apresenta-se a proposta da sequência didática, organizada segundo as quatro fases da Sequência Fedathi, acompanhada de orientações sobre os recursos e sugestões ao professor. A construção pode ser acessada na comunidade GeoGebra.org por meio do endereço eletrônico: https://www.geogebra.org/m/ng6gxte8.

(I) TOMADA DE POSIÇÃO – INTRODUÇÃO AO TEMA

Objetivos: despertar a curiosidade e provocar o questionamento sobre o significado do pH e a natureza logarítmica da escala.

Recursos: rótulos de produtos, folhas para anotações, calculadora científica ou aplicativo de celular.

Tempo estimado: 1 aula.

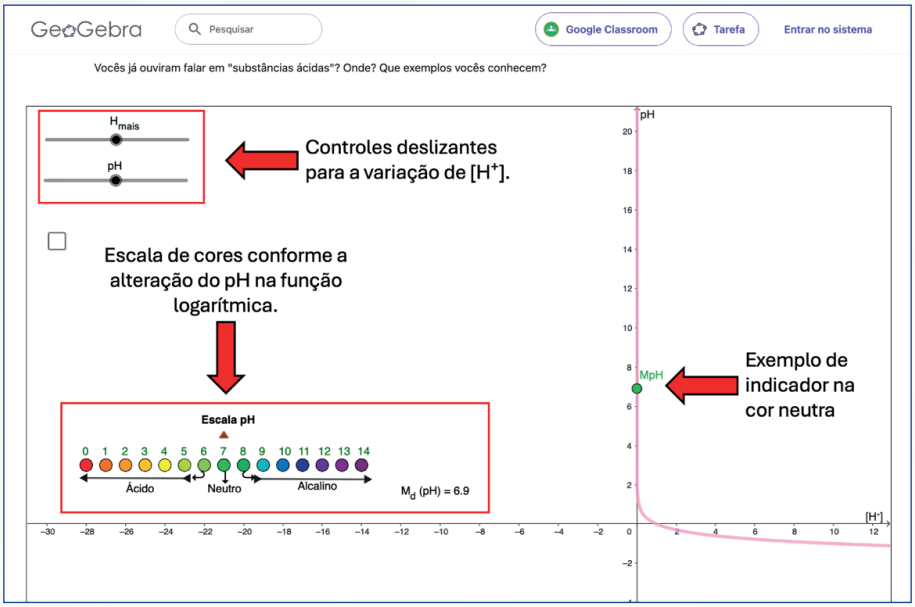
Nesta etapa, o professor busca despertar a curiosidade dos estudantes e sondar seus conhecimentos prévios sobre acidez, basicidade e escalas numéricas. Em duplas, os alunos recebem rótulos de produtos do cotidiano (vinagre, shampoo, leite, sabão líquido) que mencionam o pH, sendo convidados a discutir: *"O que vocês acham que significa pH? Se um produto indica pH 4,5 e outro pH 7,0, essa diferença é pequena ou grande?"*

Em seguida, o docente apresenta o desafio-problema:

> "Uma solução de limão tem pH 2 e uma de tomate pH 4. Isso significa que o limão é duas vezes mais ácido que o tomate? Como a Matemática pode nos ajudar a entender essa escala e provar nossa resposta?"

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1 – Interface inicial do *applet* interdisciplinar no GeoGebra



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A ferramenta apresenta controles deslizantes para variação da concentração [H^+] e cálculo automático do pH, criando condições para a exploração investigativa.

(II) MATURAÇÃO: ATIVIDADE PRÁTICA COM O GEOGEBRA

Objetivos: explorar empiricamente a função logarítmica e compreender a relação inversa entre [H^+] e pH; promover a integração entre Matemática e Química por meio de representações gráficas.

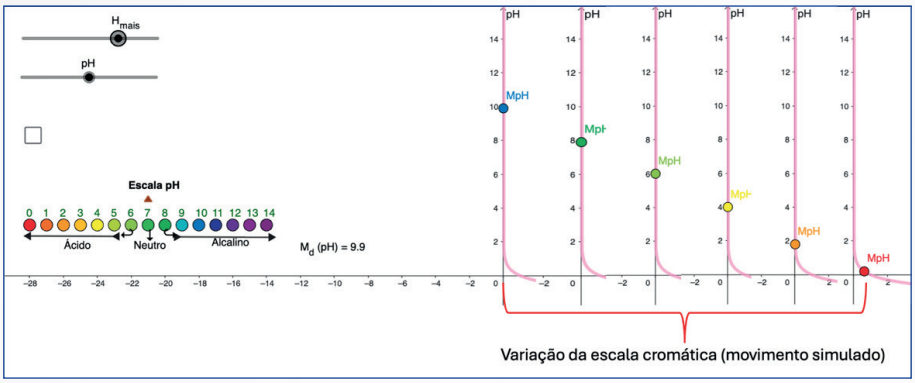
Recursos: projetor multimídia, computador com GeoGebra, dispositivos móveis com acesso ao aplicativo.

Tempo estimado: 2 aulas.

Nesta fase, os alunos passam à exploração empírica dos conceitos, manipulando o *applet* criado no GeoGebra. O professor orienta para que insiram valores progressivos de [H^+] e observem como o pH varia no eixo y, compreendendo que pequenas alterações na concentração resultam em grandes variações na escala.

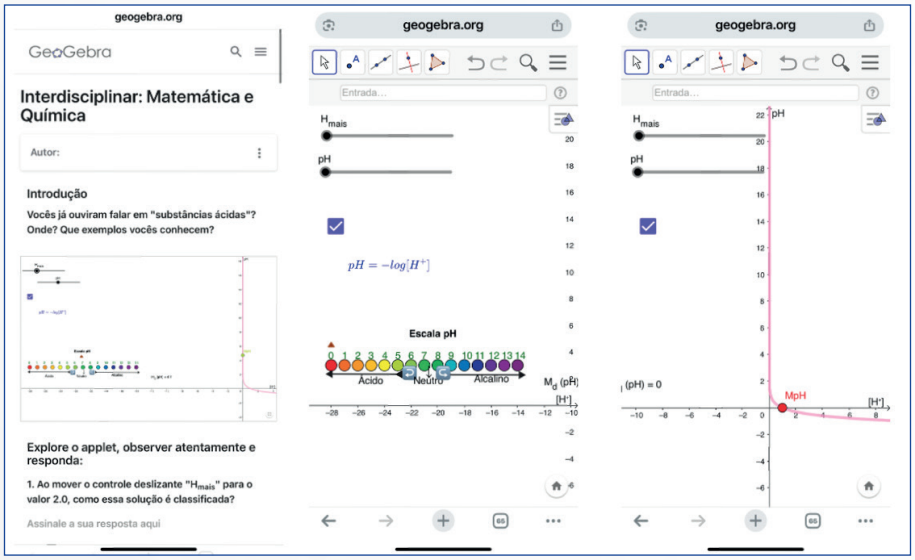
Os estudantes percebem visualmente que, ao mover o controle deslizante, a bolinha muda de cor, indicando a variação entre soluções ácidas (vermelhas), neutras (verdes) e básicas (azuladas), conforme o valor de pH. Essa mudança cromática reforça a interpretação química do conceito e aproxima a abstração matemática de uma representação concreta.

Figura 2 – Variação cromática do marcador de pH durante o uso do *applet*



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Figura 3 – Visualização do *applet* GeoGebra em dispositivo móvel



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ao movimentar o controle deslizante, observa-se a alteração de cor e do valor de pH, visualizando a relação inversa entre $[H^+]$ e pH (Figura 2). Além disso, a interface responsiva do GeoGebra permite a exploração da atividade em celulares (Figura 3), facilitando o acesso dos estudantes ao controle deslizante e à escala cromática do pH. Essa versão móvel amplia a usabilidade da proposta e viabiliza sua aplicação em contextos escolares com recursos tecnológicos variados.

(III) SOLUÇÃO: DISCUSSÃO COLETIVA E APROFUNDAMENTO CONCEITUAL

Objetivos: Estimular a argumentação científica e a justificativa de raciocínios; compreender a lógica da escala logarítmica do pH; relacionar os conceitos de acidez e basicidade com a variação de $[H^+]$.

Recursos: *applet* GeoGebra, quadro branco, registros em caderno, capturas de tela dos gráficos e tabelas produzidas.

Tempo estimado: 1 aula.

Após a exploração inicial no *applet* e a manipulação das variáveis de concentração $[H^+]$, os estudantes compartilham suas observações e iniciam uma discussão coletiva para compreender a relação entre acidez e função logarítmica. Nesse momento, o professor atua como mediador epistêmico (Menezes, 2018), instigando os alunos a justificar matematicamente suas interpretações e a argumentar com base nos resultados observados.

As questões 1 a 6 do *applet* são especialmente úteis nesta fase, pois permitem consolidar e ampliar as observações feitas durante a Maturação.

Questões recomendadas:

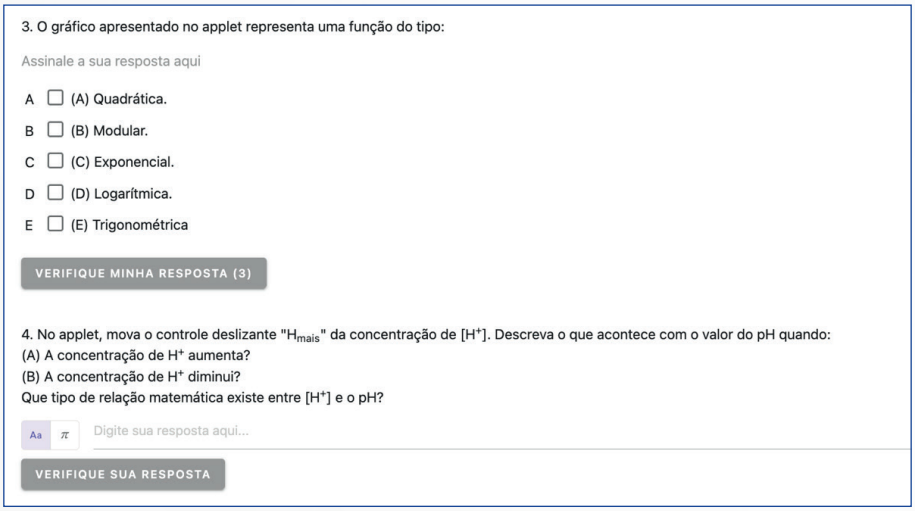
- Q1: classificação da solução (ácida, básica ou neutra) ao variar $[H^+]$;
- Q2: significado dos limites da escala de 0 a 14;
- Q3: identificação do tipo de função exibida no gráfico;

ISBN: 978-65-5222-079-0

- Q4: descrição da relação entre o aumento/diminuição de $[H^+]$ e o valor de pH;
- Q5: interpretação do pH do sangue (7,4) e sua classificação;
- Q6: estimativa do pH de uma solução de limpeza (comparando valores e cores). Essas atividades conduzem o estudante à compreensão conceitual da escala de pH como função logarítmica, estimulando-o a perceber que a cada aumento de dez vezes na concentração de íons H^+, o valor do pH diminui em uma unidade.

Durante a discussão, o professor pode registrar as respostas no quadro e solicitar que os grupos justifiquem suas escolhas com base nos cálculos realizados e nas representações gráficas do *applet*, incentivando o uso do vocabulário matemático e químico. Dois exemplos de questões do *applet* voltadas para esta fase da SF seguem na Figura 4.

Figura 4 – Exemplos de questões disponíveis no *applet*



Fonte: Elaboração dos autores (2025).

As perguntas integradas ao *applet* favorecem a reflexão e a argumentação, permitindo ao estudante associar a variação do pH ao comportamento da função logarítmica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

(IV) PROVA: SISTEMATIZAÇÃO E GENERALIZAÇÃO DOS CONCEITOS

Objetivos: Aplicar os conceitos a contextos reais e ambientais; consolidar a compreensão da função logarítmica como representação de fenômenos químicos; e desenvolver pensamento crítico e capacidade de generalização.

Recursos: *applet* GeoGebra, slides de apoio, diário de bordo, calculadora científica e materiais de referência (BNCC, livros didáticos).

Tempo estimado: 1 aula.

Na etapa final, o objetivo é validar e generalizar o conhecimento construído, permitindo que os alunos apliquem o raciocínio desenvolvido a novas situações e reconheçam a aplicabilidade da Matemática em contextos reais da Química e do meio ambiente.

Para essa fase, as questões 7 a 10 do *applet* são especialmente indicadas, pois envolvem cálculos, interpretações e comparações que exigem análise e generalização.

Questões recomendadas:

- Q7: comparação entre soluções A e B com concentrações diferentes, explorando o impacto da variação de $[H^+]$ sobre o pH;
- Q8: estudo contextualizado de águas de rios (tema ambiental), aplicando a equação $pH = -\log[H^+]$ para calcular e interpretar resultados;
- Q9: construção de tabela relacionando substâncias (leite, refrigerante, leite de magnésia) com seus valores de $[H^+]$ e pH, classificando-as;
- Q10: comparação entre duas soluções com $[H^+]$ diferentes (10^{-2} e 10^{-5} mol/L), verificando a razão logarítmica e discutindo se "duas vezes mais ácido" tem sentido matemático.

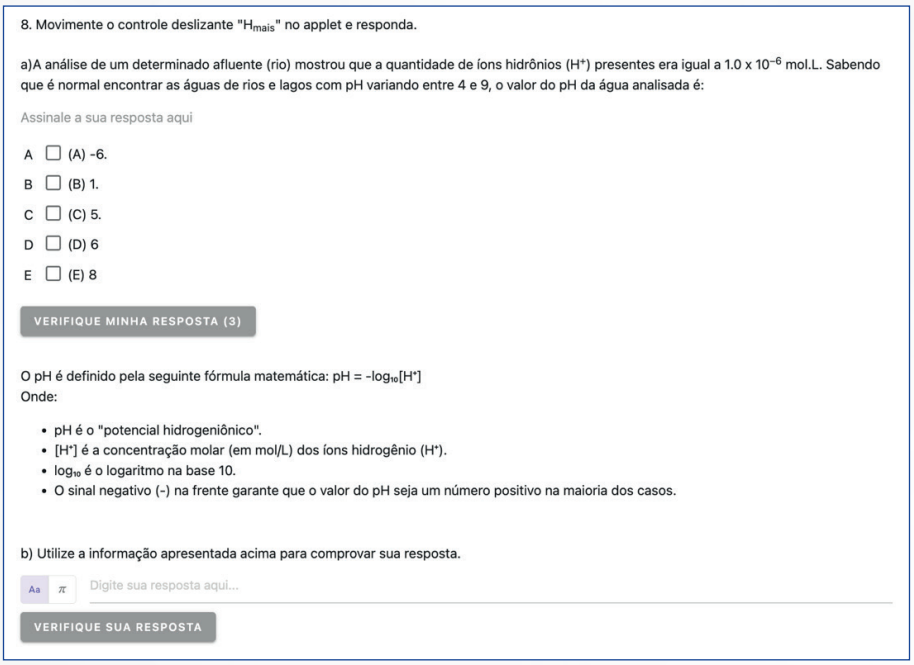
Essas atividades sintetizam o ciclo investigativo da Sequência Fedathi: o aluno retoma o problema inicial (diferença entre o limão e o tomate),

ISBN: 978-65-5222-079-0

utiliza o formalismo matemático aprendido (função logarítmica) e generaliza o conceito para novas situações (rios, produtos, tabelas comparativas).

O professor finaliza promovendo uma discussão avaliativa, em que os grupos apresentam suas respostas e justificativas. A turma elabora coletivamente uma síntese conceitual, formalizando a expressão pH = −log[H⁺] e explicando, em linguagem natural, o porquê de a escala ser logarítmica e não linear.

Figura 5 – Aplicação das questões do *applet* em contextos ambientais e cotidianos



Fonte: Elaboração dos autores (2025).

As questões finais integram interpretação química, cálculo logarítmico e argumentação científica, promovendo a generalização dos conceitos aprendidos, o que vai de encontro aos princípios da SF. Como coloca Menezes (2019, p. 227) “a Sequência Fedathi é um meio para que o bom professor desenvolva bons alunos, que saibam, executem e criem”. O Quadro 1 resume as fases da sequência didática, os objetivos de aprendizagem e os recursos empregados, integrando as atividades no *applet* GeoGebra.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 1 – Proposta de sequência didática interdisciplinar de Matemática e Química

Etapa	Descrição das atividades	Objetivos pedagógicos	Recursos
1. Tomada de posição: Introdução ao tema	Em duplas os alunos recebem rótulos de produtos do cotidiano (vinagre, água sanitária, shampoo, leite) que mencionam o pH ou termos como "ácido" e "básico". Discussão orienta: *O que vocês acham que significa "pH"? Um rótulo diz "pH 4,5". Outro diz "pH 7,0". Qual é a diferença real entre eles? É uma diferença pequena ou grande?* O professor apresenta um desafio: *"Uma solução de limão tem pH 2 e uma de tomate tem pH 4. Isso significa que o limão é duas vezes mais ácido que o tomate? Como a matemática pode nos ajudar a entender essa escala e provar nossa resposta?"*	Despertar a curiosidade e sondar conhecimentos prévios sobre acidez e escala de pH (*Plateau*).	Rótulos de produtos. Folhas para anotações ou um "diário de bordo" para registrar hipóteses e cálculos. Calculadora científica (pode ser a do celular).
2. Maturação: Atividade prática	Os alunos exploram o applet no GeoGebra, manipulando o controle deslizante que varia a concentração $[H^+]$ e observando a variação do pH. A cor da bolinha muda conforme o nível de acidez. Constroem o gráfico da função $f(x) = -\log(x)$.	Explorar empiricamente a base conceitual de Química sobre a concentração de íons H^+. Introduzir ou revisar o conceito matemático de logaritmo. Compreender a relação inversa entre $[H^+]$ e pH e visualizar a natureza logarítmica da escala..	Projetor multimídia e computador com GeoGebra. Dispositivos dos alunos (celulares, *tablets* ou *notebooks*) com acesso ao GeoGebra.
3. Solução: Discussão Coletiva	Discussão dos resultados e comparação das soluções (limão e tomate). Elaboração de explicações escritas ou orais com justificativas matemáticas e químicas.	Desenvolver argumentaçãocientífica e raciocínio interdisciplinar..	Quadro branco, caderno, calculadora científica ou do celular, Gráficos no GeoGebra.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Etapa	Descrição das atividades	Objetivos pedagógicos	Recursos
4. Prova: Sistematização e generalização	O professor formaliza a equação pH = –log[H^+] e propõe novo desafio: chuva ácida, sangue, detergentes. Sugere-se que os alunos elaborem como atividade um mini-relatório. A turma, com a mediação docente, discute as soluções e consolida o aprendizado.	Transferir o conhecimento para novos contextos e consolidar a aprendizagem interdisciplinar.	Recursos digitais, *Slides*, diário de bordo dos alunos.

Fonte: Elaboração própria com base em Menezes (2018), Felício, Menezes e Borges Neto (2020; 2021).

O Quadro 1 cumpre a função de síntese visual da proposta, evidenciando o encadeamento lógico das etapas da Sequência Fedathi e o papel da tecnologia como mediadora da aprendizagem interdisciplinar. Essa organização permite ao docente adaptar a proposta à sua realidade de ensino, mantendo a coerência metodológica e os objetivos formativos.

A proposta apresentada estabelece uma estrutura didático-pedagógica voltada ao desenvolvimento da investigação, em consonância com Lorenzato (2012), privilegiando um ensino por descobertas, mediado pela experimentação e orientado para "ensinar a pensar" matematicamente. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador que provoca a reflexão, fomenta a formulação de problemas e conduz os estudantes à busca autônoma de soluções. Quando estruturada com base nos princípios e conceitos da Sequência Fedathi, a sequência valoriza o percurso formativo do aluno, respeitando seus tempos, estratégias e erros como partes legítimas do processo de aprendizagem (Felício; Menezes; Borges Neto, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta didática apresentada demonstrou o potencial de integração entre Matemática e Química como meio de promover aprendizagens significativas e contextualizadas no Ensino Médio. Fundamentada nos

ISBN: 978-65-5222-079-0

princípios da Sequência Fedathi, a estrutura elaborada visa transformar o ensino de conteúdos tradicionalmente abstratos, como o cálculo do pH e as funções logarítmicas, em experiências investigativas, reflexivas e interdisciplinares, nas quais o estudante atua como protagonista do processo de construção do conhecimento.

O uso do GeoGebra como ferramenta mediadora revelou-se um elemento central para a visualização e experimentação conceitual, possibilitando a manipulação de variáveis, o acompanhamento das mudanças gráficas em tempo real e o desenvolvimento de raciocínio científico apoiado na observação de fenômenos. As questões integradas ao *applet* contribuem para a argumentação e para a consolidação da aprendizagem, permitindo que o aluno relacione representações algébricas, químicas e gráficas em um mesmo ambiente digital.

A Sequência Fedathi mostrou-se especialmente adequada à condução dessa proposta, pois estrutura o percurso cognitivo do estudante, indo da problematização inicial à generalização dos conceitos, de forma coerente e investigativa. Ao respeitar os tempos, estratégias e erros dos alunos, o professor assume o papel de mediador epistêmico, estimulando o raciocínio autônomo e o diálogo entre diferentes saberes.

Como resultados esperados, destaca-se que a implementação dessa sequência em contextos escolares pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico e científico, a superação da fragmentação curricular entre as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, a ampliação do interesse dos estudantes por atividades experimentais e digitais e o fortalecimento da postura investigativa docente diante de desafios conceituais.

Por fim, sugere-se a aplicação empírica da proposta em turmas reais como etapa futura de pesquisa, de modo a avaliar o impacto efetivo dessa abordagem no aprendizado dos estudantes e a refinar o modelo proposto com base em evidências. Acredita-se que iniciativas como esta contribuem para a consolidação de metodologias interdisciplinares apoiadas

ISBN: 978-65-5222-079-0

em tecnologias digitais, alinhadas às competências da BNCC e aos princípios de uma educação científica crítica, colaborativa e integrada.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa foi desenvolvida com o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

REFERÊNCIAS

ATKINS, P.; JONES, L.; LAVERMAN, L. **Princípios de Química**: questionando a vida moderna e o meio ambiente. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2018.

BORGES NETO, H. **Sequência Fedathi**: fundamentos. Curitiba: CRV, 2018. v. 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/bncc_ensino_medio.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

DANTE, L. R. **Matemática**: contexto & aplicações. 3. ed. São Paulo: Ática, 2018.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade:** história, teoria e pesquisa. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

FAULSTICH, V. L.; NOGUEIRA, N. N.; BECK, V. C. Uma análise da interdisciplinaridade entre Química e Matemática em livros didáticos de Matemática do Ensino Médio. **Educar Mais: Revista da Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação CAVG**, v. 2, n. 1, p. 1–18, 2020.

FELÍCIO, M. S. N. B.; MENEZES, D. B.; BORGES NETO, H. Formação Fedathi generalizável: metodologia de formação de professores. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática (BOCEHM)**, Fortaleza, v. 7, n. 19, p. 24–40, 2020. DOI: https://doi.org/10.30938/bocehm.v7i19.2906

FELÍCIO, M. S. N. B.; MENEZES, D. B.; BORGES NETO, H. Sequência Fedathi para mudança de prática: estudo de caso de uma experiência com o teatro científico. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 132-150, jan. 2021. DOI: https://doi.org/10.12957/teias.2021.50751

LIMA, V. M. do R.; RAMOS, M. G. Percepções de interdisciplinaridade de professores de Ciências e Matemática: um exercício de análise textual discursiva. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v. 36, n. 36, 2017. DOI: https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle36.11

LORENZATO, S. **O Laboratório de ensino de Matemática na formação de professores**. Campinas: Autores Associados, 2012.

MACHADO, E. da S.; GIROTTO JÚNIOR, G. Interdisciplinaridade na investigação dos princípios do STEM/STEAM education: definições, perspectivas, possibilidades e contribuições para o ensino de Química. **Scientia Naturalis**, Rio Branco, v. 1, n. 2, p. 43–57, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/SciNat/article/view/2492. Acesso em: 21 out. 2025.

MENEZES, D. B. **O ensino do cálculo diferencial e integral na perspectiva da Sequência Fedathi**: Caracterização do comportamento de um bom professor. 128 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

MENEZES, D. B. O "bom professor" e o "professor bom" sob a perspectiva do Pensamento Matemático Avançado de Tall e da sequência Fedathi de Borges Neto. *In*: BORGES NETO, H. (org.). **Sequência Fedathi: interfaces com o pensamento pedagógico**. Coleção Sequência Fedathi, v. 4. Curitiba: CRV, 2019. (p. 215-230).

OLIVEIRA, A. L. S. de.; NETTO, D.; CASSAL, J. B. K.; GENEROSO, M. G..; SILVA, W. P. da.; SANTOS, C. M. F. dos. Matemática aplicada na química: ensino de equações logarítmicas no cálculo do ph. In: **6º SICT-Sul-Simpósio de Integração Científica e Tecnológica do Sul Catarinense**. 2017.

SOUSA, R. C. de. **Engenharia Didática de Formação**: uma aplicação do GeoGebra com os alunos da Universidade Estadual Vale do Acaraú no ensino do conceito de volume. 2021. 283 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Fortaleza, 2021.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.033

O SABER AVALIAR A APRENDIZAGEM: A AQUISIÇÃO DO SABER DO DOCENTE DE ENSINO MÉDIO ATRAVÉS DE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA

Karllos Augusto Sampaio Junior[1]

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem. O estudo foi do modelo não experimental, tipo descritivo, paradigma fenomenológico e enfoque qualitativo, não probabilística. Utilizou-se a população de 20 docentes. Foi usado como instrumento de coleta de dados o questionário semiestruturado aplicados aos professores. Como resultado foi possível descrever que a maioria dos docentes possuem um perfil etário com tendência envelhecimento e consequentemente processo de jubilação. Como perfil acadêmico, pôde-se determinar que a maioria iniciou suas formações através de graduação em licenciatura plena e como formação continuada especialização lato sensu com foco na educação; maioria não frequenta no momento qualquer formação continuada em educação e nenhum docente cursou ou cursa qualquer formação em avaliação da aprendizagem. Identificou-se que os docentes possuem muita dificuldade de compreensão em todo processo de avaliação da aprendizagem, por conta das falhas na abordagem deste tema na formação inicial e ausência de formação continuada específica nesta temática, se utilizam de vários mecanismos auxiliares

1 Pós-doutor do Curso de Liderança para a Gestão e Inovação Educativa em uma Sociedade Inclusiva da Universisdad Autónoma de Asunción – Assunción – PY. consultoriaseducacionais1801@outlook.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

para a aquisição do saber técnico, mas sem eficiência e solidez técnica. Foi possível identificar principalmente que os docentes durante o processo avaliativo da aprendizagem em maioria não consideram as abordagens da época de sua formação inicial devido a qualidade comprometida negativamente pelo pouco conhecimento do docente ministrante, descontínuo tempo de abordagem e carência nos métodos aplicados. Verificou-se que a percepção do saber técnico sobre avaliação da aprendizagem é considerada média pela maioria dos docentes, atestando pela diferença de decisões tomadas durante o mesmo processo de avaliação da aprendizagem, com escolhas em grande parte divergentes quanto aos aspectos, objetivos tipos e funções avaliativas. Esta pesquisa possibilitou uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática docente, visando melhor qualificação.

Palavras-chave: Aprendizagem, Avaliação, Formação, Prática docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Este artigo justifica-se dado que avaliar é parte da ação pedagógica que por sua vez faz parte da ação humana, dado o ato de avaliar requerer leitura, reflexão, debate, revisão de conceitos e acima de tudo prática, dado ainda que a ação de avaliar sempre denota julgamento, definição de algo, de mentes com comportamentos e estados psicológicos diferentes, onde estão inclusos os docentes.

Este artigo possui uma problemática: Como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem?

Com isto o objetivo geral deste artigo é: Analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem e como objetivos específicos: Descrever o perfil profissional dos docentes de ensino médio; Determinar no processo da formação inicial e continuada do docente de ensino médio, as abordagens sobre a avaliação da aprendizagem; Identificar as estratégias que os docentes de ensino médio utilizam para obterem o saber acerca da avaliação da aprendizagem; Identificar os critérios utilizados pelos docentes de ensino médio no processo avaliativo da aprendizagem; e Verificar a percepção dos docentes de ensino médio quanto aos aspectos técnicos sobre avaliação da aprendizagem.

Com isto esta pesquisa possibilitará uma reflexão sobre a avaliação da aprendizagem ligada diretamente a qualidade de formação e da prática do docente nas instituições de ensino, de forma mais profunda, analisando seus detalhes, suas bases filosóficas, científicas e pedagógicas; para que de fato os alunos que são os agentes passivos deste processo realmente sejam avaliados e ao mesmo tempo ocorra uma real análise dos métodos de ensino, transformando assim a escola e suas atividades em momentos de real significado para a vida dos sujeitos que a compõem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA: FORMAÇÃO PARA O SABER DO DOCENTE COMO POLÍTICA PÚBLICA

Na década de 1940 observou-se uma tentativa de organizar, sistematizar e aperfeiçoar o nível da formação docente no Brasil, forçado principalmente pelo momento econômico dado ao processo de industrialização que passava o país, exigindo uma melhor formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Dada esta fragilidade e déficit, foi instituída pelo então presidente da república Getúlio Vargas, por conta da não sistematização e ausência de uma lei de diretrizes educacionais, a Lei Orgânica de Ensino Normal 8530 de 2 de janeiro de 1946 que passou a regular em âmbito nacional brasileiro a formação docente fixando a duração de cursos para professores e regentes auxiliares, currículo e planejamento básico adaptado às questões regionais, formação de gestores e administradores escolares e um certo padrão mínimo de oferta de educação escolar priorizando a educação infantil (Cavalcante, 1994).

Com a sistematização e estruturação oficial da educação brasileira a partir dos anos 1960, iniciou-se um compromisso maior na formação do profissional docente, onde pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação do Brasil 4.024 de 20 de dezembro de 1961, LDB 4024/61, de acordo com o grau, nível e tipo de ensino havia uma formação e exigência específica. Para a formação docente destinada ao ensino primário e ensino médio e seus ciclos a LDB 4024/61 no Art. 52 especifica que para o exercício docente seria necessária à formação através das escolas normais ginasiais e colegiais, nas quais a preparação pedagógica seria acrescentada de forma secundária (Brasil, 1961).

No aspecto mais direto da formação docente no Art. 29 da LDB 5692/71 observava-se uma intencionalidade de formar um profissional docente com uma visão mais holística possível, com uma formação mais intensa na série e grau que exerceria a docência, voltado para o domínio das disciplinas que estariam envolvidos e por fim de forma inédita,

ISBN: 978-65-5222-079-0

focou-se uma atenção especial ao aluno, entendendo e respeitando sua individualidade através da observância das etapas e fases da aprendizagem (Brasil, 1971).

Com a nova lei de diretriz educacional brasileira, houve uma necessária preocupação com a qualidade educacional, para tal, exigências nas áreas do efetivo trabalho do magistério se fizeram urgentes. Assim pela LDB 9394/96 Art. 61, parágrafo único, incluído pela Lei nº 12.014, de 2009 estabelece:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades (Brasil, 1996 - incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Diante desta recomendação atual exige-se que o docente adquira uma formação pautada na transversalidade das ciências, com um perfil acadêmico funcional voltado para uma prática docente com característica de um ensino significativo.

SABERES PARA A PRÁTICA DOCENTE: EXIGÊNCIAS EM PERSPECTIVAS PARA O DOCENTE NO BRASIL

No Brasil, a formação docente que gera o saber docente, veio a ter atenção e ser exigida para motivação qualitativa de resultados no âmbito educacional a partir dos anos 1990, quando da normatização e exigência legal pós-LDB 9394/96.

Os docentes em exercício no Brasil no final do século XX e início do século XXI eram os mesmos, com um ranço de práticas isoladas, prontas, de uma educação tecnicista voltada apenas para o mercado de trabalho

ISBN: 978-65-5222-079-0

e consumidor, sem a valorização total do ser humano e suas faculdades subjetivas.

Tanto que na LDB 9394/96 Art. 3º nos incisos II, III e IV especificamente, estabelecem os princípios educacionais da educação brasileira: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância (Brasil, 1996).

A pertinência de um docente diferenciado deverá considerar sua história de aquisição de seus saberes que iniciam com suas questões individuais, passando por sua formação básica, sua formação profissional, culminando na prática docente e sua vivência profissional, resultando em uma vasta experiência, aspectos estes que jamais poderão ser resumidos a fatores burocráticos e ideológicos dissonantes da escola, sala de aula e do sistema educacional (Tardif, 2017).

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: ETIOLOGIA PARA FORMAÇÃO DO SABER DOCENTE NO CONTEXTO BRASILEIRO

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB 9394/96), apresenta em sua redação toda estrutura organizacional do ensino nacional, referendando o cumprido gerencial e legal da oferta educacional.

Neste espeque o fim maior é o alcance da otimização para o processo da aprendizagem, processo historicamente complexo que por aglutinar o docente e o discente, nas mais variadas áreas, estratégias e práticas; são intensamente discutidas e rediscutidas na intenção do alcance da excelência plena.

Vê-se uma inserção dos pilares baseados nos saberes educacionais para o futuro, a partir desta nova diretriz educacional brasileira, como é apontada por Alves (2020, p. 63):

> O saber conhecer (ou seja, saber construir ou produzir conhecimento); - O saber fazer (que é conhecido como habilidade); - O

ISBN: 978-65-5222-079-0

> saber ser (que compreende os valores adotados como guias de orientações do nosso caráter); - O saber conviver (que diz respeito à forma de se relacionar com os outros, seguindo os valores que adotamos, ou seja, as nossas atitudes).

Por esta percepção, Almeida e Franco (2021) fundamenta que a ação metodológica na educação para o processo da aprendizagem caracteriza-se em dois aspectos: o coletivo e individual. No bojo coletivo, todo conhecimento e toda produção permitem aos seres humanos novos paradigmas à o bojo do campo individual, pois motivará o saber docente, discentes e escola a aperfeiçoarem suas iniciativas.

As discussões educacionais hora percebidas, através das variadas áreas sociais, necessariamente passarão por critérios de análises, não prescindindo da coerência, pois os objetivos pedagógicos estabelecidos não deverão se distanciar da proposta de ensinado, com isto o saber avaliar a aprendizagem educacional, necessitará ser realizada com intensa responsabilidade, onde por ela a construção da educação e ensino poderá ser relatada como de fato coerente às realidades estabelecidas.

METODOLOGIA

Adotou-se o desenho não experimental, como assim definem Sampieri, Collado e Lucio, (2013, p. 168): "[...] não fazemos variar de forma intencional as variáveis independentes para ver seu efeito em outras variáveis. O que fazemos na pesquisa não experimental é observar fenômenos da maneira como ocorrem em seu contexto social, para depois analisá-los".

O desenho não experimental escolhido foi de concepção transversal descritivo objetivando apresentar o foco pesquisado no instante da coleta de dados e somente descrevê-los, não influenciando a realidade deste instante (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Estabeleceu-se o alcance do tipo descritivo, pois como definem Sampieri, Collado e Lucio (2013) e Campoy (2018) buscam singularizar as

ISBN: 978-65-5222-079-0

propriedades, as idiossincrasias de pessoas, grupos, comunidades, processos, ou qualquer outro fenômeno que se submeta a uma análise.

Optou-se pelo enfoque qualitativo, visando a compreensão do sujeito ou unidade de análise, valorizando suas experiências, como os mesmos narram sua realidade, na qual tem como base uma perspectiva indutiva valorizando a visão holística do pesquisador onde respeita a naturalidade dos acontecimentos (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

Dada a adoção do enfoque qualitativo adotou-se o método fenomenológico e estudo fenomenológico, pois de acordo com Álvares (2012) e (San Fabián, *apud* Campoy, 2018) há a possibilidade em descrever contextualmente o objeto de estudo, pela abrangência holística da realidade contextual, baseada na estrutura heurística de compreensão, possibilitando analisar dados hodiernos, permitindo ao pesquisador a maior dedicação em sua pesquisa através da incorporação de múltiplas fontes de dados para uma análise indutiva se preocupando em descrever minuciosamente todos os processos da investigação.

O número da população dos sujeitos, correspondeu aos convidados, espontaneamente 20 sujeitos, caracterizando uma pesquisa não probabilista, dos quais todos os sujeitos participaram formando assim a unidade de análise, considerando assim toda a população, como orienta (Cardona, *apud* Campoy, 2018).

Escolheu-se docentes de ensino médio com ação em sala de aula, de quatro áreas do conhecimento, de faixas etárias entre 20 anos e 50 anos, de prática docente e experiência profissional entre 1 ano e 25 anos, bem como de qualificação docente com graduação, especialização lato sensu e especialização stricto sensu.

Dado ao enfoque qualitativo que esta pesquisa adotou, optou-se pelo questionário semiestruturado, pois foram incluídas perguntas onde o questionado poderia optar por alternativa de resposta além das propostas estruturadas pelo questionador (Campoy, 2018).

Com isto após o recolhimento dos questionários semiestruturados respondidos pelos sujeitos de análise, priorizou-se sua integridade moral,

ética e identificacional. Isto posto, passaram a ser identificados pelas siglas alfanuméricas: D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9 D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D20.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta produção objetivou analisar como a formação acadêmica do docente de ensino médio implica na aquisição do seu saber avaliar a aprendizagem, derivada de inquietações desenvolvidas a partir de observação empírica quanto a diversidade nos entendimentos docentes acerca do processo avaliativo.

Diante de extensa leitura, especialmente de outras produções científicas reconhecidas e públicas, mesmo em outras regiões nacionais, detectou-se semelhança de resultados quanto ao saber avaliar influenciado diretamente pelo histórico formativo do docente o que repercute consequentemente e intervenientemente na promoção do processo avaliativo.

EIXO: FORMAÇÃO DOCENTE - QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO APLICADO AOS PROFESSORES: DESCRIÇÃO DO PERFIL PROFISSIONAL DOS DOCENTES DE ENSINO MÉDIO

Os sete docentes, o D1, D2, D10, D11, D12, D16 e o D18, responderam que são docentes no ensino médio entre 16 e 25 anos; três docentes, o D3, D5 e o D6, responderam que são docentes neste grau de ensino, entre 1 a 5 anos.

Dez docentes, o D4, D7, D8, D9, D13, D14, D15, D17, D19 e o D20, responderam que são docentes no ensino médio entre 6 a 15 anos e nenhum docente respondeu estar acima de 25 anos.

Dezesseis docentes, o D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D11, D13, D14, D15, D16, D17, D18 e o D19, responderam que sua formação inicial docente ocorreu através de curso superior por licenciatura plena.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quatorzes docentes, o D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19, e o D20, responderam que houve abordagem do tema avaliação da aprendizagem em sua formação inicial em apenas em um ano de formação em todos as fases/períodos.

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5. D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam que não frequentou ou frequenta especificamente alguma formação continuada em avaliação da aprendizagem.

Descreve-se que a maioria dos docentes desenvolvem suas práticas no ensino médio entre 6 a 15 anos, bem como iniciaram suas formações através de licenciatura plena em suas áreas de atuação, o tema da avaliação da aprendizagem para estes docentes só ocorreu durante um ano em todas as fases e períodos de sua formação inicial, e apesar da não abordagem do tema, não cursam ou não cursaram qualquer formação continuada específica sobre avaliação da aprendizagem.

EIXO: SABER DOCENTE - IDENTIFICAÇÃO DAS ESTRATÉGIAS QUE OS DOCENTES DE ENSINO MÉDIO UTILIZAM PARA OBTEREM O SABER TÉCNICO SOBRE DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os seis docentes, o D1, D3, D9, D14, D17 e o D19, quanto ao meio, apontaram através da evidência comuns: *"vídeo aulas"*. Outros cinco docentes, o D2, D7, D11, D12 e o D15, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: *"uso de livros"* / *"publicações científicas"*.

Outros sete docentes, o D4, D8, D10, D13, D16, D18 e o D20, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: "*manuais pedagógicos"* / *"exemplos de outras avaliações"* / *"diálogo com outros colegas"*. Outros dois docentes, o D5 e o D6, quanto ao meio, apontaram através das evidências comuns: *"vídeo aulas e livros referentes ao assunto"*.

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam que pos-

suem dificuldade de compreensão ao ter contato com algum material instrutivo dobre avaliação da aprendizagem.

Os onze docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D10, D11, D12, D13, D15 e o D16, responderam considerar a expressão examinar como a que mais se aproxima de seus objetivos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

Outros nove docentes, o D6, D7, D8, D9, D14, D17, D18, D19 e o D20, responderam considerar a expressão certificar como a que mais se aproxima de seus objetivos docentes, como critério no processo de avaliação da aprendizagem.

Identifica-se que os docentes recorrem a vários meios auxiliares, porém sem sistematização, através de vídeo aulas, livros, publicações científicas, exemplos de outras minutas de avaliação, manuais de orientação, bem como conversas como outros docentes.

Tais docentes atestam quem possuem dificuldades de compressão, mesmo se utilizando de material auxiliar de abordagem sobre avaliação da aprendizagem, identifica-se ainda que há discrepância quanto ao que de fato estes docentes consideram com o ato avaliativo, divergindo entre a ideia de examinar e certificar seus discentes.

EIXO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM - IDENTIFICAÇÃO DOS CRITÉRIOS UTILIZADOS PELOS DOCENTES DE ENSINO MÉDIO NO PROCESSO AVALIATIVO DA APRENDIZAGEM

Treze docentes, o D1, D2, D4, D8, D9, D10, D12, D13, D15, D16, D17, D19 e o D20 responderam que nunca utilizam como critério, informações de sua formação inicial. Justificaram através das evidências comuns: *"na época, a abordagem foi apenas básica do conteúdo" / "a abordagem de conteúdo ficou ultrapassada" / "teve pouco conteúdo abordado" / "professor ministrante ruim da época" / "pela própria formação inicial ruim" / "pela complexidade de compreensão do tema na época da formação inicial"*.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 consideram como critério no processo avaliativo da aprendizagem, apenas conhecimentos informações atuais, pós-formação inicial. Justificaram através das evidências comuns: *"melhora na forma de avaliar" / "melhora na construção de novos modelos" / "diminui os erros na construção" / "traz mais segurança para o docente" / "melhora com as novas bases teóricas" / "atualiza as técnicas de construção"*.

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam considerar integralmente como critério para o processo avaliativo da aprendizagem, os aspectos referentes à finalidade do ensino médio na modalidade que oferece a instituição de ensino de sua atuação.

Para a promoção do processo da avaliação da aprendizagem, identificou-se que maioria dos docentes nunca se utilizam de informações adquiridas em suas formações iniciais, porém todos se utilizam de informações adquiridas a medida que absorvem na atualidade, obedecendo a finalidade do ensino médio.

VERIFICAÇÃO DA PERCEPÇÃO DOS DOCENTES DE ENSINO MÉDIO QUANTO AOS ASPECTOS TÉCNICOS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Os vinte docentes, o D1, D2, D3, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, D11, D12, D13, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam que possuem nível médio quanto ao saber sobre aspectos técnicos da avaliação da aprendizagem.

Os cinco docentes, o D1, D2, D4, D6 e o D9 responderam indicando que menos conhece o instrumento cooperativo, justificaram através das evidências comuns: *"não ter lido sobre este instrumento" ou "nunca ter qualquer referência"*.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Outros cinco docentes, o D3, D5, D10, D11 e o D13 responderam indicando que menos conhece o instrumento observacional, inquiritório e ou relatorial, justificaram através das evidências comuns: *"não havia lido sobre este instrumento" / "não aprenderam na formação inicial"*.

Outros dez docentes, o D7, D8, D12, D14, D15, D16, D17, D18, D19 e o D20 responderam indicando que menos conhece mais de um instrumento, o instrumento cooperativo e o observacional, inquiritório e ou relatorial, justificaram através das evidências comuns: *"não ter referencial teórico para este instrumento" / "pela fabilidade da formação inicial"*.

Verificou-se que no geral todos os docentes percebem que possuem um nível mediano quanto ao saber técnico do processo avaliativo da aprendizagem, onde não conhecem por completo todos os instrumentos avaliativos possíveis, o que possibilita verificar a debilidade na qualidade avaliativa de suas práticas enquanto docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes do estudo fenomenológico, quanto à experiência e prática docente no ensino médio, subdivide-se um grupo majoritário que não ultrapassam 15 anos de exercício, demonstrando insipiente experiência frente aos desafios do processo educacional, o que levou a identificar que o corpo profissional possuía apenas formação inicial restrita à graduação em licenciatura plena em suas áreas do conhecimento voltadas às suas práticas, afetando e influenciando o contexto da qualidade de ensino e aprendizagem.

Normalmente as graduações em licenciatura plena, possuem duração máxima de 4 anos, incluindo todas as prática pedagógicas. Apesar desta duração, todos os docentes apontaram que o tema avaliação da aprendizagem foi abordado em apenas um ano da formação inicial e após a formação inicial, ainda os docentes não recorreram a qualquer formação continuada ou pós-graduação na área da avaliação da aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por conta desta realidade, os docentes não utilizaram qualquer informação adquirida em sua formação inicial, dada a fragilidade da abordagem potencializada pela superficialidade de seus formadores e escassos materiais instrutivos formadores.

O processo da avaliação da aprendizagem no contexto do perfil destes docentes certamente tem sido conduzido de forma intuitiva, haja vista que a tecnicidade e especificidade deste processo não ocorreram e nem tem ocorrido de forma permanente e contínua.

Por conta desta não formação específica sobre o processo da avaliação da aprendizagem, os docentes sempre tem recorrido a meios auxiliares que variam deste a busca a vídeo aula, a comparativos com minutas de avaliação diversas disponíveis em bancos de dados virtuais. Isto provocou uma compreensão mediana dos docentes sobre o processo avaliativo, por conta disto, tem ocorrido um grande conflito de definição dos objetivos avaliativos propostos, bem como conhecimento incompleto ou ausência de conhecimento técnico sobre os tipos de instrumentação.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. F. **Avaliação educacional**: da teoria à prática. LTC, 2013.

ALMEIDA, F. J.; FRANCO, M. G. **Avaliação para a aprendizagem**: o processo avaliativo para melhorar o desempenho dos alunos. Editora Ática Educadores, 2021.

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 28 out. 2025.

CAMPOY, T. J. **Metodología de la investigación científica**: manual para elaboración de tesis y trabajos de investigación. Marben Editora, 2018.

CAVALCANTE, M. J. **CEFAM**: uma alternativa pedagógica para formação do professor. Cortez Editora, 1994.

GHIRALDELLI JR, P. **História da Educação**. Cortez, 1991.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incertezas. Cortez Editora, 2011.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Artmed, 2002.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Penso, 2013.

SAUL, A. M. **Avaliação emancipadora**: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. Cortez Editora, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Editora Vozes, 2017.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.034

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: DIÁLOGOS PERTINENTES ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

Pollyana Lúcia Mangabeira[1]

Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes[2]

RESUMO

O debate que permeia a Educação em Direitos Direitos Humanos (EDH) no Brasil, e no mundo, fundamenta-se, principalmente, na filosofia eurocêntrica. Isso porque os documentos internacionais, acerca dos Direitos Humanos (DH) e da EDH, têm seus argumentos na ideia iluminista de valores universais comuns a todas as pessoas. A questão significativa é que esses documentos influenciam as normas legais de quase todo o planeta, o que acaba possibilitando a incorporação de pensamento uno. Refletindo a partir das problemáticas que envolvem os países do Sul Global - colonização e ditaduras -, este ensaio reflexivo orienta-se pela seguinte questão: como a inserção da interculturalidade crítica, na formação docente, pode contribuir para efetivação da EDH? Nesse sentido, tem-se como objetivo analisar como os fundamentos da interculturalidade crítica podem corroborar para uma formação docente comprometida com a efetivação da EDH. Com essa intenção, o estudo baseou-se na pesquisa documental e na revisão de literatura, principalmente, em autoras(es) como Fidel Tubino (2012) e Fornet-Betancourt

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, pollyana.ana@hotmail.com;

2 Professor orientador, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, gpfe.ufrn@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

(2001) em filosofia intercultural; Candau (2008; 2013; 2018); Freire (1982; 1987) e Magendzo (2008), em EDH; Freire (1990; 1991; 1996) e Nóvoa (1995; 2002), na formação docente. A partir dessas leituras e de suas análises, este processo argumentativo foi se desenvolvendo com perspectivas inquietantes e com a sensação de urgência, principalmente, na compreensão de que o exercício da docência deve assumir sua função social e política. A assunção de uma concepção educativa internalizada na cultura dos DH, em suas múltiplas dimensões, demanda o conhecimento e a problematização de sua estrutura histórica e, até mesmo, a indignação pelos fatos de suas demandas. É nesse sentido que a(o) docente deve estabelecer suas ações educativas, indo além do conteúdo e vislumbrando as(os) educandas(os) conscientes de seus referenciais e dispostos a intercambiar suas diferenças.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos, Interculturalidade crítica, Formação docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

No Brasil, e nos países do Sul Global, a defesa por uma Educação fundamentada nos Direitos Humanos tem aspectos peculiares, que são o processo de colonização e as ditaduras militares na região latino-americana. São contextos de massacres, de vida e de cultura; de torturas; de mortes; e de apagamentos contra os povos indígenas e os povos africanos. Maria de Nazaré Tavares Zenaide diz que

> O genocídio dos povos originais, o sequestro, o tráfico e a escravização dos africanos têm constituído em práticas de dominação imperial desde a América Pré-Colombiana gestando mentalidades excludentes, racistas e autoritárias que encontram-se presentes na cultura e nas práticas sociais e institucionais. No Brasil não foi diferente, foram mentalidades que atravessaram os 322 anos de Colônia, os 67 anos de Império e os 123 anos de República (Zenaide, 2016, p. 40).

Além dos mais de trezentos anos de escravismo e dos 21 anos de Ditadura Militar (1964-1985). O processo de exploração territorial e econômica, dos invasores europeus contra os povos originários, teve uma dimensão ainda mais perversa com a tentativa de aniquilar identidades e culturas. É preciso que digamos "tentativa" porque no percurso houve resistência. Na realidade, a resistência ainda está aqui, no chão brasileiro e no solo latino-americano, pois a colonialidade, que surgiu da imposição colonizadora, persiste nos atos racistas, na exploração capitalista e na tentativa de inferiorizar toda cultura que não seja euro e usocêntrica.

Esse projeto de "civilização" europeia, instaurado pela modernidade, impôs uma ideia universal de humanidade, que intenta exportar para o restante do mundo o pensamento, os saberes e a cultura do "Homem" branco, detentor da "única" racionalidade. Marilena Chaui discute que

> Fomos acostumados pela tradição antropológica européia [sic] a considerar as sociedades existentes na América como atrasadas, primitivas e inferiores. Essa visão nasceu do processo de colonização e conquista, iniciado no século XVI. Os conquistadores e colonizadores que aportaram na América

ISBN: 978-65-5222-079-0

> interpretaram as diferenças entre eles e os nativos americanos como distinção hierárquica entre superiores e inferiores: para eles os "índios" não tinham lei, rei, fé, escrita, moeda, comércio, História; eram seres desprovidos dos traços daquilo que, para o europeu cristão, súdito de monarquias, constituiria a civilização (Chaui, 2000, p. 486).

A filósofa brasileira sintetiza uma ideia de outrora ainda visualizada no tempo presente através da fundamentação filosófica contida nos tratados e convenções da Organização das Nações Unidas (ONU), sobre os DH e a EDH, que são incorporados pelas constituições nacionais, com a intenção de garantir a manutenção de exportação da intelectualidade europeia.

Centenas de anos adiante, sem que o Brasil tivesse realizado a atividade de punir as barbáries a que seu povo fora submetido, e mesmo após assinar alguns dos documentos acima citados, o país passou pela terrível experiência de um Golpe Militar.

É relevante destacar que os documentos acima citados são a Carta da Organização das Nações Unidas, de 1945, que defende a paz e a segurança internacionais e a promoção dos Direitos Humanos; e a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, que prevê, em seu artigo primeiro, que "todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade" (ONU, 1948, p. 1).

O ideal contido nesses textos normativos, que parte de um universalismo e de uma igualdade abstrata, não relacionam-se com as concretudes de todos os povos, essa percepção se afirma por meio da violência institucionalizada no arcabouço "legal" brasileiro sob tutela de um discurso que prometia paz, promoção dos Direitos Humanos e dignidade humana. Qual o parâmetro de dignidade humana foi utilizado nas discussões que idealizaram-na como um princípio de todas as pessoas? Certamente, o caso do Brasil e de outros países da América Latina não inserem-se nesse parâmetro, pois, de forma concomitante, diversos países da região sofriam do mesmo mal: a implantação ditatorial com a justificativa norte-americana do anticomunismo. Sobre a influências dos Estados

ISBN: 978-65-5222-079-0

Unidos nesse momento sombrio, Marcos Napolitano (2014, p. 6) relata que "desde 1947, boa parte das elites militares e civis no Brasil estava alinhada ao mundo "cristão e Ocidental" liderado pelos Estados Unidos contra a suposta "expansão soviética". O percurso desde então foi fundamental para que o Golpe de Estado tivesse o aval de parte da sociedade.

Esses fatos revelam que a História brasileira está escrita em páginas com manchas de sangue, com voz e expressão dolorosa de quem vivenciou as barbáries praticadas por militares das Forças Armadas brasileiras. É uma "página infeliz da nossa história" (Buarque, 1984) que está, literalmente, viva nas diversas vítimas que narram suas experiências sob a cruel afirmativa que denota o perigo da desinformação: "a Ditadura só foi ruim para bandidos". A controvérsia se estabelece na utilização do termo "ditadura" sem importar-se com a significação que a acompanha. Cabe compartilhar a explicação de Smolka sobre significação:

> O que distingue os homens dos animais, do ponto de vista psicológico, é a SIGNIFICAÇÃO, isto é, a criação e a utilização de signos, de sinais artificiais. Signo por excelência, a palavra, na sua especificidade, constitui a interface do social e do individual [...]. (Smolka, 1993, p. 8).

A ideia da pensadora é que a palavra é o meio pelo qual o indivíduo veicula, de maneira privilegiada, a ideologia e a amplitude da relação de si com o outro. Nesta discussão, a veiculação da palavra parece constituir uma descontextualização do real; remete a não reflexividade do social.

Retomando a discussão dos horrores que atravessaram a História brasileira, é importante enfatizar que todos os fatos mantêm-se na impunidade, refletindo como permissividade para os recentes ataques à democracia e para os "ensaios" golpistas.

É nesse contexto ditatorial que os debates sobre os DH, no Brasil e na América Latina, se ampliam. Um país que tinha democracia jovem viu-se imerso a Atos Institucionais que cercearam liberdades e garantiram superpoderes para matar, torturar e fazer desaparecer aquelas(es) que "ousavam" enfrentar o autoritarismo mortal.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Na atualidade, esses fatos bárbaros encontram defensores saudosistas, apresentando-se como risco à democracia e, por conseguinte, a toda a sociedade. Essas constatações argumentam sobre a ineficiência de pensar as discussões dos Direitos Humanos sob o prisma da filosofia ociedantal, insistente em uma igualdade universal abstrata.

Essa contextualização contribui para discutirmos sobre o perfil homogeneizador dos documentos internacionais, sobre EDH, que fundamentam as diretrizes e as políticas públicas educacionais brasileiras. A formação docente, em qualquer de suas fases, escreve-se na reflexão-ação-reflexão de seus argumentos, de seus fazeres, de sua relação com as(os) educandas(os) e de seus questionamentos acerca das instâncias que normatizam a Educação. Nesse sentido, esta pesquisa questiona: como a inserção da interculturalidade crítica, na formação docente, pode contribuir para efetivação da EDH? O objetivo precípuo é analisar se os fundamentos da interculturalidade crítica corroboraram para uma formação docente comprometida com a efetivação da EDH. Para o alcance desse intuito, os aspectos metodológicos deste estudo baseou-se na pesquisa documental e na revisão de literatura, principalmente, em autoras(es) como Fidel Tubino (2012) e Fornet-Betancourt (2001) em filosofia intercultural; Candau (2008; 2013; 2018); Freire (1982; 1987) e Magendzo (2008), em EDH; Freire (1990; 1991; 1996) e Nóvoa (1995; 2002), na formação docente.

A pesquisa justifica-se pela necessidade desse debate para a assunção da responsabilidade docente com a função social e política da Educação, sobretudo na construção de uma sociedade fundamentada no reconhecimento das diferenças culturais como meio para a equidade e a democracia social.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO ATO DE RESISTÊNCIA

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo passou a conviver com as tensões políticas e ideológicas da Guerra Fria (1947-1991). No cerne dessa

ISBN: 978-65-5222-079-0

disputa estavam os Estados Unidos, na liderança da composição capitalista; e a então União Soviética, no comando do bloco socialista. Essas questões interferiram, diretamente, para a instituição das ditaduras na região latino-americana, não foi diferente com o Brasil. Os Estados Unidos difundiam "o medo do comunismo" e sua suposta "subversão" à cultura cristã e ocidendental. Essa discussão é corroborada por Napolitano (2014, p. 6) quando identifica que "desde 1947, boa parte das elites militares e civis no Brasil estava alinhada ao mundo "cristão e Ocidental" liderado pelos Estados Unidos contra a suposta "expansão soviética".

Instalada a Ditadura Militar o país vivenciou um tempo de intensa arbitrariedade. Com a justificava do anticomunista e alegando subversão à ordem, os militares prendiam, torturavam e matavam qualquer pessoa que ousasse questioná-los. Essa é uma história viva, que segue sendo contada pelas vítimas e pelas famílias das vítimas de um cruel momento brasileiro. Mas é uma história também ignorada por uma parcela da sociedade que, inclusive, questiona se de fato houve um Golpe de Estado, alegando que só os "bandidos" sofriam. Além da polifonia das vítimas, o assassino confesso e ex-militar Cláudio Guerra (2014) confessou ter matado pessoas pelo simples fato de serem simpatizantes de ideias comunistas. É importante destacar que o movimento comunista foi e segue sendo deturpado.

Esse processo doloroso foi inquietando e mobilizando um grande contingente de pessoas que decidiram confrontar os ditames militares, o que gerou ainda mais mortes, mas viu-se surgir, também, os movimentos de resistência, muito importantes para a redemocratização posteriormente. Sobre isso, Zenaide (2016, p. 43-44) diz que,

> Da dor, [...] a educação em direitos humanos brotou no seio da sociedade civil, ainda em tempos de ditadura, como uma modalidade de resistência e de sinalização de mudanças políticas em andamento. Por isso, situamos o direito à resistência como princípio fundante da Educação em Direitos Humanos na América Latina e no Brasil no período da transição democrática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os atos de resistência ampliaram a discussão sobre os Direitos Humanos e, antes da consolidação do termo, apresentou-se como uma grande referência da Educação em Direitos Humanos. Zenaide (2018, p. 139) compreende que "[...] foi um momento político relevante onde os setores sociais organizados ampliaram e conquistaram os direitos humanos [...]. Foi esse processo persistente, da sociedade civil organizada, que pautou a redemocratização. Maria da Glória Gohn, em seu pensamento, (2001, p. 18) expõe que "o exercício da prática cotidiana nos movimentos sociais leva ao acúmulo de experiência, onde tem importância a vivência no passado e no presente para a construção do futuro". É um processo emancipatório que segue influenciado nos acontecimentos sociais, inclusive na defesa da democracia e na promoção dos Direitos Humanos.

Com a democracia restabelecida e com a Constituição Federal de 1988 promulgada, o Brasil, que estava com uma imagem internacional manchada pelas graves violações de Direitos Humanos, integrou-se nas discussões mundiais, através da ONU e, apesar de suas controvérsias, instituiu normas legais específicas sobre os DH. Um exemplo foi a Conferência de Viena, em 1993, que recomendou a inserção do debate sobre os DH na Educação. A partir de então, a ONU (1993) criou a Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos (1995-2004), que orientou os Estados a elaborarem planos nacionais de EDH para que o tema estivesse presente na Educação formal e não formal. Em 2003, o Brasil lançou para discussão social o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. É um documento composto por fundamentos híbridos, nele podemos visualizar o jusnaturalismo; o juspositivismo; a interculturalidade funcional - que propõe o respeito às diferenças sem problematizá-las -; e a interculturalidade crítica, que reconhece as diferenças, valorizando-as e debate-as na perspectiva política, cultural, histórica e social (Tubino, 2012). Seja a discussão histórica, seja a discussão filosófica, essa discussão é indispensável para a formação docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

FORMAÇÃO DOCENTE: A FUNÇÃO POLÍTICO-SOCIAL E O COMPROMISSO COM A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A formação docente perpassa por diferentes conflitos, alguns deles nem são percebidos. Discutindo a formação de professoras(es), António Nóvoa (1995) aborda o controle do Estado sobre a formação e o exercício da profissão como meio de legitimação ideológica do poder estatal e reprodução social controlada. Historicamente, a Educação é submetida e utilizada como aparelho ideológico e mercadológico do Estado, sendo evocada para a manutenção de interesses escusos de governos regidos pelo autoritarismo e/ou pelo capitalismo. Às vezes, mas nem sempre, as imposições são "sutis" e, quando junta-se à ausência de percepção desses interesses por parte das(os) docentes, deixam de ser problematizadas e confrontadas.

Essas são algumas das questões que apontam para a extensa dimensão do ser docente, indicando o tamanho da responsabilidade social que as instituições possuem com a formação inicial, mas também da autorresponsabilidade política e social com um fazer pedagógico que ultrapassa os conteúdos monitorados dos livros didáticos e as práticas conteudistas (Freire, 1987). Paulo Freire discute que

> Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros "invasores". (Freire, 1987, p. 87).

A formação docente, seja inicial ou continuada, passa pela instituição de uma concepção de Educação que seja capaz de questionar esses delineamentos dominadores, e isso não é possível quando assume-se a função de ser apenas um transmissor de conteúdos e de comportamentos estruturados em uma sociedade racista, misógina e homofóbica. É nesse sentido que Nóvoa (2002) propõe uma formação e um fazer complexos e autônomos, que ultrapassem os controles externos e promovam

ISBN: 978-65-5222-079-0

a análise e a mediação das realidades da profissão e da escola. É preciso transformar o que há décadas Freire identificou:

> Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos "conhecimentos", no chamado "controle de leitura", na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre, a conotação "digestiva" e a proibição ao pensar verdadeiro (Freire, 1987, p. 36).

Essa é a síntese do que o autor chama de "Educação Bancária", a qual não promove consciência de si; reconhecimento das diferenças, na perspectiva crítica; e não contribui para a transformação social necessária, sobretudo em país com um histórico de centenas de anos de violações de direitos sem punição. Ser professora(or) demanda definição, exige questionar-se: por que isto e não aquilo? É nessa perspectiva que Paulo Freire, poeticamente, declama:

> Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo (Freire, 1996, p. 40).

Logo, ser professora(or) solicita urgência na desconstrução da submissão histórica, cultural e econômica a que o Brasil fora submetido, com vestígios que, ainda em 2025, deparamo-nos com o presidente norte-americano - agora em disputa com a China -, exigindo liberdade para explorar as terras raras e minerais brasileiros (Idoeta e Mota, 2025). É por isso que "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano". (Freire, 1991, p. 80).

Volver-se nesse exemplar contingente e explorá-lo como exercício de criticidade, situa a(o) professora(or) na Educação em Direitos Humanos. Sobre o educar em Direitos Humanos, Vera Candau diz que

> Refere-se à íntima relação entre democracia, cidadania e direitos humanos. A formação para o exercício de uma cidadania

ISBN: 978-65-5222-079-0

> ativa e a participação nos esforços pela democratização da nossa sociedade, nas suas diferentes dimensões, inclui necessariamente trabalhar a problemática dos direitos humanos (Candau, 2013, p. 311).

E versar sobre os Direitos Humanos requer conhecimento e problematização da da História e de seus reflexos no tempo presente. É refletir sobre como pensa e como faz a docência, principalmente, se está conduzindo a Educação à manutenção de interesses mercadológicos ou à emancipação social. São questionamentos fundantes para a escolha de uma práxis educativa, verdadeiramente, freireana e comprometida com a Educação em Direitos Humanos. Abraham K. Magendzo, um professor importante nas discussões sobre a EDH na América Latina, relata que:

A educação para os direitos humanos não se oculta do seu meio, pelo contrário, articula-se com ele numa relação mútua, de modo que é inseparável do seu contexto, mas também o informa, o retroalimenta e sobretudo visa na transformação do contexto (Magendzo, 2008, p. 7, tradução nossa).

O ato de refletir a Educação em Direitos Humanos, na relação concreta de seu contexto, torna-a um processo espontâneo e sutil, de maneira que pensá-la e praticá-la será um exercício inseparável das experiências cotidianas.

DIÁLOGOS ENTRE A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, A FORMAÇÃO DOCENTE E A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As tensões e os conflitos tecidos no colonialismo, durante a invasão europeia, mantém-se através da colonialidade, que é a manutenção da imposição do pensamento colonial e de suas formas de controle do ser, do saber, do pensar; além da dominação capitalista. Diante dessa concretude, tem-se origem a trajetória intercultural na América Latina, nos anos finais do século XX, a partir da resistência, sobretudo, dos povos indígenas. O movimento intercultural propõe a ruptura com a lógica dominante que advém do colonialismo através de discussões e práticas decoloniais com

ISBN: 978-65-5222-079-0

o objetivo de compor o debate com modos diferentes de pensar, de viver, de conhecer e de existir (Walsh, 2010).

A filosofia intercultural, que fornece as bases teóricas e epistemológicas para a interculturalidade crítica, propõe modos outros de pensar, é o que explica Fornet-Betancourt durante uma entrevista para Sepúlveda e Avedaño:

> A abordagem intercultural visa expressar e manifestar na filosofia as diversas interpretações que as culturas oferecem do mundo. Portanto, em um nível mais preciso, trata-se de um projeto que pode capacitar a disciplina a abraçar uma visão multifacetada do planeta. Estamos acostumados a que a filosofia nos ofereça uma perspectiva única, mas este projeto busca construir uma harmonia de ideias e interpretações do mundo, para verificar se somos capazes de ter mais de uma visão (Fornet-Betancourt, 1999, p. 112, tradução nossa).

A proposta de Fornet-Betancourt (2001) busca "desfilosofar" a filosofia através da superação da tradição ocidental e de sua hegemonia. A ideia é reconfigurar as relações com as diferentes culturas, de forma que o debate seja horizontal e efetive-se na ruptura com o pensamento único de subalternização. Ainda durante a conversa com as autoras acima citadas, Raúl Fornet-Betancourt enuncia que no pensamento intercultural

> [...] Reside um verdadeiro conflito com a tradição ocidental, pois propõe-se um programa para desfilosofar a filosofia, de modo que ela possa ser reorganizada a partir da interdisciplinaridade e, logicamente, talvez fundamentalmente, da interculturalidade, ou seja, do diálogo entre culturas (Fornet-Betancourt, 1999, p. 113, tradução nossa).

O termo "interculturalidade" já sugere que a pretensão é convidar a filosofia ocidental a sentar-se em círculo com as demais filosofias, não mais ao centro como sempre figurou. De modo que se promova um intercâmbio entre as diferentes culturas, considerando que cada uma possui seus referenciais, os quais não implica que devam compor lugares assimétricos. Freire e Macedo refletem que

> Respeitar os diferentes discursos e pôr em prática a compreensão de pluralidade (a qual exige tanto crítica e criatividade no

ISBN: 978-65-5222-079-0

> ato de dizer a palavra, quanto no ato de ler a palavra) exige uma transformação política e social [...] A legitimação desses diversos discursos legitimaria a pluralidade de vozes na reconstrução de uma sociedade verdadeiramente democrática (Freire e Macedo, 1990, p. 36 e 37).

Faz-se relevante observar dois aspectos no pensamento de Freire e Macedo (1990) que são a exigência de criticidade e a pluralidade de vozes. Reconhecer as diferenças não se confunde com tolerar e aceitar a diversidade cultural, mas reconhecer-se, também, na diferença. Além disso, não é suficiente respeitar as diferenças colocando-se em um lugar de "natural", é indispensável que se faça a discussão sobre os aspectos sociais, culturais e econômicos que permearam, historicamente, as diferenças e produziram as desigualdades sociais. Esse é o motivo pelo qual Freire diz: "o Brasil foi "inventado" de cima para baixo, autoritariamente. Precisamos reinventá-lo em outros termos" (Freire, 1982, p. 41). Vera Candau (2014) discute que a formação docente é um lócus privilegiado para essa reinvenção. De fato, o lugar de docente em constante formação, soma-se aos mais importantes espaços educativos de reflexão para a transformação social. Paulo Freire (1987) interpreta esse debate intercultural afirmando que a Educação é um ato político intencional, o qual segue em direção a uma práxis transformadora de ação-reflexão-ação.

> Essa ideia vem se construindo como força política, epistemológica e pedagógica e faz referência às possibilidades de um pensamento crítico a partir dos subalternizados pela modernidade europeia capitalista e um projeto teórico voltado para o repensamento crítico e transdisciplinar, em contraposição às tendências acadêmicas dominantes de perspectiva eurocêntrica de construção do conhecimento (Walsh, Oliveira e Candau, 2018, p. 3).

O pensamento de Freire encontra-se com a reflexão de Walsh, Oliveira e Candau (2018) acerca da perspectiva política que está envolvida com a reconstrução das sociedades oprimidas pelos interesses políticos, ideológicos e capitalistas. E esse encontro também deve ocorrer na formação inicial e continuada das(os) docentes, mas, sobretudo, nas análises

ISBN: 978-65-5222-079-0

de suas práticas cotidianas, as quais encontram-se com as consequências reais de toda a explanação deste artigo nas vidas das pessoas educandas.

Esse é o movimento intercultural necessário à Educação que, ainda, perpetua-se na lógica de um saber centrado e imposto como depósito intelectual. Candau contribui dizendo que

> A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça -social, cognitiva e cultural-, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (Candau, 2013, p. 1).

Na interculturalidade crítica as diferenças são compreendidas como riqueza, pois a relação estabelecida ultrapassa o respeito à diversidade, não é construída na mera convivência, mas no intercâmbio com as diferenças, tecendo um debate problematizador e valorativo. E para que essa reflexão alcance os corações docentes, os pressupostos listados no livro Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (1996), é de muita importância, sobretudo na discussão que o ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes do educando, criticidade, reflexão crítica sobre a prática e, dentre outros, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural. É relevante, ainda, pensar no que nos diz Candau:

> A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade (Candau, 2008, p. 52).

Os confrontos entre a igualdade e a diferença refletem na interpretação das desigualdades, essa interligação, se lida na perspectiva

ISBN: 978-65-5222-079-0

intercultural, é um elemento imprescindível para a construção de uma Educação em Direitos Humanos fundada em aspectos históricos de apagamento cultural, social e econômico que demandam ser superados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A efetivação de uma Educação em Direitos Humanos conclama diferentes setores da sociedade, neste estudo, a formação docente, fundamentada nos pressupostos filosóficos da interculturalidade crítica, apresenta-se como indispensável ao processo que se faz e se refaz no chão da escola e em todos os demais espaços educativos cotidianamente.

Norberto Bobbio (2004), em seu viés iluminista, defende que o problema acerca dos Direitos Humanos não são de fundamentação filosófica, mas de garantia política. Não se nega que há uma questão sim no entorno das garantias dos Direitos Humanos, mas, no decorrer da pesquisa, percebemos que a concretização dos DH e da EDH depende de como esses institutos são pensados. Se, no exercício da docência, as(os) educandas(os) são considerados como "iguais" - os quais alcançam o princípio da universalidade -, suas realidades não serão problematizadas, não perceberão que suas diferenças estruturam o processo de desigualdade que está enraizado na sociedade por desvalorização cultural. Logo, não haverá resistência à imposição da cultura una e, consequentemente, de transformação social. A interculturalidade crítica, a partir de seus pressupostos filosóficos, é capaz de fundamentar uma Educação, formal e não formal, que efetive a promoção e a efetivação dos Direitos Humanos e da democracia.

A formação docente é um eixo estratégico na reconstrução social com bases interculturais, mas o rompimento com o paradigma monocultural não se faz de maneira espontânea, na realidade, romper com essa proposta significa confrontar o estabelecido a partir de um processo contínuo de resistência. Marilena Chaui diz que "a formação da e para a cidadania toma o exercício do pensamento como um direito porque é

ele que nos lança na interrogação, que nos pede reflexão, crítica, enfrentamento com o instituído [...]" (Chaui, 2006, p. 14). Por vezes, esse é um processo que deve alcançar primeiro a desconstrução e a reconstrução do pensar e do fazer docente, envolvendo, inclusive, a reflexão sobre a própria identidade.

A(O) professora(or) não está apartada(o) das estruturas que produzem as desigualdades sociais. Não é incomum que professoras(es) vivenciem conflitos com as consequências dos diferentes apagamentos que inferiorizam as culturas situadas no Sul Global, seja como vítima ou como reprodutor da lógica ocidental. O currículo, as normas educacionais e a própria formação seguem influenciados pela racionalidade eurocêntrica. Assim, além de meio efetivador da Educação em Direitos Humanos, através da formação docente, a interculturalidade crítica necessita ser difundida para, com isso, conseguir propor sua discussão nos lócus de formação docente e, por conseguinte, abranger suas reflexões e suas práticas. Dessa forma, pensar a Educação em Direitos Humanos, na perspectiva da interculturalidade crítica, implica não só em questionar as próprias concepções e práticas, mas, por vezes, solicita a reconfiguração da própria identidade e o encontro com as raízes de si.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, apresentação de Celso Lafer. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. ISBN 9788535215618.

BUARQUE, Chico. Vai passar**.** Barclay/Poligram/Philips: 1984. 6:04 min. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3IGVFVbE9k. Acesso em: 02 set. 2025.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CANDAU, Vera Maria. **Educação intercultural e práticas pedagógicas**. Documento de trabalho. Rio de Janeiro: GECEC, 2013.

CANDAU, Vera Maria. **Professores/as: multiplicadores/as de educação em direitos humanos**. Sociedade e Cultura, Goiânia, v. 16, n. 2, 2014. DOI: 10.5216/sec.v16i2.32188. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/32188. Acesso em: 30 ago. 2025.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CHAUI, Marilena. **Direitos Humanos e Educação Congresso sobre Direitos Humanos**. Brasília, p. 1-14, 30 ago. 2006.

CLÁUDIO Guerra, um matador arrependido - Observatório da Imprensa. [S. l.]: TV Brasil, 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=xOwI7Lc_LKI. Acesso em: 25 set. 2024.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Filosofía e Interculturalidad en América Latina: intento de introducción no filosófica. **Itinerarios: revista de estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos**, n. 4, p. 45-58, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo; e MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

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

IDOETA, Paula Adamo; MOTA, Camilla Veras. **Por que Trump mira terras raras e minerais no mundo todo - e qual o lugar do Brasil nesse xadrez.** São Paulo, 27 jul. 2025. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/articles/c3w4wlvllp6o. Acesso em: 25 set. 2025.

MAGENDZO, Abraham. Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. In: MAGENDZO, Abraham et al. **Pensamiento e**

Ideas-fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago de Chile: [s. n.], 2008. p. 4-25.

NAPOLITANO, Marcos. **1964:** História do Regime Militar Brasileiro. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 365 p. ISBN 9788572448260.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa (PT): EDUCA, 2002.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Carta das Nações Unidas**. 1945. Disponível em: https://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%-C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf. Acesso em: 2 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e Programa de Ação da Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos**. Viena, 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 27 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: /https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf. Acesso em: 3 jun. 2025.

SEPÚLVEDA, Manola; AVENDAÑO, Claudia. Raúl Fornet-Betancourt y la Filosofía Intercultural. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, [s. l.], ano 1999, v. 6, ed. 1, p. 111-115.

SMOLKA, Ana Luiza B. et al. **Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos**. Temas psicológicos. [online]. 1993, vol.1, n.1, pp. 7-15. ISSN 1413-389X.

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In: FERNÁNDEZ, Silvia; SINNIGEN, Jonh H. (eds). **América para todos los americanos**. Prácticas interculturales, México: UNAM, 2012, p. 355-366.Disponível em: https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf. Acesso em: 16 ago. 2024.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; e CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, 26 (83), 2018. Disponível em http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3874.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Critica y educación intercultural. In: VIAÑA, J. TAPIA, L. **Construyendo Interculturalidade Crítica**. Instituto Internacional de Integración Del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolívia, 2010, p. 75-96.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Educação em direitos humanos e democracia: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 3, n. 7, p. 137–161, 2018. DOI: 10.25053/redufor. v3i7.176.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, A.M; TOSI, G.; FERNANDEZ, M.B;

ZENAIDE, M.N.T (Orgs.). **Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina**. Editora do CCTA, 2016, João Pessoa, p. 38-89.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.035

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS AÇÕES DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UFSM

Alice Moro Neocatto[1]
Adauton Ezequiel Müller[2]

RESUMO

A extensão universitária compreende o princípio da indissociabilidade das funções da universidade que é ensino, extensão e pesquisa, além disso, conforme a Política Nacional de Extensão, publicada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras, a extensão universitária promove a interação da universidade com a sociedade e tem potencial de transformar não apenas os setores sociais com os quais a universidade interage, e sim a própria instituição, propiciando uma formação contextualizada aos estudantes universitários. Atualmente, a extensão ocupa um espaço diferenciado nas instituições devido à obrigatoriedade de carga horária extensionista nos currículos dos cursos de graduação, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação inicial de professores, citam que a universidade deverá desenvolver ações em colaboração com os sistemas de ensino estadual e municipal para contribuir com as particularidades e demandas da Educação Básica, portanto, se torna um importante tema de pesquisa, principalmente na tentativa de compreender como se dá a atuação extensionista em espaços educacionais e como se constituem as relações da

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, alicemoro@ufsm.br;

2 Doutorando pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, adauton.muller@ufsm.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

universidade com as redes de educação. Este trabalho pretende investigar as ações extensionistas em execução na UFSM que têm relação com a formação de professores, a partir de uma análise do sistema de registros de atividades institucionais de extensão universitária. A pesquisa se caracteriza como quali-quantitativa, com perspectiva exploratória, a coleta de dados foi realizada a partir de relatórios institucionais disponibilizados pela Pró-reitoria de Extensão que apresentam os dados de registro das ações de extensão da instituição. A análise dos dados foi realizada por meio de seleção de ações de extensão em execução, foram selecionadas as ações que continham o termo "formação de professores" e/ou "formação docente" no título, palavras-chave ou resumo. De forma geral, obteve-se s os seguintes resultados, do total de 1234 ações de extensão registradas na UFSM, 36 possuem relação com a formação de professores, em sua maioria são ações vinculadas a escolas públicas da região de abrangência da instituição com a promoção de diálogos entre professores da rede básica e estudantes em formação inicial, há uma minoria de ações que tratam sobre políticas e gestão da formação de professores. Diante disso é possível constatar que embora seja reconhecida por meio de regulamentações a importância da extensão universitária para que a universidade construa sua interlocução com a educação básica, contribuindo tanto para a formação inicial de professores como para a formação continuada, ainda há grandes lacunas e desafios a serem enfrentados na construção dessas relações. A UFSM por ser uma instituição pública localizada no interior do estado, tem papel fundamental na relação da educação superior com a educação básica, e a extensão universitária é um dos instrumentos fundamentais para a atuação comprometida da universidade com as demandas das professoras e professores da educação básica, contribuindo para uma educação de qualidade desde a educação infantil até a educação superior.

Palavras-chave: Formação docente, Prática Extensionista, Universidade, Educação Básica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O momento atual da educação superior brasileira promove uma visibilidade da extensão universitária, visto que estamos em plena implementação de uma política que torna obrigatória a inclusão da atividade de extensão universitária como carga horária nos currículos dos cursos de graduação (Brasil, 2018).

Todavia, ressalta-se a importância de se observar o contexto histórico do percurso extensionista no Brasil, uma análise que permite reconhecer os avanços e a efetivação da extensão universitária no conhecido princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988).

A extensão aparece, pela primeira vez, em documentos legais no ano de 1931, por meio do Decreto-Lei n° 19.851/1931 (Brasil, 1931), com o caráter de "levar o conhecimento" gerado nas universidades para a sociedade através de cursos e conferências utilitárias. Posteriormente, no ano de 1968, essa concepção foi referendada na Lei n° 5.540/1968 (Brasil, 1968), que apresentava a extensão universitária como uma atividade que as instituições de ensino superior (IES) deveriam oportunizar aos estudantes para que desenvolvessem, a partir de seus conhecimentos, a melhoria das condições de vida da comunidade, atuando em processos gerais de desenvolvimento.

Portanto, nota-se a configuração de um fazer extensionista relacionado à oferta de cursos, conferências e assistência técnica para a comunidade. Tais ações baseavam-se no assistencialismo e na dinâmica de transferir o conhecimento e os saberes acadêmicos à comunidade.

Nesse ínterim, surgem as premissas de Paulo Freire (2021), com práticas e reflexões que perduram até a atualidade. Nesse sentido, o autor defende que a universidade deve promover um diálogo com a sociedade, constituindo uma relação horizontal, e que a atividade extensionista deve considerar a integração de diferentes saberes (científicos e populares).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essa conduta amplia as relações da universidade com a sociedade, promovendo uma transformação mútua.

Além disso, as ideias de Freire (2021) argumentam que a extensão universitária, construída sob um olhar de partilha e diálogo, permite a apropriação do conhecimento científico pela sociedade. Simultaneamente, a comunidade acadêmica vivencia a efetivação da relação teoria e prática contextualizada com a realidade social, o que oportuniza um aprendizado significativo na formação dos estudantes.

Os pressupostos de Freire (2021) perduram na trajetória da extensão universitária no Brasil até os dias atuais, na defesa de uma prática extensionista que combine uma dimensão formativa e de construção do conhecimento por meio do diálogo e da interação com a sociedade. Tais princípios estão presentes na concepção extensionista defendida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras (Forproex) e são referendados nas Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira (Brasil, 2018).

Nas diretrizes, temos a extensão conceituada como:

> [...] a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018, Art. 3).

Ao considerar o entrelaçamento da extensão universitária com a formação de professores, este estudo fundamenta-se na dimensão de formação e no princípio de aprendizagem da extensão, como defende Síveres (2010). Adicionalmente, considera-se o potencial de construção de saberes e de compreensão do real a partir da relação entre extensão universitária e formação de professores, de acordo com autores como Costa (2019) e Barros; Silva; Nascimento (2024).

No contexto deste estudo, entende-se a formação de professores como "[...] um processo pedagógico, intencional e organizado, de prepara-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino" (Libâneo, 2011, p. 16). Esse é um processo contínuo que envolve a formação inicial, que acontece nos cursos de licenciatura e a formação continuada que se dá após a inserção dos professores no ambiente escolar.

Por meio da formação, os futuros professores constroem os seus saberes para irem além da simples reprodução de modelos. Eles se constituem em profissionais capazes de assumir em suas tarefas uma postura crítica e transformadora, atuando como sujeitos capazes de intervir e modificar tanto o mundo natural quanto o social (Pimenta, 2012).

Sendo assim, o processo extensionista na formação inicial de professores permite a vivência em diferentes espaços de atuação, formais e não formais, o que oportuniza uma visão ampla da atuação profissional e auxilia na construção de sua identidade docente (Costa, 2019).

A identidade docente, conforme Pimenta (1997), é um processo de construção situado no contexto social, que responde às demandas impostas pela sociedade. Dessa forma, a extensão universitária, ao situar suas ações a partir do olhar para os problemas sociais, proporciona ao futuro professor uma formação contextualizada com a realidade de atuação.

Na defesa de um cruzamento entre universidade e escola, visto como capaz de criar um espaço de aprendizagem para futuros professores e para profissionais já formados, Zeichner (2010) ressalta a importância de ações voltadas a ampliar os espaços da formação inicial para reconhecer e valorizar os conhecimentos advindos das comunidades do entorno escolar.

O princípio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial (Brasil, 2024), corrobora essa afirmação, ao defender a articulação indissociável entre teoria e prática e entre ensino, pesquisa e extensão, visando o "exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais" (Brasil, 2024, Art. 5, Inciso IV).

Do mesmo modo, as Diretrizes preveem que as IES devem garantir em seus cursos de formação a vivência em diferentes espaços de apren-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dizagem, alicerçando o planejamento e a execução de atividades que sejam "integradas e coerentes com os espaços formativos agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos [...] que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento" (Brasil, 2024, Art. 7, Inciso XII).

Neste contexto, o estudo se torna um importante tema de pesquisa, a partir do reconhecimento do papel da extensão na formação de professores e da consideração de que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de formação inicial de professores enfatizam a importância de a universidade desenvolver ações em colaboração com os sistemas de ensino estadual e municipal para contribuir com as particularidades e demandas da Educação Básica.

Ele se justifica, principalmente, pela tentativa de compreender como se dá a atuação extensionista em espaços educacionais e como se constituem as relações da universidade com as redes de educação.

Este trabalho pretende investigar as ações extensionistas, que têm relação com a formação de professores e estão em execução na UFSM, a partir de uma análise do sistema de registros de atividades institucionais de extensão universitária. Na próxima seção apresenta-se o detalhamento das escolhas e do percurso metodológico.

METODOLOGIA

Nesta seção, discorre-se sobre o percurso metodológico da pesquisa. Por se tratar de um fenômeno complexo compreendido na esfera da pesquisa educacional, a qual evidencia uma multiplicidade de questões a partir do contexto de investigação, entende-se a abordagem quali-quantitativa como a metodologia mais adequada, pois proporciona um percurso metodológico que busca superar a dicotomia existente entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. Ou seja, a complementaridade das diferentes abordagens enriquece um fenômeno real que pode adquirir sentido concreto a partir da exploração de dados (Minayo; Sanches, 1993).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em se tratando da abordagem quali-quantitativa, autores como Minayo e Sanches (1993), entendem que a complementaridade circunda o objeto de pesquisa na relação objetividade e subjetividade, isso não se reduz a uma oposição contraditória. As relações sociais podem ser analisadas a partir de diferentes aspectos, ecológicos e concretos, o estudo quantitativo pode trazer elementos que serão aprofundados com a abordagem qualitativa.

Em relação às ciências sociais, Creswell e Clark (2007) apresentam que a pesquisa quali-quantitativa de caráter exploratório, em seu desenho metodológico, utiliza de resultados qualitativos para contribuir com o desenvolvimento de métodos quantitativos ou vice-versa. Portanto, a abordagem mista, contribui para um olhar diferente, com uma visualização mais ampla do problema investigado.

Como o objeto investigado se caracteriza por ser as ações de extensão que versam sobre a formação de professores, estando ainda em andamento, no contexto da UFSM a coleta de dados iniciou[3] com um contato via e-mail institucional com a Pró-reitoria de Extensão da UFSM, para solicitar acesso a dados mais completos[4] sobre as ações de extensão registradas na instituição.

Em resposta a solicitação, a Pró-reitoria de Extensão disponibilizou uma planilha de dados, organizada em colunas, a partir do formato .XLXS, com as seguintes informações: número de registro do projeto, título do projeto, palavras-chave, resumo, classificação, situação, avaliação, data de registro, data inicial, data final, unidade de ensino, nome do responsável, cidades de abrangência, contrata fundação, paga bolsa, tipo de público, alunos envolvidos, TAES envolvidos, docentes envolvidos, número públi-

3 A data de recebimento dos dados foi 01 de março de 2025.

4 O registro das ações de extensão na UFSM é via Portal de Projetos, o qual tem uma ferramenta de acesso público, ainda que nesse formato seja possível obter dados das ações, o contato com a Pró-reitoria de Extensão possibilitou o acesso a uma planilha que facilitou a organização dos dados da pesquisa. Essa ferramenta pode ser consultada no seguinte endereço eletrônico: https://portal.ufsm.br/projetos/index.html.

ISBN: 978-65-5222-079-0

co-alvo, estratificação social, tipo de ação de extensão, área temática, ODS da ONU.

A planilha continha todas as ações registradas na UFSM em andamento. A partir desse conjunto completo de informações, para atender ao objetivo deste estudo, procedeu-se com a seleção das ações que incluíam no título, palavras-chave e/ou resumo os termos: "formação de professores" e/ou "formação docente". Do total de 1.234 ações de extensão registradas na UFSM, foram encontradas 36 ações de extensão com os termos descritos acima.

A análise quali-quantitativa, como Bardin (2011) esclarece, está alicerçada em observar a frequência de aparição de certos elementos e dados da mensagem (*corpus*) e os indicadores que permitem inferências como presença, ausência, que constitui uma análise subjetiva do conjunto de dados.

Optou-se pela Análise de Conteúdo, enquanto procedimento, pois dentro das pesquisas sociais, considera-se que este método analisa com profundidade a questão da subjetividade, ao reconhecer a não neutralidade entre pesquisador, objeto de pesquisa e contexto, aliado a princípios e regras sistematizadas que conduzem a análise do *corpus* (Sampaio; Lycarião, 2021).

A análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2011), permite interpretar textos/documentos através da organização, codificação e interpretação dos dados. Iniciou-se o tratamento dos dados quali-quantitativos, na busca de sentidos para o *corpus* obtido, fazendo a relação do conjunto de dados com o referencial teórico e legal que embasa este estudo.

Para isso, a organização dos dados foi conduzida por meio de uma leitura flutuante dos resumos das 36 ações de extensão, partindo para uma codificação dos textos em unidades de registro e unidades de contexto para então surgirem as categorias de análise. A partir das categorias, procedeu-se a análise compreendendo os significados dentro do contexto do objeto da pesquisa. Na esfera quantitativa foram utilizadas as ferramen-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tas disponíveis no *software* "*google sheets*" para tabulação e análise dos dados por meio de números, tabelas e gráficos.

Na próxima seção são apresentados alguns elementos acerca dos resultados encontrados no estudo e realiza-se a discussão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentam-se algumas ponderações acerca da análise sobre as ações de extensão relacionadas à formação de professores, realizadas no contexto da Universidade Federal de Santa Maria.

Inicialmente, é importante mencionar que a extensão universitária na UFSM está regulamentada através da Política de Extensão da UFSM (Resolução UFSM nº 006/2019). Aprovada na forma de anexo a esta resolução, a política versa sobre:

> [...] as diretrizes e os objetivos da extensão na UFSM e da Pró-Reitoria de Extensão; os eixos e as linhas da extensão; a caracterização, classificação, registro e financiamento das ações de extensão; a composição e finalidade da Câmara de Extensão, das Comissões de Extensão e do Fórum Regional Permanente de Extensão; a avaliação e valorização da extensão; e a inserção das ações de extensão no ensino (Universidade Federal de Santa Maria, 2019, Art. 1º).

Destaca-se para fins deste estudo, os seguintes objetivos descritos na Política de Extensão que se relacionam com a formação de professores, a citar:

> [...]Facilitar o processo de construção e difusão de conhecimentos, ampliando o acesso aos saberes e ao desenvolvimento tecnológico, cultural e artístico da sociedade;
>
> [...] Promover a inserção junto aos segmentos sociais e interfaces com a educação básica, técnica e tecnológica, observando as diretrizes extensionistas;
>
> [...]Propiciar aos estudantes espaços formais e não formais de aprofundamento e aperfeiçoamento técnico, profissional e humanístico;] (Universidade Federal de Santa Maria, 2019, Art. 5º, Incisos III, IV e VII).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir deste recorte da política de extensão da UFSM e da análise sobre o contexto das ações realizadas no âmbito da instituição, bem como dos dados que foram oportunizados pela PRE, observou-se determinados aspectos das ações de extensão da UFSM que se relacionam com a formação de professores. Com base nisso, compreendeu-se os movimentos e diálogos existentes entre a extensão e a formação de professores. Neste contexto, é fundamental destacar que a UFSM é uma instituição de educação superior localizada no interior do estado do Rio Grande do Sul, possuindo um papel de destaque no desenvolvimento regional e na relação da universidade com a sociedade (Universidade Federal de Santa Maria, 2016).

O elo da instituição com a educação básica se dá por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão, além das relações estabelecidas nos cursos de licenciatura com as escolas. Observou-se que na UFSM, de um total de 1.234 ações, existem, em andamento, 36 ações de extensão que versam sobre a formação de professores. Estes dados nos inferem a constatação de que apenas 2,91% do total de ações englobam a formação de professores.

Ao discutir a formação docente e profissional, Imbernón (2011) difunde a ideia de superação das concepções de educação predominantes no século XIX, se referindo à ideia do contexto da educação como lugar de mera transmissão do conhecimento acadêmico. Para o autor, diante de uma sociedade democrática, plural e participativa, se torna necessária a superação dos enfoques funcionalistas, tecnológicos e burocráticos e um direcionamento para uma instituição educadora, mais dialógica, cultural-contextual e comunitária, na qual assume importância a relação que esta estabelece entre as pessoas e a comunidade, num sentido mais amplo.

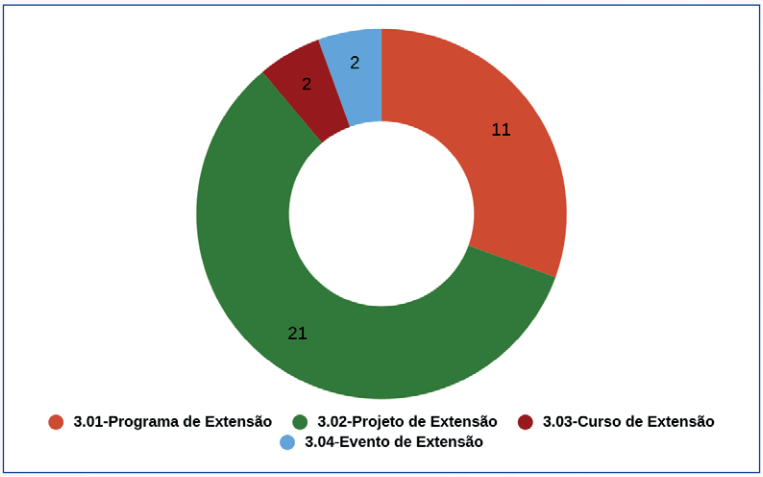
Para apresentar um retrato da UFSM quanto ao tipo de ações desenvolvidas, é necessário considerar que as atividades extensionistas podem ser classificadas em cinco categorias: programas, projetos, cursos, eventos e prestação de serviços (Universidade Federal de Santa Maria, 2019). Den-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tre as 36 ações analisadas, observou-se que a maior parte se constitui de programas e projetos, caracterizados por um perfil processual, contínuo e de maior temporalidade.

Essa predominância de atividades de caráter contínuo se mostra importante na perspectiva de relacionar a universidade com a escola, visto que a formação de professores busca justamente essa interação. Nesse sentido, Imbernón (2011) indica que a formação docente implica observar a instituição educativa em seu contexto, sendo o tempo de vivência um fator que favorece a inserção em situações reais relacionadas à futura atuação profissional. O Gráfico 1, a seguir, apresenta o detalhamento da classificação dessas ações.

Gráfico 1 - Classificação das ações de extensão



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

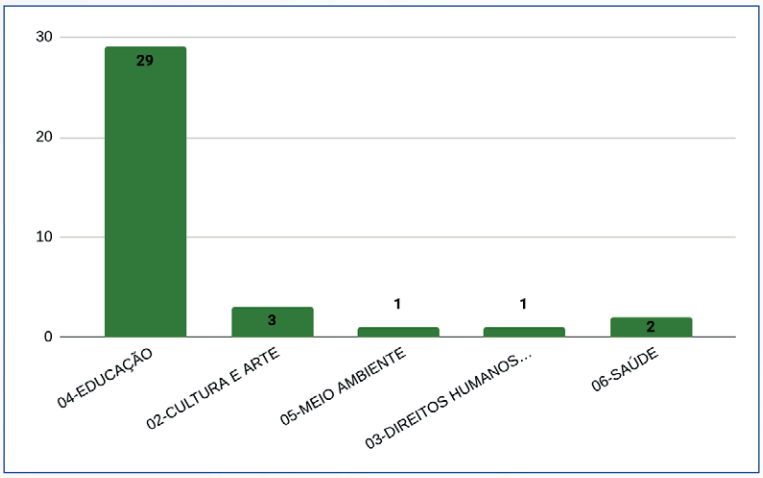
Conforme é possível observar no gráfico 1, do total de 36 ações relacionadas à formação de professores, 21 delas são projetos de extensão, seguidos de 11 programas, 2 cursos e 2 eventos. Conforme sinalizado anteriormente, esse volume maior de projetos e programas demarcou uma característica da instituição, no que se refere a oferta das ações de extensão relacionadas à formação de professores.

No que diz respeito às áreas temáticas que caracterizam as ações, foram observadas cinco áreas temáticas envolvidas nas ações que têm

ISBN: 978-65-5222-079-0

vinculação com a formação de professores. Cabe destaque a área temática da educação, o que já era esperado, já que se trata de ações que tem em sua gênese a formação de professores. O gráfico 2, a seguir, apresenta uma síntese da caracterização por áreas temáticas.

Gráfico 2 - Área temática das ações de extensão



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Todavia, ao refletir sobre o papel da extensão universitária, seu impacto na formação de estudantes e na transformação social, as diferentes áreas temáticas podem estar presentes nas práticas de extensão, já que a formação de professores abrange diferentes áreas do conhecimento e o contexto escolar, como dinâmica social, abarca desafios complexos que o professor vai enfrentar no dia a dia profissional.

Nesta direção, as ações de extensão universitária ocupam um lugar de oportunidade para experiências que possibilitam aos futuros professores relacionar as teorias apreendidas na universidade com a prática docente e experimentar o cotidiano da escola em sua complexidade. Ao discutir a formação de professores Nóvoa (2022) reafirma a complexidade da profissão docente, argumentando que na formação não basta uma simples convocação às questões práticas ou à preparação para o trabalho profissional, mas o exercício "[...] de compreender a complexidade da profissão

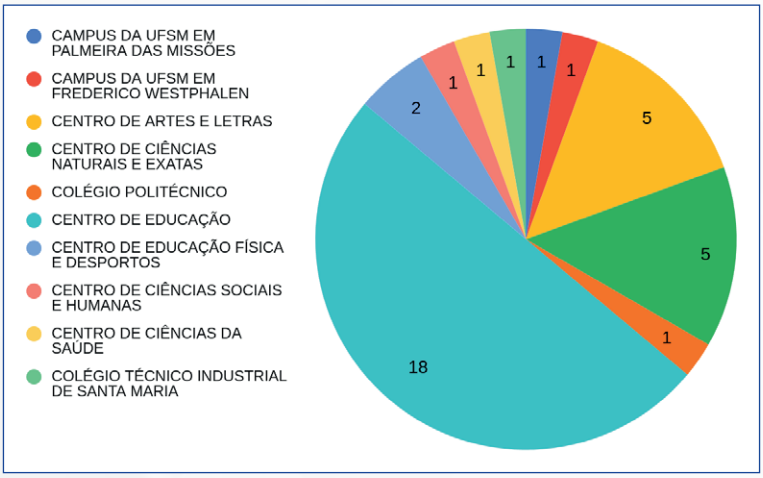
ISBN: 978-65-5222-079-0

em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.)" (Nóvoa, 2022, p. 62).

Outro aspecto a ser destacado é a vinculação das ações de extensão em relação aos Centros de Ensino. Percebeu-se que as ações de extensão registradas na UFSM estão vinculadas às unidades acadêmicas dos coordenadores das ações. Sendo assim, existe uma tendência das ações estarem vinculadas às unidades acadêmicas, nas quais existem cursos de licenciatura, pois pela natureza dos cursos, são as unidades que detém a maioria dos registros de ações em andamento.

Conforme consulta ao Portal *UFSM em números*, realizada na data de 27 de outubro de 2025, a instituição conta com 126 cursos de graduação. Deste total, têm-se 31 cursos de Licenciatura. Estes cursos estão distribuídos em 7 Centros de Ensino, sendo eles: Centro de Artes e Letras (9 cursos), Centro de Educação (9 cursos), Centro de Ciências Naturais e Exatas (7 cursos), Centro de Ciências Sociais e Humanas (3 cursos), Centro de Educação Física e Desportos (1 cursos), Campus de Frederico Wesphalen (1 curso) e Campus de Palmeira das Missões (1 curso). O gráfico 3, apresenta a distribuição das ações em relação a vinculação às unidades acadêmicas (Universidade Federal de Santa Maria, 2025a).

Gráfico 3 - Unidade acadêmica das ações de extensão



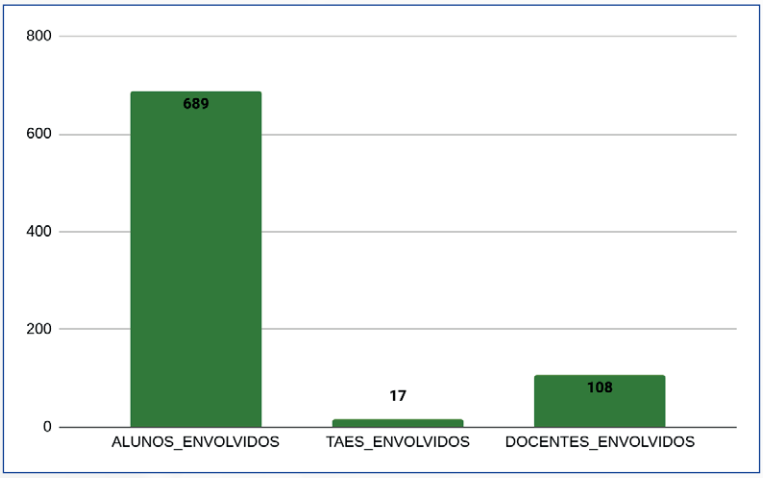
Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir da análise do gráfico 3, é possível verificar a existência de uma oferta maior de ações de extensão vinculadas ao Centro de Educação e um equilíbrio em relação à quantidade de ações ofertadas pelo Centro de Artes e Letras e pelo Centro de Ciências Naturais e Exatas. Estes três Centros de Ensino concentram a maioria das ações de extensão. Além disso, os dados do gráfico evidenciam o destaque do Centro de Educação no contexto da UFSM, isso, devido a sua natureza de unidade universitária responsável por "[...] contribuir para a formação inicial e permanente de professores nas diferentes licenciaturas e campos do conhecimento" (Universidade Federal de Santa Maria, 2025b, [n.p]).

Conforme a Política de extensão (Universidade Federal de Santa Maria, 2019), as ações extensionistas, são desenvolvidas por servidores (docentes e técnico-administrativos) e devem incluir estudantes como "protagonistas no que se refere à relação ensino e extensão" (Universidade Federal de Santa Maria, 2019, Art. 9.º). Além disso, a orientação dos estudantes deve ser exercida por um docente da equipe executora. Observou-se, no conjunto de ações analisadas, uma representação maior do número de estudantes envolvidos com a extensão na UFSM. Essa situação está representada no gráfico 4:

Gráfico 4 - Número de participantes por categoria



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Atualmente, a representação de estudantes nas equipes executoras das ações extensionistas, torna-se um ponto relevante de se observar. A inserção da carga horária extensionista nos currículos dos cursos de graduação é obrigatória desde sua regulamentação no ano de 2018 (Brasil, 2018), o que promove um maior interesse de estudantes em se integrarem às ações extensionistas.

A Resolução CNE n.º 04/2024 (Brasil, 2024), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais das licenciaturas, cita que os cursos de formação inicial devem ser constituídos de núcleos, dentre esses, o núcleo III que versa sobre "atividades acadêmicas de extensão - AEE, [...] envolvem a execução de ações de extensão nas instituições de educação básica, com orientação [...] de um professor formador da IES" (Brasil, 2024, Art. 13, Inciso III).

A participação de estudantes nas ações se torna uma peça fundamental na qualificação da extensão universitária desenvolvida em contextos educacionais, justamente por articular o ensino e a prática inseridos em uma realidade social, destas práticas espera-se que os futuros professores possam ter uma formação crítica, democrática e emancipatória (Costa, 2019).

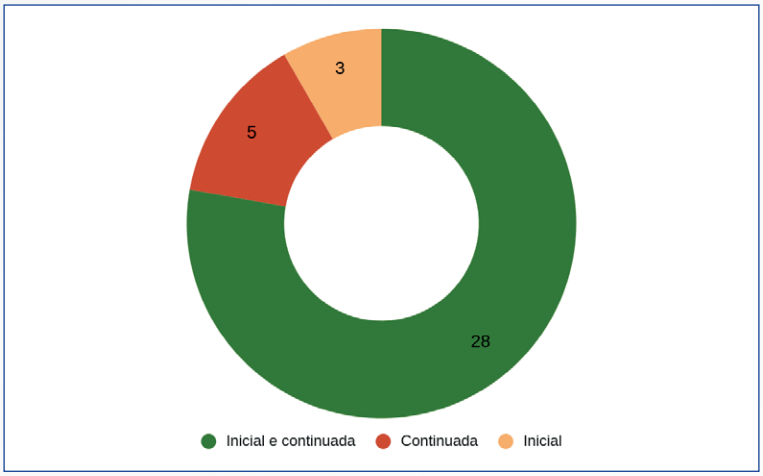
Em contraste, um dos problemas apontados por Zeichner (2010) nos cursos de formação inicial é a desconexão entre a teoria e a prática, isto é, entre o que é ensinado e as oportunidades de prática como espaços de aprendizagem. O autor revela que a experiência de construção de saberes a partir do conhecimento da prática profissional e do conhecimento acadêmico constitui um movimento de criação de novas oportunidades de aprendizagem, tanto para futuros professores como para os professores no campo de atuação (Zeichner, 2010).

A partir da análise dos resumos das ações extensionistas da UFSM, constatou-se que há a descrição de atividades relacionadas tanto a formação inicial de estudantes da instituição como também a articulação formação inicial e continuada e ainda ações que visam somente a formação continuada. O gráfico 5 revela que em sua maioria, as ações estabelecem a

ISBN: 978-65-5222-079-0

integração da formação inicial com a formação continuada, o que reforça as ideias apresentadas por Zeichner (2010) na criação de novas oportunidades de aprendizagem.

Gráfico 5 - Descrição de atividades extensionistas e relação com a formação



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

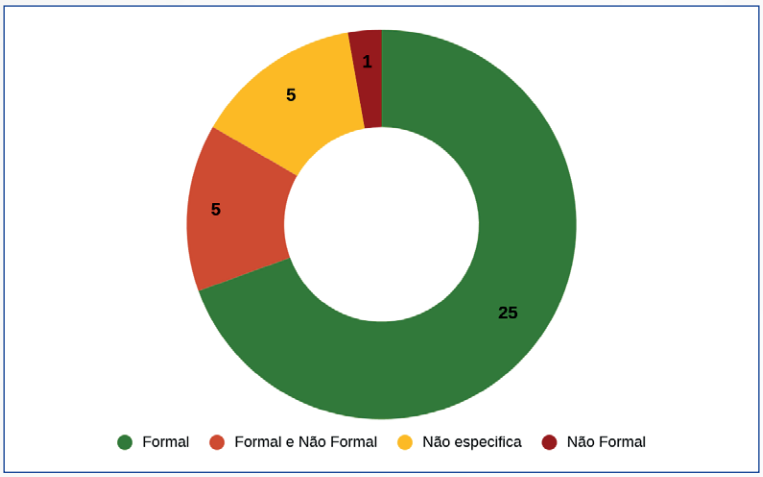
Por sua vez, ao observar elementos relacionados aos espaços de prática, as Diretrizes Nacionais Curriculares (Brasil, 2024) apontam que as IES devem garantir na formação inicial "o uso de diferentes espaços de aprendizagem" (Brasil, 2024, Art. 7, Inciso XI) e o "planejamento e execução de atividades integradas e coerentes nos espaços formativos, [...] agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos [...] que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento" (Brasil, 2024, Art. 7, Inciso XII).

A prática extensionista oportuniza a vivência em diferentes espaços tanto formais como não formais, justamente por apresentar características de integração da universidade com a sociedade, desta forma, amplia os ambientes de aprendizagem envolvendo diferentes espaços que agregam no processo de construção do conhecimento e enriquecem as experiências de práticas pedagógicas inseridas em diferentes realidades (Barros; Silva; Nascimento, 2024).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Na UFSM, as ações de extensão, a partir do que revelam os resumos disponíveis no sistema de registro, estão inseridas em sua maioria, em contextos formais de educação, isto é, escolas e/ou universidade, há ainda poucas ações que congregam a prática em espaços formais e não formais, conforme descrito no gráfico 6.

Gráfico 6 - Espaços de prática extensionista



Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As experiências relacionadas às práticas pedagógicas em espaços que reúnem o conhecimento prático e o acadêmico de modo menos hierárquico são chamadas por Zeichner (2010) de terceiro espaço. Este conceito promove uma mudança epistemológica da formação de professores, pois confere a mesma importância ao conhecimento acadêmico e ao conhecimento dos professores experientes.

Ao compreender a extensão como elemento constituinte da formação de professores, faz-se menção a Síveres (2010), na defesa de que a extensão universitária é um "percurso aprendente, compreendido pelo acolhimento, pelo cuidado e pela criação de conhecimentos, contribuindo com a formação pessoal, a capacitação profissional e a transformação social" (Síveres, 2010, p. 09). Esses elementos constituem a relação dialógica entre a instituição e a sociedade, entre o pessoal e o social e entre o educacional e o profissional.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em síntese, a partir dos dados analisados, é possível afirmar que as ações de extensão na Universidade Federal de Santa Maria, são realizadas ao encontro do que prevê a sua política de extensão, em sua maioria oportunizadas a partir de projetos e programas de extensão, sob a responsabilidade de docentes e técnico-administrativos em educação e com a participação expressiva de estudantes das licenciaturas, pois, no que diz respeito ao vínculo com as unidades acadêmicas, observou-se a predominância de ações vinculadas aos Centro de Educação, Centro de Artes e Letras e Centro de Ciências Naturais e Exatas, sendo os centros de ensino, nos quais estão concentrados os Cursos de Licenciatura na UFSM. Quanto à relação com a formação de professores, percebeu-se maior concentração das atividades em ações que congregam as duas perspectivas de formação: a formação inicial e a formação continuada. Como espaços de prática, observou-se a evidência das atividades em espaços formais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou investigar as ações extensionistas em execução na UFSM com relação à formação de professores. Para isso, no percurso metodológico utilizou-se a abordagem quali-quantitativa, e os dados, disponibilizados pela Pró-reitoria de Extensão, foram submetidos à Análise de Conteúdo. Após os refinamentos, foram analisadas 36 ações extensionistas na UFSM que tinham relação com a formação de professores.

Observou-se que as ações de extensão são realizadas conforme a Política de Extensão da UFSM e, em sua maioria, são classificadas como programas e projetos, que apresentam um caráter processual sistemático e têm maior temporalidade. As ações extensionistas têm uma participação expressiva de estudantes e estão predominantemente vinculadas aos Centros de Ensino que concentram os cursos de licenciatura da instituição.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A proporção de ações extensionistas voltadas à formação de professores, correspondente a apenas 2,91% do total de ações registradas na UFSM, demonstra um campo de potencial expansão, especialmente no contexto atual de inserção da extensão nos currículos dos cursos de licenciatura.

De modo geral, as ações extensionistas se caracterizam, na sua grande parte, por estabelecer uma conexão entre formação inicial e continuada, o que dialoga com o desafio da superação da dicotomia teoria e prática e repercute na relação universidade-escola-comunidade, contribuindo para uma formação crítica, contextualizada e reflexiva.

Os espaços de prática extensionista, conforme os dados analisados, são predominantemente formais, o que sugere uma possibilidade de ações extensionista explorarem o terceiro espaço ou contextos não formais para execução de práticas, conforme preconizado pelas DCNs (Brasil, 2024) e autores como Barros, Silva e Nascimento (2024).

O protagonismo estudantil é um fator imprescindível para que a extensão universitária seja efetivada como uma dimensão de aprendizagem significativa no percurso formativo de futuros professores. Dessa forma, o número de estudantes envolvidos nas ações indica que articulação ensino-extensão é efetivada nas licenciaturas.

Por fim, enfatiza-se que a metodologia quali-quantitativa permitiu uma visão ampla e diversificada do conjunto de informações obtidas e, a partir disso, foi possível apresentar um retrato da situação atual das ações extensionistas da UFSM focadas na formação de professores.

Como limites deste estudo, coloca-se o fato de a análise estar vinculada apenas à fonte de dados do sistema de registro das ações extensionista, o que pode limitar a compreensão do contexto estudado. Dessa forma, propõe-se para futuras pesquisas uma abordagem que considere um aprofundamento no campo empírico, com a inclusão de outros instrumentos de coleta de dados que enriqueçam as análises qualitativas da temática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Reitera-se que a extensão universitária, como um princípio indissociável na formação de futuros professores implicados com as demandas da educação básica, é um dos instrumentos fundamentais para a atuação comprometida da universidade com a escola e com a comunidade, contribuindo para uma educação de qualidade desde a educação infantil até a educação superior.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a Pró-reitoria de Extensão da UFSM pela disponibilidade em fornecer os dados das ações de extensão, os quais foram imprescindíveis para a realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Bruna; SILVA, Juan Carlo da Cruz; NASCIMENTO, Vivianne. A extensão universitária e a formação de professores de matemática: contribuições no desenvolvimento de saberes docentes. **HOLOS**, [S. l.], v. 8, n. 40, 2024. DOI:

10.15628/holos.2024.17380. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/17380. Acesso em: 28 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe o Estatuto das Universidades Brasileiras. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 13 abr. 1931.

BRASIL. Lei no 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 nov. 1968.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução no 7, de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei no 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de

Educação – PNE 2014-2024 e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CP). Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 maio 2024.

COSTA, Wanderleya N. G. Curricularização da extensão: o desafio no contexto das licenciaturas. **Revista Panorâmica,** [S. l.], v. 2, 2019.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2007.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Traduzido por Silvana Cobucci Leite.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora**: novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecilia de S. ; SANCHES, Odécio. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./sep.1993.

NÓVOA, António. **Escolas e Professores - Proteger, Transformar, Valorizar**. [Colaboração Yara Alvin]. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. III, set. 1997, p. 5.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. E-book. p.10. ISBN 9786555550153. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786555550153/. Acesso em: 27 set. 2025.

SAMPAIO, Rafael Cardoso; LYCARIÃO, Diógenes. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília: Enap, 2021. 155 p. (Coleção Metodologias de Pesquisa).

SÍVERES, Luiz. A Extensão universitária como um princípio de aprendizagem. **Diálogos**, Brasília, vol 10, p. 08-17, dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2016-2026)**. Santa Maria: Gabinete do Reitor, 2016. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/500/2021/04/VFinal-DocumentoPDI-TextoBase CONSU_TextoComPlanoDeMetas2022.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Política de Extensão da UFSM**. Anexo da Resolução n.º 06/2019, de 29 de abril de 2019. Santa Maria: Gabinete do Reitor. 2019. Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/proplan/politica-de-extensao-da-ufsm#:~:text=Art.%201%C2%B0%20A%20Pol%C3%ADtica%20de%20Extens%C3%A3o%20disp%C3%B5e%20sobre,no%20%C3%A2mbito%20da%20Universidade%20Federal%20de%20Santa%20Maria. Acesso em: 27 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **UFSM em Números**. Santa Maria: Centro de Processamento de Dados, 2025a. Disponível em: https://www.ufsm.br/pro-reitorias/prpgp/cep#:~:text=O%20CEP%20%C3%A9%20resp ons%C3%A1vel%20pela%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20e%20acompanhamento,atribui%C3%A7%C3%B5es%20s%C3%A3o%20de%20car%C3%A1ter%20consultivo% 2C%20deliberativo%20e%20educativo. Acesso em: 27 out. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. **Centro de Educação**. Santa Maria: Centro de Processamento de Dados, 2025b. Disponível em: https://www.ufsm.br/unidades-universitarias/ce. Acesso em: 27 out. 2025.

ZEICHNER, Kenneth M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.036

SUSTENTABILIDADE E FABRICAÇÃO DIGITAL: SOLUÇÕES INOVADORAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO RECIFE

Vítor Domício de Meneses[1]
Jean-Baptiste Marc Scharffhausen[2]
José Edeson De Melo Siqueira[3]
Sadi da Silva Seabra Filho[4]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo descrever e analisar as atividades de um projeto de extensão organizado pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) que permitiu a formação de 70 professores da rede pública de ensino da cidade do Recife nas áreas de fabricação digital, sustentabilidade e inclusão, cuja proposta era a criação de artefatos FíGitAis (Físicos, Digitais e Sociais) a serem utilizados com crianças das escolas municipais na perspectiva das metodologias ativas. O projeto buscou fomentar a inovação pedagógica e a criação de estratégias de aprendizagem ativa (Camargo e Daros, 2018) baseada na experiência (Dewey, 1989), na aprendizagem reflexiva (Schon, 2000) e na utilização de tecnologias de fabricação digital aplicadas ao ensino (Paio, 2021). As atividades alinham-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sus-

1 Doutorando em Desenvolvimento Urbano da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, vitor.meneses@ufpe.br;

2 Doutorando em Design da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, jean-baptiste.scharffhausen@ufpe.br;

3 Doutor em Educação Matemática e Tecnológica pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, edeson.siqueira@ufpe.br;

4 Doutor em Design da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, sadi.seabrafo@ufpe.br;

tentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU, em especial os ODS 4 (Educação de Qualidade), 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura), 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) e 12 (Consumo e Produção Responsáveis). A formação, realizada em fevereiro de 2025, foi composta por conferências remotas e oficinas presenciais (60 horas ao todo) abordando conteúdos teóricos e práticos sobre sustentabilidade e fabricação digital. As práticas contemplaram a criação de artefatos didáticos com uso do plástico reciclado utilizando modelagem 3D e a materialização dos produtos a partir de impressoras 3D e cortadora a laser. A ação foi coordenada e desenvolvida por uma equipe multidisciplinar, composta por professores e alunos de graduação e pós-graduação da Universidade em parceria com a Prefeitura do Recife. Foi possível perceber um engajamento por parte das equipes na criação colaborativa de artefatos que abordavam temáticas da sustentabilidade e no planejamento de práticas para serem implementadas nas suas respectivas salas de aula. O projeto vai servir como referência para futuras iniciativas, estimulando a educação para a sustentabilidade com metodologias ativas e potencializando uma aprendizagem mais interativa e acessível.

Palavras-chave: Fabricação Digital, Sustentabilidade, Metodologias Ativas, Inovação pedagógica, Formação de professores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão "Sustentabilidade e Fabricação Digital – Produção de Artefatos FíGitAis e Metodologias Ativas para a Sala de Aula" constituiu uma iniciativa de qualificação docente, desenvolvida em parceria entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e a Secretaria de Educação da cidade do Recife. O projeto visou qualificar setenta professores da rede pública de ensino e ocorreu entre 5 e 12 de fevereiro de 2025, totalizando 60 horas.

O cenário contemporâneo impõe um duplo desafio aos sistemas educacionais: a necessidade de questionar o modelo pedagógico expositivo tradicional na sociedade digital, e a urgência em endereçar a crise de sustentabilidade gerada pelo paradigma econômico linear. Em resposta, emergem novos referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa, notadamente a transição para uma Economia Circular e a adoção de Metodologias Ativas. Estas abordagens, alinhadas à aprendizagem baseada na experiência de John DEWEY e à epistemologia da prática reflexiva de Donald SCHÖN, propõem reposicionar o estudante como protagonista. A intersecção destas pedagogias com o potencial da Cultura Maker e da fabricação digital, como teorizado por Alexandra PAIO, oferece um campo fértil para a inovação. Contudo, a aplicação prática e integrada destes conceitos na formação de professores da rede pública ainda representa um território dos possíveis. O presente trabalho aborda esta problemática ao descrever e analisar um projeto de extensão qualificando docentes da rede municipal do Recife nas áreas de sustentabilidade, inclusão e fabricação digital, visando a cocriação de artefatos FíGitAis (Físicos, Digitais e Sociais). O trabalho demonstra, ainda, um alinhamento programático com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4, 9, 11 e 12 da Agenda 2030 da ONU.

Metodologicamente, a formação foi estruturada em formato híbrido, articulando conferências remotas com oficinas presenciais no laboratório do Grupo de Experimentação em Artefatos 3D (Grea3D) da Universidade Federal de Pernambuco. Adotando a abordagem "Aprender fazendo Mão

na Massa", os docentes vivenciaram o ciclo completo da Economia Circular: da fundamentação teórica à prática da reciclagem de plásticos (via iniciativa do Precious Plastic[5] UFPE) e sua transformação em artefatos didáticos por meio de modelagem 3D, impressão 3D e corte a laser. A análise dos resultados confirma a eficácia do modelo, demonstrando que o laboratório funcionou como um "Practicum Reflexivo" (SCHÖN, 1987, p.157), permitindo aos professores cultivar a "Arte da Prática" ao exercitarem a "Reflexão-na-Ação" diante das "surpresas" do processo. A principal contribuição teórica da pesquisa, contudo, reside na determinação do conceito do FígitAl. Os achados empíricos revelaram o valor da abordagem da terceira dimensão, a "Social" — manifestada pela finalidade dos artefatos produzidos, na colaboração entre equipes e na parceria institucional —, consolidando o termo "artefato FíGitAl" como um pilar da práxis pedagógica na sociedade da era do Digital.

Como síntese conclusiva, este trabalho oferece um modelo empírico validado de qualificação docente, introduzindo o artefato FíGitAl como uma nova categoria analítica para investigações em Educação Maker. A discussão aponta, todavia, para pesquisas futuras necessárias, focadas nos desafios da escalabilidade, no aspecto "mis-educativo" do instrumentalismo tecnológico e no possível aprofundamento com o ODS 10 (Redução das Desigualdades). Projeta-se, assim, uma agenda futura mais centrada na autossuficiência local e na democratização efetiva da infraestrutura tecnológica como vetores de uma inovação social sustentável e inclusiva.

METODOLOGIA

A metodologia foi estruturada em três fases - Planejamento, Execução e Avaliação - e buscou fomentar a inovação pedagógica através da

5 Precious Plastic é uma rede mundial de colaboração que desenvolve e distribui projetos de máquinas de baixo custo para reciclagem de plástico em pequena escala, permitindo que pessoas, comunidades e pequenas empresas transformem o plástico descartado em novos produtos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprendizagem ativa, baseada na experiência e reflexão, utilizando tecnologias de fabricação digital aplicadas ao ensino.

A Fase de Planejamento (Pré-execução) foi realizada previamente, incluindo a articulação com a Secretaria de Educação para a mobilização dos participantes e a definição de conteúdos teóricos e práticos ajustados às necessidades do contexto de ensino local. Esta etapa envolveu também a seleção e organização de materiais e equipamentos (como impressoras 3D, cortadoras a laser, resíduos plásticos recicláveis) e a criação de guias didáticos sobre fabricação digital e sustentabilidade.

A Fase de Execução (60 horas) adotou um formato metodológico híbrido, combinando aulas online com oficinas presenciais no Laboratório Grea3D na UFPE. Dividida em três Módulos teóricos e práticos, a carga horária desta Fase foi dividida em 4h assíncronas, 24h de aulas práticas e 32h de planejamento e preparação de materiais didáticos pelos docentes.

- O Módulo 1 (4h - online), estabeleceu os conceitos fundamentais sobre sustentabilidade, economia circular e fabricação digital. Este módulo foi complementado por três conferências presenciais na abertura, que abordaram a integração entre Ensino, Pesquisa e Extensão no campo da Educação Digital e Sustentabilidade, a Economia Circular nos Espaços Maker e as Boas Práticas e Estudos de Caso aplicados no ensino (Graduação universitária em Engenharia Civil).
- O Módulo 2 (24h - presencial), representou o núcleo pedagógico focado na criação de artefatos educacionais sustentáveis e inclusivos. Sob a abordagem “Aprender fazendo Mão na Massa”, os professores, trabalhando em equipe, exploraram processos de reciclagem do plastico (PP, PEAD) para a confecção de novos materiais através do Precious Plastic e da reciclagem dos resíduos de impressão 3D para produção de artefatos educacionais interativos. A etapa da fabricação digital iniciou com uma introdução ao papel fundamental da reciclagem de plástico na sociedade

ISBN: 978-65-5222-079-0

contemporânea, seguindo o conceito da Economia Circular. Em seguida foram abordados o uso de softwares de modelagem 3D, de impressoras 3D e de cortadoras a laser para a criação de materiais didáticos sustentáveis. O desenvolvimento de projetos FíGitAis seguiu um fluxo processual: discussão em grupo, determinação do artefato a ser projetado, criação de esboços 2D manuais, desenho informático e modelagem 3D do artefato, materialização com cortadora a laser (usando plástico reciclado do Precious Plastic) ou impressão 3D.

- O Módulo 3 (4h – presencial), finalizou o processo, dedicado à exposição dos projetos, onde as equipes de professores realizaram apresentações orais e demonstrações do interesse pedagógico e do uso dos artefatos desenvolvidos.

A Fase de Avaliação foi conduzida de forma contínua e final, analisando a participação e o engajamento dos cursistas, a qualidade e aplicabilidade dos artefatos educacionais produzidos. Metodologicamente, o projeto manteve alinhamento com abordagens pedagógicas ativas, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), que posiciona o estudante como um agente central na resolução de desafios complexos e a experimentação prática (SIQUEIRA; SCHARFFHAUSEN, 2024). A iniciativa também buscou conformidade com a Política Nacional de Educação Digital – PNED (Lei nº 14.533/2023) e as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), reforçando a sustentabilidade (economia circular, uso de plástico reciclado) e a criação de artefatos FíGitAis como seus eixos centrais.

DESENVOLVIMENTO TEÓRICO

Na Fase de Execução da formação, o Módulo 1 aborda três temáticas complementares, apresentadas sob forma de conferências, que convergem para fomentar a inovação pedagógica ao articularem o tripé

Ensino-Pesquisa-Extensão, introduzirem novos paradigmas como a Economia Circular e os artefatos FíGitAis, e ao modernizarem disciplinas tradicionais com tecnologia digital. Elas criam estratégias de aprendizagem ativa baseadas na experiência e reflexão ao aplicarem a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), a filosofia "Aprender fazendo Mão na massa", e metodologias de prototipagem e testes (etapa "Faço" do Design Circular; fluxo "Pensar/Representar"), utilizando intensivamente a fabricação digital. As três temáticas alinham-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável ao endereçar a ODS 4 (Educação de Qualidade) pela qualificação docente e foco na educação inclusiva, a ODS 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura) pelo uso de Laboratórios Makers (Grea3D/LACA^{2}I, UFPE), a ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis), explicitamente citada, e centralmente a ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis), que é o pilar teórico da Temática 1 (reciclagem do plástico), da Temática 2 (Economia Circular) e aplicada na Temática 3 pela análise crítica de materiais e estudos de casos de aplicação.

TEMÁTICA: INTEGRAÇÃO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO DIGITAL E SUSTENTABILIDADE

A primeira temática, insiste sobre a integração estratégica do tripé Ensino, Pesquisa e Extensão como um vetor fundamental para o avanço da Educação Digital e da sustentabilidade. A abordagem investigativa centra-se na produção e aplicação pedagógica de "artefatos FíGitAis", que representam uma hibridização conceitual entre o mundo Físico, o Digital e o Social, permitindo interações tangíveis com dados e conceitos abstratos. Este método é sinergicamente combinado com a implementação de metodologias ativas em sala de aula, com destaque para a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). O arcabouço teórico do projeto é sustentado por conceitos-chave como a interdisciplinaridade e a aplicação da tecnologia computacional educativa. Um dos objetivos primários desta iniciativa é o fortalecimento sistemático da Educação Digital e da

ISBN: 978-65-5222-079-0

Cultura Maker (Fig.1a) no contexto educacional formal. Este objetivo está programaticamente alinhado com as principais diretrizes de política educacional do Brasil, notadamente a Política Nacional de Educação Digital – PNED (Lei nº 14.533/2023) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018). Ao fazê-lo, o projeto transcende o mero ensino de habilidades técnicas, visando cultivar um espectro de competências essenciais, que incluem o pensamento computacional, a criatividade, a cidadania digital, o pensamento disruptivo e, de forma crucial, o pensamento crítico e criativo sobre o desenvolvimento e o uso ético da tecnologia. Além disso, a proposta aborda a humanização da tecnologia e o desenvolvimento de competências socio-emocionais e colaborativas no processo de aprendizagem.

A dimensão da Pesquisa no projeto é substanciada por um portfólio robusto de iniciativas aplicadas e publicações acadêmicas originadas na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Centrais para essa atividade de pesquisa são os laboratórios LACA²I e Grea3D, que operam como núcleos de excelência em modelagem e fabricação digital aplicada. As aplicações práticas desta pesquisa demonstram notável diversidade e impacto social, estendendo-se a campos como a medicina, onde uma linha de pesquisa auxilia médicos a planejar cirurgias do coração através de modelagem e prototipagem 3D. Outras iniciativas, como o Grea3D Móvel e o projeto cultural Vitalino 3D, focam na disseminação dessas tecnologias e na sua aplicação para a preservação e difusão do patrimônio cultural. Um pilar definidor da agenda de pesquisa é o seu compromisso inequívoco com a sustentabilidade. Este compromisso é proeminentemente exemplificado pelo projeto Precious Plastic UFPE, que aborda diretamente questões ambientais através de um modelo de inovação inclusiva. O projeto implementa a reciclagem aplicada ao transformar resíduos plásticos pós-consumo, como tampas de garrafas plásticas, em novos artefatos funcionais e educacionais. Esta prática está intrinsecamente ligada à promoção de uma economia circular e à reutilização sistemática de resíduos gerados pelo próprio processo de impressão 3D,

ISBN: 978-65-5222-079-0

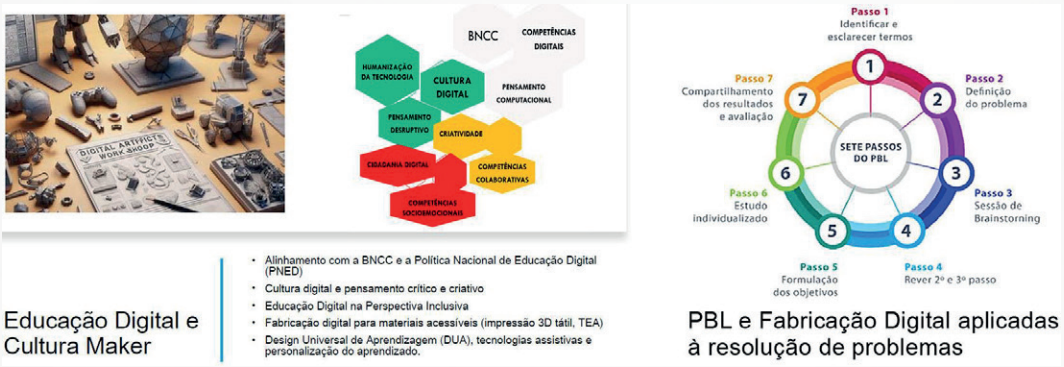
mitigando assim o impacto ambiental da fabricação digital. A produção acadêmica resultante investiga a interseção metodológica entre o PBL (Fig.1b) e a fabricação digital na resolução de problemas. Publicações relevantes detalham, por exemplo, o processo da impressão 3D e a criação de moldes, que são subsequentemente utilizados para injeção de material reciclado na produção seriada de ferramentas pedagógicas, como o "Geommynoes", um jogo geométrico didático voltado para o estudo dos poliedros.

O componente de Extensão do projeto traduz o conhecimento acadêmico e de pesquisa em ação social direta, com um foco particular na "Educação Digital na Perspectiva Inclusiva". Esta meta é alcançada através do emprego estratégico de tecnologias de fabricação digital — notadamente a impressão 3D, o corte a laser e a modelagem 3D — como ferramentas de intervenção pedagógica. Um objetivo central é o desenvolvimento de recursos educacionais acessíveis. As aplicações específicas neste domínio incluem a criação de impressão 3D tátil para prover suporte a estudantes com deficiência visual, bem como o desenvolvimento de recursos customizados para aprendizes no Transtorno do Espectro Autista. Toda essa abordagem de acessibilidade é rigorosamente orientada pelos princípios do Design Universal de Aprendizagem e pela integração de tecnologias assistivas, visando a personalização efetiva do aprendizado. Este trabalho de extensão é institucionalizado por meio de uma parceria com a Secretaria de Educação do Recife, que tem como finalidade a "qualificação docente em educação digital, inclusiva e sustentabilidade". A metodologia de formação dos professores é eminentemente prática, adotando a filosofia "Aprender fazendo Mão na massa". A programação do curso reflete essa abordagem, combinando aulas teóricas, oficinas práticas e o desenvolvimento de projetos FíGitAis. O impacto esperado desta colaboração é multifacetado: visa a formação de professores para uso sustentável da tecnologia, o desenvolvimento de recursos educacionais acessíveis e, crucialmente, a multiplicação do conhecimento por toda a rede municipal de ensino. Esta estratégia holística reitera a importância

ISBN: 978-65-5222-079-0

da colaboração entre universidade, professores e alunos para cultivar um ecossistema educacional que seja, ao mesmo tempo, inovador, sustentável e genuinamente inclusivo.

Fig. 1a: Conceito da Educação Digital e Cultura Maker. Fig.1b: Conceito PBL.



Fonte: autores, 2025.

TEMÁTICA: ECONOMIA CIRCULAR NOS ESPAÇOS MAKER

A segunda temática parte de uma crítica fundamental ao modelo econômico linear "extrair > produzir > consumir > descartar" que, impulsionado pela produção em série da Revolução Industrial, se revelou insustentável diante da finitude dos recursos naturais do planeta. Citando a insustentabilidade do crescimento exponencial num mundo finito, o estudo propõe a Economia Circular (Fig.2) como um paradigma alternativo necessário. Este modelo visa romper com a lógica linear ao se basear nos ciclos da natureza, onde se busca um equilíbrio ecológico. A Economia Circular é definida como uma economia verdadeiramente sustentável, funcionando sem desperdício, economizando recursos e operando em sinergia com a biosfera, num sistema onde resíduos são redefinidos como matéria-prima ou nutrientes para um novo ciclo produtivo, distinguindo-se entre ciclos biológicos e técnicos.

A implementação deste modelo é intrinsecamente ligada à inovação e a uma reconfiguração do Design, exigindo a criação de um ciclo de vida fechado, também conhecido como "Do Berço ao Berço" (Cradle

to Cradle). O estudo posiciona os Espaços Maker — como os laboratórios da UFPE e o Precious Plastic — como ambientes cruciais para a aplicação prática desses conceitos. Tais espaços requerem uma infraestrutura que inclui não apenas tecnologias digitais (como impressão 3D e corte a laser), ferramentas manuais e insumos, mas fundamentalmente a formação de pessoas, promovendo a criatividade e o pensamento crítico. Nesses laboratórios, é possível aplicar pilares da Economia Circular, como o design para durabilidade e reparabilidade, permitindo a transformação de resíduos em novos produtos. Esta abordagem fomenta uma mentalidade interdisciplinar, conectando design, engenharia e sustentabilidade, e exige que o design de produtos considere todo o ciclo de vida do objeto, incluindo seu destino pós-uso e potencial de regeneração.

Para sistematizar essa transição, o projeto detalha um processo de Design Circular estruturado em quatro etapas: "Entender > Definir > Faço > Liberar". A primeira, "Entender", foca na migração do pensamento linear para o circular. A segunda, "Definir", articula o desafio e identifica oportunidades de circularidade. A terceira etapa, "Faço", é a fase prática de "aprender-fazendo", centrada em construir protótipos e aprender por meio de testes para atender às necessidades dos usuários.

Fig.2: Ciclo Técnico e Ciclo Biológico.

Fonte: https://ideiacircular.com/ciclo-tecnico-e-ciclo-biologico/

ISBN: 978-65-5222-079-0

A etapa final, "Liberar", envolve o lançamento do conceito, a coleta contínua de feedback para evolução e a criação de novas parcerias. Este processo visa alimentar um framework operacional baseado em "Inputs Circulares" (reciclados, renováveis), "Design do Produto" (usar menos, usá-lo mais, usá-lo novamente), "Design do Processo Circulares" (resíduos = alimentos) e "Fluxos Circulares" (reutilizar, remanufaturar, reciclar), consolidando a transformação de processos e mentalidades para um futuro mais sustentável.

TEMÁTICA: BOAS PRÁTICAS E APRESENTAÇÃO DE ESTUDOS DE CASOS NA GRADUAÇÃO EM ENGENHARIA

A terceira temática aborda a fundamentação teórica na revalorização da disciplina da Geometria Descritiva para as engrenharias, disciplina definida originalmente por Gaspard Monge (1798)[6], como uma ferramenta intelectual e prática indispensável. O projeto resgata os dois objetivos centrais de Monge: primeiro, a Geometria Descritiva como linguagem universal para a "representação exata" de objetos tridimensionais (3D) em projeções bidimensionais (2D), essencial à concepção e execução de projetos; e segundo, como meio de "deduzir" formas e posições relativas, exercitando as faculdades intelectuais e servindo como "meio de buscar a verdade" ao transitar do conhecido ao desconhecido. Esta base histórica é atualizada pela definição moderna, que utiliza a Geometria Descritiva para determinar rigorosamente distâncias, ângulos, áreas e volumes em suas verdadeiras grandezas a partir de projeções, aplicando-se tanto ao restauro de estruturas históricas quanto à concepção de infraestruturas modernas complexas.

Partindo de uma disciplina clássica na formação dos Engenheiros, o vetor principal do projeto é a integração da sustentabilidade e da fabri-

6 Gaspard Monge (1746–1818) é considerado o fundador da Geometria Descritiva. Ele foi um matemático e engenheiro francês que, no século XVIII, sistematizou os métodos de representação de objetos tridimensionais em um plano bidimensional.

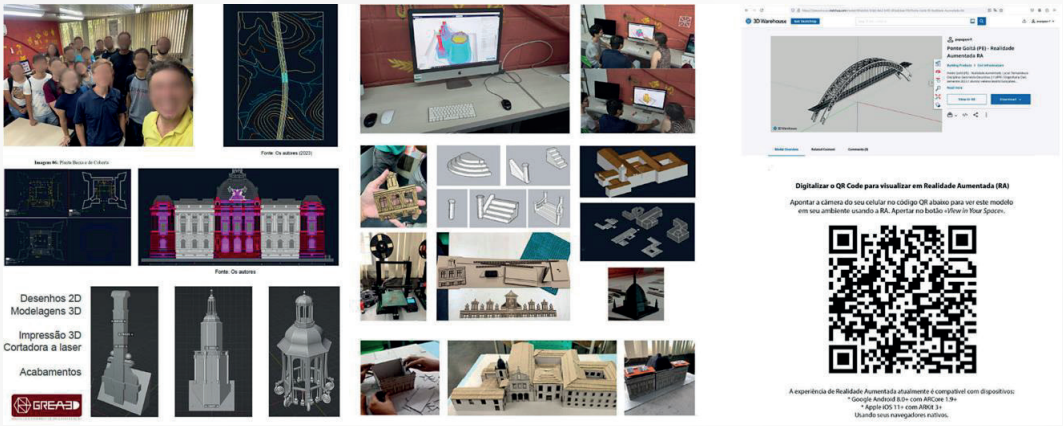
ISBN: 978-65-5222-079-0

cação digital ao ensino. A sustentabilidade é abordada de forma crítica, notadamente na escolha de materiais estruturais, alinhando-se a sete dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A apresentação destaca, por exemplo, a madeira como o material mais ecológico, pois atua como um sumidouro de carbono, em oposição direta ao aço, que gera uma pegada de carbono massiva e possui resistência mecânica inferior na exposição severa ao fogo. Esta filosofia permeia o fluxo de trabalho da fabricação digital, que é dividido em dois momentos: o "Pensar - dimensão Imaterial" e o "Representar - dimensão Material". O primeiro momento, correspondente ao campo da pesquisa, foca na busca documental, na otimização da forma e estrutura e na seleção de materiais através de simulação digital, resultando em protótipos em escala reduzida. O segundo momento, o campo físico, foca na materialização em escala real, utilizando materiais naturais, reciclados e biomateriais.

A materialização desse processo utiliza intensivamente tecnologias de prototipagem rápida, como modelagem 3D, impressão 3D e cortadoras a laser, com estudantes incentivados a explorar Realidade Aumentada para a exposição dos projetos (Fig.3). A aplicação prática da disciplina é demonstrada através de dois eixos temáticos principais: o primeiro focado em projetos de estradas, utilizando como estudo de caso o Arco Viário Metropolitano do Recife com documentos reais; e o segundo focado em projetos de telhados, analisando soluções geométricas em casos históricos e contemporâneos, nacionais e internacionais. A iniciativa fomenta parcerias inovadoras e estratégicas, como a colaboração com o LITPEG (Instituto de Pesquisa em Petróleo e Energia) da UFPE para o desenvolvimento de biomateriais e com o Laboratório Precious Plastic da UFPE para a fabricação e uso de plásticos reciclados. Os resultados acadêmicos do projeto estão evidenciando a contribuição da disciplina para a inovação pedagógica e a sustentabilidade na Engenharia Civil.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Fig. 3: Modelagem 3D, impressão 3D e prototipagem rápida (Grea3D); Realidade Aumentada.



Fonte: Autores, 2025.

DESENVOLVIMENTO PRÁTICO

Na Fase de Execução da formação, o Módulo 2 aborda a questão da fabricação digital e dos resíduos plásticos. A temática fomenta a inovação pedagógica ao fundamentar-se na "Educação como experiência" (DEWEY, 1997, p.19), que estabelece uma conexão orgânica entre a vivência pessoal e a educação para superar a falta de exemplos pró-ambientais. A abordagem cria também estratégias de aprendizagem ativa e reflexiva ao aplicar esta pedagogia experiencial na prática, utilizando a reciclagem de resíduos plásticos e a fabricação digital no projeto "Precious Plastic UFPE", permitindo ampliar o olhar sobre o modo de vida insustentável. Deste modo, o alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável é robusto: atende à ODS 4 (Educação de Qualidade) ao posicionar a educação como pilar fundamental, à ODS 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura) ao promover a inovação social e a fabricação digital, à ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis) ao focar na geração de renda em comunidades em vulnerabilidade socioambiental, e centralmente à ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis), ao criticar o modelo linear e implementar a Economia Circular, redefinindo resíduos como insumos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

TEMÁTICA: FABRICAÇÃO DIGITAL E RESÍDUO PLÁSTICO: REPENSANDO PRODUTOS A PARTIR DA SUSTENTABILIDADE

A abordagem sobre o tema, articula-se academicamente a partir da constatação de que o modo de vida humano contemporâneo é "predatório e insustentável". Esta crise é evidenciada pela poluição plástica, com dados da ONU (2022)[7] indicando que a vasta maioria do plástico produzido desde 1950 tornou-se resíduo (Fig.4). Como alternativa a este modelo, o projeto adota a Economia Circular como referencial teórico, um sistema resiliente que busca a sinergia com a biosfera ao redefinir resíduos como insumos para a produção de novos produtos. Esta abordagem exige uma mudança nas cadeias de produção e no ciclo de vida dos produtos. A Economia Circular está intrinsecamente ligada à inovação, compreendida como mudança de comportamento (AUDY, 2017), e à inovação social, definida como uma ruptura nas práticas habituais que gera respostas criativas para problemas econômicos e sociais, não satisfeitos pelo mercado ou pelo Estado.

Neste contexto, o "Precious Plastic UFPE" emerge como a materialização prática da investigação, configurando-se como um projeto de ensino, pesquisa e extensão inserido na rede colaborativa internacional homônima. O objetivo central do projeto é utilizar a reciclagem de resíduos plásticos e a fabricação digital para transformar resíduos em novos produtos. A iniciativa visa um impacto multidimensional (social, ambiental, econômico), com foco particular na geração de renda e inovação social junto a comunidades em vulnerabilidade socioambiental em Pernambuco. A educação é posicionada como um pilar fundamental, partindo do desafio de que crianças e adolescentes estão inseridos no modelo insustentável e carecem de exemplos pró-ambientais. Para superar isso, o projeto baseia-se na concepção de "Educação como experiência" (DEWEY,

7 ONU, Negociações sobre poluição plástica são adiadas. https://brasil.un.org/pt-br/285012-negocia%C3%A7%C3%B5es-sobre-polui%C3%A7%C3%A3o-pl%C3%A1stica-s%C3%A3o-adiadas

ISBN: 978-65-5222-079-0

1997, p.19), que estabelece uma conexão orgânica entre a vivência pessoal e a educação, buscando "ampliar o olhar" dos alunos para o potencial criativo do reaproveitamento.

Fig. 4: A insustentabilidade do plástico na economia linear.

Fonte: Autores + https://www.unep.org/events/press-conference/turning-tap-report--launch

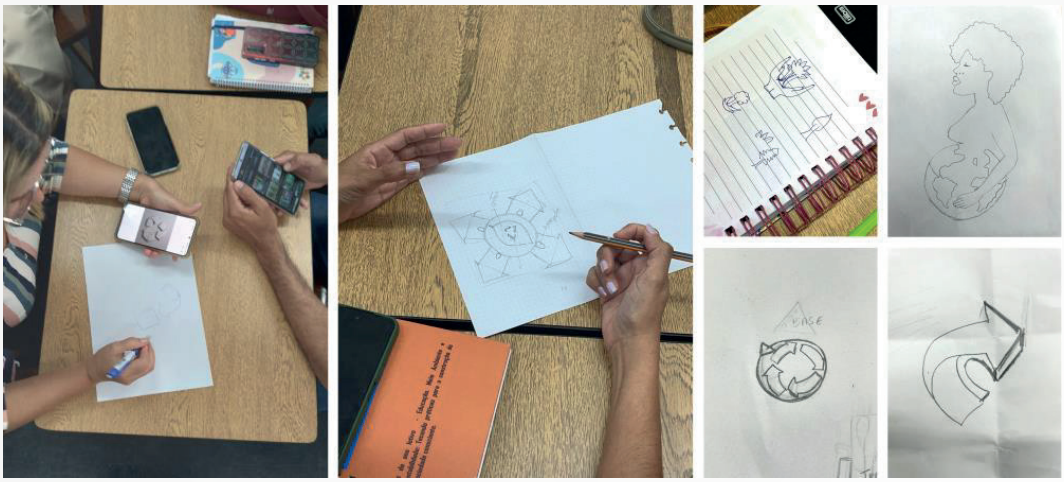
DESENVOLVIMENTO DOS PROJETOS

O fluxo processual para a criação dos artefatos FíGitAis seguiu etapas definidas: começando com a formação dos grupos e a discussão em grupo para a determinação do artefato mais adaptado ao contexto de ensino cotidiano. O tema de um artefato que expressasse simbolicamente a sustentabilidade e o meio ambiente, para acompanhar ou ilustrar essas temáticas em sala de aula integrando a inclusão, foi o mais representativo dos artefatos desenvolvidos durante o curso de extensão. Cada projeto por grupo levando à produção de um artefato específico a ser realizado, passava pela determinação formal do objeto através de buscas feitas em esboços 2D manuais, antecipando de antemão as restrições e características técnicas reais impostas pelas máquinas de prototipagem rápida (Fig.5). Em seguida, evoluía para o desenho informático vetorial (Adobe Illustrator) e modelagem 3D (Tinker CAD) (Fig.6). A etapa final compreendia a escolha específica dos tipos de placas de plástico reciclado, baseada em critérios táteis e de contraste visual alinhados às características físicas de inclusão, e a materialização dos artefatos por cortadora a laser ou impressão 3D, sendo também possível combinar as duas técnicas (Fig.7). Todas

ISBN: 978-65-5222-079-0

as etapas, das primeiras discussões por grupo na busca da ideia do artefato até a sua realização física, foram realizadas sob o acompanhamento sistemático de professores e monitores de graduação e pós-graduação, da UFPE. Concluído o desenvolvimento, a última etapa foi inteiramente dedicada à exposição dos projetos. Nesta fase final, as equipes de professoras realizaram apresentações orais e demonstrações para apresentar a justificativa projetual simbólica, formal e pedagógica, assim como a ergonomia e a manipulação no uso dos artefatos desenvolvidos, para compartilhar a experiência coletivamente, procurando melhorias nos artefatos e despertar novas ideias de produções pedagógicas.

Fig. 5: Buscas projetuais em grupo. Realização de esboços 2D manuais.



Fonte: Autores, 2025.

Uma representante da Prefeitura do Recife forneceu um depoimento sobre as atividades realizadas a partir da parceria entre Universidade Federal de Pernambuco e Secretaria de Educação do Recife:

> "Diante da possibilidade de utilizar o plástico reciclado, o desafio lançado aos educadores foi a criação de artefatos sustentáveis integrando a dimensão da inclusão. As turmas se organizaram em pequenos grupos para desenvolver a elaboração desses artefatos a partir de esboços manuais repassados em modelagem 3D, que seriam posteriormente materializados com as placas de plástico reciclado, que é a matéria-prima base do Precious Plastic. Essa vivência revelou-se extrema-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mente importante, não apenas ampliando os olhares sobre a sustentabilidade e a inclusão, mas também fortalecendo os conhecimentos da equipe sobre o potencial da tecnologia 3D e o impacto positivo da reciclagem na educação." (Mirelle Reis, Chefe de Divisão de Inovação na Educação, Sec. Educação, Prefeitura do Recife, 2025).

Fig. 6: Desenhos e modelagens 3D. Apresentação das ferramentas e dos materiais (Grea3D).

Fonte: Autores, 2025.

Fig. 7: Placas de plásticos reciclados e táteis, utilizadas. Artefatos realizados no curso (Grea3D).

Fonte: Autores, 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados empíricos, coletados a partir da implementação do projeto de extensão "Sustentabilidade e Fabricação Digital" em Recife, permite a esquematização de achados em categorias analíticas que dialogam diretamente com o arcabouço teórico. Os resultados demonstram a superação efetiva do modelo pedagógico tradicional, criticado por Fausto CAMARGO e Thuinie DAROS (2018, p.10) por sua ineficácia e desalinhamento com a sociedade digital. A implementação da metodologia "Aprender fazendo Mão na Massa" para setenta professores da rede municipal do Recife constitui o principal achado empírico nesta categoria. Este resultado materializa a definição de "Inovação Pedagógica" e "Metodologias Ativas" ao posicionar os docentes como protagonistas de seu aprendizado. A discussão aprofunda-se ao constatar o caráter meta-pedagógico da intervenção: ao serem colocados na posição de aprendizes ativos, os professores não apenas assimilaram conteúdo, mas vivenciaram a própria metodologia que deverão aplicar. Este achado é eticamente relevante, pois rompe o ciclo vicioso de professores ensinados passivamente que tentam lecionar ativamente. A âncora do projeto na resolução de um "problema real" — a crise do plástico — valida a tese de CAMARGO e DAROS (2018, p.12) de que a aprendizagem deve focar no desenvolvimento de competências para resolver novos problemas. A fabricação digital atuou como o mecanismo que rompeu a cisão entre concepção e execução, validando empiricamente que o foco no processo de achar, tentar, testar e a aceitação do erro como parte da aprendizagem geram um saber aplicável e significativo, em oposição ao "saber inerte" do modelo expositivo.

Os resultados referentes ao segundo pilar teórico demonstram uma aplicação coerente aplicada da filosofia de John DEWEY (1989), explicitamente citado como referencial durante o projeto. A sistematização dos achados revela que a estrutura do projeto foi desenhada para garantir o "princípio da Continuidade". A experiência presente (Módulo 2, "Mão na Massa") foi planejada para modificar a qualidade das experiências subse-

ISBN: 978-65-5222-079-0

quentes dos professores em suas salas de aula. O achado central aqui é o "artefato FíGitAl", que funcionou como o veículo material que encapsula a experiência do professor e a transporta para a experiência do aluno, mediando a continuidade experiencial. Adicionalmente, o projeto materializou o "princípio da Interação" ao criar uma situação deweyana onde as condições internas dos professores (suas competências e propósitos) transacionaram com as condições objetivas do Laboratório Grea3D (ferramentas, materiais). A discussão inovadora emerge da constatação de que o conceito de artefato FíGitAl é a própria situação deweyana encapsulada. O projeto também operacionalizou o "método da inteligência" de DEWEY através do "Design Circular". Contudo, a análise revela uma expansão da teoria: o projeto não visou apenas captar o significado da experiência, mas usou o método para transformar a realidade material, evoluindo para um método de criação inteligente imbuído de um propósito ético que representa a Economia Circular.

No que tange à epistemologia da prática de Donald SCHÖN, os resultados indicam que o projeto constitui uma materialização aplicada de seus conceitos. O Laboratório Grea3D funcionou empiricamente como um "Practicum Reflexivo", um espaço seguro para os professores aprenderem "fazendo" (learning by doing), que assim lidaram com as complexidades, ambiguidades, incertezas e dilemas difíceis que surgem no exercício diário da profissão. A categoria analítica central identificada foi o ciclo de criação do artefato FíGitAl, que mapeou perfeitamente o processo de Donald SCHÖN: os professores iniciaram com seu "Saber-na-Ação" (Knowing-in-Action); foram confrontados com "surpresas" (como falhas na impressão 3D do plástico reciclado); o que desencadeou a "Reflexão-na-Ação" (Reflection-in-Action) — o pensar sobre o que se está fazendo enquanto se está fazendo — culminando em experimentos no local (o redesenho do modelo CAD para nova tentativa). A discussão destes achados permite endereçar o "dilema Rigor versus Relevância" de Donald SCHÖN. O projeto superou a "Racionalidade Técnica" ao cultivar a "Arte da Prática" (Artistry), a competência para lidar com as zonas indeterminadas

ISBN: 978-65-5222-079-0

da prática em relação à sustentabilidade em geral e a inclusão em sala de aula. A inovação metodológica do formato híbrido otimizou o practicum, reservando o tempo presencial para o desenvolvimento da "Arte da Prática". Eticamente, a forte ênfase no trabalho em equipe responde também às críticas de individualismo na teoria de Donald SCHÖN, propondo a reflexão como um processo social e dialógico, fundamental para a pesquisa científica brasileira.

A análise dos resultados à luz da obra de Alexandra PAIO (2021) revela uma relação dialética de validação e expansão. O projeto materializou o arcabouço teórico de Alexandra PAIO, que posiciona a fabricação digital como uma resposta urgente e transformadora ao desalinhamento educacional. Os achados confirmam a implementação da "integração FígitAl" e da metodologia "Mão na massa", resultando na democratização da tecnologia ao capacitar os professores da rede municipal do Recife. Contudo, a discussão central emerge de uma inovação conceitual identificada na práxis: o projeto expandiu a definição de Alexandra PAIO. Enquanto a teoria focava na simples linearidade da integração "Físico-Digital-Social", os achados do projeto demonstraram a necessidade de questionar/solicitar firmamente a terceira dimensão, cunhando o termo artefatos FíGitAis. Esta dimensão social - observada na colaboração entre equipes, na parceria entre instituições de ensino e nos objetivos dos artefatos produzidos voltados à sustentabilidade e inclusão - representa uma contribuição teórica significativa, sugerindo que o potencial dos ambientes colaborativos FígitAis existe, complementando a pura produção material. Ademais, o projeto completou o referencial de Alexandra PAIO ao elevar a sustentabilidade de uma "perspetiva humanista" para o princípio organizador central da práxis. Ao introduzir o robusto quadro da Economia Circular e a iniciativa do Precious Plastic UFPE, a prática forneceu o "como" operacional que enriqueceu o "porquê" teórico (PAIO, 2021, p.23).

Finalmente, a sistematização dos resultados empíricos demonstra um alinhamento ético e programático direto com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU. Os achados confirmam que

ISBN: 978-65-5222-079-0

o projeto foi planejado e calibrado para contribuir com múltiplas metas. A categoria central é o ODS 4 (Educação de Qualidade), materializado pela formação dos professores da rede municipal do Recife, focando na "educação inclusiva, de qualidade e equitativa". Especificamente, o projeto operacionalizou a meta 4.7 (educação para o desenvolvimento sustentável), ao centrar-se na crise do material plástico. Os resultados também confirmam contribuições ao ODS 9 (Indústria, Inovação e Infraestrutura), pelo fomento à inovação e uso de tecnologias de fabricação digital alinhadas à Política Nacional de Educação Digital. A discussão se aprofunda na intersecção com o ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis), ao abordar o problema local de resíduos plásticos representada pela meta 11.6, e, crucialmente, com o ODS 12 (Consumo e Produção Responsáveis). O uso da Economia Circular como paradigma é um achado que responde diretamente às metas 12.2 (uso eficiente de recursos naturais) e 12.5 (redução substancial da geração de resíduos por reciclagem e reuso). A práxis de redefinir resíduos como matéria-prima valorisa o projeto não apenas como um modelo pedagógico (ODS 4), mas como um modelo ético de pesquisa aplicada que funde inovação tecnológica (ODS 9) e ação socioambiental (ODS 11 e 12) em conformidade com as diretrizes científicas do país.

PONTOS DE ATENÇÃO

Uma análise crítica dos resultados, contudo, revela alguns pontos de vigilância entre a intenção teórica e a exequibilidade prática do projeto. Embora a iniciativa tenha logrado fomentar estratégias de aprendizagem ativa (CAMARGO; DAROS, 2018, p.34), a formação de setenta professores busca ir além das barreiras sistêmicas tradicionais que estes docentes poderiam enfrentar ao tentar replicar a inovação em suas escolas. Isso questiona a efetiva "multiplicação do conhecimento" e a escalabilidade da proposta. Similarmente, a ênfase na experiência (DEWEY, 1997, p.19) poderia correr o risco de se tornar "mis-educativa" (mis-educative), ao

ISBN: 978-65-5222-079-0

focar exclusivamente no instrumentalismo das ferramentas de fabricação digital, por isso a vigilância sobre a profundidade do propósito pedagógico, nos aspectos sociais e culturais, para além do artefato, é capital. A prática reflexiva (SCHÖN, 1987, p.22), central ao projeto, mostra-se dependente do período de execução do projeto. Um tempo insuficiente no desenvolvimento do projeto poderia levar a priorizar a "Reflexão-na--Ação" (reflection-in-action) em detrimento do ideal "Reflexão sobre a Ação" (reflection on action). A "democratização" (PAIO, 2021, p.16), por sua vez, depende de uma boa repartição territorial das infraestruturas tecnológicas pedagógicas para evidenciar o "modelo replicável". Por fim, o alinhamento com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável poderia ser ainda ampliado para incluir outros objetivos, como o ODS 10 (Redução das Desigualdades), aprofundando a questão sensível da realidade da exclusão digital e da desigualdade de acesso (meta 4.5), privilegiando as soluções de alta tecnologia acessíveis à maioria da rede de ensino e incentivando a autossuficiência, como por exemplo, a autoprodução dos insumos localmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, ao qualificar setenta docentes da rede pública do Recife nas áreas de fabricação digital e sustentabilidade, alcançou seu objetivo central de fomentar a inovação pedagógica através de metodologias ativas. As principais conclusões desta pesquisa confirmam a eficácia da abordagem "Aprender fazendo Mão na Massa", alinhada aos referenciais teóricos de John DEWEY, Fausto CAMARGO e Thuinie DAROS, para romper com o modelo expositivo tradicional. A pesquisa validou empiricamente que o laboratório de fabricação digital Grea3D, funcionou como um "Practicum Reflexivo", conforme definido por Donald SCHÖN, permitindo aos professores superar o dilema "Rigor versus Relevância". Ao vivenciarem o ciclo de "Reflexão-na-Ação" diante de surpresas no processo de reciclagem, os docentes puderam cultivar a "Arte da Prática"

ISBN: 978-65-5222-079-0

(Artistry), uma competência essencial para lidar com as complexidades da sala de aula. Contudo, a contribuição conceitual mais significativa desta investigação, que expande as análises referidas no resumo, é a ressignificação do termo "FígitAl" segundo Alexandra PAIO. Os achados reforçaram a necessidade de sempre insistir na valorização da terceira dimensão do binômio Físico-Digital, cunhando o termo "artefatos FíGitAis". Esta dimensão "Social", observada na colaboração, na parceria institucional e nos objetivos de sustentabilidade e de inclusão, revelou-se um pilar fundamental para a práxis pedagógica. Ademais, o projeto demonstrou uma operacionalização robusta dos ODS 4, 9, 11 e 12, materializando a Economia Circular através da iniciativa Precious Plastic UFPE, que transformou resíduos em insumos educacionais.

Para a comunidade científica, o projeto oferece um modelo empírico de qualificação docente que integra efetivamente tecnologia, sustentabilidade e pedagogia reflexiva. O conceito de "artefato FíGitAl" é apresentado como uma nova categoria analítica para futuras investigações em Educação Maker e inclusiva. Não obstante, os resultados abrem novas oportunidades de pesquisa, destacadas nos "Pontos de Atenção". Investigações futuras são necessárias para endereçar o desafio da escalabilidade, analisando como superar as barreiras sistêmicas para a replicação completa desta metodologia em ambientes e locais pedagógicos diversificados e heterogêneos. Sugere-se também a realização de estudos longitudinais para avaliar se os docentes mantêm a "Reflexão sobre a Ação" após o término da formação, mitigando o risco deweyano de uma experiência "mis-educativa" focada no aspecto "tecnossedutor" das ferramentas. A "democratização", pilar na obra de Alexandra PAIO, também demanda prospecção sobre modelos replicáveis de infraestrutura tecnológica e a efetiva repartição territorial dos recursos necessários.

Por fim, vislumbra-se a necessidade de ampliar o escopo da investigação para dialogar com outros Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Conforme apontado na análise crítica, projeta-se a inclusão direta do ODS 10 (Redução das Desigualdades) como um eixo central para pesquisas

ISBN: 978-65-5222-079-0

futuras. Tal direcionamento implica aprofundar a questão sensível da exclusão digital e da desigualdade de acesso (meta 4.5) na rede de ensino. Uma prospecção empírica promissora reside na investigação de soluções de alta tecnologia que sejam, paradoxalmente, acessíveis à maioria, com foco na autossuficiência. O desenvolvimento de estratégias para a auto-produção local dos insumos, como a fabricação de filamentos a partir de plástico reciclado na própria escola, ou a produção de biomateriais, representaria a próxima fronteira desta pesquisa, fechando o ciclo da Economia Circular, indo mais na evolução desta no sistema Berço ao Berço (Cradle to Cradle, C2C) no nível da comunidade escolar e potencializando uma inovação social cada vez mais inclusiva e sustentável.

REFERÊNCIAS

AUDY, Jorge. A inovação, o desenvolvimento e o papel da Universidade. Estudos Avançados, 31(90), May-Aug 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/rtKFhmw4MF6TPm7wH9HSpFK/?lang=pt>. Acesso em: 04 fev. 2025.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Versão final. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.533, de 11 de janeiro de 2023. Institui a Política Nacional de Educação Digital (PNED) [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 12 jan. 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14533.htm. Acesso em: 02 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.852, de 3 de maio de 2024. Institui o marco legal para a indústria de jogos eletrônicos e para os jogos de fantasia; e altera a Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14852.htm. Acesso em: 10 jul. 2025.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuinie. A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo. Porto Alegre: **Penso**, 2018.

DEWEY, John. Dewey.Experience And Education. New York City: **Free Press**, 1997.

ONU - ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). [S. l.], ONU, 2015. Disponível em: https://www.un.org/sustainabledevelopment/. Acesso em: 02 fev. 2025.

PAIO, Alexandra. Desafios na educação do século XXI. A fabricação digital como recurso didatico. **Boletim da Aproged** # 35, dezembro 2021. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/25312/1/article_87214.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

SCHÖN, Donald A. Educating the Reflective Practitioner. San Francisco: **Jossey-Bass Publishers**, 1987.

SIQUEIRA, José Edeson de Melo; SCHARFFHAUSEN, Jean-Baptiste. Geometria descritiva e fabricação digital aplicadas à resolução de problemas na engenharia civil com PBL. Recife: **Editora UFPE**, v. 1, 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.037

ESCUTAR OU COMUNGAR? UMA EXPERIÊNCIA EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA PRÁTICA DE ESCUTA PEDAGÓGICA

Keila Miranda Lopes[1]
Jonas Portal de Souza[2]
Marlon Gonçalves Rodrigues[3]
Vitório Gonçalves da Silva[4]

RESUMO

Esta pesquisa destaca a importância da prática da escuta de professores como um exercício para conectar conhecimentos científicos e saberes docentes em práticas de ensino. Nesse contexto, a escuta de professores especialistas refere-se à prática do diálogo, não somente como troca de turno entre falantes, mas como comunhão, sobreposições de conhecimentos e saberes intencionando a produção de outros saberes que poderão contribuir para a continuidade da vida. O objetivo deste estudo foi consolidar a prática da escuta pedagógica tendo como norte um registro de anseios docentes; A pesquisa apoiou-se, teoricamente, em cursos do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação – AVAMEC, nas discussões à cerca da Educação da Atenção, em Tim Ingold (2020) e na Pedagogia da Autonomia,

1 Mestranda em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, IFPA/Castanhal. E-mail: keila.mlopes@hotmail.com

2 Mestrando do programa de Mestrado Profissional em Matemática, UFPA/Castanhal, Pará. E-mail: jonaspo@hotmail.com

3 Mestre em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares, IFPA/Castanhal, Pará. E-mail: biomestresp@gmail.com

4 Mestre em Estudos Linguísticos, UFPA. E-mail: vitoriogoncalvesdasilva@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

de Paulo Freire (1996); As escutas pedagógicas foram realizadas com oitenta professores, de oito escolas, havendo, também, a participação de gestores, vice gestores e coordenadores pedagógicos. Os registros foram possíveis a partir de rodas de conversa, durante as quais a equipe planejava com os docentes, a partir de suas vozes, ações de ensino que pudessem fomentar aprendizagem ao longo da vida para os/as alunos/as. Os registros materializaram-se em Relatório, que foi entregue à Secretaria Municipal de Educação, em 2025. Após as Escutas Pedagógicas compreendeu-se que a educação somente pode ser significativa se for em comunicação/comunhão de seres e que a prática docente carece ser dita e aprendida a partir das vozes daqueles/as que, de fato, comungam suas vidas com as vidas de seus alunos e alunas.
Palavras-chave: Escuta Pedagógica, Práticas de Ensino, Formação Continuada, Documento Curricular.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O presente artigo é um relato da experiência realizada com oitenta educadores/as de uma rede pública municipal de ensino. Em 2025, oitenta e quatro turmas de anos finais do Ensino Fundamental (6° ao 9° ano) foram distribuídas em oito escolas. Todas essas escolas participaram das Escutas Pedagógicas tornando possível, além do levantamento de dados comuns às oito escolas, a identificação de especificidades sobre cada uma delas e a validação dos atos de fala. Provou-se que é importante falar e ser escutado.

O dispositivo de Escuta Pedagógica - EP foi aplicado como estratégia metodológica em encontros realizados pela coordenação de anos finais da Secretaria Municipal de Educação - SEMED, desde 2024, e objetivou ouvir educadores/as em efetivo exercício, a fim de realizar levantamento de dados sobre demandas que afetam o trabalho docente (demandas pedagógicas, logística, calendário escolar, tempo-escola etc.). A todo momento teve-se a clareza de que os dados coletados não podiam ser tratados como mero conjunto de informações e, por isso, eles foram anotados em Diário de Campo e, posteriormente, organizados em forma de relatório que, por sua vez, foi encaminhado à Secretaria Municipal de Educação a fim de que seja consultado nos momentos de tomadas de decisões administrativas e pedagógicas. Potentes informações emanaram das vozes de educadores/as. Esses resultados estão compilados e apresentados na sessão *resultados práticos das escutas pedagógicas*, deste texto.

Na fase de planejamento interno, sustentamos a necessidade de realização das Escutas Pedagógicas como parte do movimento dialético de ensino-aprendizagem e como possibilidade de comungar dos interesses dos/as educadores/as da rede de ensino. A experiência foi fundamentada em Paulo Freire (2005) e em Tim Ingold (2020). Na dialeticidade proposta, experimentar as EPs provou que ensinamos e aprendemos, em comunhão, quando ouvimos o que o *Outro* fala e quando temos oportunidade de falar por *Nós* mesmos. No decurso dessa experiência a dialeticidade foi

ISBN: 978-65-5222-079-0

confirmada. Contudo, há condicionantes para que esse tipo de dispositivo não seja apenas conversa "jogada fora", tempo perdido. A condição *sine qua non* é que haja a intenção de modificar a realidade, para melhor, para educadores/as e educandos/as.

A professora Jucineide Melo (2023), em seu texto *Escuta pedagógica: dimensão necessária*, ajuda-nos a refletir sobre a escola que, tradicionalmente, tem tolhido o direito de fala. E isso é reverberado em pessoas adultas que não falam, tampouco sabem ouvir. Em nossa prática profissional, percebemos que havia a urgente necessidade de, institucionalmente, ouvir o que os/as colegas educadores/as da rede pública de ensino tinham a falar.

A educação bancária, denunciada por Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (2005), (de)formou a condição de falante de muitas pessoas. Aprenderam a ficar silentes. Aprenderam que calar é "mais educado". O resultado disso, grosso modo, é uma sociedade que tem medo de expressar-se. Os que falam são, não raras vezes, acusados de serem baderneiros. Melo (2023), afirma que tem sido comum o não desenvolvimento da oralidade, até nos dias de hoje, nas escolas. Refletindo sobre isso, em encontros de formação continuada, fomos instigados por nossos/as colegas educadores/as especialistas, à elaboração de momentos de escuta ativa, internamente, entre pares, com educadores/as e a coordenação de Anos Finais do Ensino Fundamental - AF/EF, onde pudessem falar abertamente sobre as dificuldades enfrentadas para efetivação dos processos educativos. Esses momentos foram denominados de Escutas Pedagógicas - EP.

Um dos temas recorrentes, nas EPs, referiu-se à necessidade de organização do tempo, na escola, para realização da hora-atividade. Outro relato que deu suporte à necessidade das EPs foi a dificuldade de os/as educadores/as especialistas participarem dos momentos de formação, sem a paralisação das aulas em toda a rede (e não somente em uma das escolas, onde se realizava a formação, por exemplo). O que ocorre é que os/as educadores/as especialistas trabalham em múltiplos períodos (manhã, tarde ou noite), em escolas diferentes na maioria dos casos. Isso dificulta muito e, às vezes impossibilita, sua participação em uma escola,

ISBN: 978-65-5222-079-0

sem que falte em outra. Exemplificando: Imaginemos um/a educador/a de Artes que trabalha nos dois primeiros horários em uma turma de 6º ano, na escola X mas, no terceiro e quarto horário ele foi lotado na escola Y, precisando se deslocar, às vezes, por quilômetros, até essa escola Y.

Se esse/a educador/a permanecer na escola X para participar de momento formativo, necessariamente faltará ao trabalho na escola Y. Por esta razão, quando as EPs foram agendadas, solicitou-se que, para o dia da formação, os/as educadores/as fossem autorizados/as a planejar aulas assíncronas, deixando atividades para serem realizadas pelos/as alunos/as em ambiente fora da escola.

A necessidade de administrar pedagogicamente os objetivos de aprendizagem descritos no Documento Curricular do Estado do Pará - DCE/PA (Pará, 2019) foi mais um dos temas emanados nas EPs, quando os/as educadores/as solicitaram formações continuadas que dialoguem, de fato e diretamente, com as especificidades dos componentes curriculares. Ante a isso, iniciou-se a elaboração de um documento curricular prioritário para o ano de 2025, para os anos finais do EF.

Como resultado mais pujante das EPs, obteve-se a certeza de que, escutar, intencionalmente, seja como instituição, seja como educador/a, pode proporcionar mais do que dados para serem analisados e sistematizados. Escutar, com intenção pedagógica, contribui para que processos educativos sejam comungados pelas pessoas, passando a fazer parte do todo que escuta e fala, ao mesmo tempo, fortalecendo laços e contribuindo para quebrar "papeis": não há mais *o que ensina* em detrimento do *que aprende*. Todos ensinam e todos aprendem, em comunhão (Paulo Freire, 2005; Ingold, 2020).

METODOLOGIA

O município ofertou, conforme anunciamos, oitenta e quatro turmas de anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), distribuídas em oito escolas. Todas essas escolas participaram das EPs tornando possível, além

ISBN: 978-65-5222-079-0

de levantamento de dados comuns a todas elas, identificação de especificidades sobre cada uma dessas escolas. Quando não foi possível realizar a EP individualmente, na escola, uma a uma, fez-se o encontro com docentes de até duas escolas em um espaço que permitia a necessária "liberdade de fala", ou seja, espaço em que os/as educadores/as pudessem sentir-se confortáveis e à vontade para relatarem seus desafios quanto às práticas de ensino.

O primeiro ciclo de Escuta Pedagógica, em Mãe do Rio, foi realizado em 2024 e encontra-se descrito no texto *Escutando para transformar: implementação da Pedagogia da Escuta na rede municipal de ensino à luz da BNCC,* de Aline Silveira Machado e Keila Miranda Lopes (2025). Da releitura desse texto e de novas leituras realizadas - em Paulo Freire (2005), no Documento Curricular do Estado do Pará (Pará, 2019), em Melo (2023), entre outros - e, ainda, após cursos realizados em plataformas como AVA-MEC[5], do Ministério da Educação, novos horizontes se descortinaram para os docentes que compõem a Coordenação de Anos Finais do Ensino Fundamental, inclusive com quebras de paradigmas e reformulações de conceitos, anteriormente cristalizados.

O segundo ciclo de EPs ocorreu de forma semiestruturada, com a realização de quinze encontros: houve um tema gerador para os encontros com os/as educadores/as, qual seja, *Elaboração de documento curricular prioritário para o ano de 2025* (sendo essa a sessão estruturada), além de continuar o registro de demandas que surgiram durante os diálogos (sessão não estruturada, onde os técnicos/coordenadores registravam as vozes, em diário de campo, conforme emanavam).

Como desdobramento do segundo ciclo, acoordenação de anos finais do EF elaborou um *Modelo de Plano de Curso Anual – PCA* que foi apresentado para aos/às educadores/as da rede municipal. No entanto, somente os componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas concluíram as alterações e os preenchimentos necessários. No

5 https://avamec.mec.gov.br/#/, acesso em 24 de outubro de 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

PCA foi possível tabular, intencionalmente, por bimestre, cada objeto de conhecimento - OC conforme três categorias: **I (Iniciar)**, quando o OC não foi abordado; **A (Aprofundar)**, quando já foi trabalhado anteriormente, mas precisa de aprofundamentos; e **C (Consolidar)**, momento de verificação da aprendizagem. Na figura 1, apresentamos a estrutura do PCA:

Figura 1 — Estrutura do Plano de Curso Anual elaborado pelos coordenadores de anos finais do EF – SEMED/Mãe do Rio, a partir das Escutas Pedagógicas.

DOCUMENTO CURRICULAR DE ENSINO DE MATEMATICA – 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - 2025
Currículo da Rede Municipal de Ensino de Mãe do Rio – PA – alinhado à BNCC e Descritores SAEB

DOCUMENTO CURRICULAR DE ENSINO DE MATEMÁTICA - 9º ANO / 2025			DESENVOLVIMENTO I (Iniciar) A (Aprofundar) C (Consolidar)											
UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES (BNCC E DESCRITORES SAEB)	1º Bim.			2º Bim.			3º Bim.			4º Bim.		
			I	A	C	I	A	C	I	A	C	I	A	C
NÚMEROS	Necessidade dos números reais para medir qualquer segmento de reta. Números irracionais: reconhecimento e localização de alguns na reta numérica. Números Inteiros e Racionais.	DESCRITORES SAEB EM CONFORMIDADE COM A UNIDADE TEMATICA (NUMEROS) - CODIGO NA TABELA DO ANEXO I: D16 A D28												
		(EF09MA01) Reconhecer que, uma vez fixada uma unidade de comprimento, existem segmentos de reta cujo comprimento não é expresso por número racional (como as medidas de diagonais de um polígono e alturas de um triângulo, quando se toma a medida de cada lado como unidade).		X										
		(EF09MA02) Reconhecer um número irracional como um número real cuja representação decimal é infinita e não periódica, e estimar a localização de alguns deles na reta numérica.	X											
	Potências com expoentes negativos e fracionários.	(EF09MA03) Efetuar cálculos com números reais, inclusive potências com expoentes fracionários.	X											
	Números reais: notação científica e problemas.	(EF09MA04) A Resolver problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.		X										
		(EF09MA04B) Elaborar problemas com números reais, inclusive em notação científica, envolvendo diferentes operações.			X									
	Porcentagens: problemas que envolvem cálculo de percentuais sucessivos.	(EF09MA05A) Resolver problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.		X										
		(EF09MA05B) Elaborar problemas que envolvam porcentagens, com a ideia de aplicação de percentuais sucessivos e a determinação das taxas percentuais, preferencialmente com o uso de tecnologias digitais, no contexto da educação financeira.			X									

Fonte: Os autores (Coordenação de Anos Finais – SEMED/Mãe do Rio)

DISCUSSÃO E RESULTADOS

DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS DEFINIDAS NO DOCUMENTO CURRICULAR

Para compreender o conceito de *desenvolvimento* de competências, expresso na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017),

ISBN: 978-65-5222-079-0

é necessário concordar que há um conhecimento inicial, que necessita ser considerado como ponto de partida para a elaboração conjunta, com educandos/as, de novos objetivos educacionais. O conhecimento inicial que o/a educando/a possui envolve suas vivências familiares, seus credos, aprendizagens escolares anteriores e experiências ao longo da vida (ainda que seja criança, cada dia vivido imprime "traços" nas memórias humanas que, se não determinam, moldam muito do que somos e de como agimos). Desenvolvimento de competências é um caminho a percorrer. Portanto, é *processo*. A escuta pedagógica, intencional, sistemática, pode contribuir no decorrer desse processo, desse caminhar. Alguns autores, como Freire (1996), Malaguzzi (1999) e Machado *et al* (2025), destacam que a escuta, em espaços pedagógicos, é essencial na construção coletiva do conhecimento.

Malaguzzi (1999) defende que educação é o exercício de ensinar e aprender. Acredita que a relação educativa entre crianças, famílias e professores/as é fundamental para o desenvolvimento da participação e pesquisa e, também, para assegurar a atenção necessária, por parte de todo/as envolvidos/as, aos desafios da educação. Nessa abordagem, defende-se que planos e reflexões estejam ligados aos campos de desenvolvimento (cognitivo, afetivo e simbólico), para que as habilidades de comunicação se aprimorem cada vez mais. O intuito da pedagogia relacional é que a educação seja movida pelo relacionamento e participação, consequentemente, pelo diálogo entre os sujeitos educativos.

A BNCC (Brasil, 2017), define competências por áreas e por componente curricular que, desenvolvidas ao longo da Educação Básica, poderão contribuir para que educandos/as resolvam "[...]demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Idem, p. 8)". Além das competências que alicerçam a escolha dos objetos de conhecimento apresentados na BNCC, ela enfatiza a necessidade do desenvolvimento de competências socioemocionais, apresentando-as como aquelas relacionadas ao modo de pensar, sentir e se relacionar consigo mesmo e com os outros a partir de conhecimento, atitudes e habi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lidades que poderão contribuir para: 1) entender e gerenciar emoções; 2) estabelecer e alcançar objetivos positivos; 3) sentir e mostrar empatia pelos outros; 4) estabelecer e manter relacionamentos positivos; 5) fazer escolhas e tomar decisões responsáveis.

O Instituto Vila Educação[6], em seu *site*, cita a organização internacional CASEL[7] (*the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) para apresentar uma definição de desenvolvimento de competências socioemocionais, com a qual concordamos. Educação socioemocional é o *processo* de entendimento e manejo das emoções, com empatia, e pela tomada de decisão responsável. Essa organização internacional defende que, para que isso ocorra, é fundamental a promoção da educação socioemocional nas mais diferentes situações, dentro e fora da escola.

A equipe de coordenadores de anos finais do Ensino Fundamental, em diálogos sobre o papel das competências e das habilidades apresentadas nos documentos curriculares utilizados pela rede pública municipal de ensino, as definiram como sendo importante fonte inicial de consulta para a elaboração de planos de aula, mas também e, principalmente, devem servir como inspiração para que *outras competências* e *outras habilidades*, de interesse direto dos/as educandos/as sejam reconhecidas e registradas, contribuindo, de fato, para aprendizagem ao longo de toda a vida, especialmente no que diz respeito às escolas do campo. Esse diálogo foi pertinente porque as Escutas Pedagógicas evidenciaram que, embora haja, nos documentos curriculares em voga, habilidades e competências que se referenciam à educação do campo, elas são excessivamente genéricas, não contemplando os interesses e as necessidades dos/as educandos/as do campo dos territórios campesinos do município onde trabalhamos.

Ressaltamos que não se trata, aqui, de defender o ***ter*** (ou não ter) competências: trata-se da defesa em relação à oportunidade de que todos

6 https://vilaeducacao.org.br/

7 https://casel.org/about-us/

ISBN: 978-65-5222-079-0

possam aprender que desenvolvê-las é ***processo***, que não se memoriza competências. Ou seja, é possível (e necessário) buscar isso. É absolutamente necessário estudar, ter o foco voltado para onde se quer chegar com o planejamento pedagógico escolar a fim de ampliar nos/as educandos/as a capacidade de mobilizar conhecimentos e habilidades para agir (atitudes) alicerçados em valores mais democráticos, solidários e sustentáveis para o homem e para a natureza (Brasil, 2019).

As competências socioemocionais são tema recorrente em projetos escolares, atualmente. Não é frutífero, no entanto, falar de desenvolvimento de competências socioemocionais - sociais, democráticas e solidárias - se o espaço/contexto escolar continuar o mesmo. O que afirmamos é que não basta a força de vontade dos/as educadores/as para tornar as aulas mais dinâmicas e significativas, lançando mão dos recursos disponíveis, se esse esforço for freado, às vezes, por autocracia de gestores/as que deveriam inspirar a equipe escolar – docentes e não-docentes –, de forma democrática, empática, respeitosa, a partir de boas práticas de comunicação e mediação de conflitos. Um retrato desse descompasso ocorreu quando um dos autores do presente texto, convencendo duas turmas de 9º ano do ensino fundamental a participarem das Olimpíadas Brasileira de Astronomia - sob o argumento de que além de obterem conhecimentos com as diversas atividades que iriam desenvolver, também poderiam ganhar medalhas, ou até viagem para outro estado afim de participar de outro evento maior, solicitou recursos junto a direção escolar para pagar a inscrição da escola e para imprimir o caderno de provas para, aproximadamente, cinquenta alunos, obtendo como resposta a informação de que não havia papeis A4 para as impressões dos exercícios.

Ainda exemplificando sobre os desafios rotineiros podemos citar a realização da Feira de Ciências de uma escola do espaço rural; naquela ocasião foi possível perceber o contentamento dos alunos em poder realizar experimentos e outras atividades que seriam realizadas fora da rotina do interior da sala de aula. Apesar do contentamento dos/as alunos/as, foram vários os enfrentamentos necessários até que a feira de fato ocor-

ISBN: 978-65-5222-079-0

resse, como: educador precisou utilizar do tempo fora do trabalho escolar para planejar o projeto; pouquíssima vontade político pedagógica por parte da gestão e coordenação escolar, com relação ao engajamento junto aos professores, alunos, e comunidade escolar; falta de recursos materiais necessários para a efetivação dos experimentos e, ainda, a sobreposição de atividades como a aplicação de testes de olimpíadas. Esse conjunto de motivos, aliado à falta de trabalho coletivo, tornou mais desafiante a efetivação da feira, pois a desmotivação instalou-se, causando a postergação por vários anos. A mudança de gestão permitiu que, após cessadas as desmotivações, no ano de 2024 a feira ocorresse.

ESCUTA PEDAGÓGICA INSTITUCIONAL COMO DISPOSITIVO METODOLÓGICO NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E EDUCADORAS

A autoavaliação foi um exercício realizado após cada encontro de Escuta Pedagógica, pela equipe de coordenadores, na SEMED. Durante a realização de um desses feedbacks internos, uma questão nova nos inquietou: o que realizávamos era, de fato, *roda de conversa,* era *grupo focal* (Gatti, 2005), ou era outra estrutura metodológica formativa?

As diversas leituras realizadas, que citamos ao longo deste texto, nos proporcionou o suporte para defendermos que a Escuta Pedagógica institucional, conforme realizada, apresenta convergência com os objetivos de *Grupos Focais* - GF e de *Rodas de Conversa* – RC, mas vai além. Convergem, enquanto técnica operacional e legítima de coleta de dados que permite aos técnicos o registro formal de informações valiosas. Vai além, quando os objetivos desses dispositivos pedagógicos são ampliados pela *obrigatoriedade* de produzir respostas ao público ouvido. Como instrumento institucional e intencional de escuta, valorizou as vozes dos/as educadores/as, quando registradas e encaminhadas, em forma de Relatório, à SEMED, objetivando fortalecer pedidos de solução de problemas que dificultam o ensino naquela rede pública municipal de ensino. Se o relatório produzido a partir desse movimento de escuta não gerar res-

ISBN: 978-65-5222-079-0

posta alguma, por parte da instituição, ele terá servido, ao menos, como documento comprobatório de que educadores/as se disponibilizaram em reunir-se e apresentar, formalmente, as demandas que julgam pertinentes à melhoria dos processos educativos no ambiente em que trabalham.

A Escuta Pedagógica institucional evidenciou, além do que foi apresentado acima, a importância da natureza do trabalho desenvolvido ***com*** os docentes especialistas já que, na experiência aqui relatada, todo o processo foi coletivo - técnicos da SEMED *com* educadores/as especialistas, gerando mais do que comunicação: houve comunhão de interesses que foram materializados em documentos oficiais, como iniciar, de fato, o documento curricular prioritário (em elaboração) e o Relatório encaminhado à SEMED.

Escuta pedagógica institucional é, então, um dispositivo metodológico? Inicialmente inspirada nos procedimentos dos grupos focais e das rodas de conversa, como já defendemos, foi-se aprimorando em direção ao que ela se propõe de forma mais específica: a exigência de resposta ou feedback àquelas pessoas cujas vozes foram registradas. Esse tipo de dispositivo pode ser utilizado em qualquer tipo de instituição: hospital, fábrica, universidade, escolas, associações, cooperativas etc., necessitando, para ser Escuta Pedagógica que intencione aprendizagem dialógica, que as vozes coletadas sejam motivação de resolução de problemas e emissão de pareceres que afirmem a importância da participação de todos os envolvidos no processo comungado.

Ressalte-se que, na experiência relatada neste texto, não foram enviadas à SEMED propostas de resposta aos temas evidenciados nas EPs. Os coordenadores/as, quando estavam no exercício de "escutadores", faziam-no apenas registrando as demandas e as proposições que partiram dos/as educadores/as para enviá-las, em forma de relatório, à SEMED.

O exercício apresentado neste artigo encontrou fôlego nos dizeres da professora Jucineide Melo (2023) que, mesmo se dirigindo à educação de crianças, nos inspirou. Diz ela que é importante organizar a ação educativa escolar para a oralidade, de modo que tanto o exercício de fala, quanto

ISBN: 978-65-5222-079-0

o de escuta, sejam potencializados o quanto antes ajudando as pessoas a desenvolverem competências que se refletirão em "[...] sujeitos capazes de se movimentarem em qualquer ambiente público de maneira segura, por saberem utilizar a língua em qualquer prática social". Nossa análise é: crianças silenciadas de "ontem", precisam ser encorajadas a falar, a desenvolver-se como adultos que dizem de suas angústias e desafios.

Com as EPs, alcançamos, também, apontamentos por quem vive o "chão da sala de aula", da escola, quanto a necessidade de que sejam adotados caminhos que ajudem o/a educador/a, em comunhão com a gestão escolar, a realizar trabalho coletivo, em direção à destinação correta e eficiente de recursos financeiros provindos de programas educacionais (do Governo Federal, do Estadual ou do Municipal). Esses programas precisam ser convertidos em práticas pedagógicas que tornem o ambiente escolar mais atrativo e significativo para o/a educador/a e para o/a educando/a, resultado que deve ser reflexo também, de um clima escolar equilibrado.

COORDENAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DAS ESCUTAS PEDAGÓGICAS

Um dos pilares do processo de ensino-aprendizagem está na pessoa do/a coordenador/a pedagógico/a que deve trabalhar como mediador entre professores/as, alunos/as, familiares dos/as educandos/as e a equipe gestora (Oliveira, 2018). Conforme a Lei 9.394, de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, compete também ao Coordenador Pedagógico, organizar e orientar o trabalho pedagógico dentro da instituição de ensino, contribuindo para um ambiente escolar que favoreça a aprendizagem.

Para Libâneo *et al* (2009, p. 342):

> O coordenador pedagógico ou professor-coordenador coordena, acompanha, assessora, apoia e avalia as atividades pedagógico-curriculares. Sua atribuição prioritária é prestar assistência pedagógico-didática aos professores em suas res-

ISBN: 978-65-5222-079-0

> pectivas disciplinas, no que diz respeito ao trabalho interativo com os alunos.

Concordamos com a citação acima, acrescendo que o coordenador pedagógico é importante profissional no contexto escolar, sendo uma de suas contribuições incentivar a formação continuada, monitorar o desenvolvimento (progressivo, regressivo ou estagnado) da aprendizagem de estudantes, junto com educadores/as, e fomentar projetos pedagógicos inspirados em objetivos democráticos, solidários e emancipadores.

Nas Escutas Pedagógicas, houve relatos de que o suporte de coordenação pedagógica, às vezes, não consegue contribuir tanto quanto poderia com as práticas docentes. Educadores/as participantes das EPs informaram que, na ausência ou ineficiência de atuação da coordenação escolar, umas das estratégias adotadas por eles/as é a troca de experiências entre si a fim de sanar algumas lacunas que consideram ser de responsabilidade da coordenação escolar. O óbice para que esse exercício seja mais vezes realizado, aparentemente, é o tempo disponível entre uma aula e outra. Os/as educadores/as informam que realizam esses diálogos de forma fragmentada, em pequenos intervalos, na sala dos professores e nos corredores das escolas, na maioria das vezes. Um dos autores deste artigo, durante diálogos formativos internos da coordenação, relatou que durante doze anos atuara no exercício do magistério em diversas áreas (Língua Portuguesa, Matemática e Física), em diferentes etapas da Educação Básica (anos finais e ensino médio) e em vários municípios e percebeu uma grande lacuna entre o trabalho docente e a assistência no serviço de coordenação pedagógica. Dentre as lacunas citadas, tanto pelo coordenador institucional quanto pelos/as educadores/as, estão: insuficiente suporte pedagógico em atividades essenciais como desenvolvimento de projetos interdisciplinares, baixo ou nenhum monitoramento das aprendizagens, falta de ações para engajamento dos/as educadores/as na formação continuada, insuficiente ou nenhuma atividade que visasse melhorar a convivência escolar e, falta de incentivo à implementação de tecnologias educacionais e inovações pedagógicas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Outra instância importante e, diversas vezes, negligenciada, segundo os/as educadores/as é o Conselho de Classe: os/as educadores/as consideram indispensável que a escola sistematize e disponibilize tempo para que os/as educadores/as com a equipe não-docente dialoguem sobre as situações dos/as alunos/as, deliberando sobre elas.

A falta de tempo destinado a diálogos entre coordenação pedagógica e educadores/as reacende a necessidade de pensar sobre como operacionalizar a hora-atividade com educadores/as de anos finais do ensino fundamental.

RESULTADOS PRÁTICOS DAS ESCUTAS PEDAGÓGICAS

1) OS RESULTADOS, NOS AUTORES

Sobre o que as Escutas Pedagógicas produziram em nós, enquanto técnicos da SEMED, foi a certeza de que o planejamento institucional deve, sempre, partir da escuta de todos os envolvidos na ação ou no projeto pedagógico. Enquanto equipe de coordenação, somos quatro profissionais da educação sendo: um professor de língua portuguesa, um professor de ciências físicas e biológicas, um professor de matemática e uma professora generalista/pedagoga.

O exercício do magistério nos impõe uma série de dificuldades que se ampliam, com muita frequência, frente a adesão da escola a vários projetos, concomitantemente, e avaliações em larga escala. Como exemplo, podemos citar os que estão em voga: Programa Escolas das Adolescências (Ministério da Educação), Compromisso Nacional da Criança alfabetizada (CNCA), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – realizados ao mesmo tempo.

A experiência com as EP nos ensinou que coordenar, na instituição administrativa, é, acima de tudo, medeiar: ser instrumento proativo entre os desafios rotineiros do/a educador/a, os documentos curriculares e as exigências educacionais mais amplas (avaliações externas, internas, projetos,

metas etc.). Essa articulação se estende também às outras coordenações da secretaria municipal de educação – SEMED, pois a coordenação de anos finais atua de forma articulada em rede de colaboradores.

Essa experiência reforça a importância do trabalho articulado para a elaboração de políticas públicas educacionais, promovendo uma educação mais equitativa, crítica e significativa. Portanto, a Escuta Pedagógica institucional contribuiu para converter dados em ações, e estas em oportunidades reais de aprendizado.

2) ELABORAÇÃO CONJUNTA DO DOCUMENTO CURRICULAR MUNICIPAL

As Escutas Pedagógicas realizadas em 2024 e em 2025 demonstraram a necessidade de acompanhamento da aplicação do documento curricular municipal. Observemos esse dado apresentado por Machado *et al (2024)*:

> Nas escutas realizadas com docentes da rede pública de Mãe do Rio verificou-se que, embora haja um documento orientador curricular e, embora planejamentos sejam feitos coletivamente, entre docentes de um mesmo componente curricular, durante as aulas, cada professor opta em iniciar por essa ou aquela habilidade seus planos de aula.

Não se trata de fiscalizar o (in)cumprimento do documento curricular, linearmente. Não é isso que propomos. Defendemos, exatamente, o inverso: é do/a educador/a a decisão de ajustar (avançar, retomar, finalizar) os objetos de conhecimento no plano de aula. No entanto, importa ter um referencial, qual seja, o documento curricular municipal. Por isso, há a necessidade de verificação/escolha das habilidades que serão colocadas em ação educativa, que sejam escolhas que vão ao encontro do que os/as educandos/as precisam.

A escuta pedagógica com educadores/as de Matemática se revelou uma estratégia essencial para promover aprendizagens significativas e contextualizadas. Em Mãe do Rio (PA), as escutas pedagógicas realizadas

ISBN: 978-65-5222-079-0

revelaram o quanto é capaz de identificar as singularidades dos processos de aprendizagem em Matemática e de orientar intervenções mais eficazes.

A partir de visitas a três escolas do campo — E.M.E.I.F. Maria Odete Freitas, E.M.E.I.F. Progresso e E.M.E.I.F. Praxedes Ribeiro — foi possível perceber como as práticas de escuta permitiram alinhar as propostas pedagógicas da escola às reais demandas dos estudantes. Um exemplo exitoso foi a Escola Progresso, cuja Feira de Ciências integrou saberes da Matemática ao cotidiano da comunidade, estimulando o protagonismo estudantil e o desenvolvimento do raciocínio lógico.

Segundo Smole *et al* (2012), o ensino de Matemática precisa considerar o modo como os alunos constroem seus raciocínios. Nesse sentido, ouvir suas estratégias de resolução e interpretar seus erros como pistas de aprendizagem são atos fundamentais para um ensino que busca sentido, e não apenas acertos. Nas cinco escolas da zona urbana da rede municipal, foi fundamental escutar educadores/as e gestores/as para compreender os desafios locais — como defasagens de aprendizagem pós-pandemia e a busca por metodologias mais interativas — e, a partir daí, elaborar propostas de ensino alicerçadas em necessidades reais.

Para Perrenoud (1999), a escuta não é apenas uma ação de atenção, mas de tomada de decisões pedagógicas conscientes e comprometidas. Escutar é avaliar de maneira formativa, é agir com base no que se ouve. No contexto de Mãe do Rio, essa escuta ativa e coletiva tem orientado práticas que consideram o tempo do estudante, seu contexto e seu repertório sociocultural, especialmente nas escolas do campo, onde o diálogo entre a matemática escolar e o cotidiano comunitário é essencial. A escuta pedagógica em Matemática, associada às vivências reais da rede municipal, aponta caminhos possíveis e promissores para uma educação mais dialógica, crítica e contextualizada.

ISBN: 978-65-5222-079-0

3 PROPOSTAS (P) E OU RESULTADOS (R) MAIS RELEVANTES, ORGANIZADAS A PARTIR DAS VOZES DOS/AS EDUCADORES/AS DOS ANOS FINAIS, EM ESCUTAS PEDAGÓGICAS REALIZADAS ATÉ O MÊS DE SETEMBRO DE 2025:

a. (P+R) Iniciou-se a implementação de coordenação por Componente Curricular – CC, na SEMED.
b. (P) que os planejamentos pedagógicos dos CCs realizados coletivamente sejam executados por todos os/as educadores/as, em todas as escolas da rede, no mesmo período letivo, ressalvados casos específicos, próprios das particularidades das escolas. Os casos específicos devem ser tratados com a coordenação para que seja de conhecimento da coletividade escolar.
c. (P) que seja organizada formação específica por CC, com formadores que também sejam da área e que, preferencialmente, atuem na educação escolar.
d. (P+R) foram comprados materiais didáticos próprios para o CC de Estudos Amazônicos.
e. (P) que ao menos as avaliações de entrada (verificação inicial) e saída (verificação final) sejam unificadas (ou seja, o mesmo instrumento, com as mesmas competências e habilidades, para todos os alunos da rede, que estejam no mesmo ano escolar). Ressalte-se que os/as educadores/as não pretendem nivelar o conhecimento dos/as educandos/as; mas, sim, perceber, com instrumentos claros, o quanto ainda precisam caminhar com eles em determinadas competências e habilidades do documento curricular.
f. (P+R) foram adquiridos materiais para as aulas práticas, através da montagem de laboratório *maker*.
g. (P) Porque há indícios de que educandos/as oriundos/as dos anos iniciais ingressaram aos anos finais com defasagens importantes em algumas aprendizagens elementares, solicitam que haja

ISBN: 978-65-5222-079-0

formação específica para docentes que atuam nas turmas de 5o ano do EF – Anos Iniciais, com foco nas aprendizagens essenciais à transposição de nível (anos iniciais para anos finais). A título de exemplo, relatou-se que foi solicitado aos alunos de uma determinada turma que escrevessem, por extenso, um numeral qualquer. Os/as educandos/as não sabiam o que era "escrever por extenso". É importante ressaltar que eles/as **não** são frutos da pandemia pois cursaram o 4o e o 5o anos, regularmente, nos anos de 2022 e 2023, o que deixara indícios de que o ensino – que deveria ser para consolidar as aprendizagens de letramentos -, não alcançara os objetivos propostos para aquele nível escolar;

h. (P) que seja elaborado o Projeto Político Pedagógico institucional SEMED para que que esse documento norteie a (re)elaboração dos PPPs escolares.

i. (P) que seja organizada, legalmente, a prática da hora-atividade, para educadores/as dos anos finais do EF;

j. (P) Que seja legalizado e adotado calendário diferenciado para as escolas do campo. Em 2025, a Coordenação de AF enviou documento ao Conselho Municipal de Educação de Mãe do Rio requerendo parecer sobre o calendário diferenciado de uma das escolas do campo. O Conselho deferiu o requerimento autorizando tempo-escola diferenciado. Contudo, é necessário que esse procedimento passe a ser parte do calendário anual, formal, da SEMED.

k. (P) que façam a lotação de educadores/as, concentrando, preferencialmente, sua carga horária em uma mesma escola;

l. (P) que seja acrescido, à Lei do Sistema Municipal de Educação, artigo que reze/crie sobre o **Sistema Municipal de Avaliação** descrevendo regras claras, instrumentos possíveis, critérios e metodologias verificáveis e compreensíveis aos alunos e seus familiares;

ISBN: 978-65-5222-079-0

m. (P+R) foi incentivada e garantida (estrutura, recursos financeiros) a Feira Escolar de Ciências. Solicitam que ela faça parte do PPP Municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de Escuta Pedagógica institucional provou que urge a necessidade de que desenvolvamos, cada dia mais, a competência de falar e de escutar com atenção. A educação tradicional nos tornou silentes. Isso precisa mudar. Outra importante aprendizagem, com as Escutas Pedagógicas, diz respeito à necessidade de compartilhamento de responsabilidades, por todos os envolvidos nos processos educativos, em todas as fases da educação básica, mas, particularmente, no Ensino Fundamental, momento em que os/as educandos/as ainda não dominam competências de autogestão para os estudos, como curadoria de materiais e de controle do tempo para isso, necessitando de mediação docente.

Os relatos registrados nas Escutas Pedagógicas provaram que não cabe mais a clemência ou o indulto de "quem foi que alfabetizou esse menino??" ou "isso ele deveria ter aprendido no 3º ano: eu dou aula no 6º!" É preciso compreender que se o/a educando/a não desenvolveu algumas aprendizagens essenciais, em anos escolares anteriores, isso dificultará aprendizagens mais complexas no ano escolar em que ele estiver cursando e nos anos escolares posteriores. E isso é problema de todos na/da escola.

As vozes emanadas dos/das educadores sinalizaram para nós, também, a importância de que a SEMED organize e acompanhe ações de formação continuada reconhecendo que a formação é, simultaneamente, dever e direito do/a educador/a, e assegure ao menos dois períodos formativos ao longo do ano letivo. Ou seja, o desenvolvimento da necessária proatividade docente em buscar pesquisar mais e conhecer novas estratégias didático-pedagógicas está entrelaçado ao compromisso da SEMED em ofertar e gerenciar as formações continuadas. Como sugestão de "espaço

ISBN: 978-65-5222-079-0

formativo" indicamos a plataforma pública, oficial, como o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVAMEC, do Ministério da Educação.

A validade da Escuta Pedagógica institucional foi confirmada a partir da materialização, em ações práticas e resolutivas, por parte da SEMED, comprovando a importância dessa dinâmica de participação coletiva em que todos expressam desafios e sugestões, podendo promover um ciclo de feedback essencial para a melhoria contínua das práticas de ensino.

As Escutas Pedagógicas fizeram emanar vozes que validaram, indubitavelmente, a necessidade de que os planejamentos escolares partam, ativamente, dos/das educadores/as, permitindo que expressem suas opiniões, sentimentos e reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem, o que pode evidenciar contribuições significativas não somente para o fazer pedagógico escolar, mas também sobre questões administrativas da rede de ensino que, em grande medida, influenciam os processos e os resultados escolares.

O uso do dispositivo metodológico da Escuta Pedagógica revelou-se como uma abordagem potente para a identificação de fragilidades no ensino dos componentes curriculares envolvidos e para o planejamento de outras ações formativas.

A proposta de, e o início da elaboração do Documento Curricular da Rede Municipal, proporcionou uma maior clareza na estruturação dos objetos do conhecimento e na organização dos conteúdos ao longo dos anos escolares, favorecendo uma progressão coerente da aprendizagem. O modelo de Plano de Curso Anual, estruturado a partir das categorias **I, A e C,** sugeridas pelos/as educadores/as, permite acompanhamento prático sobre o estágio da aprendizagem dos estudantes e favorece um planejamento mais organizado.

Em síntese final, expomos dois pareceres: o primeiro, que a experiência com o dispositivo de Escutas Pedagógicas converge com grupos focais e rodas de conversa quanto a apresentar-se como técnica de coleta de dados que permite aos técnicos o registro de informações valiosas. Mas ela é mais que isso: à Escuta Pedagógica, tal qual foi desenvolvida na rede

ISBN: 978-65-5222-079-0

de ensino citada, é acrescentada a dívida de resposta àquilo que emergiu. A Escuta

Pedagógica passa a ser um instrumento metodológico qualitativo de investigação participativa e práxis educativa. O segundo parecer é de que aprendemos que não se trata de escutar as, *ou* comungar da experiência de educadores/as nas Escutas Pedagógicas. O exercício metodológico relatado neste texto provou que é peremptório escutar *para* comungar das experiências docentes.

Desejamos que o presente relato de experiência seja inspiração para outros/as educadores/as, coordenadores/as, escolas, secretarias de educação, instituições etc. testarem o dispositivo de Escuta Pedagógica institucional para elaboração de relatórios administrativo-pedagógicos, melhorando-o, complementando-o ou modificando-o, quando necessário, alicerçados no valor da escuta e da fala de seus/suas trabalhadores/as.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. AVAMEC. Mais Professores. **Plataforma de Formação**. https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/seb/curso/2815/visualizar. **Acessado** em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: https://basenacional-comum.mec.gov.br/abase/#introducao, acessado em 15 de outubro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Recomposição das aprendizagens no Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 26/ 03/ 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 45a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, Vol. 10. Brasília - DF, 2005.

INGOLD, Tim. **Antropologia e/como educação.** Tradução: Vitor Emanuel Santos Lima, Leonardo Rangel dos Reis. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

LIBÂNEO, José Carlos.; OLIVEIRA, João Ferreira de.; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 8ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACHADO, Aline Silveira. LOPES, Keila Miranda. **Escutando para transformar: implementação da pedagogia da escuta na rede municipal de ensino, à luz da BNCC.** Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT1/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID14402_TB4993_30092024183806.pdf, Acessado em 15 de outubro de 2025.

MÃE DO RIO/PARÁ. Conselho Municipal de Educação, Lei Municipal nº 716/2023-PMMR). **Regimento Unificado das Escolas Públicas Municipais de Educação de Mãe do Rio**. 2023.

MALAGUZZI, L. **História, ideias e filosofia básica.** In: Edwards, C.; Gandini, L; Forman, G. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes médicas, 1999. p.59-104.

MELO, Jucineide. Escuta pedagógica: dimensão necessária para Arte de Planejar. São Paulo: Editora Dialética, 2023.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). DESLANDES, Suely Ferreira. GOMES, Romeu. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará.** 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1VEuVsAEl0751AR40lTLkV2Pi5waP8sHz/view. Acesso em: 29 de julho de 2025.

PERRENOUD, Philippe. Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos – Porto Alegre: Artes Médicas. Sul, 1999.

SMOLE, Katia; DINIZ, Mary Grace; CÂNDIDO, Patrícia. **Ensino e aprendizagem da matemática: fundamentos e metodologias**. Porto Alegre: Penso, 2012.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DE OLIVEIRA, Jane Cordeiro. **Coordenador pedagógico: sua atuação como mediador entre as políticas oficiais e a comunidade escolar**. Revista Internacional de Formação de Professores, p. 25-48, 2018.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.038

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO PATRIMONIAL: MEMÓRIA, ORALIDADE E IDENTIDADE AO PENSAR A TRANSMODERNIDADE

Ana Paula Rodrigues da Silva[1]

RESUMO

Este trabalho explora a formação docente por meio da educação patrimonial, considerando as dimensões de memória, oralidade e identidade cultural dentro de uma perspectiva transmoderna. Partindo da crítica ao modelo eurocêntrico de educação, o estudo demonstra como a transmodernidade, tal como concebida por Enrique Dussel e a rede Modernidade-Colonialidade, oferece fundamentos teóricos para reimaginar a formação de professores. Discute-se como a educação patrimonial, ao valorizar narrativas locais, conhecimentos tradicionais e a história oral, contribui para a construção de identidades plurais e críticas. A pesquisa evidencia que a modernidade eurocêntrica perpetua estruturas coloniais de dominação epistêmica, enquanto a perspectiva transmoderna viabiliza diálogos interculturais simétricos. Conclui-se que a integração da educação patrimonial à formação docente é essencial para preparar profissionais críticos, reflexivos e engajados com a preservação da diversidade cultural e a descolonização dos saberes nas comunidades.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação patrimonial, Transmodernidade, Memória, Oralidade, Identidade cultural.

1 Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Historiadora (UFMA). Pedagoga. Especialista em Ciências Humanas e Sociais e Formação ao Mundo do Trabalho (UFPI). Especialista em Educação Especial (UniBF). Email: haney.deus@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

1. INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas no campo da educação enfrentam um desafio fundamental: transcender o modelo eurocêntrico que historicamente estruturou os processos educacionais na sociedade moderna. A visão eurocêntrica privilegia uma única narrativa histórica e cultural, perpetuando desigualdades, impedindo compreensões mais amplas e justas da realidade e marginalizando a diversidade de conhecimentos e modos de vida. Diante dessa constatação, a transmodernidade emerge como perspectiva teórica capaz de superar as limitações da modernidade, oferecendo caminho para pensar a educação de forma diversa, inclusiva e democrática.

Na tentativa de superação desses modelos excludentes que marginalizam culturas, modos de vida e ensinamentos ancestrais, torna-se fundamental compreender como a formação de professores tem sido impactada pelos modelos educacionais vigentes.

Particularmente, interessa investigar como a educação patrimonial, associada à valorização da memória e da oralidade, tem se inserido no contexto acadêmico e nas práticas pedagógicas. A formação docente precisa ser direcionada para a valorização da diversidade cultural, de modo que sua prática pedagógica, ao dialogar com a educação patrimonial, seja orientada pelo uso respeitoso da memória coletiva e pela transmissão de conhecimentos através da oralidade.

Os autores principais deste debate incluem Georg Wilhelm Friedrich Hegel, que discorre sobre a modernidade eurocêntrica, e Enrique Dussel, cujas considerações sobre a modernidade planetária e a transmodernidade estabelecem novo paradigma. Também estabelecemos diálogo com estudiosos que apresentam a educação patrimonial e a memória como objeto de estudo, particularmente pesquisadores como Maria de Lourdes Parreiras Horta e Le Goff. O objetivo central é analisar como essas visões – especialmente a perspectiva transmoderna – impactam a memória, a oralidade e a identidade na formação de professores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A compreensão alcançada revela que a modernidade planetária e a transmodernidade viabilizam nova perspectiva para a educação patrimonial, valorizando as narrativas locais, as memórias compartilhadas, a diversidade cultural e os saberes comunitários. Essa abordagem corrobora para uma formação de professores mais crítica e reflexiva, capaz de promover a construção de identidades plurais e o respeito genuíno à diversidade. O trabalho que se segue articula esses elementos teóricos com a prática educativa, contribuindo para o fortalecimento de políticas e projetos pedagógicos que reconheçam o valor inestimável da educação patrimonial.

1.1 OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é compreender como a educação patrimonial, fundamentada nas dimensões de memória, oralidade e identidade, pode contribuir para a formação de professores dentro de uma perspectiva transmoderna. Os objetivos específicos incluem: (a) analisar criticamente os fundamentos teóricos da modernidade eurocêntrica e suas implicações para a educação; (b) examinar o conceito de transmodernidade e suas contribuições para a reconfiguração do campo educacional; (c) investigar o papel da educação patrimonial na valorização de conhecimentos e identidades historicamente silenciados; (d) refletir sobre como memória e oralidade configuram-se como metodologias e fundamentos para a formação docente descolonizada.

1.2 PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA

Esta pesquisa inscreve-se no campo dos estudos decoloniais e segue perspectiva de análise crítica baseada em revisão aprofundada de literatura. A fundamentação teórica apoia-se na filosofia da libertação de Dussel, nas contribuições da rede Modernidade-Colonialidade, especialmente nas obras de Ramón Grosfoguel, e nas elaborações de estudiosos

ISBN: 978-65-5222-079-0

da memória como Le Goff, Bosi e Nora. O trabalho também incorpora contribuições de pesquisadores do campo da educação patrimonial, com destaque para o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e pensadores como Horta.

2 A MODERNIDADE EUROCÊNTRICA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO

Para compreender adequadamente a transmodernidade e sua importância para a educação, é necessário primeiro examinar criticamente a modernidade eurocêntrica e os mecanismos pelos quais ela se estabeleceu como narrativa universal. A modernidade, tal como compreendida por pensadores como Hegel, Weber e Habermas, emerge de uma série de eventos históricos considerados exclusivamente europeus: o Renascimento, a Reforma Protestante, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Esses eventos são frequentemente apresentados como marcos de um progresso linear e inevitável, cujas conquistas civilizacionais supostamente transcendem o particular para alcançar o universal.

Hegel, um dos primeiros filósofos a conceituar a modernidade em termos históricos, organiza a história da filosofia em períodos: Antiguidade, Idade Média e Idade Moderna. Essa periodização, ainda hoje reproduzida em múltiplos campos do conhecimento, naturaliza a ideia de que a história universal culmina na Europa Ocidental. Para Hegel, a história é encarnação do espírito em forma de evento e realidade natural, e cada povo recebe um princípio natural que lhe confere missão histórica. O povo que domina a história universal em determinada época possui direito absoluto, enquanto os demais povos, que já representaram épocas passadas, "nada são na história universal." Essa estrutura de pensamento não apenas privilegia a Europa, mas a coloca como fim último da história.

Max Weber, de sua parte, argumenta que apenas no Ocidente surgiram fenômenos culturais de significado e valor universais. Para Weber, a civilização ocidental desenvolveu a ciência, a racionalidade sistemática e

ISBN: 978-65-5222-079-0

o capitalismo de forma única e irreproduzível. Outras civilizações, como a chinesa, indiana e islâmica, tiveram conhecimentos empíricos refinados, mas careciam dos fundamentos matemáticos, do método experimental e da racionalidade instrumental que caracterizariam a verdadeira modernidade. Essa argumentação, amplamente adotada nas estruturas universitárias e escolares, perpetua hierarquias epistêmicas que colocam o conhecimento europeu como superior.

A modernidade eurocêntrica, portanto, não é meramente uma descrição de eventos históricos. É, antes, um projeto ideológico que, como demonstra Enrique Dussel, mascarou a dominação colonial sob a retórica do progresso civilizatório. O discurso que naturaliza uma suposta superioridade europeia fundamenta-se em estruturas de poder estabelecidas mediante violência, exploração e aniquilação epistêmica dos povos não europeus. Essa lógica perpetua-se nas instituições educacionais, onde os currículos, os autores estudados e as metodologias refletem prioritariamente perspectivas europeu-ocidentais.

2.1 O MITO DA MODERNIDADE E SEUS EFEITOS

Dussel elucida que o "mito da modernidade" estrutura-se em sete momentos fundamentais. Primeiro, a civilização moderna autodescreve-se como mais desenvolvida e superior, o que sustenta inconscientemente a posição eurocêntrica. Segundo, essa suposta superioridade obriga a "desenvolver" os povos considerados primitivos, como exigência moral. Terceiro, o caminho de tal desenvolvimento deve ser aquele seguido pela Europa, estabelecendo um desenvolvimentismo unilinear que nega alternativas. Quarto, como o "bárbaro" se opõe ao processo civilizador, a práxis moderna deve exercer violência, se necessário, para destruir obstáculos, sob a justificativa da "guerra justa colonial." Quinto, essa dominação produz vítimas, mas a violência é interpretada como ritual sacrificial necessário. Sexto, o moderno apresenta-se como inocente e emanc ipador de sua

ISBN: 978-65-5222-079-0

própria culpa. Sétimo, pelo caráter civilizatório da Modernidade, os sofrimentos são compreendidos como inevitáveis custos do progresso.

Essas estruturas do mito moderno manifestam-se concretamente nas práticas educacionais. Currículos que apresentam apenas autores europeus como produtores legítimos de conhecimento, pedagogias que desvalorizam saberes tradicionais e processos de aprendizagem que privilegiam a escrita sobre a oralidade reproduzem, sistematicamente, a lógica do mito da modernidade. Estudantes de comunidades afrodescendentes, indígenas ou de tradições orais frequentemente vivenciam suas culturas como inferiores, seus conhecimentos como pré-modernos e suas identidades como obstáculos ao progresso.

3. A TRANSMODERNIDADE COMO ALTERNATIVA CRÍTICA

A transmodernidade, conceituada por Enrique Dussel e desenvolvida pela rede Modernidade-Colonialidade, oferece resposta radical ao eurocentrismo. Diferencia-se fundamentalmente da pós-modernidade. Enquanto a pós-modernidade é crítica interna à modernidade europeia, que permanece europeia, a transmodernidade exige interpretação completamente nova do fenômeno da modernidade, incorporando momentos culturais nunca plenamente integrados à modernidade europeia.

Dussel propõe que 1492 – o ano frequentemente celebrado como "descobrimento da América" – marca, na realidade, o nascimento da modernidade. Não é o Iluminismo europeu do século XVIII, como afirma Hegel, mas a conquista colonial que inaugura a Modernidade. Isso porque, com 1492, a Europa confronta-se com o "Outro" e pode autodefinir-se como ego conquistador, colonizador. A conquista da América constitui fator constituinte da modernidade, precedida por 150 anos da lógica do "eu conquisto, logo existo." Apenas sobre a base dessa conquista colonial torna-se possível o subsequente "eu penso, logo existo" cartesiano.

Essa reinterpretação histórica possui implicações profundas para a educação. Significa reconhecer que as estruturas educacionais contempo-

ISBN: 978-65-5222-079-0

râneas não são neutras ou universais, mas produtos de processos coloniais específicos. Os conhecimentos que consideramos "científicos," as metodologias que consideramos "racionais," as formas de organização que consideramos "adequadas" emergiram através de processos de dominação epistêmica. Como afirma Ramón Grosfoguel, o privilégio epistêmico do homem ocidental foi construído sobre o genocídio-epistemicídio de povos indígenas, africanos, muçulmanos, judeus e mulheres.

3.1 A TRANSMODERNIDADE COMO PROJETO EDUCATIVO

Para a educação, a transmodernidade significa assumir que a produção legítima de conhecimento não se restringe a cânones europeus. Implica, fundamentalmente, reconhecer que existem "momentos culturais situados fora da Modernidade europeia" – não como passados superados, mas como alteridades vivas que podem oferecer respostas diferentes e criativas aos desafios contemporâneos.

Dussel explica que a transmodernidade não nega os aspectos criativos do pensamento moderno europeu. Ao contrário, subsume o melhor da Modernidade europeia, mas subordinado aos pressupostos éticos e epistemológicos das culturas historicamente silenciadas. Assim, a transmodernidade não é relativismo. É, antes, universalismo crítico que reconhece a necessidade de projeto global compartilhado contra o capitalismo, o patriarcado, o imperialismo e o colonialismo, mas que rejeita soluções universais onde um decide pelos demais. Onde a Modernidade significa "um define para os outros," a transmodernidade clama por "muitos decidem com muitos."

Aplicado ao campo educacional, isso significa que a formação de professores deve acolher multiplicidade de saberes, metodologias e cosmovisões. Não se trata de mero multiculturalismo liberal, que celebra diferenças mantendo estruturas de poder intactas. Trata-se de decolonização epistêmica, que envolve reconhecer racismo e sexismo epistêmicos nas estruturas educacionais e trabalhar criticamente para transformá-las.

ISBN: 978-65-5222-079-0

4. EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, MEMÓRIA E ORALIDADE: FUNDAMENTOS PARA FORMAÇÃO DOCENTE DESCOLONIZADA

A educação patrimonial, compreendida em sua dimensão plena, constitui processo educativo que vai além da transmissão de informações sobre monumentos e sítios históricos. Como explicita Horta, educação patrimonial é forma de "alfabetização cultural" que propicia ao sujeito compreensão do mundo do qual faz parte, permitindo entender o universo sociocultural e temporal no qual está inserido. Contribui para que indivíduos de todas as idades vivenciem processo de desenvolvimento de sua herança cultural, conscientizando-se para fazer uso adequado desses bens.

4.1 A MEMÓRIA COMO ELEMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

A memória, tal como conceituada por Le Goff, é elemento essencial para identidade individual e coletiva. Sua busca constitui uma das atividades fundamentais dos indivíduos e sociedades contemporâneas. Porém, a memória coletiva não é simples conquista; é também instrumento e objeto de poder. Nas sociedades cuja memória é predominantemente oral ou que ainda estão constituindo memória coletiva escrita, é possível compreender mais claramente essa luta pela dominação da recordação e da tradição.

Pierre Nora complementa esse entendimento ao enfatizar que não existe memória espontânea. É necessário criar arquivos, celebrações, monumentos – lugares de memória. A própria necessidade de memória é necessidade histórica, resultado de ruptura entre passado vivido e presente vivencial. Assim, a memória não é elemento natural, mas construído socialmente, frequentemente refletindo narrativas de poder.

Para a educação patrimonial inserida em perspectiva transmoderna, reconhecer a natureza política da memória significa questionar: Quais

ISBN: 978-65-5222-079-0

memórias são valorizadas? Quais são silenciadas? Quem tem direito de falar sobre o passado? Essas questões revelam que educação patrimonial não pode ser neutra. Ou reforça narrativas hegemônicas de grupos dominantes, ou trabalha para amplificar vozes historicamente marginalizadas.

Bosi oferece perspectiva complementar ao entender memória como "vasto cabedal do qual só registramos fragmentos." Reconhece a dimensão infinita da memória e a impossibilidade de capturar totalidade, mesmo com esforço sistemático. Isso significa que educação patrimonial deve cultivar humildade ante o passado, reconhecendo que sempre há mais a aprender, sempre há narrativas não contadas, perspectivas não ouvidas.

4.2 A ORALIDADE COMO METODOLOGIA E EPISTEMOLOGIA

A história oral, como metodologia para produção de conhecimento, oferece ponte entre teoria e prática. Segundo Amado e Ferreira, a história oral não apenas ordena procedimentos de trabalho; funciona como mediação entre dimensões teóricas e aplicações práticas. Na dimensão teórica, a história oral suscita questões sem, contudo, fornecer respostas prontas. Formula as perguntas, mas não pode oferecer as soluções. Isso coloca a metodologia oral em posição profundamente diferente de abordagens positivistas que buscam verdades universais e respostas definitivas.

Para a educação, especialmente para formação de professores, a adoção da oralidade como metodologia significa reconhecer que conhecimentos significativos frequentemente não estão registrados em textos escritos, mas vivos nas narrativas de comunidades. Significa também transformar relação professor-aluno, de modelo transmissivo para modelo dialógico. O professor não é detentor de respostas, mas facilitador de diálogos onde memórias, experiências e saberes são compartilhados e refletidos coletivamente.

Ferreira afirma que "a interdependência entre prática, metodologia e teoria produz o conhecimento histórico, mas é a teoria que oferece meios para refletir sobre esse conhecimento." Essa reflexão teórica fundamenta

ISBN: 978-65-5222-079-0

e orienta trabalho de historiadores, incluindo aqueles que trabalham com fontes orais. Para formação de professores, significa que uso de metodologias orais não dispensa rigor teórico. Ao contrário, exige reflexão crítica constante sobre como se produz conhecimento, como se constroem narrativas, como se validam fontes.

4.3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL E IDENTIDADE

Viana e Henriques argumentam que patrimônio é sinônimo de cultura. Portanto, muitos autores do campo educacional correlacionam conceito de patrimônio com conceito de educação e humanidade. Essa correlação encontra apoio em Vygotski, que demonstra que mudanças históricas na sociedade e na vida material derivam em variações na consciência e no comportamento humano. Identidade, portanto, não é algo fixo ou essencial, mas construção histórica moldada por processos sociais e culturais.

Educação patrimonial, ao valorizar patrimônio cultural de comunidades, contribui para construção de identidades plurais e críticas. Quando estudantes indígenas estudam história de suas próprias comunidades através de narrativas orais e documentos vivos, quando estudantes afrodescendentes aprendem sobre contribuições de antepassados africanos para cultura brasileira, quando comunidades rurais são reconhecidas como produtoras de conhecimentos e saberes legítimos – nessas circunstâncias, identidades transformam-se. Deixam de ser percebidas como inferiores, atrasadas ou folclóricas. Tornam-se expressão de riqueza cultural e criatividade humana.

5. METODOLOGIA

Este trabalho resulta de pesquisa qualitativa de caráter teórico-reflexivo. A metodologia envolveu: (a) revisão aprofundada de literatura acadêmica nas áreas de história da educação, estudos decoloniais, educação patri-

ISBN: 978-65-5222-079-0

monial e história oral; (b) análise de documentos normativos e orientações de organismos como IPHAN; (c) reflexão crítica sobre conceitos-chave da transmodernidade segundo Dussel e rede Modernidade-Colonialidade; (d) diálogo com trabalhos de pesquisadores em educação patrimonial e memória social.

A pesquisa não envolveu coleta de dados primários junto a sujeitos, mas análise conceitual e contextualização teórica. A seleção de autores considerou: relevância para tema proposto, originalidade de contribuições teóricas, engajamento crítico com questões de colonialidade e descolonização, e reconhecimento pela comunidade acadêmica internacional.

O processo de análise buscou identificar conexões entre: estruturas coloniais de educação, crítica transmoderna à Modernidade eurocêntrica, possibilidades oferecidas pela educação patrimonial para descolonização de saberes, e papel potencial de memória e oralidade como metodologias e epistemologias alternativas para formação docente.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA MODERNIDADE EUROCÊNTRICA

Historicamente, a formação de professores no Brasil e em países latino-americanos reproduzir a lógica eurocêntrica. Currículos privilegiam autores europeus, metodologias baseiam-se em modelos ocidentais de racionalidade instrumental, e avaliação centra-se em competências definidas por organismos internacionais frequentemente alinhados com interesses capitalistas. Professores formados nesse contexto, mesmo quando críticos e dedicados, frequentemente reproduzem estruturas de dominação epistêmica, ainda que involuntariamente.

Isso não significa culpabilizar professores. Significa, antes, reconhecer que formação inicial e continuada tem sido estruturada por lógicas coloniais. Para alterar essa situação, é necessário transformação profunda de

ISBN: 978-65-5222-079-0

programas de formação docente, que contemple: primeiro, incorporação sistemática de perspectivas decoloniais nos currículos. Isso não significa eliminar autores europeus, mas contextualizá-los, demonstrando como seus trabalhos emergiram de posições específicas de privilégio. Significa também ampliar cânone para incluir pensadores do Sul Global, intelectuais indígenas, pesquisadores afrodescendentes, feministas plurais.

Segundo, valorização de educação patrimonial como dimensão estruturante, não periférica, da formação docente. Professores precisam compreender educação patrimonial não como atividade ocasional, mas como perspectiva que reorienta toda prática pedagógica. Estudantes podem aprender História não apenas através de livros didáticos, mas através de narrativas locais, documentos vivos em comunidades, conhecimentos transmitidos oralmente.

Terceiro, desenvolvimento de competências em história oral e trabalho com memória coletiva. Professores precisam aprender não apenas sobre essas metodologias, mas experienciá-las. Formação docente deve incluir atividades de escuta, registro e análise de narrativas orais, permitindo aos futuros educadores vivenciar riqueza e complexidade de conhecimentos transmitidos oralmente.

6.2 TRANSMODERNIDADE E RECONFIGURAÇÃO CURRICULAR

A perspectiva transmoderna oferece framework para repensar currículo. Não se trata de currículo multicultural, que frequentemente celebra diferenças mantendo estruturas hierárquicas. Trata-se de currículo transmoderno, que reconhece assimetrias históricas e trabalha ativamente para desmantelar hierarquias epistêmicas.

Um currículo orientado pela transmodernidade incluiria, por exemplo: Estudo de histórias locais e regionais a partir de fontes orais, documentos comunitários, arqueologia colaborativa. Não como "curiosidades," mas como conhecimentos legítimos que oferecem compreensões alternativas sobre processos históricos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Análise crítica de estruturas de poder que determinam quais saberes são valorizados. Isso inclui questionar como livros didáticos selecionam conteúdos, como avaliações externas estabelecem parâmetros de excelência, como políticas educacionais refletem interesses de grupos dominantes.

Engajamento com cosmovisões indígenas e afrodescendentes, não como "folclore," mas como sistemas complexos de conhecimento que oferecem insights valiosos sobre educação, relação com natureza, organização social.

Produção colaborativa de conhecimento entre universidade, comunidades e escolas. Pesquisadores não são os únicos produtores legítimos de saber; comunidades que vivem processos históricos são também produtoras de conhecimento.

6.3 EDUCAÇÃO PATRIMONIAL COMO DESCOLONIZAÇÃO

A educação patrimonial, quando orientada pela transmodernidade, torna-se ferramenta potente para descolonização. Conforme enfatiza IPHAN, educação patrimonial constitui todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco patrimônio cultural apropriado socialmente. Esses processos devem ser baseados em democracia, envolvendo construção coletiva e dialógica de conhecimento através de participação efetiva de comunidades.

Na prática, isso significa que: comunidades definem o que é patrimônio, não especialistas externos. Uma comunidade quilombola determina que seu sítio arqueológico, suas narrativas orais, suas práticas alimentares constituem patrimônio cultural digno de preservação e transmissão.

Educação patrimonial ocorre não apenas em espaços formais, mas em comunidades, através de círculos de conversa, celebrações comunitárias, produção colaborativa de documentários, registros orais.

Professores tornam-se facilitadores de processos de rememoração coletiva, não apenas transmissores de conteúdo pré-definido. Um professor em comunidade de tradição oral não dita quando narrativas devem

ISBN: 978-65-5222-079-0

ser contadas, mas cria espaços seguros e respeitosos para que elders compartilhem conhecimentos com gerações mais jovens.

7. A IDENTIDADE COMO CONSTRUTO POLÍTICO NA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL

Discussão anterior sobre identidade merece aprofundamento. Identidade é frequentemente naturalizada como algo fixo que "temos." Perspectiva crítica revela que identidade é constantemente construída através de narrativas, práticas sociais e relações de poder. Educação patrimonial, ao permitir que comunidades recontem suas histórias, revisem narrativas que lhes foram impostas e reivindiquem agência sobre suas identidades, constitui ato político.

Para comunidades que historicamente tiveram identidades definidas por outros indígenas caracterizados como "selvagens," afrodescendentes como "inferiores," mulheres como "frágeis," pessoas LGBTQIA+ como "desviantes" oportunidade de redefinir identidades através de memória coletiva e narrativa oral é transformadora. Estudantes que aprendem história de suas comunidades através de narrativas orais de seus próprios antepassados desenvolvem relação diferente com identidade. Deixa de ser algo a ser assimilado ou superado, tornando-se fonte de orgulho, criatividade e sabedoria..

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões teóricas aqui desenvolvidas revelam necessidade de transformação profunda na formação de professores. O modelo eurocêntrico de educação, que perpetua estruturas coloniais de dominação epistêmica, é insustentável em contextos verdadeiramente democráticos e plurais. A transmodernidade, tal como conceituada por Dussel e desenvolvida pela rede Modernidade-Colonialidade, oferece alternativa viável.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Reconhecer a importância de histórias locais e culturas diversas significa fortalecer educação, integrando elementos como interculturalidade, educação patrimonial, valorização da oralidade e da memória, sempre alinhadas à formação docente contínua e reflexiva. Essa abordagem permite que estudantes desenvolvam sentido de identidade amplo e crítico, compreendendo que seus valores e conhecimentos são parte de processo contínuo de formação que transcende fronteiras nacionais, étnicas e temporais.

Educação patrimonial, integrada à formação de professores, contribui para formação de cidadãos críticos e engajados com preservação do patrimônio cultural. Ao explorar memória e identidade local, educação patrimonial promove construção de identidades sólidas e desenvolvimento de senso de pertencimento. O fortalecimento de pesquisas e projetos educativos que utilizam patrimônio cultural como recurso pedagógico contribui para que comunidades sejam protagonistas de suas próprias histórias.

Assim, a educação patrimonial, ao ser integrada à formação de professores dentro de perspectiva transmoderna, contribui para formação de educadores críticos e engajados com suas comunidades. Valorizando memória, oralidade e diversidade cultural, a educação patrimonial promove construção de identidades plurais e desenvolvimento de consciência sobre papel de cada ser humano na construção de mundo mais justo e inclusivo.

A urgência dessa transformação não pode ser subestimada. Vive-se momento de crises múltiplas – ambiental, social, política, espiritual – que exigem respostas criativas e solidárias. Sociedades ocidentais, mesmo com todo seu desenvolvimento tecnológico, mostram-se incapazes de oferecer soluções. É precisamente nesse contexto que conhecimentos das culturas historicamente marginalizadas, preservados através da memória coletiva e transmissão oral, tornam-se inestimáveis. Formação de professores que reconheça e valide esses conhecimentos é, portanto, não apenas questão de justiça epistêmica, mas de sobrevivência coletiva.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Org.). Usos e abusos da história oral. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1979.

BOSI, Ecléa. Memória e sociedade: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DUSSEL, Enrique. 1492: o encobrimento do outro: Hacia el origen del mito de la Modernidad: conferências de Frankfurt. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-40, jan./abr. 2016.

DUSSEL, Enrique. Para una ética de la liberación latinoamericana. V. I-II. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História do tempo presente: desafios. Revista de História, São Paulo, n. 143, p. 111-124, 2000.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. Guia básico de educação patrimonial. Brasília: IPHAN; Museu Imperial, 1999.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL. Educação patrimonial: histórico, conceitos e processos. Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343. Acesso em: 02 out. 2025.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Tradução Bernardo Leitão et al. Campinas: Editora UNICAMP, 1990.

NORA, Pierre. Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

SOUZA, Sulivan Ferreira de. Modernidade, transmodernidade e eurocentrismo: mutações conceituais. Revista de Filosofia Moderna e Contemporânea, Brasília, v. 7, n. 3, p. 267-289, 2020. DOI: 10.26512/rfmc.v7i3.27033. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/fmc/article/view/27033. Acesso em: 02 out. 2025.

VIANA, Uelton Ferreira; HENRIQUES, Eleonora Maria de Oliveira. A articulação entre cultura, patrimônio e currículo: concepções e desafios. Linhas Críticas, v. 16, n. 31, p. 347-360, 2011. DOI: 10.26512/lc.v16i31.362. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3793. Acesso em: 02 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.039

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE EM PROJETO DE VIDA: UMA EXPERIÊNCIA TEÓRICO-PRÁTICA COM PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL - ANOS INICIAIS

Janiara Almeida Pinheiro Lima[1]

RESUMO

O presente trabalho refere-se a experiência didático-pedagógica vivenciada nas formações continuadas de Projeto de Vida com professoras do Ensino Fundamental - Anos Iniciais, da Rede Municipal de Ensino do Recife. Teve como objetivo geral compartilhar as experiências e aprendizagens construídas coletivamente nas formações, junto com as docentes que lecionaram o componente curricular Projeto de Vida em turmas de 1º ao 5º ano, em Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTI), no ano de 2024. Ancora-se teórico-metodologicamente em Freire (2007), Mantoan (2007), Leite e Shimo (2007), Imbernón (2010), Pereira (2014), Tiba (1996), BNCC (2018), Recife (2021), Camargo (2024), Lima e Pontes (2024). Corresponde a três encontros formativos que adotaram a conduta teórico-prática como pressuposto, onde a metodologia aplicada pautou-se na abordagem colaborativa (Torres e Irala, 2014). Os procedimentos metodológicos adotados nos três encontros foram: acolhida com dinâmica de grupo, discussão teórico-metodológica (sentimentos, emoções e competências socioemocionais-1º encontro; o brinquedo e o cuidar - 2º encontro; rotina, disciplina e tomada de decisão - 3º encontro), oficinas com referência a filmes de desenho animado para o

1 Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE, janiara8890@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

desenvolvimento das atividades práticas (Divertidamente 2 - 1ª formação, Toy Story 4 - 2ª formação, Enrolados - 3ª formação), hora da partilha e da escuta como espaço de socialização. Os resultados alcançados foram: a construção de uma aprendizagem ativa das docentes, o fortalecimento do grupo de professoras quanto a reconhecerem-se como parceiras, a troca de experiências vividas com o componente Projeto de Vida em suas escolas antes e depois das formações, o exercício da criatividade docente nas atividades práticas reverberando em suas salas de aula e resultando em participações em eventos externos a escola. Assim, conclui-se com este trabalho que a formação continuada em Projeto de Vida colaborou para uma prática docente consciente e criativa das professoras e as incentivou a continuar a inovar na sala de aula.

Palavras-chave: Projeto de Vida, Formação continuada, Anos Iniciais, Aprendizagem colaborativa

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação continuada docente encontra-se estrategicamente como espaço de diálogo e aprendizagens, de troca de experiências, de relatos e reflexões de práticas pedagógicas vivenciadas e de possibilidades de aprendizagem colaborativa entre todos os envolvidos.

Entendendo que estamos em permanente processo de aprendizagem (Dimenstein, 2008) e que o fluxo formativo está imerso na reciprocidade (Freire, 2007), onde a aprendizagem e o ensino acontecem concomitantemente entre professores e estudantes, é que a formação continuada figura como um lócus de oportunidades de ressignificar e refletir sobre as práticas pedagógicas cotidianas, de modo a desconstruir e reconstruir conceitos, práticas e significados (Moran, 2011).

Nesse contexto, a formação continuada para professoras dos anos iniciais, que lecionam o componente curricular Projeto de Vida, em cinco Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTI) do Recife, desvelou-se um caminho interessante para proporcionar as docentes uma práxis que possibilite desenhar para os estudantes sonhar e realizar sonhos por meio da educação.

Para tanto, construiu-se um percurso formativo onde os encontros tiveram o caráter teórico-prático, trazendo à tona o lúdico como ferramenta didática (Kishimoto, 2001; 2002) e explorando as potencialidades das experiências docentes frente ao componente antes das formações e nas formações. Nesse caminho recorreu-se ao conceito de aprendizagem colaborativa, para construir a atmosfera educativa que viria a ser palco das ações teórico-práticas para as docentes em formação, de forma que fizesse sentido para elas. Assim, buscou-se entender que a aprendizagem colaborativa figura em

> Um conceito simples [...] apresentado por Dillenbourg (1999) é que essa é uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. De acordo com o autor, esse conceito geral pode ser interpretado de várias maneiras: o número de sujeitos pode sofrer grande

> variação, podendo ser duas ou milhares de pessoas; aprender algo também é um conceito muito amplo, pois pode significar o acompanhamento de um curso ou ainda a participação em diversas atividades como, por exemplo, as de resolução de problemas; o aprender "em conjunto" pode ser interpretado de diversas maneiras, como situações de aprendizagem presenciais ou virtuais, síncronas ou assíncronas, esforço totalmente em conjunto ou com divisão de tarefas. Assim sendo, a prática de aprendizagem colaborativa pode assumir múltiplas caracterizações, podendo haver dinâmicas e resultados de aprendizagem diferentes para cada contexto específico (Torres e Irala, 2014, p. 65).

Dessa maneira foi possível construir os saberes juntas e de forma ativa e colaborativa. Nesta perspectiva, o objetivo principal deste trabalho é compartilhar as experiências e aprendizagens construídas coletivamente nas formações, junto com as docentes que lecionaram o componente curricular Projeto de Vida em turmas de 1° ao 5° ano, em Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTI), no ano de 2024.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho ancora-se teórico-metodologicamente em Freire (2007), Mantoan (2007), Leite e Shimo (2007), Imbernón (2010), Pereira (2014), Tiba (1996), BNCC (2018), Recife (2021), Camargo (2024), Lima e Pontes (2024). Tais autores alicerçam as percepções sobre a práxis docente, a inclusão, o propósito da formação continuada, as relações entre ensinar e aprender, que subsidiaram a construção da formação pensando na prática em sala de aula.

A formação continuada para o componente Projeto de Vida para Professoras dos Anos Iniciais, foi realizada diante da inserção das cinco escolas onde estas professoras lecionam no rol de Escolas de Ensino em Tempo Integral, onde as mesmas passaram a compor o grupo de escolas integrantes do Programa de Educação Integral da Rede Municipal de Ensino do Recife. Dessa forma, considerando que o currículo das Escolas Municipais em Tempo Integral (EMTI), é composto por componentes da

ISBN: 978-65-5222-079-0

Formação geral básica e por componentes da base diversificada, passou a ser ofertado a estas profissionais formação sobre o componente Projeto de Vida que integra a parte diversificada do currículo nestas escolas.

Ao todo foram três encontros formativos. Neles adotou-se a conduta teórico-prática como pressuposto, onde a metodologia aplicada pautou-se na abordagem colaborativa (Torres e Irala, 2014). Para os autores, a aprendizagem colaborativa reúne meios de aprender juntos, tendo o propósito de integrar o sujeitos envolvidos, por meio do trabalho em grupo, onde este possa proporcionar colaboração e trocas de ideias e experiências.

Assim, os procedimentos metodológicos adotados nos três encontros foram: acolhida com dinâmica de grupo, discussão teórico-metodológica (sentimentos, emoções e competências socioemocionais no 1° encontro, o brinquedo e o cuidar no 2° encontro, e rotina, disciplina e tomada de decisão no 3° encontro), oficinas com referência a filmes de desenho animado para o desenvolvimento das atividades práticas (Divertidamente 2 na 1ª formação, Toy Story 4 na 2ª formação, Enrolados na 3ª formação), hora da partilha e da escuta como espaço de socialização.

Esta trajetória formativa teve como intuito construir um roteiro que pudesse ser vivenciado pelas docentes na prática, ao passo que permitisse que este inspirasse as docentes para construção de seus planos de aula e planos de ensino, e que pudesse ser flexível para poder ser adaptado as suas salas de aula e realidade conforme seu desejo.

As formações foram dirigidas a um grupo de 9 professoras formadas em Pedagogia, atuantes nas EMTI's de Anos Iniciais, que lecionam o componente Projeto de Vida em turmas de 1° ao 5° ano do ensino fundamental, onde uma das escolas apresenta a particularidade de ser uma escola hospitalar.

No primeiro encontro a inspiração lúdica para a formação foi o filme Divertidamente 2. Neste encontro, contamos com a presença de 9 professoras. A Hora da Partilha e da escuta foi feito no início, para que as docentes pudessem relatar suas experiências com o componente antes

ISBN: 978-65-5222-079-0

das formações. Na sequência, a Acolhida com dinâmica de grupo utilizou um quebra-cabeça com referência a uma cena do filme para poder descobrir o tema da formação (Figura 1) e proporcionar a vivência de sentimentos e emoções. Desse modo, a discussão metodológica seguiu abordando teoricamente sobre os sentimentos, emoções e as competências socioemocionais, com base em Gondim, Morais e Brantes (2014). A Hora da Oficina, veio em seguida e propôs a criação de jogos: Jogo da memória (com cartas com as emoções/personagens do filme), Labirinto para alegria (Labirinto para ser percorrido com lápis para ligar a personagem humana do filme a personagem emoção da alegria), Jogo das emoções regional (Figura 2), Chapeuzinho do conhecimento e a Caixa das emoções. Neste dia foram organizados três grupos junto com as docentes.

Figura 1: Professoras brincando com quebra-cabeça na acolhida com dinâmica de grupo

Fonte: A Autora, 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 2: Cartaz referência para o Jogo das emoções regional

Fonte: https://www.instagram.com/citandoparaibanes/. Acesso em: 2024.

No segundo encontro, o filme de referência foi o Toy Story 4. Neste encontro, contamos com a presença de 8 professoras e se organizaram em dois grupos para realização das dinâmicas. A Acolhida com dinâmica de grupo iniciou com a apresentação de brinquedos de infância das professoras e da formadora, seguida da contação das histórias desses brinquedos que fizeram parte das infâncias de cada uma. Em sequência, utilizou-se a música "Amigo Estou Aqui", que compõe a trilha sonora do filme, para o resgate das memórias da formação anterior, por meio de fotos das professoras participando da formação, reforçando a ideia de amizade que estávamos construindo.

Na sequência, A Hora da Partilha e da Escuta foi executada para que as professoras pudessem socializar suas experiências após a primeira formação. Em seguida, as discussões teórico-metodológicas versaram sobre o brinquedo e o cuidar com base nos estudos de Leite e Shimo (2007) e sobre as diferentes definições sobre o brinquedo (Kishimoto, 2001; 2002). A Hora da Oficina trouxe como propostas: o Jogo do Cuidado (Figura 3), a

ISBN: 978-65-5222-079-0

Construção do Garfinho (Figura 3), o Jogo da Memória para colorir, cujos dois primeiros foram vivenciados pelas docentes.

Figura 3: Professoras vivenciando o Jogo do Cuidado

Fonte: A Autora, 2024.

No terceiro encontro formativo, o filme de referência foi o Enrolados. Neste encontro, contamos com a presença de 9 professoras. Utilizou-se a música "Quando minha vida vai começar" presente no filme, para iniciar as reflexões do encontro na Acolhida. Em seguida, as discussões teórico-metodológicas versaram sobre o que é rotina, disciplina e tomada de decisão, com base nos estudos de Pereira (2014) e Tiba (1996). Na Hora da Oficina foram propostos para serem vivenciados com os estudantes na escola: a construção do Diário de ações e dos saberes (para registro cotidiano das brincadeiras, tarefas desempenhadas dentro de casa, tarefas da

ISBN: 978-65-5222-079-0

escola), a construção do Calendário da gratidão (para os estudantes registrarem as coisas boas do dia a dia e incentivar a reflexão sobre as ações cotidianas).

Figura 4: Professoras vivenciando a Construção do Garfinho

Fonte: A Autora, 2024.

Neste caso, com as professoras, o Calendário da gratidão foi substituído pela Mandala da gratidão (Figura 5), onde as docentes escreveram, de dentro para fora, palavras que simbolizassem a que são gratas, de forma que ficasse mais perto da palavra Gratidão, inserida no centro da Mandala, aquelas mais significativas. Nesta dinâmica, as professoras se organizaram em dois grupos. Por fim, a Hora da partilha e da escuta as docentes socializaram os avanços e as experiências cotidianas com o componente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 5: Construção e socialização da Mandala da Gratidão

Fonte: A Autora, 2024.

É importante ressaltar que todos os encontros formativos fizeram referência ao tema do ano letivo "Educação do Recife: inclusão, respeito às diferenças e cidadania para a transformação social" e buscaram dialogar com a temática do componente e as discussões teórico-metodológicas propostas, bem como, incentivar as docentes a promoverem uma educação pautada no antirracismo (Ribeiro, 2019), no anticapacitismo (Mantoan, 2007), na decolonialidade (Adiche, 2019; Krenak, 2022) e na promoção de atmosferas afetivas (Silva, 2023; Wallon, 1971) nas aulas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Outra perspectiva a ser pontuada é que, todos os encontros formativos delinearam a importância do trabalho em equipe para a aprendizagem colaborativa. E ao final de cada encontro, as professoras foram incentivadas a registrar suas aulas na escola, de forma simples, porém sistematizadas, no que foi intitulado de "Meu Roteiro" (Figura 6).

Figura 6: Modelo do "Meu Roteiro" para sistematizar as ações docentes

MEU ROTEIRO (SISTEMATIZANDO AS PRTÁTICAS)			
AULA SOBRE...	O QUE FOI MASSA	O QUE DEU ERRADO E PRECISA MELHORAR?	COMO FOI A AULA? QUE FERRAMENTAS USEI? QUAIS METODOLOGIAS EMPREGADAS
NÃO ESQUEÇA DE FAZER O REGISTRO FOTOGRÁFICO DAS ETAPAS DAS AÇÕES REALIZADAS NA AULA			

Fonte: A Autora, 2024.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação continuada apresentou resultados positivos desenhados pelo envolvimento e vontade de estar presente das professoras. Juntas, concordamos que a formação continuada precisa ajudar a despertar caminhos para atuar na sala de aula sem se transformar numa fórmula a ser reproduzida, mas sim, com vivências onde os professores possam experimentar, como os estudantes, as propostas para a sala de aula.

Assim, na formação continuada, acredita-se que as professoras e os professores precisam deslocar-se para o lugar do estudante, vivenciando e experimentando atividades e dinâmicas, de forma a construir um movimento reflexivo de pensar em seus estudantes na sala de aula, em como vão se comportar e o que pode dar certo ou não com suas turmas a partir do que é proposto na formação. Desse modo, a formação continuada passa a ser um lugar de reciprocidade e significado, e não um lugar de receber informações de forma estanque e passiva.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Sendo assim, no primeiro encontro formativo, notou-se que as professoras estavam envolvidas com o componente curricular Projeto de Vida em suas escolas, buscando trabalhar com seus estudantes sob a perspectiva dos sonhos, de modo que, foi percebido pelas docentes a importância da aprendizagem colaborativa no cotidiano, pois, para a faixa etária correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a abordagem do componente Projeto de Vida precisa ajudar a alavancar de forma lúdica e divertida: sonhos, valores e cidadania.

A conexão entre a dinâmica da acolhida com o tema da formação que versou teoricamente sobre: emoções, sentimentos e competências socioemocionais, permitiu as professoras enxergar as maneiras de problematizar a temática de forma divertida. Observando seus comportamentos diante do desafio de formar o quebra-cabeça e descobrir sobre o que trataríamos, a curiosidade fez com que este estímulo provocasse sensações que fizeram com que as professoras, relacionassem o que vivenciaram com a maneira como os seus estudantes ficariam felizes em realizar aquela atividade em sala de aula.

Considerando o filme Divertidamente 2, que estava em evidência na época, elas acharam maravilhoso trazer esse mote para problematizar a questão dos sentimentos e emoções na sala de aula, e discutir com os estudantes a importância de aprender a lidar com as frustrações, alegrias, conquistas e perdas no dia a dia, de forma lúdica para fortalecer a autoestima e autoconfiança deles. Desse modo, as discussões teórico-metodológicas com base nas competências socioemocionais (Gondim, Moraes, Brantes, 2014) trouxeram às professoras o embasamento necessário para desenvolver ações pedagógicas conscientes (Perrenoud, 2002) e direcionadas as necessidades de suas salas de aula.

Frente as proposições de jogos e dinâmicas na Hora da Oficina, o Jogo das emoções regional, chamou atenção das docentes, de forma que puderam transcender e relacionar esta ação pedagógica, proposta para o componente Projeto de Vida, com os componentes Geografia, Língua Portuguesa e Arte. Assim, perceberam que o trabalho com este jogo aju-

ISBN: 978-65-5222-079-0

daria a dar mais sentido ao estudo sobre emoções e sentimentos com os estudantes, por meio da conexão com outros componentes e também com a construção da identidade regional.

O trabalho em grupo, com professoras de escolas diferentes, foi percebido por elas como uma oportunidade de compreender e trocar informações sobre as diferentes abordagens que estavam trazendo nas suas aulas de Projeto de Vida e também notaram como os desafios de uma eram os desafios das outras, mesmo em escolas diferentes.

No segundo encontro, passado o estranhamento e alcançado o reconhecer o outro, já estávamos nos identificando enquanto grupo. E, nesse contexto, a formação continuada com base no filme Toy Story 4, voltada a questão teórico-metodológica do brincar e do cuidar despertou memórias afetivas quando, na dinâmica de acolhida, foi pedido que cada uma levasse, se pudesse e quisesse, um brinquedo seu de quando era criança. Eu também levei um brinquedo meu.

Assim, a partir dos brinquedos de nossas infâncias, cada uma das pessoas que levaram o brinquedo - eu e mais duas professoras - contamos as histórias que circunscrevem esses brinquedos, trazendo à tona memórias e compartilhando afetos, o que aproximou ainda mais o grupo que interagiu contando suas histórias com os seus brinquedos preferidos.

Na sequência, o uso da música “Amigo estou aqui” associada a exibição das fotos de nossa primeira formação, sensibilizou as professoras para a importância do resgate das imagens e memórias no trabalho com as crianças, diante da construção da identidade de grupo e da construção do sentimento de amizade.

Na Hora da partilha e da escuta, as professoras relataram a importância do encontro anterior e como se sentiram mais seguras em trabalhar o componente Projeto de Vida por meio das emoções e sentimentos, e que usaram parte das ideias apresentadas para criar suas aulas por meio do filme Divertidamente, uma vez que, o filme Divertidamente 2 ainda estava disponível apenas nos cinemas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em seguida, as discussões teórico-metodológicas versaram sobre o brinquedo e o cuidar considerando que uma das escolas era uma escola hospitalar - EMTI Hospitalar Semear[2]. Ao trazer essa perspectiva, a professora que leciona nesta escola sentiu-se mais acolhida e as demais perceberam a importância de pensar inclusão de forma mais ampla.

Na Hora da Oficina, no Jogo do Cuidado foram elencados alguns tipos de cuidado e ações que se relacionavam aquele tipo de cuidado, de forma que era preciso que os grupos discutissem e associassem as ações aos cuidados construindo cartazes. Os cuidados propostos foram: Cuidar do outro, Cuidar do meio ambiente, Cuidar da saúde, Cuidar do corpo, Cuidar de si e Cuidar da mente. Desse modo, pode-se notar que durante as discussões as professoras demonstravam a todo momento que esse jogo seria ótimo para chamar atenção de seus estudantes, para ao autocuidado, para o fortalecimento da autoestima, da autoconfiança e a construção da cidadania.

Outro aspecto observado, na Hora da Oficina, foi no momento da segunda atividade onde, a questão da representatividade do Garfinho como personagem no filme e na vida, levantou reflexões importantes sobre o brinquedo e o brincar, por se tratar de um brinquedo normativo que pode ser usado como brinquedo terapêutico, especialmente na EMTI Hospitalar Semear. Considerou-se também que muitas crianças criam brinquedos dos diferentes objetos que tem disponíveis e associam a este brinquedo segurança, conforto, bem-estar, a construção do Garfinho, fez com que as professoras pudessem refletir no impacto que a construção de brinquedos pelos estudantes pode ter, uma vez que, frente a vulnerabilidade social que circunscreve a maioria destas crianças, o brinquedo e a brincadeira são vivenciadas muito mais na escola. Assim, o brincar assume um papel importante na socialização das crianças, na construção de valores e identidade, no fortalecimento de sua autoestima e da possibilidade de brincar e aprender a partir da brincadeira.

2 Conheça um pouco mais sobre esta escola acessando o seu instagram: https://www.instagram.com/emti_hospitalar_semear/

ISBN: 978-65-5222-079-0

No terceiro encontro formativo, foi provocada a questão do direito a infância em contraposição a formação das rotinas e responsabilidades das crianças. Para tanto, o filme Enrolados foi elencado na perspectiva de explorar a questão da rotina vivenciada pela personagem Rapunzel, dos afazeres diários das crianças e da disciplina necessárias a formação cidadã. Para tanto o fragmento da música "Quando minha vida vai começar" foi utilizado a fim de chamar atenção para essa rotina diária. Considerando a questão da rotina na formação da criança enquanto sujeito de deveres e direitos Pereira (2014, p. V) enuncia que

> A **rotina diária** é o enquadramento de tarefas ou acontecimentos diários contextualizados nas aprendizagens. É uma sucessão diária de acontecimentos flexíveis, usando espaço e tempo, por forma a proporcionar a **interação adulto-criança.** Ao permitir à criança antecipar o que irá acontecer no momento seguinte, auxiliamo-la a refletir sobre a ação praticada, proporcionando-lhe momentos que estimulam o desenvolvimento das capacidades para levar a cabo ações de independência e exploração que irão facilitar a aquisição da autonomia. **A rotina diária promove uma troca de saberes**, oferece à criança oportunidades para seguir e expandir os seus interesses e, consequentemente tem o potencial de ensinar ao educador coisas novas sobre cada uma das crianças em cada dia que passa.

Nesse contexto, as professoras inferiram que, ao verificar a música por meio do clipe do filme, havia a necessidade de falar com os estudantes sobre a importância das rotinas: na escola, em casa, mas também, de elucidar o que é uma rotina diária saudável e o que é o trabalho infantil e exploração, a fim de combater e mitigar essas práticas ilícitas.

A questão da rotina, relacionada a disciplina proposta por Tiba (1996) para ajudar na organização cotidiana dos estudantes e vinculada a tomada de decisão, foi entendida pelas docentes como uma ação didático-pedagógica que precisa estar presente nas relações de ensino-aprendizagem na escola, e esta diretamente ligada a uma rotina de brincadeiras de cunho educativo ou não, desde que sejam supervisionadas por adultos, de forma a garantir o direito de brincar de forma segura.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Na sequência, na Hora da Oficina, ao vivenciarem a construção da Mandala da Gratidão, as professoras puderam discutir a importância da gratidão enquanto valor que fortalece as tomadas de decisão, da mesma forma que, a maioria delas fez referência a importância da orientaçãoque receberam quando eram mais jovens, de adultos que as ensinaram a ter rotinas, a organizar o seu tempo para estudar e para diversão, bem como, a disciplina em comprometerem-se com seus objetivos. Entretanto, um grupo menor de professoras relatou ter sentido falta dessa orientação nas suas vidas. Dessa forma, a Mandala da Gratidão fez efervescer sentimentos e sensibilidades que demonstraram um compromisso com a orientação sensível dos estudantes na rotina e disciplina escolar.

Em síntese aponta-se como resultados alcançados: a construção de uma aprendizagem ativa das docentes, o fortalecimento do grupo de professoras quanto a reconhecerem-se como parceiras, a troca de experiências vividas com o componente Projeto de Vida em suas escolas antes e depois das formações, o exercício da criatividade docente nas atividades práticas reverberando em suas salas de aula e resultando em participações em eventos externos a escola como a Feira de Conhecimentos da Rede Municipal do Recife - FECON- ExpoEducação (Figura 7).

Figura 8: Apresentação de trabalho inspirado nas formações continuadas de Projeto de Vida na Feira de Conhecimentos da Rede Estadual - Fecon - ExpoEducação 2024

Fonte: A Autora, 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com este trabalho que a formação continuada em Projeto de Vida colaborou para uma prática docente consciente e criativa das professoras e as incentivou a continuar a inovar na sala de aula.

Nesse contexto, pensar no componente curricular Projeto de Vida como mecanismo de motivar os sonhos dos estudantes, por meio do encantamento das professoras com as possibilidades de trabalho vivenciadas através das formações continuadas, refletem a importância desse direito de cada professor de receber uma formação continuada que o estimule a ser criativo, o desafie a repensar suas práticas e revigore seu ânimo em trabalhar com a complexidade das salas de aula.

Outro aspecto a ser apontado é que a formação continuada precisa ser um espaço onde a professora e o professor sinta-se acolhido e confortável para discutir e trocar com seus pares, onde este espaço possa ser de ouvir, mas também, de falar, de fazer, de criar, de construir, de imaginar, de resolver, de duvidar, de sorrir, de se divertir, de aprender e reaprender juntos.

Para tanto, acredita-se que movimentar as formações continuadas com práticas que instiguem a imaginação docente, que provoquem sua autocrítica e autorreflexão, que proporcionem aprendizagem associada a divertimento podem ser caminhos para motivar docentes a participarem das formações e a reafirmar seu compromisso com sua práxis.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única.** Tradução Julia Romeu. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

BRASIL**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ministério da Educação. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 20 jun. 2025.

CAMARGO, D. de. **As emoções & a escola**. Curitiba: Travessa dos Editores, 2004.

DIMENSTEIN, G. **Aprendiz do futuro:** cidadania hoje e amanhã. São Paulo: Ática, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2002.

GONDIM, S. M. G; MORAIS, F. A. de; BRANTES, C dos A. A. Competências socioemocionais: fator-chave no desenvolvimento de competências para o trabalho. **Revista Psicologia:** Organizações e Trabalho, 14(4), out-dez 2014, pp . 394-406.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias.** 3a ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

KRENAK, A. **Futuro Ancestral.** 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2022.

LEITE, T.M.C.; SHIMO, A.K.K. O brinquedo no hospital: Uma análise da produção acadêmica dos enfermeiros brasileiros. **Revista Brasileira de Enfermagem.** 2007. 11(2): 343-50. Disponível em: https://www.scielo.br/j/reben/a/6KcnSzZhmv7pd8v5QPjZdfS/?lang=pt. Acesso em:

MANTOAN, M. T. E. Pela escola inclusiva para todos. Direcional escolas, jul. de 2007.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa:** a teoria e texto complementares. São Paulo: Editora Livraria da Física. 2011.

PEREIRA, A. M. F. **O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças.** Relatório final de Prática de Ensino Supervisionada. Instituto Plitécnico de Portalegre, Escola Superior de Educação de Portalegre, 2014.

RECIFE. **Abertura do ano letivo 2024 da Rede Municipal do Recife vai debater inclusão, respeito e transformação Social.** Notícias. EDUCAÇÃO | 31.01.24. Disponível em: https://www2.recife.pe.gov.br/noticias/31/01/2024/abertura-do-ano-letivo-2024-da-rede-municipal-do-recife-vai- debater-

inclusao#:~:text=Com%20o%20tema%20%E2%80%9CEduca%C3%A7%-C3%A3o%2 0do,PRESENTE%22. Acesso em: 27 fev. 2024.

RECIFE. Secretaria de Educação. **Política de ensino da Rede Municipal do Recife:** ensino fundamental do 1º ano ao 9º ano. Recife: Secretaria de Educação, 2021.

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual antirracista.** 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

SILVA, G. G. da; MATOS, H. C. S.; BRITO, R. de O. Projeto de vida no ensino fundamental: desafios de implementação. **Rev. Edu. Foco,** Juiz de Fora, V. 28, Fluxo Contínuo, 2023.

SILVA, M. A. S. da. **Pensar e sentir para (re)existir:**Geografias emocionais e fotobiografias de estudantes de Geografia. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 10, n. 20, p. 258-283, jul./dez., 2020.

TIBA, I**. Ensinar aprendendo.** 18a ed. São Paulo: Integrare, 2006.

TORRES, P. L.; IRALA, E. A. F. **Aprendizagem colaborativa:** Teoria e Prática. Coleção Agrinho. 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4514719/mod_folder/content/0/Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acesso em: 22 nov. 2024.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.040

TAREFAS FORMATIVAS COM O USO DE MATERIAIS MANIPULÁVEIS PARA O DESENVOLVIMENTO DO CONHECIMENTO INTERPRETATIVO DO PROFESSOR DE E QUE ENSINA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL II E QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO RIO GRANDE DO NORTE

Wellysson de Souza Silva[1]
Fabricio de Figueredo Oliveira[2]
Mariana de Brito Maia[3]
Ettiene Lautenschlager[4]

RESUMO

No Ensino Fundamental II (anos finais) o Rio Grande do Norte (RN) ocupa a última posição, no cenário nacional, em relação aos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2023, alcançou índice de 3,7, numa escala que varia de 0 a 10. Considerando esse resultado, observamos a necessidade de desenvolver habilidades nos estudantes para saírem do atual nível 2 em que se encontram. As mais recentes pesquisas em Educação Matemática apontam o conhecimento especializado do professor como principal foco para melhoria da qualidade do aprendizado dos estudantes. Assim, este trabalho tem como propósito apresentar os resultados da utili-

1 Mestrando do Mestrado Profissional em Matemática - PROFMAT, na Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA, wellyssonmat@email.com;

2 Docente na Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA ; fabricio@ufersa.edu.br;

3 'Docente na Universidade Federal Rural do Semi-Árido- UFERSA; mariana.maia@ufersa.edu.br;

4 Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN; etienne.lautenschlager@ufrn.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

zação de tarefas formativas visando o desenvolvimento do conhecimento especializado do professor de (e que ensina) matemática envolvendo o uso de materiais manipuláveis. Foram construídas e aplicadas tarefas para formação visando a melhoria do conhecimento especializado do professor de (e que ensina) matemática, sob a ótica do MTSK (Mathematics Teacher's Specialized Knowledge), visando o desenvolvimento de habilidades indicadas em resultados de avaliação externa. As tarefas para formação (TpF) são constituídas de duas ou três partes: A Parte Preliminar, a Parte I e a Parte II. Para o desenvolvimento deste trabalho foram utilizadas as que são compostas por duas partes. Todas as tarefas foram desenvolvidas com utilização de materiais manipuláveis. Apesar do desconforto inicial dos docentes, por estarem em um contexto formativo desafiador, a aplicação das tarefas revelou resultados positivos em relação ao engajamento dos participantes e à motivação para a adoção de novas práticas em sala de aula. Assim, ao final da formação, os docentes adquiriram uma nova perspectiva sobre seu conhecimento especializado, bem como uma nova maneira de aplicá-lo em sala de aula, possibilitando feedbacks mais eficazes, individualizados e construtivos.

Palavras-chave: Conhecimento Especializado, MTSK, Tarefas, Materiais Manipuláveis.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A Educação Matemática tem se transformado significativamente ao longo dos anos, impulsionada pelas demandas sociais, pelos avanços tecnológicos e pelas novas concepções de ensino e aprendizagem. No contexto brasileiro, tais transformações evidenciam a necessidade de repensar a formação e a prática docente, exigindo do professor conhecimentos que ultrapassem o domínio dos conteúdos escolares e envolvam dimensões mais amplas e complexas do saber docente. Diante disso, torna-se essencial refletir sobre as abordagens voltadas ao conhecimento do professor de (e que ensina) matemática (PEM), uma vez que os resultados dos indicadores de testes nacionais e internacionais realizados como os alunos apontam defasagens preocupantes nas proficiências em Matemática (RIBEIRO, 2024, p.9), indicando que as práticas formativas adotadas ainda não têm surtido os efeitos esperados.

O conhecimento do PEM é de natureza especializada e constitui um elemento central para a aprendizagem significativa dos alunos (RIBEIRO; GIBIM; ALVES, 2021). Assim, compreender e desenvolver as especificidades desse conhecimento deve ser um dos focos da formação docente. Nesse cenário, as tarefas formativas emergem como instrumentos potentes para promover discussões, reflexões e práticas que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores, articulando de forma indissociável os aspectos matemáticos e pedagógicos (RIBEIRO; ALMEIDA, 2022).

Entre as perspectivas teóricas que subsidiam essa compreensão, destaca-se o modelo Mathematics Teacher's Specialized Knowledge (MTSK) (CARRILLO-YAÑEZ et al., 2018), que propõe uma estrutura para analisar o conhecimento do professor de matemática a partir de dimensões inter-relacionadas. Neste estudo, é enfatizado uma delas: o conhecimento especializado, que se refere ao domínio aprofundado dos conceitos e estruturas matemáticas, considerando o conhecimento matemático e conhecimento pedagógico de forma imbricada (RIBEIRO; ALMEIDA, 2022).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Dessa forma, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de tarefas formativas com o uso de materiais manipuláveis, fundamentadas no MTSK, voltadas ao desenvolvimento do conhecimento especializado e interpretativo do professor de (e que ensina) matemática que abordam alguns dos tópicos das frações e os pictogramas. Busca-se, com isso, contribuir para a melhoria da prática docente e, consequentemente, para a aprendizagem dos alunos, fortalecendo a articulação entre teoria e prática e promovendo uma formação reflexiva e contextualizada, capaz de responder às demandas contemporâneas do ensino de Matemática.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e interpretativo, voltada à compreensão do desenvolvimento do conhecimento especializado de professores de (e que ensinam) Matemática já atuantes e/ou formação. A investigação se ancora no modelo Mathematics Teacher's Specialized Knowledge (MTSK), proposto por Carrillo-Yáñez et al. (2018), buscando analisar como o conhecimento matemático e pedagógico é mobilizado quando os professores interagem com materiais manipuláveis e tarefas matemáticas desafiadoras, inspiradas em problemas da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), no entanto, a análise apresentada será a do domínio matemático.

As atividades propostas visam proporcionar aos professores(as)/formandos(as) oportunidades de construir conhecimento matemático especializado a partir de uma postura questionadora e investigativa, estimulando o pensamento e a reflexão sobre a prática docente (LORENZATO, 2012, p.90). O uso de materiais manipuláveis durante as tarefas formativas funciona como um suporte para a resolução de problemas, permitindo que os professores experimentem estratégias diversas e interpretem as ações dos alunos, fortalecendo tanto o conhecimento especializado previsto pelo MTSK.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Antes de detalhar sua utilização, é necessário compreender o conceito de materiais manipuláveis no contexto educativo. De acordo com Vale, os materiais didáticos são recursos que permitem ao professor apresentar conteúdos de forma concreta, pictórica ou simbólica, facilitando a visualização e compreensão (VALE, 2002, p.4-5). Esses materiais podem ser classificados como manipuláveis ativos, manipuláveis passivos e não-manipuláveis.

Os manipuláveis ativos são objetos concretos, como geoplano e barras de Cuisenaire, que permitem manipulação direta pelo aluno, promovendo aprendizagem por meio da experiência sensorial e prática. Os manipuláveis passivos são modelos pictóricos, nos quais o aluno observa o professor realizando a atividade. Já os não-manipuláveis são simbólicos ou abstratos, como lápis, papel e símbolos matemáticos, que possibilitam a representação de conceitos, mas sem interação tátil direta. Neste estudo, o foco está nos materiais manipuláveis educacionais, construídos especificamente para fins pedagógicos, utilizados para mediar a aprendizagem tanto de alunos quanto de professores em formação.

O planejamento das oficinas formativas considerou o papel ativo dos professores(as)/formandos(as) e o uso de materiais manipuláveis como ferramentas de mediação do conhecimento. Durante a realização das tarefas, os participantes atuaram como mediadores da aprendizagem de conceitos matemáticos, utilizando os materiais para explorar problemas, analisar padrões e propor soluções, sendo que todas as discussões permearam o conhecimento especializado articula pelo MTSK, no entorno dos tópicos..

O uso de jogos, desafios e materiais manipuláveis permite, segundo Emerique, tornar as tarefas mais motivadoras e desafiadoras, favorecendo o engajamento e a construção ativa do conhecimento (EMERIQUE, IN BICUDO, 1999, P.190). Grando destaca que as atitudes e emoções desenvolvidas durante a interação com jogos e materiais manipuláveis refletem as mesmas competências esperadas no processo de aprendiza-

ISBN: 978-65-5222-079-0

gem escolar: participação ativa, concentração, elaboração de hipóteses e desenvolvimento de estratégias (GRANDO, 2000, p.17).

O uso de materiais manipuláveis requer planejamento cuidadoso, considerando o comportamento, o nível de maturidade e os conhecimentos prévios dos participantes, bem como o contexto educacional. Lorenzato alerta para a necessidade de um propósito pedagógico claro, evitando a "inversão didática", na qual se acredita que o material, por si só, promoverá a aprendizagem (LORENZATO, 2012, p.77-92). O material deve ser entendido como ponto de partida para abstrações mais complexas, e não como substituto do ensino formal.

Além disso, o planejamento das atividades considera os critérios propostos por Lorenzato: os materiais devem representar claramente conceitos matemáticos, serem motivadores, proporcionar manipulação individual, possibilitar uso em diferentes níveis de ensino e servir de base para a abstração (LORENZATO, 2012, p.88, *apud* REYS ET AL., 1984). Pullias reforça que o professor deve conhecer bem seus alunos para guiá-los adequadamente no processo de construção do conhecimento (PULLIAS, 1976, P.55).

A inserção de materiais manipuláveis e tarefas formativas durante a formação de professores busca promover experimentação, argumentação e reflexão sobre os conceitos matemáticos (LORENZATO, 2012, p.72)., aspectos centrais para o desenvolvimento do conhecimento especializado. Os participantes foram estimulados a analisar, questionar e interpretar as soluções das tarefas quanto o comportamento e as estratégias de aprendizagem apresentadas pelos demais colegas.

O processo reconhece que nem todos os conteúdos podem ser trabalhados por meio de materiais manipuláveis, mas seu uso como instrumento complementar contribui para uma aprendizagem significativa. A reflexão contínua sobre a prática docente, segundo Lorenzato é essencial para que o professor intérprete corretamente os desafios da aprendizagem, atribua significado aos conceitos e desenvolva práticas mais eficazes, (LORENZATO, 2012, p.121). Pullias destaca ainda que dar significado ao que se

ISBN: 978-65-5222-079-0

ensina depende de fatores como motivação, maturidade, relação com o professor, liberdade do medo e capacidade de comunicação, sendo esses elementos fundamentais para que o uso de materiais manipuláveis alcance seu pleno potencial formativo (PULLIAS, 1976, p.54-59).

Em síntese, a metodologia do estudo envolve: (i) elaboração de tarefas matemáticas inspiradas em problemas da OBMEP, (ii) uso de materiais manipuláveis como suporte ativo à resolução de problemas, (iii) desenvolvimento das oficinas formativas com foco na experiência, reflexão e interpretação dos professores(as)/formandos(as), e (iv) análise das ações docentes à luz do MTSK, evidenciando o desenvolvimento do conhecimento especializado. O processo formativo integra teoria e prática, favorecendo a construção de uma aprendizagem significativa, fundamentada na experimentação e na análise crítica da própria prática pedagógica.

O processo formativo com foco nos tópicos abordados, foi apoiado no uso de materiais manipuláveis e no MTSK(CARRILLO-YAÑEZ et al., 2018), usando para análise o domínio do conhecimento matemático (MK), que na oportunidade foi construído um diálogo entre formador e formandos(as), o que proporcionou o desenvolvimento das tarefas formativas. A metodologia usada inclui oficinas e discussões direcionadas onde foram feitas perguntas vencedoras, matematicamente vencedoras e análise das soluções em torno do domínio do MK, conforme apresentadas no documento do formador apresentado elaborado previamente.

Durante as oficinas formativas foram apresentadas as tarefas para formação composta pelas partes preliminares, bem como as partes I, onde a parte preliminar visa obter acesso ao que professor conhece sobre o tópico abordado e a parte I visa obter acesso ao espaço solução do professor em torno da tarefa do aluno.

A oficina formativa ocorreu na Escola Municipal Júlio Cavalcante, localizada na Rua Joao Batista Gurgel, número 163, zona urbana, no bairro Cidade Alta, Centro, que tem por CEP. 59795-000, na cidade de Felipe guerra – RN, cujo código INEP é 24006548. Na oportunidade houve

ISBN: 978-65-5222-079-0

40 participantes (entre estes Gestão, coordenação e professores do ensino fundamental I e II).

No processo investigativo, atuei como professor formador e investigador, conduzindo a pesquisa e a experiência de ensino considerando a abordagem qualitativa de caráter exploratório e interpretativo, sendo este processo estruturado a partir do modelo teórico e instrumento analítico, *Mathematics Teacher's Specialized Knowledge - MTSK*(CARRILLO-YAÑEZ et al., 2018), que através deste é possível mapear e descrever as habilidades que o PEM necessita desenvolver para ensinar na disciplina, considerando que as discussões permearão o domínio do conhecimento matemático (KM).

Para a implementação da tarefa é importante ressaltar que houve três fases imprescindíveis que foram: organização, desenvolvimento e a finalização.

No processo de organização, foram produzidas tarefas formativas e planejadas as formas de abordagens de cada uma para esse fito, de modo que conduzisse a formação a uma atmosfera exploratória que produzissem tanto ensino como aprendizagem.

Na etapa de desenvolvimento foi considerada a fase de execução da oficina que na oportunidade foram apresentadas as tarefas preliminares e as partes I. Vale salientar que as tarefas implementadas, foram planejadas e projetadas, de modo a estimular e criar oportunidades de aprendizagem significativa através de reflexões e de discussões matematicamente potentes, que pudessem estimular aos professores a refletirem sobre as suas práticas.

Na fase de finalização da implementação, foi realizada a análise das experiências dos professores, reflexões, observações através dos registros obtidos na resolução das tarefas aplicadas, nesta análise seguiu de forma descritiva onde se buscou padrões de respostas nas tarefas considerando o domínio do conhecimento matemático (MK).

Desse modo, esta metologia permitiu de forma clara e concisa que os professores participantes da oficina compreendessem acerca dos tópicos

ISBN: 978-65-5222-079-0

abordados, que foram frações e os pictogramas. Ao auscultar as partilhas estabelecidas e os questionamentos suscitados, procedeu-se à análise dos impactos da oficina sobre as práticas pedagógicas dos participantes, evidenciando contribuições significativas para o planejamento de futuras ações formativas em torno de outros tópicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação teve como objetivo desenvolver o conhecimento matemático especializado dos professores, a partir de habilidades deficitárias identificadas pelo nível de proficiência dos alunos no SAEB, nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública do Rio Grande do Norte. Para tanto, foram aplicadas duas tarefas formativas com materiais manipuláveis, estruturadas em cinco etapas: apresentação dos objetivos da formação; resolução individual das tarefas orientadas pelo professor formador; discussões em grupos; apresentação das resoluções pelos grupos; e discussão final conduzida pelo professor com o grande grupo.

Participaram quarenta professores, divididos em quatro grupos de dez pessoas, considerando o número limitado de materiais manipuláveis. Inicialmente, os objetivos da oficina foram apresentados em 20 minutos, incluindo justificativa, problemática e referencial teórico. Em seguida, os professores resolveram a primeira tarefa, relacionada ao tópico frações, com questionamentos sobre o conceito de fração e recursos pedagógicos para seu ensino, sendo disponibilizados 20 minutos para essa atividade. A tarefa preliminar estava estruturada e apresentada da seguinte maneira:

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1: Tarefa formativa preliminar do tópico das frações

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

Parte Preliminar

Conjunto de questões que focam o conhecimento e as práticas matemáticas do professor no âmbito do tópico em discussão.

a) Imagine que você está na rua e alguém te pergunta: "O que é uma fração?" O que você responderia, lembrando que não é o momento de ensinar, apenas de dar uma explicação simples e rápida?

b) E se, como professor, você pudesse escolher entre todos os recursos que conhece, quais selecionaria para ajudar os alunos a entenderem o conceito de fração? E por que escolheria esses recursos?

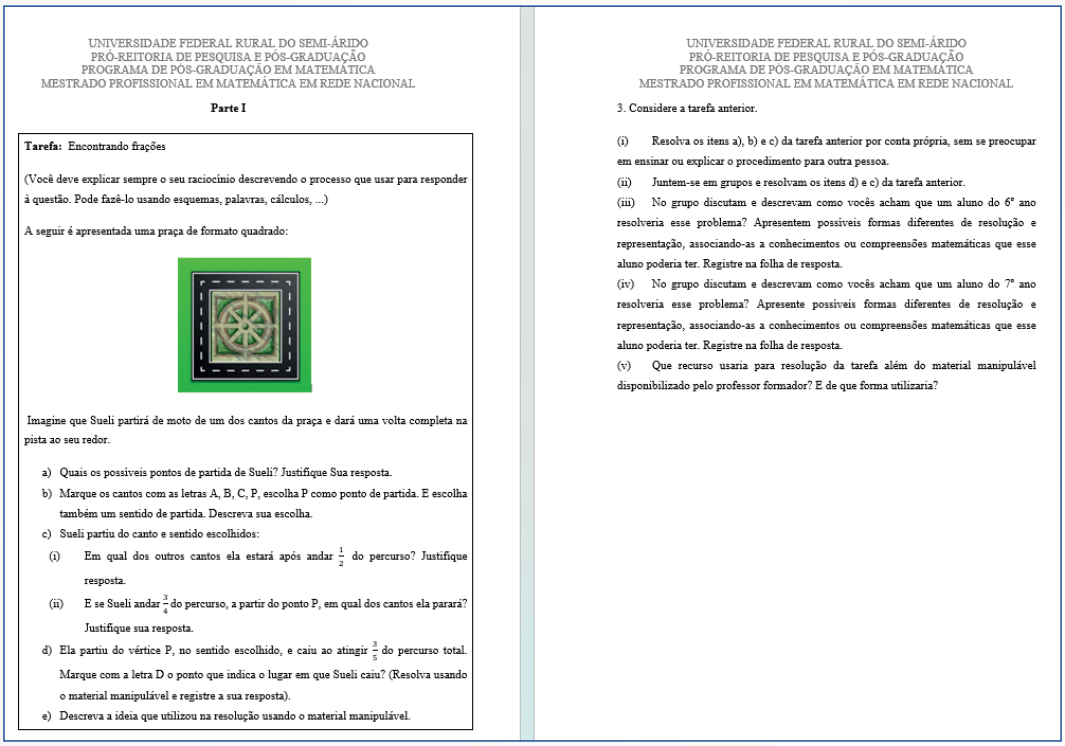
Fonte: Autoria própria

Posteriormente, passou-se para implementação da parte I, intitulada por 'Encontrando Frações'. A parte I é composta pela tarefa do aluno, acompanhada de quatro itens que visam obter acesso ao espaço solução dos professores participantes e que os estimulem a desenvolver o conhecimento matemático especializado. No ítem i) foi solicitado, após a entrega da tarefa, que os participantes a realizassem de forma individual, de modo que, resolvessem os itens a), b) e c), da tarefa do aluno. Logo após, no ítem ii) os participantes foram subdividas em grupos e utilizando o material manipulável fornecido pelo professor formador, foi pedido que resolvessem os ítem d) e e) da tarefa do aluno, tendo um tempo estimado de 25 minutos para resolução dos itens i) e ii). Nos itens iii) e iv), foi solicitado que em grupo discutissem e descrevessem como eles achavam que um aluno do 6º e do 7º ano resolveria esse problema? E que apresentassem possíveis formas diferentes de resolução e representação, associando-as aos conhecimentos ou compreensões matemáticas que esse aluno poderia ter. Registrando sempre nas folhas de resposta, tendo um tempo esti-

mado de 15 minutos para estes últimos itens. Assim, a parte I da tarefa foi concluída em 40 minutos como planejado no documento do formador.

No ítem v) foi realizado o seguinte questionamento: 'Que recurso usaria para resolução da tarefa além do material manipulável disponibilizado pelo professor formador? E de que forma utilizaria?'. Este questionamento visa obter acesso aos conjuntos de materiais possíveis que o professor poderia usar para resolução da tarefa e se, não houver ideias de materiais, estimulá-los a pensar em possíveis materiais para utilização de resolução de problemas. A tarefa da parte I foi estruturada e apresentada da seguinte maneira.

Figura 2: Parte I da tarefa formativa aplicada



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

Parte I

Tarefa: Encontrando frações

(Você deve explicar sempre o seu raciocínio descrevendo o processo que usar para responder à questão. Pode fazê-lo usando esquemas, palavras, cálculos, ...)

A seguir é apresentada uma praça de formato quadrado:

Imagine que Sueli partirá de moto de um dos cantos da praça e dará uma volta completa na pista ao seu redor.

a) Quais os possíveis pontos de partida de Sueli? Justifique Sua resposta.
b) Marque os cantos com as letras A, B, C, P, escolha P como ponto de partida. E escolha também um sentido de partida. Descreva sua escolha.
c) Sueli partiu do canto e sentido escolhidos:
   (i) Em qual dos outros cantos ela estará após andar $\frac{1}{2}$ do percurso? Justifique resposta.
   (ii) E se Sueli andar $\frac{3}{4}$ do percurso, a partir do ponto P, em qual dos cantos ela parará? Justifique sua resposta.
d) Ela partiu do vértice P, no sentido escolhido, e caiu ao atingir $\frac{3}{5}$ do percurso total. Marque com a letra D o ponto que indica o lugar em que Sueli caiu? (Resolva usando o material manipulável e registre a sua resposta).
e) Descreva a ideia que utilizou na resolução usando o material manipulável.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

3. Considere a tarefa anterior.

(i) Resolva os itens a), b) e c) da tarefa anterior por conta própria, sem se preocupar em ensinar ou explicar o procedimento para outra pessoa.
(ii) Juntem-se em grupos e resolvam os itens d) e c) da tarefa anterior.
(iii) No grupo discutam e descrevam como vocês acham que um aluno do 6º ano resolveria esse problema? Apresentem possíveis formas diferentes de resolução e representação, associando-as a conhecimentos ou compreensões matemáticas que esse aluno poderia ter. Registre na folha de resposta.
(iv) No grupo discutam e descrevam como vocês acham que um aluno do 7º ano resolveria esse problema? Apresente possíveis formas diferentes de resolução e representação, associando-as a conhecimentos ou compreensões matemáticas que esse aluno poderia ter. Registre na folha de resposta.
(v) Que recurso usaria para resolução da tarefa além do material manipulável disponibilizado pelo professor formador? E de que forma utilizaria?

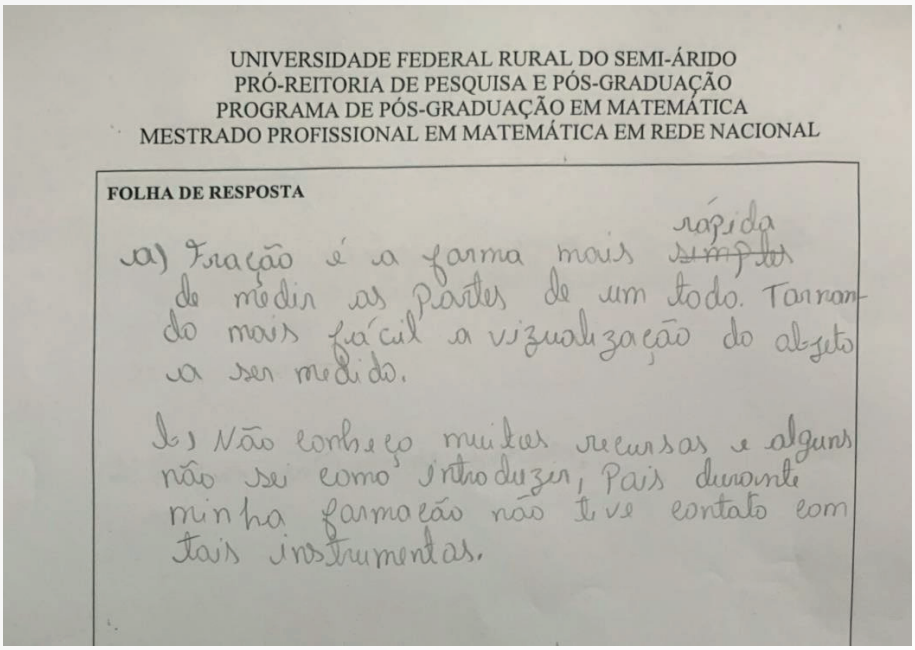
Fonte: Autoria própria

Logo, após a implementação da parte I, foram feitas algumas considerações sobre a tarefa, e a partir de então iniciada a apresentação de algumas das tarefas preliminares escolhidas previamente pelo professor

ISBN: 978-65-5222-079-0

formador, dentre as quais foram percebidas algumas resoluções incomuns ou incompletas, do ponto de vista especializado e considerando o domínio do conhecimento matemático (MK). Dentre as tarefas dos quarenta participantes foi escolhida uma para discussão.

Figura 3: Resolução escolhida das tarefas preliminares



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

FOLHA DE RESPOSTA

a) Fração é a forma mais rápida ~~simples~~ de medir as Partes de um todo. Tornando mais fácil a vizualização do objeto a ser medido.

b) Não conheço muitos recursos e alguns não sei como introduzir, Pois durante minha formação não tive contato com tais instrumentos.

Fonte: Oficina formativa

Diante dessa resolução, foram realizadas algumas perguntas relacionadas ao ítem a) do que seria uma fração? E uma das respostas mais comuns entre os participantes foi que é a fração é a representação de uma parte de um todo (medir as partes de um todo). O que é perceptível, e fazendo a análise segundo o MK, observe que este professor detém ou assume deter o conhecimento do tópico (KoT), sobre a forma mais clássica do que seja uma fração, relacionado ao conhecimento matemático especializado, porém essa definição não abrange a totalidade do que realmente são as concepções do que sejam as frações que podem representar: quociente, razão entre grandezas, representação de número na reta numerada, medida e ainda operador multiplicativo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Já em torno do subdomínio do conhecimento da estrutura da matemática (KSM), o professor não faz relação das frações a outros objetos matemáticos tais como: números decimais, porcentagens e outros.

Outro ponto a observar, em relação ao conhecimento da prática matemática (KPM), na resolução do ítem a), é que o professor formando afirma que é possível facilitar a visualização do objeto a ser medido, o que remete a uma prática matemática de representar e compreender frações, porém, não deixa claro os critérios de validade, nem estratégias de resolução, mas toca na dimensão didática de tornar o conceito mais compreensível. Desse modo, percebe-se que a maior parte dos professores formandos, tem um conhecimento restrito, dando ênfase a um único significado das frações.

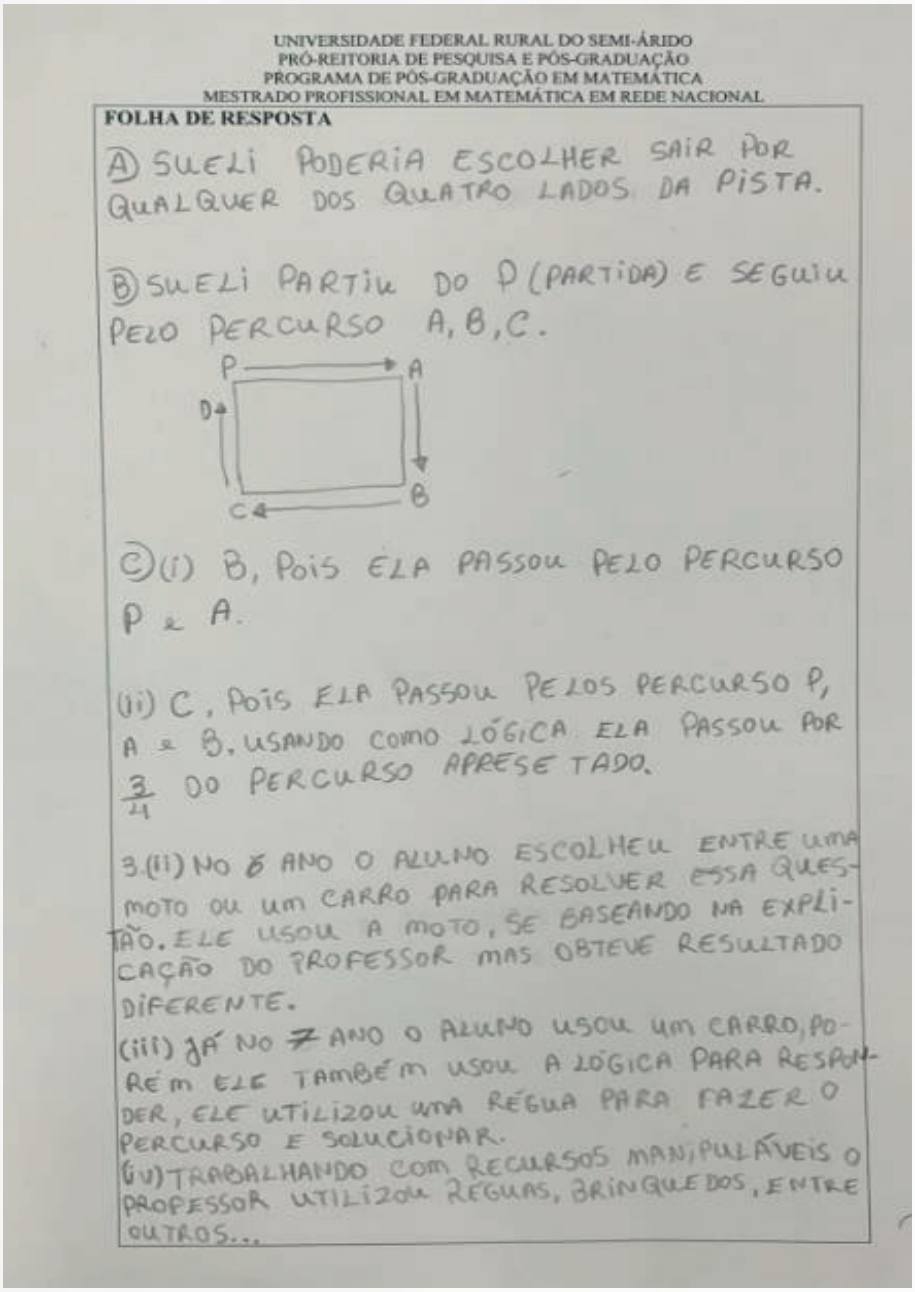
Já no ítem b) é possível ver que o professor formando, não teve durante sua formação docente, a utilização de recursos para o ensino de frações, não sabendo utilizar os recursos, e consequentemente não sabendo utilizar algum que esteja disponível.

Logo, após as discussões da primeira tarefa preliminar, foi escolhida a resolução da parte I e apresentada.

Fazendo a análise da solução da resolução, no ítem i) da tarefa formativa em resolução aos itens a) e b) da tarefa do aluno, percebe-se que o professor(a) registra que Sueli pode sair de qualquer vértice, se expressando “Quatro lados da pista”. Porém mistura lado com canto, revelando imprecisão conceitual, desse modo do ponto de vista do MTSK, sob a ótica do domínio do MK e em torno do subdomínio do conhecimento dos tópicos (KoT), o conceito matemático de vértice “Canto”, há uma lacuna na linguagem matemática, o que precisa ser mais claro. Já em torno do conhecimento da prática da matemática (KPM), o professor demonstra um raciocínio sequencial (marca o percurso) mas não explica equivalências fracionárias como por exemplo $\frac{1}{2} = \frac{2}{4}$.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 4: Resolução da parte I, da segunda tarefa escolhida



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

FOLHA DE RESPOSTA

A) SUELI PODERIA ESCOLHER SAIR POR QUALQUER DOS QUATRO LADOS DA PISTA.

B) SUELI PARTIU DO P (PARTIDA) E SEGUIU PELO PERCURSO A, B, C.

C) (i) B, POIS ELA PASSOU PELO PERCURSO P e A.

(ii) C, POIS ELA PASSOU PELOS PERCURSO P, A e B. USANDO COMO LÓGICA ELA PASSOU POR $\frac{3}{4}$ DO PERCURSO APRESETADO.

3. (ii) NO 6 ANO O ALUNO ESCOLHEU ENTRE UMA MOTO OU UM CARRO PARA RESOLVER ESSA QUESTÃO. ELE USOU A MOTO, SE BASEANDO NA EXPLICAÇÃO DO PROFESSOR MAS OBTEVE RESULTADO DIFERENTE.

(iii) JÁ NO 7 ANO O ALUNO USOU UM CARRO, PORÉM ELE TAMBÉM USOU A LÓGICA PARA RESPONDER, ELE UTILIZOU UMA RÉGUA PARA FAZER O PERCURSO E SOLUCIONAR.

(iv) TRABALHANDO COM RECURSOS MANIPULÁVEIS O PROFESSOR UTILIZOU RÉGUAS, BRINQUEDOS, ENTRE OUTROS...

Fonte: Oficina formativa

Ainda no ítem i), e na resolução do ítem c) na tarefa do aluno, o professor identifica corretamente os pontos B e C, mas justifica de modo descritivo, o que não é errado, porém não matemático, o que pode levar

ISBN: 978-65-5222-079-0

a um aluno a uma confusão ou inversão didática. (“B, pois passou por P e A” e “C, pois passou por P, A e B”). Nesse caso, houve ausência de registro simbólico.

Assim, do ponto de vista do MTSK, em torno do conhecimento dos tópicos (KoT), conclui-se que o conhecimento do professor participante é limitado ao contar lados, sem mobilizar equivalência de frações. Já em torno do conhecimento da estrutura da matemática (KSM), não se percebe articulação entre a estrutura do quadrado e o perímetro e, em relação ao conhecimento da prática matemática (KPM), a justificativa é mais narrativa do que matemática e falta uso de linguagem simbólica.

Nos itens ii) e iii), as respostas são muito genéricas e pouco matemáticas, o professor participante não descreve representações ou possíveis estratégias dos alunos. O que fica claro que o campo solução desse professor é muito restrito ou não consegue resolver o problema.

No ítem iv) da resolução, mas na verdade é a solução do ítem v), o professor cita “réguas, brinquedos e outros...”. Mas, não traz detalhes de como ele os usaria. O que torna o argumento sem conexão explícita com a ideia de “frações de percurso”. O que se esperava era que a resposta fosse algo mais direcionado, como por exemplo, usar barbante para dividir o perímetro, quadrado de papel quadriculado, geoplano e entre outros. Para as discussões foram utilizadas 2h (duas horas).

Logo, após foi pedido aos professores que resolvessem a segunda tarefa formativa, iniciando pela tarefa preliminar, relativo ao tópico dos pictogramas, onde no ítem a), foi feito o seguinte questionamento “o que é um pictograma?”, no ítem b), foi questionado sobre quais recursos o professor poderia usar para ensinar pictogramas e o que justificava essa escolha? Para esta tarefa foi disponibilizado 15 minutos, esta redução ocorreu devido o tempo resumido. A tarefa preliminar sobre pictogramas foi apresentada da seguinte maneira:

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 5: Tarefa formativa preliminar do tópico dos pictogramas.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

Parte Preliminar

Conjunto de questões que focam o conhecimento e as práticas matemáticas do professor no âmbito do tópico em discussão.

a) Imagine que você está na rua e alguém te pergunta: "O que é um pictograma?" O que você responderia, lembrando que não é o momento de ensinar, apenas de dar uma explicação simples e rápida?
b) E se, como professor, você pudesse escolher entre todos os recursos que conhece, quais selecionaria para ajudar os alunos a entenderem o conceito de pictograma? E por que escolheria esses recursos?

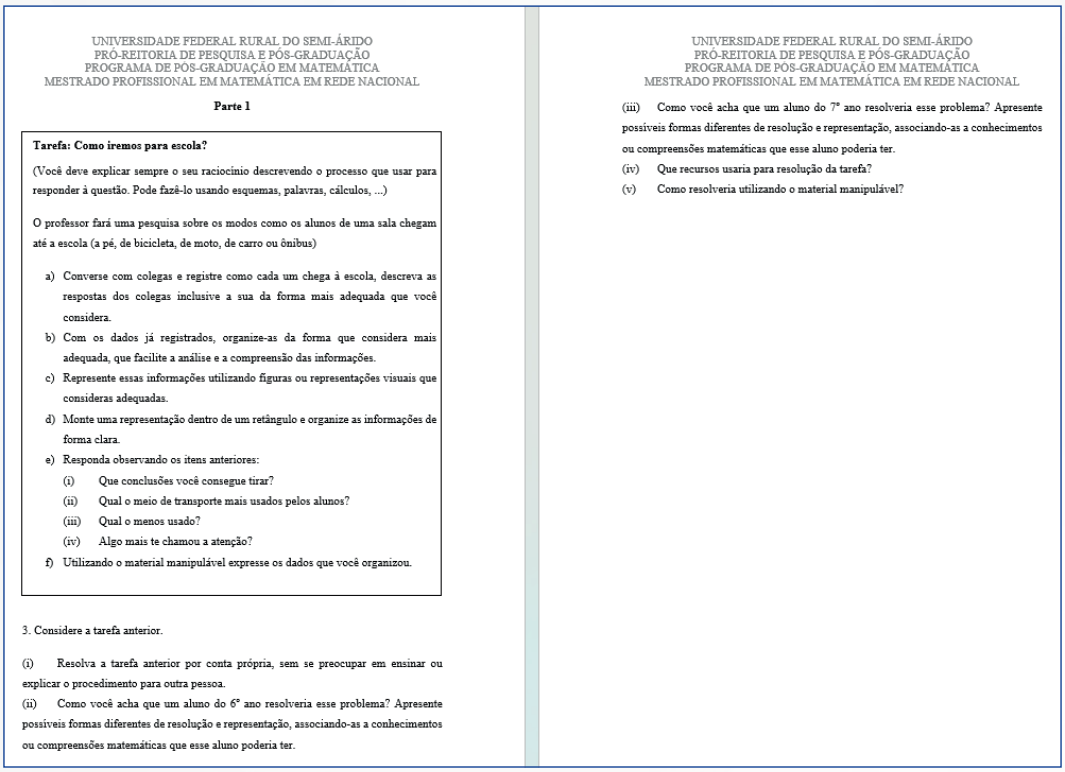
Fonte: Autoria própria

Logo após, passou-se para implementação da parte I da segunda tarefa intitulada por 'Como iremos para escola? 'Esta tarefa foi realizada em grupo. A parte I é composta pela tarefa do aluno, acompanhada de quatro itens que visam obter acesso ao espaço solução dos professores participantes e que os estimulem a desenvolver o conhecimento matemático especializado. No ítem i) foi solicitado, após a entrega da tarefa, que os participantes resolvessem a tarefa do aluno, de forma adaptada, isto é, que a realizassem uma pesquisa entre os componentes do próprio grupo afim de identificarem os principais meios de transportes utilizado pelos professores para chegar na escola, com o intuito de que resolvessem os itens a), b), c), d) e e) da tarefa do aluno. Logo após, nos itens ii) e iii), foi solicitado que o grupo discutisse e descrevesse como eles achavam que um aluno do 6º e do 7º ano resolveria esse problema? E que apresentassem possíveis formas diferentes de resolução e representação, associando-as aos conhecimentos ou compreensões matemáticas que esse aluno poderia ter. Registrando sempre nas folhas de resposta.

No ítem iv) foi realizado o seguinte questionamento: 'Que recurso usaria para resolução da tarefa além do material manipulável disponibilizado pelo professor formador? E de que forma utilizaria?'. Este questionamento

visa obter acesso aos conjuntos de materiais possíveis que o professor poderia usar para resolução da tarefa e se, não houver ideias de materiais, estimulá-los a pensar em possíveis materiais para utilização de resolução de problemas. Para essa etapa foram utilizados 30 minutos. A tarefa da parte I do tópico dos pictogramas foi apresentada da seguinte maneira.

Figura 6: Tarefa formativa preliminar do tópico dos pictogramas



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

Parte 1

Tarefa: Como iremos para escola?

(Você deve explicar sempre o seu raciocínio descrevendo o processo que usar para responder à questão. Pode fazê-lo usando esquemas, palavras, cálculos, ...)

O professor fará uma pesquisa sobre os modos como os alunos de uma sala chegam até a escola (a pé, de bicicleta, de moto, de carro ou ônibus)

a) Converse com colegas e registre como cada um chega à escola, descreva as respostas dos colegas inclusive a sua da forma mais adequada que você considera.
b) Com os dados já registrados, organize-as da forma que considera mais adequada, que facilite a análise e a compreensão das informações.
c) Represente essas informações utilizando figuras ou representações visuais que consideras adequadas.
d) Monte uma representação dentro de um retângulo e organize as informações de forma clara.
e) Responda observando os itens anteriores:
   (i) Que conclusões você consegue tirar?
   (ii) Qual o meio de transporte mais usados pelos alunos?
   (iii) Qual o menos usado?
   (iv) Algo mais te chamou a atenção?
f) Utilizando o material manipulável expresse os dados que você organizou.

3. Considere a tarefa anterior.

(i) Resolva a tarefa anterior por conta própria, sem se preocupar em ensinar ou explicar o procedimento para outra pessoa.
(ii) Como você acha que um aluno do 6º ano resolveria esse problema? Apresente possíveis formas diferentes de resolução e representação, associando-as a conhecimentos ou compreensões matemáticas que esse aluno poderia ter.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

(iii) Como você acha que um aluno do 7º ano resolveria esse problema? Apresente possíveis formas diferentes de resolução e representação, associando-as a conhecimentos ou compreensões matemáticas que esse aluno poderia ter.
(iv) Que recursos usaria para resolução da tarefa?
(v) Como resolveria utilizando o material manipulável?

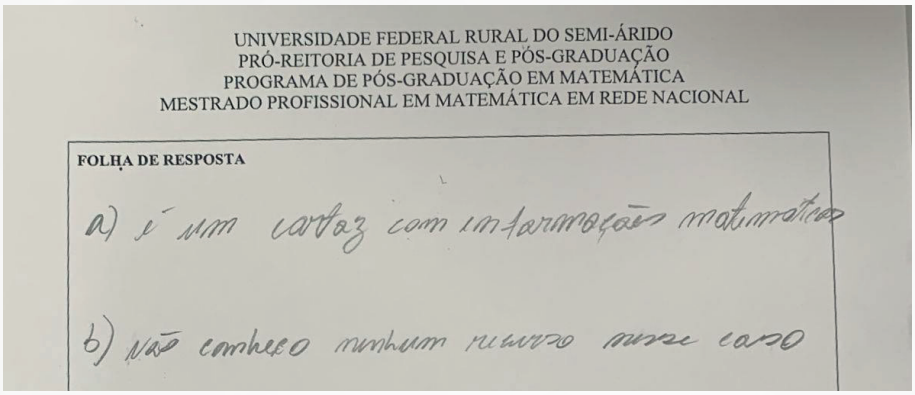
Figura: Autoria própria

Logo, após a implementação da parte I da segunda tarefa, foram feitas algumas considerações sobre a tarefa, e a partir de então iniciada a apresentação de algumas das tarefas preliminares escolhidas previamente pelo professor formador, dentre as quais foram percebidas algumas resoluções incomuns ou incompletas, do ponto de vista matemático especializado, considerando o domínio do conhecimento matemático (MK). Dentre as tarefas dos quarenta participantes foi escolhida uma resolução para

ISBN: 978-65-5222-079-0

discussão, pois o tempo estimado para formação já estava avançado e precisava-se de tempo para discussão da parte I da segunda tarefa.

Figura 7: primeira resolução da segunda tarefa preliminar escolhida


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

FOLHA DE RESPOSTA

a) é um cartaz com informações matemáticas

b) Não conheço nenhum recurso nesse caso

Fonte: Oficina de Formação

Esta foi a tarefa escolhida, onde o professor apresenta uma definição limitada e imprecisa. O pictograma não é simplesmente um cartaz, contudo uma forma de representação dos dados levantados organizados e analisados no processo de uma pesquisa que se utiliza de imagens ou símbolos para quantidades. Desse modo, o que se percebe é que existe uma lacuna no que diz respeito ao conhecimento do tópico (KoT), pois não mobilizou o conhecimento conceitual adequado para responder ao questionamento.

Já em relação aos conhecimentos da estrutura da matemática (KSM), faltou a relação do pictograma com outras maneiras ou formas de representação da estatística, como tabelas e gráficos.

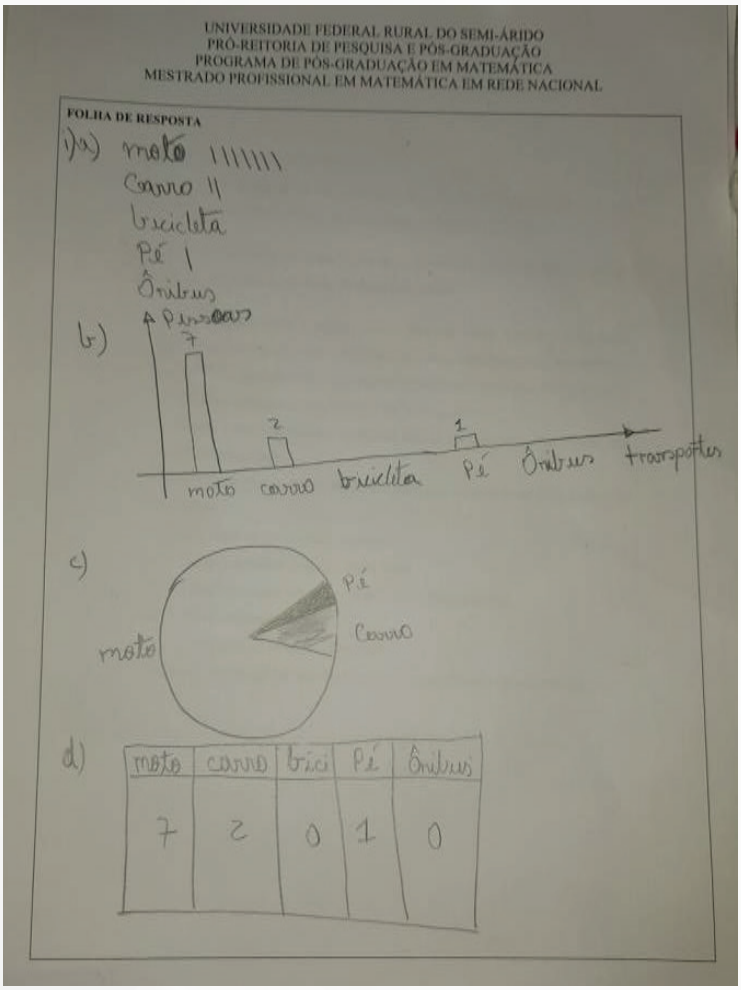
No entorno do conhecimento da prática da matemática (KPM) do professor, como explicação a uma pessoa sem instrução matemática, a resposta deveria ter sido simples, porém correta, um exemplo simples, "É UM GRÁFICO QUE SÃO USADAS FIGURAS". Desse modo, concluímos que tal professor tem dificuldade em articular bem a comunicação matemática.

Diante da resposta do ítem b), é notável que o professor não tem conhecimento sobre os recursos para o ensino desse tópico, isto é, o

repertório do professor não existe ou não consegue assimilar uma escolha adequada. Diante da pergunta, o professor deveria pensar em recursos como: imagens, ícones digitais, coleções de objetos concretos (frutas, tampinhas, brinquedos), ou ainda softwares (Excel, Geogebra, aplicativos de estatística). O que requererá do professor planejamento e pesquisa sobre novos métodos para o ensino desse tópico.

Após as discussões ocorridas durante o processo formativo, foi escolhida uma das soluções da parte I, para a discussão, dentre as quais foi escolhida.

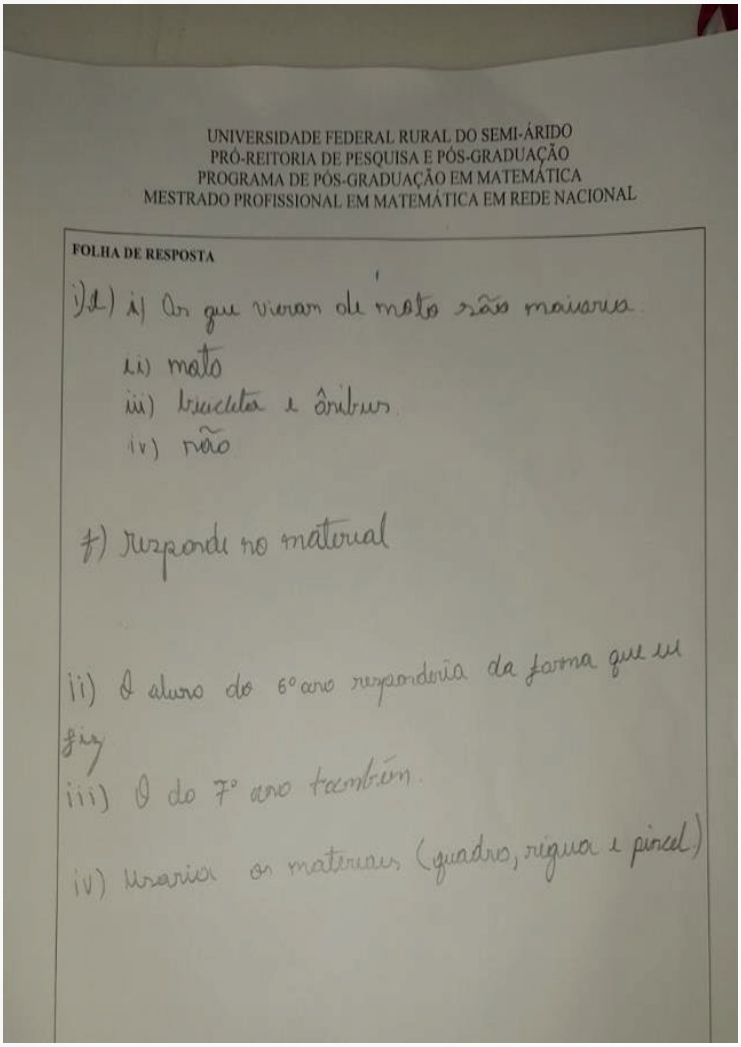
Figura 8: Resolução da segunda tarefa preliminar escolhida



Fonte: Oficina de Formação

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 9: Resolução da segunda tarefa preliminar escolhida


UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MATEMÁTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM MATEMÁTICA EM REDE NACIONAL

FOLHA DE RESPOSTA

i) d) i) Os que vieram de moto são maiores.
ii) moto
iii) bicicleta e ônibus
iv) não

f) Respondi no material

ii) O aluno do 6º ano responderia da forma que eu fiz
iii) O do 7º ano também.
iv) Usaria os materiais (quadro, régua e pincel)

Fonte: Oficina de Formação

Nessa tarefa, os professores participantes do grupo da tarefa escolhida ao resolverem a tarefa do ítem i) da tarefa para formação, consegue registrar as frequências absolutas, reconheceram os modos de transporte como categorias distintas e , utilizaram gráfico de barras, de setores e uma tabela de dupla entrada simples, o que é perceptível que este grupo em torno do conhecimento dos tópicos (KoT), possui um pouco de domínio do básico da estatística descritiva, levantamento de dados, contagem dos dados e organização das informações.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em torno do conhecimento da estrutura da matemática (KSM), o grupo ao organizar os dados nos diferentes modos de representações conseguem enxergar que os dados são equivalentes e ainda em relação ao conhecimento proporcional de barras, fazendo a relação maior barras então terá mais pessoas, maior setor do círculo mais frequente são as pessoas naquela categoria. Desse modo, fica evidente que os professores desse grupo têm um conhecimento do KSM acerca das representações e equivalências, porém na resolução que o grupo descreveu não trouxeram nenhuma representação através dos pictogramas.

Já em relação ao conhecimento das práticas matemáticas (KPM), o grupo de professores da tarefa escolhida, aplicaram práticas referentes a classificação, contagem e representação visual. Observe também que quando o grupo responde "Os que vieram de moto são maioria", o grupo está fazendo comparação de grandezas. E quando identifica o "menos usado" (bicicleta ou ônibus) é perceptível a demonstração da capacidade de interpretar dados, o que remete ao KPM, no sentido de organizar, interpretar e tirar conclusões.

Posteriormente, foi apresentada a resolução dos itens ii), a qual a resposta foi "O aluno responderia da forma que eu fiz". Para este caso, não houve uma reflexão do que de fato o aluno responderia, não acionou o que de fato é esperado pelo currículo, faltou prever práticas relativas aos alunos do 6º ano, onde em relação ao conhecimento dos tópicos (KoT) há possibilidade de relacionar com tabelas, gráficos e proporções simples, além disso em torno do conhecimento da prática da matemática, o grupo não previu práticas significativas, como organização de dados, tabela ou construir gráficos de barras e, no entorno do (KSM), perderam a oportunidade de articular contagem e a representação em tabelas e gráficos.

No ítem iii), a resposta foi "O do 7º ano também", não diferenciou o nível de complexidade em relação ao 6º ano, o esperado era que fossem usadas interpretações com frações, porcentagens e até proporções. Observe também que não foi considerado que o aluno poderia usar a rela-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção que de sete dos dez que vieram de moto, isso seria equivalente a 70%. Não foi explorado conexões entre dados absolutos e dados relativos.

Na resolução do ítem iv), o grupo responde "Quadro, régua e pincel". Note que essa expressão denota o foco apenas na definição formal, o que denota pouco interesse ou falta de recursos que podem ser explorados para prática em sala de aula, eles restringem a uma única representação, sem explorar múltiplas formas de registros.

De modo geral, o grupo mostrou conhecimento do conteúdo básico do conhecimento dos tópicos (KoT), resolver a questão inicial, porém não conseguem diferenciar os diferentes níveis de raciocínio esperados entre 6º e 7º anos, poucas representações entre a multiplicidade de recursos e restrição na previsão de práticas de resolução no uso dos materiais manipuláveis.

Durante as discussões e das reflexões no grande grupo, ficou evidente o sentimento de que há a necessidade de busca pelo desenvolvimento do conhecimento matemático especializado com o uso de materiais manipuláveis, apesar de que se exige o desenvolvimento de habilidades para a utilização desse conhecimento e do uso de materiais manipuláveis, mas foi perceptível o estímulo dos participantes a essa busca. Vale destacar que em meio as reflexões e nas falas dos participantes, a vontade de também estimular e incentivar aos alunos a exporem suas ideias e que através dessas eles poderiam tirar suas conclusões baseadas nos erros e dificuldades dos alunos e a partir de então tomar suas decisões pedagógicas.

Os relatos e observações durante a aplicação e discussão das tarefas na formação trouxeram de modo geral, compreensão por parte dos professores participantes acerca dos tópicos abordados (Frações e Pictogramas). Muito embora alguns dos professores apresentassem certo "domínio" dos tópicos ficou claro que muitos deles possuem dificuldades de transmissão do conhecimento nas resoluções dos problemas o que impacta diretamente, de forma negativa, na forma como apresenta esses tópicos para o aluno, um dos motivos pelos quais a aprendizagem significativa não tem sido alcançada.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das transformações constantes na Educação Matemática e das exigências impostas pelos avanços tecnológicos e pelas demandas sociais, torna-se essencial compreender que o conhecimento do professor de (e que ensina) matemática vai além dos conteúdos escolares. Ele envolve a articulação entre aspectos matemáticos, pedagógicos e contextuais que sustentam decisões didáticas e possibilitam aprendizagens significativas.

Neste sentido, a pesquisa evidenciou que a compreensão das especificidades do conhecimento docente, especialmente à luz do modelo Mathematics Teacher's Specialized Knowledge (MTSK) (CARRILLO-YAÑEZ et al., 2018), é elemento central para o desenvolvimento profissional do professor. As tarefas formativas, associadas ao uso de materiais manipuláveis, mostraram-se estratégias eficazes para promover a reflexão sobre a prática, o planejamento de atividades mais estruturadas e a tomada de decisões pedagógicas conscientes, fortalecendo a integração entre teoria e prática.

Os resultados apontaram que professores e alunos demonstraram maior facilidade na resolução de tarefas práticas envolvendo frações e tratamento da informação, tópicos localizados no nível 2 da escala de proficiência do SAEB, que reflete o cenário atual da Educação Matemática no Ensino Fundamental II no Rio Grande do Norte. Ainda assim, foram observadas dificuldades na interpretação e análise de informações, o que reforça a necessidade de aprofundar o conhecimento especializado do professor, para que este compreenda as potencialidades e limitações dos alunos e adote estratégias que favoreçam a interpretação, comparação e análise crítica de dados e situações matemáticas.

O estudo também evidenciou o valor do MTSK como referencial teórico e prático para o processo formativo docente, uma vez que seus domínios e subdomínios permitem articular os conhecimentos matemático e pedagógico, oferecendo subsídios para decisões mais assertivas e

ISBN: 978-65-5222-079-0

contextualizadas em sala de aula. Assim, o MTSK se consolida como um instrumento potente para orientar formações que busquem aprimorar o ensino e a aprendizagem de Matemática de forma significativa.

Em síntese, a aplicação de tarefas formativas estruturadas e o uso de materiais manipuláveis contribuíram para o fortalecimento do conhecimento especializado do professor que ensina matemática, refletindo positivamente em sua prática e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos. Destaca-se, portanto, a importância de promover formações continuadas que estimulem a inovação consciente e a reflexão crítica sobre o que ensinar, por que ensinar e como ensinar.

Por fim, esta pesquisa abre caminhos para futuros estudos, especialmente voltados ao conhecimento interpretativo do professor, à criação e adaptação de novas tarefas e ao aprofundamento da análise das produções dos alunos a partir da perspectiva do MTSK. Tais investigações poderão ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento do conhecimento docente e fortalecer o compromisso com uma Educação Matemática mais eficaz e significativa, contribuindo para a superação das fragilidades evidenciadas nos resultados das avaliações de larga escala, como o SAEB.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Alessandra; RIBEIRO, Miguel. ***Tarefa para a formação para desenvolver o conhecimento especializado em classificação na educação infantil***. Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências, 30 dez. 2023.

ALMEIDA, C.; SILVA, S.; RIBEIRO, M. ***Discutindo uma tarefa para a formação como recurso para desenvolver o conhecimento interpretativo do professor no âmbito da rotação.*** [s.l.: s.n.], [20--]. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/383565575>. Acesso em: 30 dez. 2024.

ALMEIDA, C.; SILVA, S.; RIBEIRO, M. ***Relações teóricas entre o Mathematics Teacher's Specialised Knowledge e o Conhecimento Interpretativo***. [s.l.: s.n.], [20--]. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/383749714>. Acesso em: 29 dez. 2024.

BICUDO, M. A. V. (Org.). ***Formação de professores? Da incerteza à compreensão***. Bauru: EDUSC, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ***Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB***. Brasília: INEP, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ***Escalas de proficiência do SAEB.*** Brasília: INEP, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). ***Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)***. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 06 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes e escalas do SAEB.** Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/matrizes-e-escalas>. Acesso em: 06 fev. 2025.

CARRILLO, J.; CLIMENT, N.; MONTES, M.; CONTRERAS-GONZÁLEZ, L.; FLORES--MEDRANO, E.; ESCUDERO-ÁVILA, D.; VASCO MORA, D.; ROJAS, N.; FLORES, P.; AGUILAR-GONZÁLEZ, Á.; RIBEIRO, M.; MUÑOZ-CATALÁN, M. C. ***The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model.Research in Mathematics Education,*** v. 20, n. 3, p. 236–253, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981> Acesso em: 24 nov. 2024

EMERIQUE, P. S. ***Isto e aquilo: jogo "ensinagem" matemática.*** In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP, 1999. (Seminários e Debates GIBIM, Gabriela *et al.* ***Interpretative Knowledge of Teachers when Solving a Fraction Division Task.*** PNA, v. 19, n. 3, p. 305–329, 2025.

GRANDO, Regina Célia. ***O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula. 2000***. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <https://matpraticas.pbworks.com/w/file/fetch/124818583/tese_grando%281%29.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2024.

LORENZATO, Sérgio (Org.). ***O laboratório de ensino de matemática na formação de professores.*** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. 178 p.

PULLIAS, Earl V.; YOUNG, James D. ***A arte do magistério: o que é um professor?*** Tradução de Edmond Jorge. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 276 p. (Biblioteca de Ciências da Educação).

PAIS, L. C. ***Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da geometria.*** Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/1919t.PDF>. Acesso em: 23 jan. 2025.

RIBEIRO, Miguel; GIBIM, Gabriela; ALVES, Carla. ***A necessária mudança de foco na formação de professores de e que ensinam matemática: discussão de tarefas para a formação e o desenvolvimento do conhecimento interpretativo.*** *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 14, n. 34, p. 1–21, 2021. DOI: 10.46312/pem.v14i34.12686.

RIBEIRO, Miguel; GIBIM, Gabriela; ALVES, Carla. ***Conhecimento do professor e do formador de professores de/que ensinam matemática*** – Editorial. *Zetetiké*, Campinas, v. 29, e021007, 2021. DOI: 10.20396/zet.v29i00.8668461.

RIBEIRO, Miguel. ***Ciclo investigativo, gráficos estatísticos e conhecimento dos alunos: uma perspectiva de desenvolvimento do Pensamento Estatístico.*** *[S.l.: S.n.]*. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/388824078>.

RIBEIRO, Miguel; GIBIM, Gabriela; ALVES, Carla. ***A Necessária Mudança de Foco na Formação de Professores de e que Ensinam Matemática: Discussão de Tarefas para a Formação e o Desenvolvimento do Conhecimento Interpretativo.*** Perspectivas da Educação Matemática, v. 14, n. 34, p. 1–24, 24 mar. 2021.

RIBEIRO, Miguel. ***Atribuindo significado ao todo como elemento central para desenvolver o entendimento das frações e o conhecimento especializado do professor.*** Campinas: Cognoscere, 2024

RIBEIRO, M. ; ALMEIDA, A. R. . ***Da coleta de informação à construção de pictogramas.*** Desenvolvendo o Pensamento Estatístico. 1. ed. Campinas: Cognoscere, 2023. v. 12. 160p .

VALE, I. **Materiais manipuláveis.** Viana do Castelo: ESE, 2002. Disponível em: <https://www.academia.edu/6307061/Materiais_Manipul%C3%A1veis >. Acesso em: 23 jan. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.041

COLEÇÃO G-TERCOA: TRILHANDO CAMINHOS - COLECIONANDO RESULTADOS

Hemetério Segundo Pereira Araújo[1]
Patrícia Campêlo do Amaral Façanha[2]
Jörn Seemann[3]
Auzuir Ripardo de Alexandria[4]
Solonildo Almeida da Silva[5]

RESUMO

Este trabalho surge da necessidade de registro de uma importante e profícua trajetória acadêmica que completou sua primeira década, o Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem/G-TERCOA, que, desde 2014, desbrava caminhos e tece redes de conhecimentos no seio da Universidade Federal do Ceará/UFC. Aqui centramos nosso olhar para a COLEÇÃO: PUBLICAÇÕES G-TERCOA, que traz em seus 7 volumes a concretização de uma construção coletiva gestada ao longo de toda a sua história até aqui. No universo em questão, mapeamos as publicações do referido Grupo em publicações próprias e independentes, onde seus membros, por meio de convocação, submeteram suas produções acadêmicas para a

1 Doutorando em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE, hemet.two@hotmail.com;
2 Doutoranda em Ensino pelo Instituto Federal do Ceará - IFCE, patriciacampelo12@gmail.com;
3 Doutor em Geografia pela Louisiana State University - LSU, jseemann@bsu.edu;
4 Doutor em Engenharia de Teleinformática pela Universidade Federal do Ceará - UFC, auzuir@gmail.com;
5 Professor orientador: Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará - UFC, solonildo@ifce.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

análise criteriosa dos organizadores das obras supracitadas. O G-TERCOA, como característica principal, destaca-se por direcionar sua atenção a formação inicial e continuada no meio acadêmico e científico, objetivando um ensino fundamentado na aquisição de competências e habilidades básicas vivenciadas no cotidiano da escola, contribuindo significativamente para a construção da cidadania, ao passo que também colabora para reflexões que promovam ações que visem à evolução, a renovação e a inovação no processo educativo. Destarte, julgamos ser este um inequívoco estudo acadêmico, quer como incentivo ao surgimento de novos grupos de pesquisa no Ceará, quer como combustível para que outros grupos, já atuantes no país, continuem resistindo e construindo um futuro mais possível, fundamentado também em suas produções. Como estratégia de elaboração deste trabalho, adotamos a Revisão Bibliométrica para quantificar e mapear cada um dos 7 volumes da COLEÇÃO: PUBLICAÇÕES G-TERCOA, tecendo, ao final, um extrato acadêmico/científico das referidas produções, reforçando ainda mais a importância de se trabalhar em grupo e de lutar por um ambiente acadêmico onde todos se percebam como companheiros de jornada que precisam uns dos outros para irem além de suas próprias limitações.

Palavras-chave: Coleção G-Tercoa, UFC, Trilhando Caminhos, Colecionando Resultados, Revisão Bibliométrica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Objetivando registrar uma importante e profícua trajetória acadêmica que completou sua primeira década de existência e resistência, este trabalho surge, traçando um panorama geral sobre as produções acadêmicas, publicadas em formato de livro físico e/ou digital, do Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem/G-TERCOA, que, desde 2014, desbrava caminhos e tece redes de conhecimentos no seio da Universidade Federal do Ceará/UFC.

O G-TERCOA/UFC, como característica principal, destaca-se por direcionar sua atenção a formação inicial e continuada no meio acadêmico e científico, objetivando um ensino fundamentado na aquisição de competências e habilidades básicas vivenciadas no cotidiano da escola (Santos, 2024).

Nesta pesquisa, dedicamos toda a nossa atenção para a COLEÇÃO: PUBLICAÇÕES G-TERCOA, que traz em seus 7 volumes a concretização de uma construção acadêmica, científica e coletiva gestada ao longo de toda a sua história.

De início detalhamos a metodologia utilizada, logo depois elencamos todos os resultados encontrados com o apoio de tabelas e gráfico, visando promover uma melhor compreensão dos achados deste trabalho, em seguida trazemos as análises dos referidos resultados e, por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

Integraram nosso universo de pesquisa as seguintes obras da referida coleção: Brasil e Moçambique: relações e contrastes educacionais (Santos, Zucula, 2022), Educação na Pandemia: vivências, desafios e perspectivas (Santos, Meneses, Bezerra, 2022), Ensino de matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental (Santos, 2022), Ações extensionistas como espaço de formação docente: teoria e prática pedagógica (Santos, Prata, Andrade, 2023), Educação e diversidade: políticas e formação de professores inclusivos (Santos *et al.*, 2024a), Ensinar-aprender para transformar: inovações educacionais

ISBN: 978-65-5222-079-0

(Santos *et al.*, 2024b) e Teoria e prática: a inovação das metodologias e teorias (Santos *et al.*, 2024c).

METODOLOGIA

Como estratégia de elaboração deste trabalho, adotamos a Revisão Bibliométrica (Prodanov, Freitas, 2013) para quantificar e mapear cada um dos 7 volumes da COLEÇÃO: PUBLICAÇÕES G-TERCOA, tecendo, ao final, um extrato acadêmico/científico das referidas produções.

Para a consecução de nossas atividades de pesquisa, iniciamos por um levantamento bibliográfico (Prodanov, Freitas, 2013) e mapeamos as publicações do referido Grupo em publicações próprias e independentes, onde seus membros, por meio de convocação, submeteram suas produções acadêmicas para a análise criteriosa dos organizadores das obras supracitadas.

Todas as obras que compuseram o universo desta pesquisa estão disponibilizadas para acesso público, com fins acadêmicos e salvaguardados todos os direitos dos autores envolvidos, na página do próprio Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem/G-TERCOA[6], hospedada na plataforma oficial da Universidade Federal do Ceará/UFC.

RESULTADOS ENCONTRADOS

A produção acadêmica do Grupo em questão, conforme todos os registros públicos consultados disponíveis na página do G-TERCOA/UFC, já explicitada na sessão anterior, aconteceu nos últimos 3 anos (2022, 2023 e 2024), totalizando 7 obras publicadas no referido período, que, juntas, representam a concretização de sua primeira década de produções até então.

6 Página do Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem/G-TERCOA (UFC) https://gtercoa.ufc.br/pt/

ISBN: 978-65-5222-079-0

O peso das referidas publicações identificadas no período está concentrado equitativamente nos anos de 2022 e 2024, com 3 obras publicadas em cada um desses períodos, constando ainda 1 outra publicação no ano de 2023, tudo detalhado a seguir.

Assim, começando nossa apresentação de resultados, assumiremos, como ponto de partida, as referências mais citadas pertencentes ao universo em questão – as 7 obras publicadas nos anos de 2022, 2023 e 2024 – organizadas por ano, títulos das obras, títulos das referências e quantidade em que, estas últimas, são citadas em cada uma das respectivas obras produzidas, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Referências mais citadas (Coleção G-Tercoa)

Ano	Títulos das Obras	Títulos das Referências	Qtde
2022	Brasil e Moçambique: relações e contrastes educacionais	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.	5
		D`AMBROSIO, U. Educação Matemática: da teoria à prática. Campinas: Papirus, 2008.	4
		FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.	3
	Educação na Pandemia: vivências, desafios e perspectivas	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.	8
		BORGES NETO, H. (Org). Sequência Fedathi: fundamentos. CRV, 2018.	3
		BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio. MEC/SEF, 2000.	
		FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.	
		GIL, A. C. Métodos e Técnicas de Pesquisa Social. Atlas S.A, 2008.	

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ano	Títulos das Obras	Títulos das Referências	Qtde
2022	Ensino de matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.	4
		BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasil no Pisa 2018. Brasília: INEP, 2020.	2
		SANTOS, M. J. C. A formação do professor de matemática: metodologia sequência fedathi (sf). Revista Lusófona de Educação, [s. l.], v. 38, n. 38, mar. 2018a.	
		SANTOS, M. J. C. O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam? Horizontes, v. 36, 2018b.	
2023	Ações extensionistas como espaço de formação docente: teoria e prática pedagógica	BORGES NETO, H. (Org). Sequência Fedathi: fundamentos. CRV, 2018.	8
		GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.	7
		PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013,	
		SANTOS, M. J. C. A formação do professor de matemática: metodologia sequência fedathi (SF).	6
		Revista Lusófona de Educação, v. 38, n. 38, 2018a.	
2024	Ensinar-aprender para transformar: inovações educacionais	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.	6
		BARDIN, L. Análise de conteúdo. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.	5
		BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação Qualitativa em Educação. Porto: Porto Editora, 1994.	3
		BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. Gestão e Sociedade, v.5, n.11, 2011.	
		PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Hamburgo: 2013.	
		SANTOS, M. J. C. Ensino de Matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental. Curitiba: CRV, 2022.	

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ano	Títulos das Obras	Títulos das Referências	Qtde
2024	Teoria e prática: a inovação das metodologias e teorias	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.	6
		PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Hamburgo: 2013.	4
		SANTOS, M. J. C. A formação do professor de matemática: metodologia Sequência Fedathi (SF). Revista Lusófona de Educação, Campo Grande, v. 38, n. 38, 2017.	
		SANTOS, M. J. C. Ensino de Matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental. Curitiba: CRV, 2022.	3
		SOUSA, F. E. E. A pergunta como estratégia de mediação didática no ensino de matemática por meio da Sequência Fedathi. Tese (Doutorado) - UFC, Fortaleza, 2015.	
		SOUSA, F. E. E. *et al.* Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino de Matemática e Ciências. Fortaleza: UFC, 2013.	
	Educação e diversidade: políticas e formação de professores inclusivos	BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.	5
		PRODANOV, C.C.; FREITAS, E. C. Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho científico. 2. ed. Novo Hamburgo: 2013.	
		BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.	4
		BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.	3
		GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.	

Fonte: Elaborada pelo Autor

Desta forma, conforme análise bibliográfica, constatamos que a Base Nacional Comum Curricular, documento oficial disponibilizado pelo Ministério da Educação a todo território nacional, está presente, como uma das obras mais utilizadas diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo, em 6 dos 7 livros publicados, representando, apro-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ximadamente, 85% do universo pesquisado, estando ausente apenas na publicação de 2023, por sinal, única obra publicada no período.

Sob a mesma ótica, identificamos que a metodologia Sequência Fedathi, base teórica e conceitual do Grupo, proposta pelo pesquisador Hermínio Borges Neto, professor titular da Universidade Federal do Ceará/UFC, lotado na Faculdade de Educação/FACED, está presente, como uma das obras mais utilizadas diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo, em 2 dos 7 livros publicados, e, indiretamente, em outras 3 obras que também integram o universo em questão, representando, aproximadamente, 71% do universo pesquisado.

Destarte, a formação do professor de matemática e o ensino de Matemática, estudados por Santos (2017 e 2022), assim como os métodos e técnicas de pesquisa e de trabalho científico, descritos por Prodanov e Freitas (2013), estão presentes, como obras mais utilizadas diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo, em 4 dos 7 livros publicados, representando, aproximadamente, 57% do universo pesquisado.

Vale registrar ainda que, ao constatarmos que uma determinada obra não figura entre as obras mais utilizadas diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo em um determinado período, não anulamos a possibilidade da mesma ter sido utilizada em menor grau nessas mesmas produções, apenas indicamos que sua utilização não foi preponderante conforme nossos critérios de análise.

Dando seguimento a apresentação de nossos resultados, assumiremos a exposição dos dados a partir dos autores mais citados pertencentes ao universo em questão, organizadas por ano, títulos das obras, nomes dos autores e quantidade em que, estes últimos, são citados em cada uma das respectivas obras produzidas, conforme Tabela 2.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tabela 2 - Autores mais citados (Coleção G-Tercoa)

ANO	Títulos das Obras	Nomes dos Autores	Qtde
2022	Brasil e Moçambique: relações e contrastes educacionais	BRASIL.	14
		BALL, S. J.; LOPES, A. C.; MOÇAMBIQUE; ORTIGÃO, M. I. R; SANTOS, M. J. C.	5
		APPLE, M. W.; BORGES NETO, H.; D'AMBROSIO, U.	4
	Educação na Pandemia: vivências, desafios e perspectivas	BRASIL.	30
		CEARÁ.	13
		D'AMBROSIO, U.	10
	Ensino de matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental	BRASIL.	8
		RADFORD, L.; SANTOS, M. J. C.	4
		BALL, S.; SOARES, M. B.	2
2023	Ações extensionistas como espaço de formação docente: teoria e prática pedagógica	BORGES NETO, H.	26
		SANTOS, M. J. C.	25
		RADFORD, L.	17
2024	Ensinar-aprender para transformar: inovações educacionais	BRASIL.	14
		SANTOS, M. J. C.	10
		BORGES NETO, H.	6
	Teoria e prática: a inovação das metodologias e teorias	SANTOS, M. J. C.	28
		BRASIL; BORGES NETO, H.	11
		SOUSA, F. E. E.; BEZERRA, A. M. A.; MENEZES, D. B.; SCIPIÃO, L. R. N. P.	6
	Educação e diversidade: políticas e formação de professores inclusivos	BRASIL.	44
		SANTOS, M. J. C.	7
		D'AMBROSIO, U.; FREIRE P.	6

Fonte: Elaborada pelo Autor

Conforme o universo pesquisado, constatamos que o Governo Federal, BRASIL, representado nas publicações oficiais – documentos – por meio do Ministério da Educação e, consequentemente, por suas respectivas secretarias e agências, assim como M. J. C. Santos, líder do G-TERCOA e articuladora acadêmica da Faculdade de Educação da UFC, estão presentes, como autores mais utilizados diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo, em 6 dos 7 livros publicados, representando, cada um, aproximadamente, 85% do universo pesquisado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Destarte o autor H. Borges Neto, criador da Sequência Fedathi, base teórica e conceitual do Grupo, está presente, como um dos autores mais utilizadas diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo, em 4 dos 7 livros publicados, representando, aproximadamente, 57% do universo pesquisado.

No mesmo contexto, mas em menor proporção o autor U. D´Ambrósio, propositor da etnomatemática e defensor da educação matemática humanizada, está presente em 3 dos 7 livros publicados, representando, aproximadamente, 42% do universo pesquisado.

Sob os mesmos aspectos, mas em proporção ainda menor, embora não perca sua importância, o autor L. Radford, responsável pelo desenvolvimento da Teoria da Objetivação, está presente, em apenas 2 dos 7 livros publicados, representando, aproximadamente, 28% do universo pesquisado.

Vale registrar ainda que, ao constatarmos que um determinado autor não figura entre os autores mais utilizadas diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo em um determinado período, não anulamos a possibilidade do mesmo ter sido utilizado em menor grau nessas mesmas produções, apenas indicamos que sua utilização não foi preponderante conforme nossos critérios de análise.

Continuando a apresentação de nossos resultados, assumiremos a exposição dos dados a partir das palavras-chave mais citadas (extraídas dos títulos de cada um dos capítulos) pertencentes ao universo em questão, organizadas por ano, títulos das obras, relação de palavras-chave e quantidade em que, estas últimas, são citadas em cada uma das respectivas obras produzidas, conforme Tabela 3.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tabela 3 - Palavras-chave mais citadas (Coleção G-Tercoa)

Ano	Títulos das Obras	Relação de Palavras-Chave	Qtde
2022	Brasil e Moçambique: relações e contrastes educacionais	Brasil; Moçambique.	6
		Reflexões.	5
		Ceará; Currículo; Matemática.	3
	Educação na Pandemia: vivências, desafios e perspectivas	Matemática.	6
		Educação Matemática.	4
		Ensino de Geometria; Ensino Remoto; Inclusão; Reflexões.	3
	Ensino de matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental	Ensino de Matemática.	1
		Discussões Teóricas.	
		Experiências Formativas.	
2023	Ações extensionistas como espaço de formação docente: teoria e prática pedagógica	Avaliação; Sequência Fedathi.	5
		Curso de Extensão; Ensino de Matemática; Formação de Professores.	4
		Análise Reflexiva; Currículo; Teoria da Objetivação.	3
2024	Ensinar-aprender para transformar: inovações educacionais	Educação Básica; Sequência Fedathi.	3
		Desenvolvimento da Aprendizagem; Ensino de Matemática; Ensino Fundamental; Interdisciplinaridade; Letramento Matemático; Relato de Experiência; Vivências.	2
	Teoria e prática: a inovação das metodologias e teorias	Sequência Fedathi.	7
		Metodologia	4
		Ensino Fundamental Ferramenta Educacional Geogebra	3
	Educação e diversidade: políticas e formação de professores inclusivos	Formação de Professores; Relato de Experiência.	6
		G-Tercoa/CNPq	3
		Brasil; Curso de Extensão; Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva; Políticas Públicas.	2

Fonte: Elaborada pelo Autor

Desta feita, segundo análise realizada, constatamos que as palavras <Educação Matemática> ou <Ensino de Matemática>, estão presentes, como palavras-chave mais utilizadas diretamente nas produções dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

trabalhos de pesquisa do Grupo, em 4 dos 7 livros publicados, representando, aproximadamente, 57% do universo pesquisado.

Sob a mesma ótica, identificamos que as palavras <Reflexões> ou <Análise Reflexiva>, assim como as palavras <Experiências Formativas>, <Relato de Experiência> ou <Vivências> estão presentes, como palavras-chave mais utilizadas diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo, em 3 dos 7 livros publicados, representando cada conjunto de palavras, aproximadamente, 42% do universo pesquisado, estando ausentes apenas na publicação de 2023.

Por fim, identificamos ainda que a palavra <Matemática>, isoladamente, está presente, como uma das palavras-chave mais utilizadas diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo, em apenas 2 dos 7 livros publicados, representando, aproximadamente, 28% do universo pesquisado.

Vale registrar ainda que, ao constatamos que uma determinada palavra-chave não figura entre as palavras-chave mais utilizadas diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo em um determinado período, não anulamos a possibilidade da mesma ter sido utilizada em menor grau nessas mesmas produções, apenas indicamos que sua utilização não foi preponderante conforme nossos critérios de análise.

Finalmente, para encerrar a apresentação de nossos resultados, assumiremos a exposição dos dados a partir da frequência em que aparecem nas referidas obras, organizados por ano, títulos das obras, quantidade de capítulos por livro e média de autores por capítulo, em cada uma das respectivas obras produzidas, conforme Tabela 4.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tabela 4 - Autores por capítulo (Coleção G-Tercoa)

Ano	Títulos das obras	Capítulos/livros	Média de Autores
2022	Brasil e Moçambique: relações e contrastes educacionais	12 capítulos	2,75 por capítulo
	Educação na Pandemia: vivências, desafios e perspectivas	25 capítulos	2,84 por capítulo
	Ensino de matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental	11 capítulos	Autor Único
2023	Ações extensionistas como espaço de formação docente: teoria e prática pedagógica	20 capítulos	3,45 por capítulo
2024	Ensinar-aprender para transformar: inovações educacionais	16 capítulos	3,56 por capítulo
	Teoria e prática: a inovação das metodologias e teorias	16 capítulos	3,81 por capítulo
	Educação e diversidade: políticas e formação de professores inclusivos	17 capítulos	3,70 por capítulo

Fonte: Elaborada pelo Autor

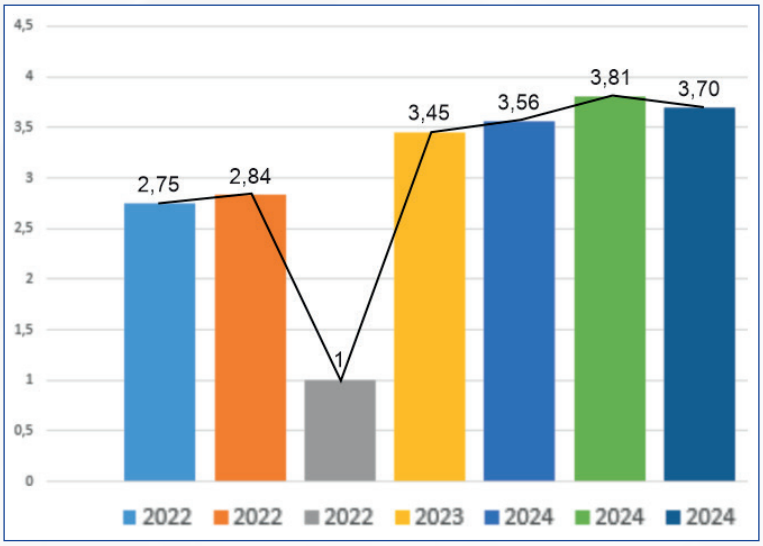
Conforme o universo pesquisado, constatamos que a média de capítulos publicados nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo é de, aproximadamente, 16 capítulos por livro, variando entre 11 capítulos na obra de menor publicação (Santos, 2022) e 20 capítulos na obra de maior publicação (Santos, Prata, Andrade, 2023).

Sob o mesmo aspecto, identificamos que a média de autores por capítulo publicado nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo é de, aproximadamente, 3 autores por capítulo, variando entre 1 autor na obra de menor participação (Santos, 2022) e 3,81 autores na obra de maior participação (Santos, Prata, Andrade, Bezerra, 2024).

Por fim, identificamos ainda que, ao longo do referido período de análise, a medida em que as produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo foram sendo realizadas, a média de autores participantes por capítulo foi aumentando de maneira contínua, mas, exceto pela obra de Santos (2022), sem grandes variações, conforme podemos observar a seguir, no Gráfico 1.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Gráfico 1 - Média de autores por obra publicada (Coleção G-Tercoa)



Fonte: Elaborado pelo Autor

Vale registrar, segundo nossa análise, que, mesmo com a publicação de uma obra com autor único em 2022 e com a relativa redução da média de autores por capítulo na última obra publicada em 2024, o aumento da participação nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo foi visivelmente mantido.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a apresentação dos resultados provenientes da análise do universo de nossa pesquisa – a produção acadêmica da primeira década de trabalho do G-TERCOA (2014-2024) – exposta em dados públicos em sua página, hospedada na plataforma oficial da UFC, podemos finalmente tecer nossa trama de entendimentos.

Partiremos então, do nosso entendimento acerca do período das publicações realizadas, uma vez que, ao longo de 10 anos de trabalhos de estudos e pesquisas, apenas nos anos de 2022, 2023 e 2024, ou seja, nos três últimos anos de sua primeira década de trajetória acadêmica, o referido Grupo concretizou suas produções em livros físicos e/ou digitais,

ISBN: 978-65-5222-079-0

demonstrando ter alcançado, sua maturidade de pensamento, escrita e articulação científicas, tendo tais obras como culminância dessa maturação.

Desta feita, podemos dizer também que, em praticamente todos os trabalhos do G-TERCOA, a BNCC é companheira fiel das escritas de seus membros, pois se apresenta como uma das obras mais utilizadas na grande maioria de suas publicações, e, da mesma forma, os demais documentos oficiais que norteiam a educação em nosso país, indicando o compromisso de suas produções em se alinhar com o que temos de referencial obrigatório para a Educação Básica em nosso país.

Destarte, a Sequência Fedathi, base teórica e conceitual do Grupo, está presente na maior parte de suas produções acadêmicas, direta e/ou indiretamente figurando entre as obras mais utilizadas no universo em questão, quer pela obra de seu criador, Hermínio Borges Neto, quer pelas obras de sua fiel escudeira e líder do G-TERCOA, Maria José Costa dos Santos, demonstrando o engajamento coletivo em reforçar a base que dá sustentação ao próprio Grupo.

Vale destacar que ambos os pesquisadores, Maria José Costa dos Santos e Hermínio Borges Neto, figuram, nesta exata ordem, entre os autores mais utilizados diretamente nas produções dos trabalhos de pesquisa do Grupo, ficando atrás apenas das referências a documentos oficiais obrigatórios, embora juntos, ultrapassem o uso dessas documentações.

Sob o mesmo contexto, obras que tratam da formação de professores de matemática e do ensino de Matemática, assim como daquelas que tratam de métodos e técnicas de pesquisa e do próprio trabalho científico, fundamentam a maioria de suas produções, ratificando o sentido de ser do próprio Grupo que, além de apontarem para a área da matemática e para os seus possíveis encontros com as demais áreas do conhecimento, propõem-se a cumprir o rigor metodológico da escrita científica.

Em contrapartida, em menos da metade das produções do referido Grupo, encontramos reflexões ou análises acerca de experiências formativas, relatos de experiências ou vivências, que se fundamentam na

ISBN: 978-65-5222-079-0

educação matemática humanizada e, em menor grau, encontramos produções relacionadas a Teoria da Objetivação, apontando, ainda que não majoritariamente, para uma perspectiva de ensino que aproxime o estudante do objeto do conhecimento e de sua consequente apropriação.

Na mesma linha, mas de forma minoritária, identificamos o currículo ou a inclusão sendo pouco abordados nas referidas produções, e, ainda em menor proporção, identificamos a educação de jovens e adultos e as políticas públicas, indicando a necessidade de ampliação dessas temáticas frente a tudo que vivenciamos em nossos contextos de vida e de lutas sociais e educacionais que precisam ser fortalecidas.

Por fim, entendemos um largo caminho aberto para novas produções, impressas ou digitais, tendo em vista que a participação de autores e a demanda por mais espaços de escrita para os integrantes do G-TERCOA vem regularmente aumentando, mesmo mantendo uma boa média de capítulos por livro publicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, considerando tudo o que coletamos e inferimos sobre as produções acadêmicas do Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem/G-TERCOA, publicadas em livros físicos e/ou digitais, julgamos ser este um inequívoco estudo acadêmico, quer como incentivo ao surgimento de novos grupos de pesquisa no Ceará, quer como combustível para que outros grupos, já atuantes no país, continuem resistindo e construindo um futuro mais possível, fundamentado também em suas produções.

Entendemos também que o G-TERCOA vem, ao longo de toda a sua história, contribuindo progressivamente e significativamente para a construção da cidadania, ao passo que também colabora para reflexões que promovem ações que visem à evolução, a renovação e a inovação no processo educativo.

Destarte, por tudo que construiu e ainda constrói coletivamente, o G-TERCOA vem, a olhos vistos, reforçando ainda mais a importância de se trabalhar em grupo e de lutar por um ambiente acadêmico onde todos se percebem como companheiros de jornada, precisando uns dos outros para irem além de suas próprias limitações.

Em suma, conhecendo de perto a realidade cotidiana das reuniões, os participantes do Grupo, a equipe de apoio, as lideranças e todos os trabalhos e eventos desenvolvidos pelo G-TERCOA, podemos dizer ainda, que, inquestionavelmente, mesmo diante de todos os desafios de se conviver em coletividade, de se dispor a enfrentar o meio acadêmico, de se colocar como aprendiz diante das temáticas e discussões levantadas e, principalmente, de assumir o estudo como compromisso permanente de vida, este Grupo se constitui como um verdadeiro oásis na aridez do universo acadêmico, servindo de inspiração a todos que acreditamos em um futuro mais possível, para além do individualismo e da desumanização.

AGRADECIMENTOS

A presente pesquisa foi realizada com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), da Rede Nordeste de Ensino (Renoen - Polo IFCE), da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE) e, em especial, do Grupo de Estudos e Pesquisas Tecendo Redes Cognitivas de Aprendizagem (G-TERCOA/UFC) que, generosamente, disponibilizou-nos acesso irrestrito a seu acervo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.

_____. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES NETO, H. (Org). **Sequência Fedathi: fundamentos**. Coleção Sequência Fedathi, v. 3. Curitiba: CRV, 2018.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. A.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e Sociedade**, v.5, n.11, p.121-136, 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220/906>. Acesso em 10 abr. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/ publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_n o_pisa_2018.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC _20dez_site.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio**. MEC/SEF, 2000.

D`AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2008.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

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

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Atlas S.A, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013,

SANTOS, M. J. C. A formação do professor de matemática: metodologia Sequência Fedathi (SF). **Revista Lusófona de Educação**, Campo Grande, v. 38, n. 38, 2017.

_____. A formação do professor de matemática: metodologia Sequência Fedathi (SF). **Revista Lusófona de Educação**, [s. l.], v. 38, n. 38, mar. 2018a. Disponível em: <http://revistas. ulusofona.pt/index. php/rleducacao/article/view/6261>. Acesso em: 18 set. 2021.

_____. **Ensino de matemática: discussões teóricas e experiências formativas exitosas para professores do Ensino Fundamental**. Curitiba: CRV, 2022. (Coleção Publicações GTERCOA, v. 3).

_____. G-TERCOA: Uma década de formação e debate sobre a Educação Básica no Brasil. **Revista Ensino em Debate**, Fortaleza, v. 2, p. e2024002, 2024. Disponível em: https://revistarede.ifce.edu.br/ojs/index.php/rede/article/view/13. Acesso em: 20 fev. 2025.

_____. **O currículo de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental na base nacional comum curricular (BNCC): os subalternos falam?** Horizontes, v. 36, p. 132-143, 2018b.

SANTOS, M. J. C.; MENESES, D. B.; BEZERRA, F. A. L. (Org). **Educação na Pandemia: vivências, desafios e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. (Coleção Publicações GTERCOA, v. 2).

SANTOS, M. J. C.; PRATA, G. C. F. B.; ANDRADE, W. M. (Org). **Ações extensionistas como espaço de formação docente: teoria e prática pedagógica**. Sobral, CE: Ed. dos Autores, 2023. (Coleção Publicações GTERCOA, v. 4). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/74393/1/2023_liv_mjcsantos.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SANTOS, M. J. C.; PRATA, G. C. F. B.; ANDRADE, W. M.; BEZERRA, A. M. A. **Educação e diversidade: políticas e formação de professores inclusivos**. Fortaleza, CE: Objetivo Educacional, 2024a. (Coleção Publicações GTERCOA, v. 7). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/79302/1/2024_liv_mjcsantos.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

_____. **Ensinar-aprender para transformar: inovações educacionais**. Fortaleza, CE: Objetivo Educacional, 2024b. (Coleção Publicações GTERCOA, v.

5). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/79299/1/2024_liv_mjcdossantos.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2025.

_____. **Teoria e prática: a inovação das metodologias e teorias**. Fortaleza, CE: Objetivo Educacional, 2024c. (Coleção Publicações GTERCOA, v. 6). Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/79297/1/2024_liv_mjcsantos.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2025

SANTOS, M. J. C.; ZUCULA, A. F. Z. (Org). **Brasil e Moçambique: relações e contrastes educacionais**. Curitiba: CRV, 2022. (Coleção Publicações GTERCOA, v. 1). Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/361734013_Brasil_e_Mocambique_Relacoes_e_Contrastes_Educacionais>. Acesso em: 10 fev. 2025.

SOUSA, F. E. E. **A pergunta como estratégia de mediação didática no ensino de matemática por meio da Sequência Fedathi**. 2015. Tese (Doutorado) – UFC, Fortaleza, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14363>. Acesso em: 21 fev. 2024

SOUSA, F. E. E. *et al*. **Sequência Fedathi: uma proposta pedagógica para o ensino de Matemática e Ciências**. Edições UFC, Fortaleza: UFC, 2013.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.042

FORMAÇÃO INICIAL E O INÍCIO DA DOCÊNCIA DE PROFESSORAS QUE LECIONAM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Diná Ester Batista do Nascimento[1]
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro[2]
Marielle Samia de Lima Oliveira[3]

RESUMO

Este estudo foi realizado em 2024 e tem como objetivo compreender a formação inicial e suas implicações para o início da docência de professoras que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Fortaleza-Ceará. Nos apoiamos em documentos oficiais da legislação educacional brasileira, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 (Brasil, 2000) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nas contribuições de Laffin (2006), Ventura e Bomfim (2015) para tratar sobre formação de professores da EJA e de Oliveira (2007) para tratar sobre prática pedagógica na EJA. Numa perspectiva qualitativa, realizamos aproximação com análise documental e como aporte o método História de Vida fundamentado nas contribuições de Josso (2004; 2007) e Falcão e Farias (2018). Para o alcance do objetivo, realizamos entrevista narrativa com três professo-

1 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará - UECE, dinahnascimento@yahoo.com.br;

2 Pós-Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, mirtielfrankson@gmail.com;

3 Pedagoga pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mariellesamia@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ras que lecionam na EJA na referida rede de ensino. Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação inicial de docentes da EJA deve contemplar estudos de Paulo Freire, pois implicou positivamente na prática pedagógica das profissionais no início e ao longo da docência nessa modalidade de ensino.
Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Formação inicial, Início da docência, Estudos de Paulo Freire.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que perpassa as etapas do ensino fundamental e médio, os preceitos constitucionais vigentes garantem a educação escolarizada para jovens e adultos. O referido direito foi garantido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB de 1996 (Brasil, 1996). A redação da lei mencionada foi alterada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 que no Art. 37 afirma que "a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida" (Brasil, 2018).

Para tratar sobre essa modalidade de ensino nos apoiamos em documentos oficiais da legislação educacional brasileira, dentre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000 (Brasil, 2000) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e nas contribuições de Laffin (2006), Ventura e Bomfim (2015) para tratar sobre formação de professores da EJA e de Oliveira (2007) para tratar sobre prática pedagógica na EJA.

Para Freitas (2007) a Educação de Jovens e Adultos surgiu no Brasil devido a união e o compromisso entre a alfabetização e a educação popular e nas décadas de 1960 e 1970 esta união teve forte influência de Paulo Freire.

Ao tratar sobre formação docente para a EJA, o Parecer CNE/CEB n.º 11 de 2000 enfatiza que, independentemente do nível ou modalidade, a formação deve ser conforme o que determina a LDB e ressalta "pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino" (Brasil, 2000, p. 54). Dentre o mencionado diferencial da EJA, destacamos a experiência vivenciada pelos discentes da modalidade e que pode ocorrer casos em que os alunos tenham a faixa etária próxima à dos docentes. Nesse

ISBN: 978-65-5222-079-0

cenário, o documento afirma que cabe aos docentes se preparar, se qualificar para elaborar projetos pedagógicos que contemplem as expectativas e as características de seus alunos.

Ventura e Bomfim (2015) ao tratarem sobre o lugar que a Educação de Jovens e Adultos ocupa na formação inicial de professores promovida nos cursos de licenciatura, destacam especificidades e lacunas observadas. Para as autoras, conquistas, ocorridas no âmbito formal, específicas para a EJA resultam de embates da sociedade brasileira e há um silenciamento no que se refere aos cursos de licenciatura em que pese a complexidade dessa modalidade de ensino.

Nesse panorama, sob a ótica dos documentos da legislação brasileira que versam sobre o direito e a garantia da EJA, dentre eles: Constituição Federal de 1988, alterada pela Emenda Constitucional de 2009; a LDB de 1996; o Parecer 11/2000, dentre outros documentos, as autoras destacam que a modalidade não tem como referência diretrizes curriculares próprias, tendo em vista que incluem diretrizes dos ensinos fundamental e médio e da Educação Profissional, o que reflete na formação inicial de professores para lecionar na modalidade.

É fundamental a formação inicial de professores, que tenham a EJA como campo de atuação, organizem a matriz curricular para possibilitar experiências e vivências teóricas e práticas voltadas para a referida modalidade de ensino. Ribeiro (1999) alerta que a ausência de formação específica dos educadores da EJA, implica numa transposição inapropriada do padrão de escola convencional no ensino fundamental de crianças e adolescentes. Acreditamos que isso recai, também, na ausência de uma identidade profissional docente da EJA.

Ao tratar sobre a relação dos alunos com a formação da identidade do professor, Arroyo (2006) enfatiza que para termos um perfil específico do educador da EJA é necessário reconhecer as especificidades da educação de jovens e adultos.

A literatura mostra que são desafios que vão desde a concepção da EJA, enquanto modalidade de ensino, que perpassam e dificultam a

ISBN: 978-65-5222-079-0

implementação de ações formativas e, consequentemente, a qualidade da formação docente, bem como o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Oliveira (2007) ao discutir sobre alguns dos principais problemas percebidos nas práticas curriculares desenvolvidas na educação de jovens e adultos como: abordagem dos conteúdos e linguagem inadequada que tendem a infantilizar os alunos. A autora considera que é necessário adequar os currículos da EJA aos alunos e "ao invés de prescrever o que deve ser a escola, uma proposta curricular precisa dialogar com aquilo que ela é" (Oliveira, 2007, p. 94). Nesse cenário, a organização curricular, também, diz respeito a organização e seleção dos saberes que integrarão o currículo escolar. Então, é mister a formação de docentes que atuam na modalidade, tendo em vista que o docente deve participar da elaboração do currículo da instituição de ensino.

No tocante a formação mínima para lecionar na EJA, conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, a EJA é um campo de atuação do Pedagogo e os mencionados cursos devem proporcionar estágios para os discentes na modalidade de ensino, inclusive. (Brasil, 2006). Assim, cabe aos Pedagogos e professores que possuem Curso Normal (nível Médio ou Superior) ou Curso Normal ou Pedagógico (nível Médio, formação mínima ainda prevista na legislação educacional vigente no país), lecionar em turmas que correspondem aos primeiros anos do ensino fundamental, 1º ao 5º ano, no caso. E cabe aos profissionais que possuem Licenciatura em disciplinas específicas atuar em turmas dos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio que correspondem a EJA.

A inserção da EJA nas instituições de formação docente ocorreu através de atividades de extensão (Oliveira, 2006, *apud*. Soares, 2008). Nesse cenário, Soares (2008) acrescenta: disciplinas optativas ou obrigatórias, iniciação científica, grupos de estudo e núcleos de EJA, prestação de serviços, especialização e a formação em Pedagogia Indígena e habilitação em Educação de Jovens e Adultos, como formas de presença da EJA em cursos de Pedagogia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse contexto, surgiram os seguintes questionamentos: A formação inicial do professor que leciona na Educação de Jovens e Adultos é suficiente para que ele exerça suas atribuições? Quais as implicações da formação inicial para a ação dos docentes que lecionam na Educação de Jovens e Adultos?

No que se refere ao problema da pesquisa, para Triviños (1995, p. 93) "o assunto deve surgir da prática quotidiana que o pesquisador realiza como profissional". Nesse sentido, diante do exposto acima, surgiram indagações sobre a formação inicial de docentes da EJA que lecionam no município de Fortaleza e foi estabelecido o seguinte problema geral: Qual a formação inicial e quais suas implicações para o início da docência de professoras que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Fortaleza-Ceará?

Neste estudo, realizado em 2024, objetivamos compreender a formação inicial e suas implicações para o início da docência de professoras que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Fortaleza-Ceará.

Numa perspectiva qualitativa, realizamos aproximação com análise documental e como aporte o método História de Vida fundamentado nas contribuições de Josso (2004; 2007) e Falcão e Farias (2018). Para o alcance do objetivo, realizamos entrevista narrativa com três professoras que lecionam na EJA na referida rede de ensino.

Este texto está organizado em três seções. Inicialmente apresentamos a introdução, acima descrita, na qual expomos a temática. Posteriormente, discorremos sobre a metodologia. Na terceira seção tratamos sobre os resultados e discussão e por fim, apresentamos as referências.

METODOLOGIA

Pesquisas em educação são necessárias e tratar sobre metodologia no campo educacional é reconhecer que existem diferentes possibilidades e caminhos a serem seguidos pelo pesquisador. Nesse sentido, a importân-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cia de o pesquisador ter um olhar atento quanto a escolha do método. A literatura mostra que muitas pesquisas em educação são empíricas (estratégia de pesquisa que tem por objetivo a análise do fenômeno no contexto da realidade social em que se manifesta), porque dependendo do objetivo (s) que se pretende alcançar, é necessário desenvolver uma pesquisa dessa maneira.

Borges e Silva (2011, p.35) ressaltam a educação como espaço de pesquisa:

> A educação é algo inerente ao ser humano, e sua sistematização deu-se ao longo dos anos, proporcionando avanços científicos para a sociedade. Assim, podemos dizer que os conhecimentos científicos ocorreram e ocorrem devido à organização do mundo científico, por meio da realização das pesquisas.

Numa perspectiva qualitativa, realizamos aproximação com análise documental e como aporte o método História de Vida fundamentado nas contribuições de Josso (2004; 2007 e Falcão e Farias (2018). Para o alcance do objetivo, realizamos entrevista narrativa com três professoras que lecionam na EJA na referida rede de ensino.

Sabendo previamente de uma instituição da rede pública municipal que oferta os anos iniciais da EJA, fomos à unidade de ensino e procuramos o diretor. Após a autorização do servidor, procuramos professores que, na ocasião, estavam lecionando nos anos iniciais da EJA e havia três professoras na instituição. Assim, nos apresentamos, discorremos sobre a pesquisa e perguntamos se as docentes poderiam contribuir. As profissionais responderam positivamente e optaram por conceder a entrevista no dia destinado ao planejamento delas.

Ressaltamos que elencamos critérios para selecionar os participantes da pesquisa e na ocasião do convite, constatamos, por meio de questionamentos iniciais feitos individualmente e oralmente, que as docentes atendiam aos critérios previamente elencados, a saber:

- Ser docente da EJA há no mínimo três anos;

ISBN: 978-65-5222-079-0

- Ser Pedagogo(a);
- Lecionar em turmas da EJA correspondente aos primeiros anos do Ensino Fundamental;
- Interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

Os critérios acima descritos foram definidos visando alcançar os objetivos do estudo que versa sobre a formação inicial e o início da docência na Educação de Jovens e Adultos.

O quadro abaixo mostra o perfil das participantes, vejamos:

Quadro 1: Informações iniciais sobre as participantes da pesquisa

NOME FICTÍCIO	LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO	ATUALMENTE LECIONA EM OUTRA ETAPA DA EDUCAÇÃO BÁSICA? QUAL?
Cecília	Pedagogia (2014)	Gestão Escolar (2016)	Não
Laura	Pedagogia (2000)	Educação Infantil (2005)	Educação Infantil
Maria	Pedagogia (2005)	Gestão Escolar (2012)	Não

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

As informações descritas acima evidenciam que as docentes concluíram a Licenciatura em Pedagogia em ocasiões distintas. As profissionais possuem curso de Especialização, mas não são voltados para a Educação de Jovens e Adultos. Um dado que chama atenção é que uma das professoras leciona na Educação Infantil, além de lecionar na EJA. Vale destacar que as profissionais não possuem outra formação e não exercem outra atividade laboral, além da docência. Constatamos que as docentes Cecília e Maria têm carga horária de 200 horas mensais. Já a docente Laura, tem 300 horas mensais e leciona nas seguintes turmas: Educação Infantil no período da manhã e tarde e à noite na EJA. As três professoras lecionam somente em uma instituição de ensino.

Em relação ao tempo de exercício docente na EJA, a professora Cecília atua há 05 anos, a professora Laura leciona há 15 anos e a professora

ISBN: 978-65-5222-079-0

Maria tem 03 anos de experiência na modalidade. Outro dado constatado é que Cecília e Laura lecionam na turma EJA II, sendo a professora Cecília a professora de maior carga horária e a docente Laura possui a menor carga horária na referida turma, bem como na turma EJA I, conforme a organização municipal da SME de Fortaleza. Já a professora Maria é professora de maior carga horária na turma EJA I.

Em relação ao método História de vida, para Josso (2004), nesse tipo de estudo, os participantes do processo investigado são, ao mesmo tempo, objeto e sujeitos da pesquisa, uma vez que. A autora pondera que uma pesquisa desenvolvida através "da narrativa de histórias de vida história ou, melhor dizendo de histórias centradas na formação" (Josso, 2007, p. 414) é um trabalho de reflexão que emerge da narrativa de si que permite estabelecer a medida das modificações sociais e culturais nas vidas singulares e instituir relações com o progresso dos contextos de vida social e profissional.

Segundo Falcão e Farias (2018, p. 170):

> Ao narrar sua história de vida, o professor vai entendendo como foi se constituindo e se reconhecendo docente. Também possibilita entender, como se vê no presente, levando-o a projetar expectativas de vir a ser, situando, assim, a maneira de se ver professor em movimento.

Para as autoras, ao falar de si, o participante é concebido como um ser integral e as dimensões pessoais e relativas ao trabalho se tornam indissociáveis. Nessa perspectiva, acreditamos que o método envolve aspectos pessoais e profissionais que permite ao investigado lembrar sobre a sua trajetória formativa e constituição docente, enquanto processo. Como possibilidade investigativa e formativa, esse método possui valor heurístico e rompe com procedimentos metodológicos rígidos que desconsideram, ou pouco consideram, a subjetividade do investigado (Falcão; Farias, 2018).

Diante do exposto acima, por meio do método História de Vida, compreendido como investigativo/formativo e subjetivo, delineamos os

ISBN: 978-65-5222-079-0

aspectos da vida das participantes a serem averiguados no estudo, que no caso foi centralizada na formação inicial e suas implicações para o início da docência das professoras participantes.

Nessa abordagem, o pesquisador pode se valer de fontes e instrumentos de coleta de dados, tais como: documentos pessoais do pesquisado (fotos, objetos pessoais, cartas, por exemplo) e entrevistas biográficas (escritas ou orais). Com base nas contribuições de Josso (2007), fizemos adaptações e foram realizadas as seguintes fases para desenvolver a pesquisa com as docentes colaboradoras, as quais descreveremos, brevemente: **Apresentação do tema da reflexão biográfica**, na ocasião as docentes foram convidadas, pessoalmente para participar do estudo na instituição que lecionam. **Elaboração da narrativa oral**, por meio de entrevista narrativa oral individual e por telefone (os áudios foram gravados mediante autorização das participantes, o anonimato foi garantido mediante a assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e as participantes escolheram um nome fictício[4], na ocasião foi apresentado temas relacionados aos objetivos da pesquisa e as professoras discorreram livremente sobre as temáticas propostas e as falas espontâneas das profissionais foram registradas em um diário de campo. **Transcrição**, realizada pelos pesquisadores e em seguida enviada para o endereço eletrônico das colaboradoras e, posteriormente, houve a **Passagem da narrativa oral à escrita**, onde as participantes puderam refletir sobre a narrativa oral e realizar modificações, caso considerassem necessário. Após o retorno das transcrições, teve início a **Análise de dados**, por meio de categorias tendo como aporte o referencial teórico elencado na pesquisa e outros referenciais que surgiram no relato das docentes.

4 Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº. 510/2016, do Plenário do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe de diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme aludido acima, a **Análise de dados** teve início após a fase **Passagem da narrativa oral à escrita**. Alves-Mazzotti (1996) ressalta que os resultados de qualquer investigação são sempre influenciados pela interação pesquisador/pesquisado. Nesse contexto, o conhecimento é uma construção humana que está sempre se modificando.

Ghedin e Franco (2011), consideram que cada abordagem, seja ela qualitativa ou quantitativa, envolve técnicas, *estratégias* (ações do sujeito/objeto de estudo) e *procedimentos táticos* (ações desenvolvidas pelo pesquisador no processo de investigação), vistos como a base dos dados fundamentais para analisar o objeto investigado.

As entrevistas foram transcritas em um documento no *Word* e enviadas, individualmente, para o endereço eletrônico de cada docente e via *WhatsApp* para, caso quisessem e considerassem necessário, realizassem correções, tendo em vista marcas da oralidade que diferem da escrita. Então, foi o momento de transpor a oralidade para o texto narrativo escrito, momento em que as profissionais puderam refletir sobre a entrevista narrativa oral.

Após esse retorno, através de e-mail, os dados foram analisados. Ocasião em que foi efetivada a categorização dos achados como análise de coleta dos dados, no intuito de revelar o caráter qualitativo da pesquisa, seguindo o roteiro dos objetivos e tendo como aporte o referencial teórico utilizado no estudo.

No que se refere a categorização, Gomes (2009) que tem como base as contribuições de Bardin (1979) sobre Análise do Discurso, compreende-se neste estudo que as categorias poderiam surgir na narrativa das docentes as quais seriam identificadas no momento da análise do material coletado, bem como poderiam ter sido definidas, previamente.

Assim, neste estudo, as categorias de análise (categorias empíricas, itens ou tópicos de análise descritos a seguir) foram elencadas previamente, a partir dos objetivos do estudo. Após uma leitura minuciosa dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

dados, optamos por elaborar um quadro no intuito de ler, novamente, as entrevistas e o quadro foi preenchido de acordo com as respostas.

Elencamos os seguintes itens no quadro:

a. **Formação inicial para a docência na Educação de Jovens e Adultos** no intuito de conhecer as aprendizagens das docentes na licenciatura em Pedagogia para lecionar na Educação de Jovens e Adultos;
b. **Desafios e potencialidades no início da docência na Educação de Jovens e Adultos** visando conhecer os desafios e as potencialidades elencadas pela docentes na ocasião em que começaram a lecionar na Educação de Jovens e Adultos.

Sobre a entrevista, Gil (2008, p. 109) afirma que essa técnica se apresenta como "[...], uma forma de interação social". Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação". Ressaltamos que os tópicos surgiram de um roteiro de entrevista semiestruturada elaborada previamente e optamos pela técnica entrevista narrativa oral, que foi realizada através de ligação telefônica, seguindo um roteiro com os tópicos elencados acima.

FORMAÇÃO INICIAL PARA O INÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Conforme mencionamos, a literatura aponta para a necessidade de formação de professores para a EJA, como podemos ver nas contribuições de Laffin (2006), Machado (2008), Soares (2008), dentre outros autores. Para Laffin (2006, p. 165):

> Tal qual para o aluno, em que a aprendizagem é um processo inconcluso, também para o docente, ser humano em suas múltiplas dimensões, o processo de tornar-se professor é ininterrupto. O requisito mínimo de sua profissionalidade é

ISBN: 978-65-5222-079-0

> a exigência de formação inicial, mas também sua formação em exercício, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega. Configura-se também pelas e nas experiências no trabalho, confrontados com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social.

Nesse contexto de aprendizagem como um processo que ocorre ao longo da vida, por ser inconcluso, nos questionamos sobre a formação inicial das professoras participantes no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Assim, inicialmente, solicitamos que as docentes narrassem sobre a formação inicial e o início da docência na Educação de Jovens e Adultos. Vejamos os relatos das professoras no quadro a seguir:

Quadro 2: O que dizem as professoras participantes sobre a formação inicial e o início da docência na Educação de Jovens e Adultos

Nome fictício	Formação inicial para a docência na Educação de Jovens e Adultos
Cecília	Cursei Pedagogia na Universidade Federal do Ceará (UFC) e como aluna do curso noturno, na grade curricular do curso tinha uma disciplina obrigatória voltada para Educação de Jovens e Adultos e estagiei nesta modalidade de ensino. Então, considero que minha formação inicial me tornou capaz e me encorajou a ter vontade de lecionar na EJA, pois no decorrer do curso tive ciências teóricas, principalmente estudos e discussões sobre Paulo Freire, e práticas, através do estágio, voltadas para essa modalidade de ensino.
Laura	Na minha formação em Pedagogia, numa faculdade particular, eu discuti muitas obras de Paulo Freire e sobre educação popular. Então, eu considero que isso ajudou e ainda ajuda muito na minha prática pedagógica diária na EJA e foi fundamental para o meu início da docência na EJA e também porque na época a prefeitura não promovia formações continuadas como vem promovendo de uns anos pra cá.
Maria	Eu fiz uma disciplina optativa voltada para EJA e também uma disciplina chamada Letramento e Alfabetização. Nelas eu estudei Paulo Freire e por isso considero minha formação inicial boa e me deixou segura para ensinar na EJA.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Ao analisarmos o relato acima, percebemos que as docentes consideram que tiveram "uma boa formação" devido a Licenciatura em Pedagogia fomentar conhecimentos que as fizeram se sentir segura para lecionar na modalidade EJA através de disciplinas que estudaram sobre Paulo Freire

ISBN: 978-65-5222-079-0

e a educação popular, conforme o relato da docente Maria. Nesse cenário, a narrativa das profissionais reforça a relevância dos projetos desenvolvidos por Paulo Freire para educar jovens e adultos e evidenciam o legado e a importância de Freire para a educação, para a formação docente e para essa modalidade de ensino. Dentre os quais, mencionamos as práticas educativas voltadas para trabalhadores realizadas através dos intitulados Círculos de Cultura que eram pautados no diálogo para construção do conhecimento. Além disso, Freire considerava que a Educação de Adultos é melhor percebida quando situada a Educação Popular. Conforme o autor:

> [...] uma das tarefas fundamentais da educação popular de corte progressista, a de inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do "pensamento que é", em torno do mundo e de si no mundo e com ele. (Freire, 2001, p.16-17).

Para o educador, a definição de Educação de Adultos vai de encontro a educação popular na medida em que a realidade começa a exigir de educadores e educadoras a sensibilidade e a competência científica (Freire, 2001). Essa compreensão é uma implicação de Paulo Freire para a educação escolar de adultos, pois a partir disso entendemos que é importante que os docentes que lecionam na modalidade EJA considerem aspectos como a realidade dos alunos como ponto de partida para inserir os conteúdos, ou seja, a partir do cotidiano de seus alunos os professores planejem suas aulas e definam suas práticas pedagógicas. Isso é evidenciado na narrativa das docentes ao tratarem sobre os desafios e as potencialidades no início da docência na Educação de Jovens e Adultos. Vejamos o quadro a seguir:

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 3: Desafios e potencialidades no início da docência na Educação de Jovens e Adultos

Nome fictício	Desafios e potencialidades no início da docência na Educação de Jovens e Adultos
Cecília	Em relação ao início da docência na EJA, não destaco nenhum desafio específico vivenciado por mim quando comecei a lecionar na EJA porque a minha formação inicial foi boa e em relação a potencialidades, acredito que trabalhar a partir da realidade dos meus alunos é um potencial, faz parte da minha prática pedagógica e está dando certo.
Laura	Ser professor no Brasil por si só pode ser considerado um desafio pela falta de valorização, mas em relação ao meu início da docência na EJA, eu não vejo assim como um desafio porque a minha base formativa foi maravilhosa. Eu atribuo isso aos estudos e discussões e o curso de Pedagogia em si pautado na prática freireana e vejo isso como um diferencial e uma potencialidade. Todo professor em formação deve estudar sobre Paulo Freire, principalmente o professor que vai ensinar na EJA, eu acho.
Maria	Desafio eu não considero que tive no começo ou que tenho, embora eu só esteja ensinando na EJA há somente três anos. Eu gosto, é gratificante, sempre quis porque sei que o público é diferente, é aquele aluno que quer realmente estar na escola, que quer aprender e sei que estou contribuindo. Em relação a potencialidades, acredito que é partir do que o aluno já sabe para desenvolver minhas aulas e principalmente ensinar meus alunos a ler e escrever.

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

Constatamos que as profissionais se sentiram seguras e, consequentemente, não sentiram dificuldades quando começaram a lecionar na EJA. Independentemente do nível, da modalidade e da etapa da educação, nem sempre docentes iniciantes têm essa mesma sensação de segurança. Freire (1997, p. 44), ao tratar sobre o início da docência, em especial ao primeiro dia em que o docente começa a lecionar, afirma que:

> Dificilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades. No fundo, de repente, a situação concreta que ela ou ele enfrentam na sala não tem quase nada que ver com as preleções teóricas que se acostumaram a ouvir. Às vezes, até que há alguma relação entre o que ouviram e estudaram, mas a incerteza demasiado grande que os assalta os deixa aturdidos e confusos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A literatura mostra e o relato das docentes revelou as contribuições de Freire para a educação de jovens e adultos. Então é basilar a formação de professores e sobretudo de profissionais que podem lecionar em turmas da EJA refletirem sobre as contribuições do autor para/no âmbito acadêmico. Além disso, acreditamos que é importante destacar o legado Freiriano para a formação docente e para o exercício da docência, em destaque na narrativa das docentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo compreendemos a formação inicial e suas implicações para o início da docência de professoras que lecionam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Fortaleza-Ceará.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação inicial de docentes da EJA deve contemplar estudos de Paulo Freire, pois implicou positivamente na prática pedagógica das profissionais no início e ao longo da docência nessa modalidade de ensino.

Acreditamos que os resultados que esse trabalho permitiu encontrar podem ser úteis à área da Educação e da Pedagogia, sobretudo, no que se refere a formação inicial de professores para lecionar na Educação de Jovens e Adultos, dentre outras áreas, uma vez que arrazoamos sobre uma temática que merece atenção da sociedade brasileira. Em outros termos, isso quer dizer que a partir de estudos realizados anteriormente e dos nossos resultados poderão ser elencadas e desenvolvidas ações visando aprimorar a formação inicial de docentes para lecionar na Educação de Jovens e Adultos bem como apregoar e refletir sobre as implicações de formações iniciais de docentes para lecionar nesta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O debate atual sobre os paradigmas de pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, nº. 96, p. 15-23, 1996. Disponível em:

https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6208789.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In:* SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.17-32.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP, no. 1 de 15 de maio de 2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: maio de 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília - DF, 1988.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: Emenda Constitucional nº 59 (planalto.gov.br). Acesso em: 10 set. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília – DF.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília - DF, 06 mar 2018. Disponível em: L13632 (planalto.gov.br). Acesso em: 10 set. 2025.

BORGES, Heloísa da Silva; SILVA, Helena Borges da. Elementos essenciais do projeto e do relatório científico na pesquisa em educação. **Areté**. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas. vl.4, n.7, ago-dez, p. 34 – 47, 2011.

FALCÃO, Giovana Maria Belém; DE FARIAS, Isabel Maria Sabino. Narrativas de si constituindo docentes: histórias de vida de professoras da educação básica.

Cadernos de Pesquisa (UFMA), v. 25, p. 167, 2018. Disponível em: www.periodicos.eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/10447/6045. Acesso em: 20 set. 2025.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios / Paulo Freire. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época: v.23).

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 47-62, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100005&l ng=pt&nrm=iso. Acesso em 21 set. 2025.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões do método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In:* **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). Petrópolis: Vozes, 2009, p. 79-108.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, ano 30, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

JOSSO. Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 216 f. 2006. Tese. (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88310. Acesso em: 20 set. 2025.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 25 set. 2025.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação e Sociedade**, ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WWPtJf49VY89z4yYrkj4pvy/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 20 set. 2025.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1995, Capítulo IV, p. 90-98.

VENTURA, Jaqueline; BOMFIM, Maria Inês. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O FORMAL E O REAL NAS

LICENCIATURAS. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 2, p. 211-227, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000200211&l ng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 set. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.043

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIREITOS HUMANOS NA AMAZÔNIA: CONTRIBUIÇÕES DA PESQUISA DE CAMPO PARA A APRENDIZAGEM

Luana Costa Viana Montão[1]

RESUMO

O estudo aborda o uso da pesquisa na disciplina de educação do campo e direitos humanos. O objetivo geral foi compreender as contribuições da adoção da pesquisa de campo como estratégia de promoção da aprendizagem a respeito da educação do campo e direitos humanos na Amazônia em uma turma de licenciatura em Letras Português. Como objetivos específicos identificar de que forma foram realizadas pesquisas de campo sobre a educação do campo e direitos humanos em uma turma de Letras; analisar os principais desafios enfrentados por estudantes de Letras para a realização de pesquisas de campo durante a disciplina; apontar os possíveis impactos da adoção de pesquisas de campo para o aprendizado de estudantes de Letras. Para tal finalidade a pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo e revisão bibliográfica. A técnica de coleta de dados foi a observação participante e a aplicação de questionário junto a estudantes de licenciatura em Letras Português de uma universidade pública. Os dados

1 Pedagoga. Fisioterapeuta. Especialista em Docência no Ensino Superior; Reabilitação em Neurologia; Educação Especial e Inclusiva. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Linha: Currículo e formação de professores. Doutora em Educação (UFPA), Linha: Educação, Cultura e Sociedade. Professora da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA). Pesquisadora do GEPERUAZ (UFPA). Coordenadora do projeto de extensão "O professor pesquisador: construindo novos percursos na educação básica". luana.viana@ufra.edu.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

analisados possibilitaram verificar que os estudantes aplicaram roteiros de entrevista aos participantes da pesquisa adaptando as perguntas ao perfil dos professores selecionados. Dentre as principais dificuldades enfrentadas destaca-se o tempo escasso que os entrevistados disponibilizaram para entrevista. No entanto, os estudantes relataram que a pesquisa viabilizou uma aproximação em relação a prática pedagógica e aos desafios dos docentes do campo, bem como das estratégias para desenvolver conteúdos a respeito de direitos humanos com suas respectivas turmas. Desta forma, a realização de pesquisas de campo no contexto da disciplina Educação do campo e Direitos Humanos se revelou como relevante estratégia para a promoção de uma aprendizagem contextualizada, crítica e participativa entre os estudantes de licenciatura em Letras.

Palavras-chave: Educação do campo, Direitos humanos, Licenciatura, Letras.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O estudo aborda o uso da pesquisa na disciplina de educação do campo e direitos humanos ministrada no curso de Letras Português de uma Universidade Federal da Amazônia Paraense. A referida disciplina objetiva "Propiciar a discussão sobre a educação e os Direitos Humanos, nos aspectos que abrangem a aplicação na vida cotidiana e cidadã de direitos, com ênfase na Educação do Campo" (UFRA, 2017, p. 71).

A Educação em Direitos Humanos (EDH) possui um caráter permanente e está envolvida por aspectos culturais que precisam ser continuamente trabalhados em sentido global, a fim de que se produza concretamente mudança cultural. Abarca ainda muito mais que a instrumentalização de conteúdos que lhe são específicos, mas a configuração de valores que devem ser construídos tanto em docentes como em discentes. No caso da formação inicial de docentes isso se faz extremamente necessário, visto que a escola onde tais profissionais irão atuar é um ambiente no qual as crianças e os adolescentes passam um longo período de suas vidas e ali constroem significados que serão o fundamento de suas ações e constituirão a essência de sua cidadania.

Neste contexto, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) destaca que desenvolver um processo educativo emancipador neste campo de conhecimento demanda situar "a historicidade das lutas sociais". Além disso, é necessário compreender os conteúdos em uma perspectiva transversal de modo que contribuam para uma visão mais ampla da realidade, adotando processos metodológicos que favoreçam a transformação de posturas e hábitos (PNEDH, 2006).

A EDH é considerada como "um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos." Para tanto, se propõe a articular diversas dimensões como: conhecimentos construídos historicamente sobre direitos humanos; valores, atitudes e práticas sociais que manifestem a cultura dos direitos humanos em diferentes âmbitos sociais; a configuração de uma consciência cidadã abarcando os níveis cognitivo,

ISBN: 978-65-5222-079-0

social, ético e político; a concretização de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, por meio de materiais didáticos e linguagem contextualizados; bem como o fomento a práticas que contribuam para a promoção, a proteção e a defesa dos direitos humanos, além da reparação das violações (PNEDH, 2006).

Neste contexto, o estudo em tela aborda o uso da pesquisa na disciplina de educação do campo e direitos humanos. O objetivo geral foi compreender as contribuições da adoção da pesquisa de campo como estratégia de promoção da aprendizagem a respeito da educação do campo e direitos humanos na Amazônia em uma turma de licenciatura em Letras Português. Como objetivos específicos identificar de que forma foram realizadas pesquisas de campo sobre a educação do campo e direitos humanos em uma turma de Letras; analisar os principais desafios enfrentados por estudantes de Letras para a realização de pesquisas de campo durante a disciplina; apontar os possíveis impactos da adoção de pesquisas de campo para o aprendizado de estudantes de Letras.

A pesquisa está organizada da seguinte forma: a introdução que delimita o tema e apresenta os objetivos do trabalho; o item "metodologia' que descreve a abordagem, o tipo de pesquisa e a técnica de coleta de dados adotada no estudo; o item "Resultados e discussão" abordou a análise da coleta de dados realizada na pesquisa; as considerações finais tecem os principais achados do estudo e sugerem novas pesquisas sobre o tema.

METODOLOGIA

A pesquisa adotou a abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo e revisão bibliográfica. A pesquisa qualitativa enquanto método de investigação busca compreender os fenômenos considerando a perspectiva dos sujeitos envolvidos na circunstância analisada Assim, a abordagem possibilita explorar temas diversos que são relevantes no campo dos direitos humanos como as questões educacionais relacionadas a preconceitos

ISBN: 978-65-5222-079-0

de diversas naturezas, reflexões sobre a diversidade e a equidade, além de destacar a contribuição dos ambientes educacionais, sejam eles escolares ou não escolares (Gatti; André, 2011).

A observação participante foi escolhida como opção por ser um processo no qual o pesquisador observa uma dada situação social por meio de uma relação direta com os sujeitos envolvidos visando investigar cientificamente o contexto da pesquisa. Desta forma, o observador integra o contexto observado e pode nele interferir, bem como ser impactado por ele (Minayo, 2013).

A técnica de coleta de dados se deu pela aplicação de questionário junto a estudantes de licenciatura em Letras Português de uma universidade pública. Estes sujeitos cursaram a disciplina "Educação do campo e Direitos humanos", tendo tido a oportunidade de aplicar e analisar entrevistas realizadas com docentes atuantes na educação do campo a respeito de como eles desenvolvem os conteúdos de direitos humanos em sua prática pedagógica. A fim de avaliar como foi a experiência que os alunos tiveram ao aplicar a pesquisa de campo junto a este público adotamos o questionário na versão on-line. Os dados foram analisados adotando a análise de conteúdo de Bardin (1977) e a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos participantes. Os participantes não precisaram se identificar e, consequentemente, o nome de cada um foi codificado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os direitos humanos se configuram enquanto processos que possibilitam a existência de espaços de luta em prol da dignidade humana, contribuindo para prevenir o sofrimento de seres humanos. No contexto da legislação brasileira, particularmente na Constituição Federal (CF) de 1988, observa-se o enfoque na dignidade da pessoa humana, com destaque para os direitos fundamentais, entre os quais destaca-se a educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Desta forma, não é por acaso que o direito à educação é o primeiro a ser citado no Artigo 205 da CF de 1988. A educação se configura enquanto política pública cujo dever é partilhado entre o Estado e as famílias, sendo promovida e fomentada com a colaboração da sociedade:

> [...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Observa-se que a educação, enquanto direito social, surge como importante estratégia para fomentar uma cultura dos direitos humanos na sociedade. A sensibilização dos sujeitos para com o tema vem ao encontro da necessidade de reconhecer e combater as violações de direitos presentes no país. Desta forma, se faz essencial a promoção de uma educação capaz de desenvolver a reflexão, a luta e a concretização de tais direitos em nossa sociedade.

A educação permeia desde o ambiente familiar, passando por todos os níveis de educação formais, abrangendo também os espaços onde ocorrem as relações sociais. É por ser tão constante e impactante na vida dos sujeitos que é preciso pensar em uma educação que forme cidadãos aptos a atuar exercendo seus direitos e participando ativamente e criticamente da vida do país.

Neste sentido, a EDH se relaciona a prática de educadores do campo, pois o seu público-alvo são sujeitos de direitos que precisam conhecer o tema a fim de empoderar-se enquanto cidadãos. Assim, o estudo da EDH contribui enquanto estratégia para promover ações educativas transformadoras, críticas e problematizadoras, inclusive junto a futuros docentes que atuarão com diversos públicos, dentre os quais os sujeitos do campo.

Neste contexto, se insere a disciplina “Educação do campo e Direitos Humanos” como um ciclo formativo que deve procurar articular, dentre outros temas, a pesquisa em Educação em Direitos Humanos. Nesta lógica, podemos refletir a pesquisa em EDH enquanto pesquisa social que

ISBN: 978-65-5222-079-0

é capaz de promover o exercício de uma cosmovisão ampla incluindo em suas análises os aspectos históricos, socioculturais, políticos e econômicos dos fenômenos estudados. Enquanto processo em construção a pesquisa em EDH é dinâmica, fluida e aberta (Minayo, 2014).

Neste sentido, no ambiente universitário, vale ressaltar a necessidade de articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Nesta dinâmica, destaca-se que é a partir da prática da pesquisa que se aprende e se ensina. Desta forma, até mesmo os serviços prestados à comunidade precisam ser planejados e desenvolvidos no berço da pesquisa. Sem a pesquisa o professor não consegue ensinar plenamente. O estudante, inclusive, pode aprender de maneira mais significativa e contextualizada a partir do estudo de fenômenos relacionados a sua realidade. Por fim, a própria Universidade media a educação por meio da pesquisa e a comunidade só poderá utilizar os produtos do conhecimento que foi gerado pela pesquisa realizada no ambiente acadêmico (Severino, 1996).

O ensino superior se vê diante do desafio de aparelhar os futuros professores de conhecimentos que contemplem os direitos humanos, bem como temas que estão a ele relacionados, conforme a Resolução CNE/CP Nº 4/2024 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

> § 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas pública e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, **direitos humanos**, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (Brasil, 2024, grifo nosso).

Desta forma, a disciplina "Educação do campo e Direitos humanos" promoveu uma pesquisa com a utilização de entrevistas aplicadas pelos alunos da disciplina a docentes da educação do campo a respeito de temas relacionados aos direitos humanos. Para avaliar a repercussão da

ISBN: 978-65-5222-079-0

atividade entre os licenciandos foi aplicado um questionário contendo 6 perguntas a 04 alunos desta turma, cada um pertencendo a uma equipe do total de 04 equipes que foram organizadas para aplicar a pesquisa durante a disciplina. Os resultados discutimos a seguir.

A respeito da pergunta "Você já teve a oportunidade de pesquisar sobre direitos humanos durante as suas experiências aqui na Universidade?" Os alunos consultados marcaram a opção negativa indicando nunca terem tido oportunidade de pesquisar sobre o tema em questão no ambiente acadêmico. Isto indica a necessidade de realizar um trabalho interdisciplinar contínuo desde o início do curso que promova reflexões e estudos a respeito de tais temáticas, visto ser uma demanda de diversos aparatos legais brasileiros como as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução Nº 1/2012):

> Art. 10. Os sistemas de ensino e as instituições de pesquisa deverão fomentar e divulgar estudos e experiências bem-sucedidas realizados na área dos Direitos Humanos e da Educação em Direitos Humano (Brasil, 2012)

Na sequência, foram questionados da seguinte forma "Você gostaria de aprender e pesquisar sobre a educação em direitos humanos? Sobre quais assuntos?" Todos os licenciandos consultados demonstraram interesse pelos temas da EDH, tendo apontado uma multiplicidade deles, conforme listados abaixo:

> L1. Eu desejo pesquisar sobre a inclusão de estudantes do campo e as violações de seus direitos.
>
> L2. Tenho interesse em estudar mais sobre a educação ambiental e os impactos do tema na Amazônia.
>
> L3. Tenho vontade de pesquisar sobre a educação em comunidades quilombolas e as violências sofridas por estes povos.
>
> L4. Quero pesquisar a respeito da população indígena, seus direitos e propostas de educação.

As respostas fornecidas pelos estudantes consultados indicam um olhar voltado às comunidades tradicionais do campo como os indígenas e quilombolas, além de questões de cunho ambiental e suas repercussões.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Na atualidade, observa-se uma nítida atenção dos aparatos legais brasileiros para questões que envolvem as populações tradicionais do campo, particularmente com relação a educação a ser ofertada a estes cidadãos. Isso é fruto da luta conjunta de movimentos sociais como o "Movimento por uma educação do campo" que articulou a partir da década de 1990 eventos, discussões e propostas para uma educação ancorada em um projeto de desenvolvimento do campo construída a partir dos sujeitos que dela fazem parte (Fernandes, 2004).

A concepção da educação como um direito humano e de igualdade nasce de muita luta, de processos construídos historicamente que prosseguem sendo desconstruídos e reconstruídos. Tais significados se relacionam e contribuem para refletirmos que a Educação do Campo busca promover o diálogo e a luta por políticas públicas que assegurem os direitos dos sujeitos do campo. Dentre estes direitos a educação se destaca como estratégia voltada a valorizar a história e a cultura local, bem como emponderar os sujeitos formando cidadãos críticos (Molina, 2012).

Os estudantes foram consultados sobre a seguinte questão "Como foi o processo de localizar e contatar os professores entrevistados na pesquisa solicitada na disciplina. No caso de terem ocorrido desafios durante o processo cita quais foram" Os discentes relataram partir de indicações vindas de pessoas conhecidas como familiares, seus professores e amigos para localizar os docentes que seriam entrevistados entrando em contato, então, por meio de rede social:

> *L1. Minha tia conhecia docentes que trabalham no meio rural e me indicou alguns para eu acionar. Eu enviei e-mail e mensagem de Whatzapp. Ela demorou um pouco, mas respondeu. Percebo que os professores têm uma vida corrida mesmo.*
>
> *L2. Tenho um amigo que conhece professores que trabalham no campo. Ele me forneceu o contato deles e eu mandei pela rede social a proposta de participarem da pesquisa. Ainda bem que eles responderam positivamente. Aí nós marcamos a entrevista a custo de muita negociação, pois a dificuldade é eles acharem tempo.*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *L3. Os professores da universidade onde estudo me falaram sobre docentes do campo que eles conhecem e deram o contato para eu falar com eles. Deu tudo certo, enviei mensagem de e-mail e liguei para cada um. O mais difícil foi encaixar o dia e a hora da entrevista na agenda apertada deles.*
>
> *L4. Eu estudei em uma escola do campo e contatei por whatsapp uma antiga professora que ainda atua na mesma escola. Ela respondeu prontamente, só demoramos a marcar a entrevista porque ela trabalha muito e só deu para ela me atender em um sábado.*

Os relatos dos alunos que realizaram a pesquisa indicam que eles puderam contar com uma rede de apoio que lhes indicou os nomes e os contatos dos professores atuantes no campo para serem entrevistados. Todos entraram em contato utilizando meios tecnológicos como o celular, o e-mail e o whatzapp. A tecnologia representa aí um elo que permitiu terem acesso aos professores. Ao mesmo tempo, o retorno positivo verificado demonstrou um interesse real dos docentes em contribuir com o aprendizado dos estudantes de letras.

Desta forma, nos remetemos as reflexões de Freire (1996) quando ele postula que ensinar demanda segurança, competência profissional e generosidade. Ele critica a arrogância de alguns docentes que se negam a ser generosos e compartilhar seus conhecimentos, bem como os desafios de sua prática pedagógica. Para ele, a humildade permite desenvolver um clima respeitoso, relações justas, nas quais o professor conserva seu papel de autoridade docente sem restringir as liberdades dos alunos, reforçando o espaço educacional enquanto lugar de formação. Esta postura humana dos educadores se resume em uma frase impactante de Freire “Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.” (1996, p. 57)

Outra questão relevante é que os alunos relataram um desafio que foi marcar o dia da entrevista, devido a rotina dos docentes. Encarar a questão do tempo disponível como possibilidade para pensar em estratégias de pesquisa é algo que deve permear, inclusive, o planejamento do roteiro da entrevista, pois se o público-alvo da entrevista dispõe de pouco tempo é necessário elaborar questões claras e objetivas que não

ISBN: 978-65-5222-079-0

tornem a entrevista longa e cansativa. Optar por formatos que possibilitem o máximo aproveitamento do tempo, como por exemplo a entrevista realizada por meio de recursos tecnológicos como o Google meet, também é uma opção válida nestes casos.

Em relação a pergunta "Vocês acharam desafiador planejar o roteiro da entrevista? Como foi elaborado o roteiro de perguntas aplicado aos professores entrevistados?"

Todos os estudantes marcaram a opção "sim" indicando que encontraram desafios para elaborar o roteiro da entrevista. Em seguida, descreveram como foi o processo de elaboração do instrumento de coleta de dados.

> L1. Sim, foi uma coisa nova para mim fazer um roteiro de entrevista, mas eu usei o modelo que a professora deu como exemplo e fiz modificações de acordo com o tipo de professor que selecionei para ser entrevistado, conforme fui orientada.
>
> L2. Sim, foi desafiador pensar em um roteiro. Porém, adotei o modelo que a professora deu e achei outros modelos usados em pesquisas parecidas para adaptar o roteiro ao professor que eu escolhi para entrevistar.
>
> L3. Não é simples criar um roteiro. Eu tive que pensar na pessoa que eu ia entrevistar, no modelo que recebemos na disciplina e em outros estudos que já fizeram um roteiro parecido ao que eu queria fazer.
>
> L4. Achei desafiador fazer um roteiro de entrevista. Pesquisei roteiros já usados em estudos semelhantes e usei o roteiro que ficou disponível como modelo para nós na disciplina.

Os dados coletados demonstram que os estudantes de Letras partiram de um roteiro fornecido como exemplo, mas criaram um instrumento considerando a realidade do docente que seria entrevistado. A adaptação do roteiro foi uma clara demonstração de autonomia por parte dos estudantes, que reconheceram a necessidade de pesquisar outras fontes, refletir sobre o contexto do objeto pesquisado para, só então, chegar ao roteiro definitivo.

Paulo Freire (1996, p. 35) nos auxilia a pensar sobre o ensino que demanda o "respeito à autonomia e à dignidade de cada um" enquanto

ISBN: 978-65-5222-079-0

uma questão ética que o educador deve assumir. Neste sentido, a autonomia é construída na aprendizagem como um processo no qual o estudante amadurece gerando confiança em sua trajetória, conhecimentos e experiências. Momentos estes nos quais ele precisa decidir os rumos que suas pesquisas e estudos devem tomar. Isto lhe ensina um certo modo de pensar que vai além do conteúdo que está sendo trabalhado naquela atividade. O futuro docente começa a entender que fazer pesquisa na área da educação é se relacionar com o objeto em estudo, é refletir, é problematizar, é formar novos conhecimentos a partir dos já existentes.

Na sequência, os estudantes responderam à questão "O que você achou da experiência de entrevistar outro professor? Destaque estratégias que você usou para alcançar seu objetivo durante a entrevista." Os discentes responderam uniformemente que apreciaram a experiência de entrevistar um professor do campo sobre a EDH. A respeito das estratégias adotadas, vale destacar as que mais foram utilizadas, como descrito abaixo:

> L1. Foi um momento marcante para mim realizar esta entrevista, adorei. Como o professor trabalha em outra localidade eu propus da gente fazer a entrevista pelo Google meet e ele aceitou. Achei que foi uma boa solução. A entrevista fluiu sem dificuldade.
>
> L2. Eu gostei muito de fazer este trabalho. O professor que aceitou dar a entrevista pediu que fosse feita pelo Microsoft Teams. Como eu já conhecia a ferramenta foi fácil usar. O professor colaborou bastante.
>
> L3. A pesquisa foi uma experiência muito boa. Como o professor que deu a entrevista estava em Belém realizamos a entrevista no formato presencial. Frente a frente conseguimos entender mais a emoção que o professor passa ao falar do seu trabalho.
>
> L4. Esta pesquisa foi uma experiência cheia de aprendizado para nossa turma. O professor aceitou ser entrevistado pessoalmente. Achei melhor porque assim fica mais fácil se conectar ao entrevistado.

Os relatos dos futuros docentes a respeito da realização da entrevista com os professores do campo demonstraram que a experiência foi

ISBN: 978-65-5222-079-0

motivadora e benéfica para todos. Podemos destacar a criatividade dos estudantes em possibilitar ao entrevistado a chance de fazer a entrevista no formato remoto ou presencial, de acordo com a disponibilidade de cada participante. É importante destacar que a viabilidade de algumas pesquisas se dá à medida que consideramos as peculiaridades do público a ser investigado. A tecnologia, neste caso, tem trazido infinitas possibilidades aos pesquisadores de acessar dados que, outrora, estavam inacessíveis ou difíceis de coletar por conta das distâncias geográficas e gastos relacionados a estas questões.

A respeito das respostas das entrevistadas L3 e L4, vale ressaltar que a entrevista realizada no formato presencial representou, para elas, uma forma de coletar dados que facilita a conexão com o entrevistado. É possível inferir que a entrevista traz elevado potencial de interação, por viabilizar trocas dinâmicas que considera aspectos da comunicação verbal e não verbal. Neste sentido, pesquisar utilizando entrevistas é um processo social que envolve cooperação, compartilhamento e negociação a respeito de significados (Bauer; Gaskell, 2015; Flick, 2009)

Os discentes responderam à seguinte questão "Quais as possíveis contribuições da realização da pesquisa com os professores do campo durante a disciplina Educação do campo e direitos Humanos para a sua formação?" Os alunos indicaram que a experiência de pesquisar junto aos docentes do campo a respeito do trabalho desenvolvido sobre os direitos humanos foi enriquecedor para sua formação, visto que permitiu a aproximação em relação a realidade dos educadores e de sua práxis pedagógica no trato de temas de extrema relevância, conforme indicado nos relatos abaixo:

> L1. Chegar perto das questões que o professor do campo enfrenta para realizar seu trabalho nos faz pensar sobre nossa própria prática e sobre como é urgente falarmos de direitos humanos aos nossos alunos. Nos incentiva a procurar conhecer mais o assunto.
>
> L2. Ouvir sobre a prática docente a partir da fala dos professores que estão envolvidos nesta realidade nos chama a atenção para a importância de esclarecer os alunos do campo sobre os

ISBN: 978-65-5222-079-0

> direitos humanos e as situações nas quais estes direitos estão sendo feridos. Isso fez eu me interessar mais pelo tema.
>
> L3. É uma descoberta impressionante escutar o professor e compreender como ele desenvolve as atividades em sala para trabalhar os direitos humanos com seus alunos do campo. Bem diferente do que só ler sobre isto nos livros.
>
> L4. Eu não sabia antes como era importante falar disso, dos direitos humanos. Eu entendi que, como professor, tenho um papel central em abrir os olhos dos meus alunos. Foi impressionante. Pretendo estudar mais sobre o assunto.

Os licenciandos relataram terem sido sensibilizados em relação a relevância dotrabalho do docente do campo com o tema Direitos humanos. Neste contexto, é possívelobservar que a pesquisa viabiliza uma estratégia válida para desenvolver os conteúdos dedireitos humanos entre estudantes de licenciatura, por fomentar sua participação,criatividade, problematização, análise e pensamento científico. Tal premissa se coadunacom as afirmações de Freire (1996, p. 16) quando afirma que "Não há ensino sempesquisa e pesquisa sem ensino."

Desta forma, a pesquisa no ensino superior envolve constatar aspectos da realidadepara poder refletir sobre como intervir nela e, ao mesmo tempo, aprender com este ciclode ensino aprendizagem. Quando o estudante pesquisa, ele conhece mais sobre osfenômenos estudados e pode divulgar seus achados. Neste sentido, pensar certo sobre osfenômenos educacionais envolve um **ciclo gnosiológico** que permite ao futuro docente evoluir de uma percepção ou curiosidade **ingênua** para uma "**curiosidade epistemológica**" Este processo exige muito mais que apenas memorizar conteúdos, mas desvendá-los e criar a respeito deles novos significados considerando o contexto do fenômeno estudado (Freire, 1996, p.16)

Seguindo a perspectiva crítica de educação, podemos situar a abordagem dos conteúdos a respeito de direitos humanos e sua relação com a educação do campo como cruciais para a formação do licenciando. Levando em conta que os sujeitos do campo tem sido historicamente invisibilizados, a educação em direitos humanos pode contribuir para

ISBN: 978-65-5222-079-0

sensibilizá-los a respeito de seus direitos como cidadãos. Desta forma, se faz necessário que os docentes em formação tenham acesso a experiências de aprendizagem que os instrumentalizem para desenvolver os temas desta área de conhecimento junto ao público-alvo da educação do campo. A Resolução CNE/CP Nº 4/2024, em seu Art. 5, inciso XI, elenca como princípios da formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica:

> XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos **direitos humanos**, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural (Brasil, art. 5, 2024, **grifo nosso**)

O trecho em destaque aponta os direitos humanos bem como outras questões relevantes para o futuro da sociedade elencados como princípios da formação de docentes que atuarão na educação básica. Neste sentido, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aponta ser a educação um lócus propício para "[...] desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais" (BRASIL, 2018, p. 19)

A mudança de mentalidade em direção a uma cultura de DH é um processo que envolve o empoderamento dos grupos sociais. Isto demanda oportunizar experiências "sobre os mecanismos e instrumentos de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos." Desta forma, a EDH promove a reflexão dos sujeitos sobre o seu próprio contexto histórico e social, bem como sobre o papel que nele ocupam, conferindo recursos para que sejam capazes de compreender quando ocorrerem as violações de direitos, desenvolvendo iniciativas para apurar e reparar tais violações (BRASIL, 2018, p. 29).

A EDH, embasada em experiências de pesquisa, deve contribuir para articular a teoria e a prática, desmistificando a ideia de um ensino conteudista, compartimentalizado e ancorado em "verdades definitivas". Deste modo, a lógica transversal e interdisciplinar que permeia este processo permite que as análises realizadas partam de uma contextualização dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

temas em direitos humanos à luz da realidade dos sujeitos envolvidos (Matos, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo versou sobre o uso da pesquisa na disciplina de educação do campo e direitos humanos. O objetivo foi compreender as contribuições da adoção da pesquisa de campo como estratégia de promoção da aprendizagem a respeito da educação do campo e direitos humanos na Amazônia em uma turma de licenciatura em LP.

Os relatos dos estudantes possibilitaram compreender o impacto benéfico de vivenciarem uma experiência de pesquisa na qual ocorreu a aproximação com a prática pedagógica de docentes do campo que desenvolvem ações na área da EDH. Dentre as questões cruciais podemos destacar o aumento do interesse pelo estudo do tema, particularmente relacionado a realidade dos povos tradicionais que vivem no campo como os indígenas, quilombolas e, de forma geral, as repercussões da ação humana sobre o meio ambiente.

Dentre os desafios relatados pelos estudantes para a realização da pesquisa o tempo disponibilizado pelos docentes para dar a entrevista foi um ponto crucial. Ao mesmo tempo, eles demonstraram serem proativos ao propor soluções como a utilização de ferramentas tecnológicas para superar as questões envolvendo tempo e localização do público entrevistado. Outra questão fundamental foi a elaboração do roteiro que demandou cruzar informações de outras pesquisas, usar o modelo fornecido na disciplina e adequar ao contexto do entrevistado. O planejamento de uma pesquisa é uma fase essencial para o seu sucesso, visto que a despeito do conhecimento existente sobre as questões, o pesquisador necessita triangular os dados para traçar estratégias válidas. A forma como cada pesquisador realiza este processo é influenciada por suas experiências de pesquisa, leituras e preparo técnico para a utilização dos recursos necessários.

Neste sentido, o papel da educação como estratégia de fortalecimento de uma cultura dos direitos humanos foi destacado pelos estudantes que identificaram a relevância da atuação pedagógica na formação de cidadãos do campo emponderados. Estapercepção de que a educação é elemento crucial para a cidadania dos sujeitos do campoparte do paradigma de educação do campo que considera o campo como lugar de vida, cultura e história a ser valorizado e estimulado em seu projeto de desenvolvimento.

A EDH demanda ações que contemplem não somente a formação inicial de futuros professores, mas precisa permanecer ao longo da formação continuada. Desta forma, poderá contribuir para instrumentalizar os docentes na concretização de uma educação crítica, problematizadora e articulada a realidade dos sujeitos. Neste sentido, a realização de estudos e debates sobre diferentes formas de motivar, capacitar e sensibilizar os professores a respeito da EDH serão de grande contribuição para a promoção de uma sociedade justa, solidária e inclusiva.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf Acesso em: 08 out 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 4,** de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica [...]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024 Acesso em: 08 out 2025.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. A. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: EGA, 1996.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

MATOS, J. C. A educação superior e a pesquisa com foco nos direitos humanos. In: SILVA, A. M. **Educação superior:** espaço de formação em direitos humanos. (Coleção educação em direitos humanos). São Paulo: Cortez Editora, 2014. *E-book.* ISBN 9788524922411.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLINA, M. **Verbete Políticas Públicas**. In: CALDART, R. S. (org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2014.

SEVERINO, A. J. Pesquisa, pós-graduação e universidade. **Revista da Faculdade Salesiana**, Lorena, v. 24, n. 34, p. 60-68, 1996

SILVA, Aida Maria M. **Educação superior: espaço de formação em direitos humanos. (Coleção educação em direitos humanos)**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. *E-book.* p.25. ISBN 9788524922411. Disponível em: https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524922411/. Acesso em: 16 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.044

TORNAR-SE PROFESSOR(A) DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Iarityça da Silva Lindolfo[1]
Mariane Barbosa da Silva[2]
André Augusto Diniz Lira[3]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar processos formativos que favorecem a construção do "tornar-se professor" durante a formação inicial. Partimos da premissa de que as identidades profissionais são construídas ao longo da trajetória individual e influenciadas por diversos contextos sociais, políticos e educacionais. Para tanto, fizemos uma revisão sistemática, utilizando as bases do bando de dados da SciELO, CAPES e BDTD. Os critérios de inclusão utilizados foram: (1) Trabalhos voltados para as perspectivas e significados dos licenciandos sobre o tornar-se professor/a; (2) Trabalhos dos últimos cinco anos (2019-2024); (3) Trabalhos advindos de contextos brasileiros; (4) Trabalhos realizados com graduandos das licenciaturas que compõem a educação regular; Como critérios de exclusão: (1) Trabalhos de natureza apenas bibliográfica; (2) Trabalhos que no título, resumo ou palavras-chave não tivesse

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual da Paraiba – PPGEd/UFCG. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. E-mail: lindolfoiarytca@gmail.com;

2 Graduada do Curso de História pela Universidade Estadual da Paraíba- UEPB; Guarabira-PB, mariane.silva@aluno.uepb.edu.br;

3 Professor Orientador: Professor Titular da Universidade Federal da Campina Grande- UFCG, Tutor do PET – Pedagogia da UFCG. Doutor em Educação – UFRN. E-mail: andreaugustoufcg@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

pelo menos uma das seguintes palavras: licenciandos, tornar-se professor/a, identidade, representações sociais. A partir dos critérios de inclusão/exclusão, chegamos a 11 trabalhos. Ao analisar esses trabalhos percebemos dois grupos de estudos, o primeiro voltado as representações dos licenciandos sobre a docência e os desafios do "tornar-se professor", concentrando-se nas representações de licenciandos sobre a docência, buscando compreender os desafios do tornar-se professor e investigando as percepções da profissão pelos licenciandos, destacando-se os sentidos atribuídos à identidade docente e sua reconfiguração ao longo da formação. O segundo grupo, investiga a influência dos programas de formação inicial, como o estágio supervisionado e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, na construção da identidade docente. Com base nestes estudos, os resultados indicam que a trajetória acadêmica e as experiências formativas desempenham um papel fundamental na construção da identidade profissional do futuro professor. A imersão no ambiente escolar permite que os licenciandos articulem teoria e prática, enfrentem desafios reais da docência e desenvolvam uma compreensão mais aprofundada da profissão.

Palavras-chave: Identidade Docente, Formação de Professores, Licenciandos, Tornar-se Professor.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A identidade constitui-se como um processo histórico, social e cultural, marcado por múltiplas experiências e interações que ultrapassam a dimensão individual e se consolidam em práticas sociais compartilhadas, assim também acontece com a identidade docente. Tal perspectiva, permite compreender que o "tornar-se professor/a" não se restringe a um ato formal de formação acadêmica, mas implica uma trajetória permeada por vivências escolares, familiares, políticas e institucionais. Assim como Simone de Beauvoir (1970) afirmara que "ninguém nasce mulher, torna-se mulher", também se pode afirmar que ninguém nasce professor: torna-se professor/a na interação entre os diferentes campos sociais e educacionais.

Dessa forma, nosso estudou buscou compreender, a partir de uma revisão sistemática, como as pesquisas acadêmicas têm abordado o processo de "tornar-se professor/a" durante a formação inicial, destacando sentidos e significados atribuídos pelos licenciandos a construção da identidade docente. Para tanto, nossos objetivos específicos, visaram: mapear os estudos que discutem o processo de "tornar-se professor/a" na formação inicial, com foco nas representações e percepções de licenciandos e evidenciar lacunas na produção acadêmica sobre os significados e sentidos atribuídos ao "tornar-se professor/a", de modo a apontar perspectivas para novos estudos no campo da formação inicial docente.

Para isso, adotou-se como metodologia a revisão de literatura, realizada nas bases SciELO, CAPES e BDTD. A análise do material possibilitou a organização das discussões em dois grandes eixos: (1) Representações sociais sobre o "ser professor/a"; e (2) Programas de Formação Inicial e Estágio Supervisionado: a construção da identidade docente. O primeiro eixo evidenciou que os licenciandos, ao longo de sua formação, transitam de concepções mais tradicionais, centradas na transmissão de conteúdos, para visões mais críticas e mediadoras da prática pedagógica, embora elementos ligados à vocação e à afetividade ainda permaneçam. Já o

ISBN: 978-65-5222-079-0

segundo eixo destacou a relevância de programas como PIBID, PROINTE e estágios supervisionados, que, ao propiciarem experiências práticas, favorecem o amadurecimento profissional, a mobilização de saberes e a ressignificação da escolha pela docência.

Os resultados apontam que o "tornar-se docente" é um processo marcado por tensões entre tradição e inovação, entre vocação e profissionalização, entre desafios estruturais e práticas formativas significativas. Constatou-se, também, que os licenciandos das camadas populares atribuem à docência sentidos que extrapolam o aspecto profissional, relacionando-a à ascensão social, à possibilidade de transformação coletiva e ao reconhecimento simbólico.

Em síntese, o trabalho evidencia que a construção da identidade docente é um processo dinâmico, permeado por contradições. Ao dar voz aos licenciandos e valorizar suas interpretações, reafirma-se que compreender o "tornar-se professor/a" exige considerar não apenas os dispositivos formativos, mas também os sentidos e significados que emergem das trajetórias de vida.

METODOLOGIA

O estudo desenvolvido insere-se no campo das pesquisas qualitativas de caráter bibliográfico, voltadas à análise de produções acadêmicas sobre a construção da identidade docente e o processo de "tornar-se professor/a". Trata-se de uma investigação que busca compreender, a partir da literatura existente, como os licenciandos percebem, experienciam e atribuem significado à docência, bem como quais fatores contribuem para a formação de sua identidade profissional.

Metodologicamente, adotaremos a pesquisa bibliográfica do tipo revisão sistemática, que permite identificar, sintetizar e analisar a literatura especializada acerca de uma temática específica, possibilitando o mapeamento de seus principais temas e abordagens. Segundo Tonello e Ferreira (2024), nesse tipo de revisão, a coleta de dados é realizada de

ISBN: 978-65-5222-079-0

maneira sistemática e abrangente, por meio do uso de palavras-chave e operadores booleanos previamente definidos pelos pesquisadores, com base em plataformas diretamente relacionadas à área de estudo.

A escolha desse percurso metodológico justifica-se pela necessidade de mapear e sistematizar os avanços teóricos e empíricos mais recentes sobre o tema, considerando as especificidades da formação inicial em cursos de licenciatura, os contextos institucionais e socioculturais em que a docência se insere, bem como os sentidos e expectativas atribuídos pelos futuros professores à prática docente.

O percurso investigativo foi estruturado em três etapas principais: levantamento, seleção e análise do material, realizadas entre julho e setembro de 2024. Na primeira etapa, procedeu-se à busca sistemática de publicações em bases científicas, a saber: Scientific Electronic Library Online (SciELO), o Portal de Periódicos da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Após várias tentativas e combinações optamos pelo operador "Tornar-se professor AND Universidade", com as seguintes variações: "Tornar-se professor AND licenciandos" e "identidade docente AND licenciandos". O operador booleano utilizado em todas as combinações foi o "AND", isto para que todos os descritores fossem encontrados.

A pesquisa foi realizada entre os dias 26-07-2024 a 05-08-2024. Os critérios de inclusão utilizados na seleção dos artigos foram: (a) Trabalhos voltados para a temática do "Tornar-se Professor/a"; (b) Trabalhos que abordassem: (1) a trajetória educacional; (2) a construção do tornar-se docente (3) as perspectivas e significados dos licenciandos sobre o tornar-se professor/a; (c) Trabalhos dos últimos cinco anos (2019-2024); (d) Trabalhos de campo advindos de contextos brasileiros; (e) Trabalhos realizados com graduandos (em formação) das seguintes licenciaturas: Matemática; Português; História; Geografia; Inglês; Física; Química; Filosofia e Sociologia (licenciaturas da educação regular).

Utilizamos, ainda, os seguintes critérios de exclusão: (a) Trabalhos publicados em língua estrangeira e em período anterior ao ano de 2019;

ISBN: 978-65-5222-079-0

(b) Trabalhos que abordassem territórios não brasileiros; (c) Trabalhos de natureza apenas bibliográfica; (d) Trabalhos com participantes fora do perfil estabelecido, ainda que docentes ou outros atores da comunidade escolar e universitária; (e) trabalhos que fossem direcionados a comunidades e etnias especificas a exemplo da educação prisional, indígena e do campo; (f) Trabalhos que no título, resumo ou palavras-chave não tivesse pelo menos uma das seguintes palavras: licenciandos, tornar-se professor/a, identidade, profissão docente, representações sociais.

Tabela 01: Fontes bibliográficas.

Fonte	Total	1ª Leitura	2ª Leitura
SCIELO	8	06	3
CAPES	30	04	3
BDTD	110	09	5
Total	**148**	**19**	**11**

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

A partir desse processo, foram inicialmente localizados 148 trabalhos, dos quais, com a aplicação dos critérios de inclusão/exclusão, constituiu-se um corpus final de 11 estudos. A terceira etapa consistiu na análise do corpus, onde se observou que tias poderiam ser classificados em dois eixos temáticos: (1°) Representações sociais do "ser professor/a" e (2°) Programas de Formação Inicial e Estágio Supervisionado: a construção da identidade docente. Como técnicas de análise, empregou-se a leitura analítica e a categorização temática, de modo a destacar convergências e divergências nos resultados das pesquisas, bem como suas contribuições para a compreensão dos sentidos e significados do "tornar-se professor/a".

A maior parte dos trabalhos (06) é constituída por artigos, seguida de dissertação (03) e teses (02). Importante enfatizar que a escolha por trabalhos dos últimos cinco anos deve-se à necessidade de identificar as produções científicas mais recentes sobre o nosso tema de pesquisa. A opção exclusiva por pesquisas de campo realizadas com graduandos de uma ou mais das seguintes licenciaturas: Matemática, Português, História, Geografia, Inglês, Física, Química, Filosofia e Sociologia, baseia-se na

ISBN: 978-65-5222-079-0

busca por maior homogeneidade do público pesquisado, considerando que nosso interesse está em analisar as trajetórias e os significados da docência para sujeitos em formação e cujo foco de atuação seja a educação básica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

REPRESENTAÇÕES SOCIAS DO TORNAR-SE PROFESSOR/A

As representações sociais do ser professor constituem um campo de investigação relevante na educação, pois permitem compreender como futuros e atuais professores constroem sentidos sobre a profissão, sobre si mesmos enquanto profissionais e sobre os desafios que enfrentam na prática docente. A docência é, ao mesmo tempo, uma profissão, uma missão social e um espaço de mediação entre conhecimento, cultura e subjetividade. Nesse sentido, analisar as representações sociais da docência possibilita compreender não apenas a identidade profissional, mas também a forma como a educação é percebida, organizada e exercida no contexto brasileiro, considerando suas especificidades históricas, culturais, pedagógicas e institucionais.

Dos estudos analisados, cinco se destacam nesse campo, trazendo contribuições relevantes sobre a construção da identidade docente e sobre as tensões entre concepções tradicionais e perspectivas críticas no ensino. O estudo de Kimura, Cardoso e Nascimento (2021) focaliza licenciandos concluintes dos cursos de Educação Física, Letras, Matemática e Pedagogia de uma Universidade pública do Pará. Fundamentado na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (1987) e Jodelet (2001), o estudo evidencia que a formação inicial ocupa um papel central na construção da identidade docente.

Ao mesmo tempo, os licenciandos percebem a profissão como um "sacerdócio" ou uma missão, associando-a a vocação, o que fragiliza o caráter profissional e dificulta o reconhecimento social da carreira. Entre

ISBN: 978-65-5222-079-0

os principais desafios apontados pelos participantes estão a precarização das condições de trabalho, a evasão nos cursos de licenciatura que se mantém superior à média do ensino superior (MEC, 2018) e a falta de integração entre conteúdos específicos da disciplina e saberes pedagógicos.

O estudo evidencia, ainda, que a identidade docente é um processo dialógico, que se constrói de forma pessoal e coletiva, influenciado pelo contexto histórico e social e pelas expectativas atribuídas ao professor (Sacristán, 1991). Os licenciandos manifestam, simultaneamente, críticas à formação prática insuficiente e receios quanto à inserção no mercado de trabalho, refletindo contradições entre expectativas idealizadas e a realidade da profissão.

Dois grandes eixos temáticos emergem da análise dos dados: o primeiro relacionado à integração entre conhecimento específico e contextualizado; o segundo voltado aos desafios de transição do acadêmico em formação para o futuro profissional. Esses eixos demonstram que os futuros professores reconhecem a importância da formação inicial, mas percebem lacunas significativas que impactam seu desenvolvimento profissional.

De modo complementar, a pesquisa de Mendes (2020), voltada ao curso de Geografia em Teresina, reforça a ideia de que as representações sobre o ser professor variam de acordo com o estágio da formação. Alunos dos períodos iniciais tendem a associar o docente a uma figura centralizadora, detentora do conhecimento, e a profissão a uma missão ou vocação, reproduzindo uma visão tradicional e hierárquica. Por outro lado, os concluintes desenvolvem uma concepção mais crítica e mediadora, reconhecendo o professor como facilitador da aprendizagem, capaz de promover uma educação crítica e transformadora.

Mendes (2020) contextualiza historicamente a formação docente no Brasil, evidenciando que reformas legais, como o Decreto n° 19.851/31 e a Lei n° 5.692/71, ora favoreceram, ora precarizaram a formação de professores, reforçando a necessidade de compreender as representações

ISBN: 978-65-5222-079-0

docentes à luz do contexto histórico e das políticas educacionais. Apesar das mudanças legais, persiste a herança da docência como vocação, dificultando a valorização profissional e a luta por melhores condições de trabalho.

A tese de Leite (2020), com licenciandos de Ciências Biológicas de duas Universidades do Paraná, também evidencia tensões entre visões tradicionais e perspectivas críticas. O estudo, de natureza mista (qualitativa e quantitativa), mostra que iniciantes tendem a perceber o professor como transmissor de conhecimento, enquanto concluintes desenvolvem concepções mais críticas, valorizando a interação, a afetividade e a construção compartilhada do saber.

Diferenças institucionais indicam que as experiências formativas modulam significativamente as representações: em algumas universidades, predomina a ideia da docência como ato de amor; em outras, a centralidade recai sobre o domínio científico e a autoridade docente. Mesmo entre os concluintes, a persistência da visão tradicional demonstra que a superação do modelo centrado no professor é gradual, exigindo experiências formativas que incentivem reflexão crítica e práticas pedagógicas inovadoras.

A dissertação de Silva (2020), com licenciandos de Geografia em Recife, utiliza a Teoria do Núcleo Central de Abric (1998) para organizar as representações sociais do ser professor em quatro dimensões principais: disciplinar, pedagógica, afetiva e profissional. As dimensões disciplinar e pedagógica foram mais recorrentes, refletindo a centralidade dos conteúdos acadêmicos e das práticas docentes na constituição do "ser professor".

O estudo enfatiza a historicidade da docência, mostrando transformações no acesso à educação desde a Antiguidade até a contemporaneidade, incluindo a influência da escola francesa, a criação das escolas normais, a LDB/96 e os impactos do neoliberalismo sobre a educação (Apple, 2002). Silva (2020) alerta que, apesar da presença de lógicas capitalistas e mercadológicas, a escola permanece um espaço de disputa e resistência,

ISBN: 978-65-5222-079-0

onde professores e estudantes podem desenvolver práticas pedagógicas críticas, solidárias e inclusivas.

A dissertação de Silva (2023), com licenciandos de Química em Pernambuco, amplia a análise ao investigar a escolha pela docência a partir da mediação semiótica (Santaella, 2017; Peirce). O estudo identifica signos promotores, a exemplo: bons exemplos docentes, reconhecimento social, facilidade com a disciplina, incentivo familiar e os signos inibidores: baixa valorização social, salários precários, influência familiar negativa e experiências escolares desfavoráveis. Muitos participantes relataram ingressar na licenciatura como segunda opção, após reprovação em outros cursos, mas a ressignificação dos signos influencia a decisão de permanecer na docência. A pesquisa evidencia que a escolha pelo magistério é atravessada por fatores afetivos, sociais, culturais e históricos, reforçando a complexidade do processo de "tornar-se professor".

Ao analisar os cinco estudos, percebe-se que as representações sociais do ser professor/a são plurais, dinâmicas e atravessadas por fatores institucionais, curriculares, históricos e afetivos. Persistem concepções tradicionais, centradas na transmissão de conhecimento e na ideia de vocação, mas emergem também representações críticas, que valorizam mediação, afetividade, interação e função social da docência. Os estudos também destacam a influência das condições materiais de trabalho, das políticas educacionais, do histórico da profissão e das expectativas sociais sobre a construção da identidade docente. A docência, situada entre missão e trabalho, permanece tensionada entre precarização estrutural e potencial transformador. As representações sociais moldam não apenas como o futuro professor se percebe, mas também como interage com alunos, conteúdos e comunidade escolar, refletindo a complexidade do exercício docente no contexto brasileiro contemporâneo.

Em síntese, os cinco trabalhos indicam que a formação docente deve ir além da transmissão de conhecimentos, incorporando elementos de reflexão crítica, construção de identidade profissional, afetividade e engajamento social. Políticas de valorização, integração entre teoria e prática,

ISBN: 978-65-5222-079-0

estímulo à reflexão crítica e reconhecimento social são essenciais para fortalecer o papel do professor na sociedade contemporânea, promovendo uma educação inclusiva, transformadora e de qualidade. A análise das representações sociais revela que tornar-se professor envolve não apenas escolhas individuais, mas processos complexos de mediação social, cultural e histórica, constituindo-se como uma trajetória de construção de sentidos, valores e práticas educativas.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO INICIAL E ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE.

No segundo eixo de trabalho, encontra-se um grupo que tem por foco os processos e programas formativos que moldam a construção da identidade docente. A formação inicial de professores envolve processos complexos de construção da identidade docente, permeados por tensões entre teoria e prática, expectativas pessoais e condições reais de trabalho, além das representações sociais construídas ao longo da vida escolar.

Nesse cenário, os programas de iniciação à docência e o estágio supervisionado aparecem como espaços fundamentais, pois permitem que os futuros docentes experimentem, reflitam e ressignifiquem a escolha pela profissão. Ao mesmo tempo em que a docência é marcada por desvalorização social e precarização, essas vivências revelam-se decisivas para a mobilização de saberes, para a aproximação com a realidade escolar e para o fortalecimento da identidade profissional.

Nesse sentido, o trabalho de Portugal (2019), destacou o papel das histórias de vida e das narrativas como recursos formativos. A partir de memórias, diários e entrevistas narrativas de licenciandos participantes do PIBID, a autora construiu um mosaico que evidencia como os futuros professores compreendem as aprendizagens da docência.

Os resultados mostraram que o programa se constituiu em espaço decisivo de segurança profissional, domínio metodológico e fortalecimento da escolha pela carreira, sobretudo por antecipar experiências

ISBN: 978-65-5222-079-0

práticas antes do estágio supervisionado. A vivência no PIBID também possibilitou práticas inovadoras no ensino de Geografia, como o uso do cinema e da cartografia, além de favorecer uma compreensão mais crítica sobre o papel da escola. Assim, evidencia-se que a identidade docente é formada no entrelaçamento entre experiências pessoais, práticas institucionais e reflexões coletivas, sempre em movimento e aberta a novas reelaborações.

Na mesma direção, Pietre, Rodrigues e Shanzes (2019) analisaram a construção da identidade docente em licenciandos de Letras-Português vinculados ao PIBID, utilizando metodologias criativas como a "Árvore da Vida", entrevistas e registros reflexivos. A investigação demonstrou que a identidade não se desenvolve de maneira linear, mas é atravessada por trajetórias singulares, marcadas por experiências escolares anteriores e por contextos socioculturais diversos.

Um exemplo da diversificação da pesquisa, se incorpora no exemplo a seguir. Enquanto Carmen (aluna pesquisada) resgatava referências positivas de sua vivência escolar, associando a docência a incentivo e cuidado, Rafael (aluno pesquisado) reelaborava experiências de exclusão a partir das práticas no PIBID, ressignificando sua relação com a escola. As trajetórias revelam que os programas de iniciação são espaços de subjetivação, nos quais os licenciandos reelaboram memórias, confrontam expectativas e ampliam a compreensão do "ser professor" para além do aspecto técnico, incorporando dimensões afetivas e sociais.

De modo complementar, Silva, Soares e Valle (2021) voltaram-se ao curso de Ciências Biológicas e analisaram, por meio de entrevistas interpretadas pelo método hermenêutico dialético, as percepções de licenciandos em fase final da graduação. O estudo revelou que muitos estudantes ingressaram inseguros e até desinteressados pela profissão docente.

No entanto, as vivências no PIBID e no estágio supervisionado mostraram-se decisivas para ressignificar essas percepções, ao possibilitar contato direto com a sala de aula, interação com alunos e acompanha-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mento de professores mais experientes. Nesse processo, a identidade foi se consolidando não apenas como acúmulo de saberes, mas como reconhecimento mútuo: o olhar de colegas, supervisores e estudantes desempenhou papel central no "sentir-se professor". A experiência prática, aliada à reflexão crítica, mostrou-se capaz de superar barreiras subjetivas e fortalecer a decisão de permanecer na docência.

Seguindo essa linha, Aleixo, Calvo e Novelli (2021) analisaram o PROINTE – Inglês, que inseriu licenciandos em atividades de ensino e extensão. O estudo revelou que muitos dos participantes carregavam representações cristalizadas da docência baseadas em suas vivências enquanto alunos, mas, ao longo da experiência prática, passaram a ressignificá-las.

O programa possibilitou desenvolver habilidades didáticas, despertar satisfação em ensinar e consolidar o desejo de seguir a carreira. Além disso, evidenciou a importância do engajamento e da responsabilidade, ressaltando que a identidade docente se forma no movimento entre lembranças passadas e práticas vividas. Desse modo, o PROINTE destacou-se como espaço de reconstrução identitária, em que memórias e concepções são revisitadas à luz de experiências concretas de sala de aula.

Já a dissertação de Karsten (2020), voltada ao curso de Física, trouxe uma contribuição diferenciada ao analisar como projetos investigativos no estágio supervisionado influenciam os sentidos atribuídos à docência. Inspirada em Gramsci e Giroux, a autora defendeu a compreensão do professor como intelectual crítico, capaz de superar a tecnocratização da educação e de intervir na sociedade. Os resultados mostraram que elementos como o diálogo com supervisores, a observação da prática e o planejamento coletivo foram fundamentais para ressignificar a compreensão sobre o papel docente. O estágio, nesse contexto, não foi reduzido a um espaço de aplicação de técnicas, mas concebido como prática política e intelectual, em que os licenciandos se confrontam com as contradições da escola e desenvolvem consciência crítica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por fim, a tese de Janerine (2019) analisou licenciandos de Química que vivenciaram experiências de imersão em escolas públicas de Diamantina (MG). Os estudantes participaram de todas as etapas do trabalho docente — planejamento, regência, gravação das aulas e análises coletivas — além da elaboração de portfólios reflexivos.

Esse processo destacou-se pela ênfase na avaliação compartilhada, que possibilitou consolidar aprendizagens sobre os papéis do professor e do aluno, valorizando a participação discente e a construção de relações afetivas. Muitos licenciandos, inicialmente inseguros, passaram a considerar a docência como opção profissional desejada, o que demonstra o potencial transformador das experiências imersivas e da reflexão sistematizada sobre a prática.

Em conjunto, os seis trabalhos analisados reforçam que os programas de iniciação docência e o estágio supervisionado constituem momentos estruturantes da formação inicial. Embora cada pesquisa apresente especificidades, todas convergem ao indicar que a vivência prática, mediada pela reflexão e pela interação social, é essencial para a constituição da identidade docente. Nessas experiências, os futuros professores mobilizam saberes, enfrentam desafios, reelaboram memórias e ressignificam escolhas, compreendendo a docência não apenas como profissão, mas como prática social e política, marcada por compromisso, criticidade e constante reconstrução de sentidos.

Além disso, os trabalhos evidenciam que a formação inicial é atravessada por tensões entre expectativas pessoais, teorias aprendidas no curso e a realidade concreta da escola. Essas tensões funcionam como catalisadores da aprendizagem docente, forçando os licenciandos a refletirem criticamente sobre seus saberes prévios e práticas metodológicas. Ao mesmo tempo, permitem compreender que a docência envolve negociações contínuas entre conhecimento disciplinar, habilidades pedagógicas e dimensões afetivas, políticas e sociais.

Outro aspecto que emerge é a importância da dimensão subjetiva no processo formativo. Os relatos demonstram que a experiência prática pro-

ISBN: 978-65-5222-079-0

porciona não apenas amadurecimento técnico, mas também emocional, ético e profissional. O contato direto com alunos, o acompanhamento de dificuldades de aprendizagem e a adaptação constante evidenciam a necessidade de reflexão sobre a própria prática e sobre a diversidade de contextos, tornando-se elemento central na construção de uma identidade docente crítica e engajada.

Os programas de iniciação à docência e estágios supervisionados também ressaltam o valor da cooperação e do trabalho coletivo. A interação com colegas, supervisores e orientadores favorece a troca de experiências, o debate de estratégias pedagógicas e a construção conjunta de soluções para desafios reais da sala de aula. Assim, a identidade docente é construída não apenas na experiência individual, mas também nas relações sociais e profissionais, em que reconhecimento, validação e diálogo consolidam a confiança e a postura profissional dos futuros professores.

Além disso, observa-se que as experiências de imersão e prática profissional antecipada estimulam o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas que muitas vezes não são abordadas de forma explícita nos currículos formais. A reflexão sistemática sobre a prática docente permite aos licenciandos compreender os impactos de suas ações na aprendizagem dos alunos e nos processos sociais mais amplos, contribuindo para a formação de professores éticos, conscientes e engajados.

Outro ponto de destaque é a relação entre emoção, afetividade e aprendizado docente. Os estudos analisados indicam que o contato com os estudantes, o reconhecimento de suas dificuldades e a construção de vínculos afetivos se constituem como elementos essenciais para o desenvolvimento profissional. A afetividade emerge, portanto, como parte integrante da identidade docente, influenciando decisões pedagógicas e a postura do professor diante de situações complexas em sala de aula.

Além disso, os relatos dos licenciandos evidenciam que o desenvolvimento de habilidades de planejamento, avaliação e gestão de sala de aula não deve ser compreendido isoladamente, mas em interação com a reflexão crítica sobre os objetivos educacionais e sobre as relações de

poder na escola. Dessa forma, a formação inicial articula aspectos técnicos, pedagógicos, sociais e éticos, promovendo uma visão integral do fazer docente.

Por fim, os trabalhos reforçam que o processo de formação de professores é contínuo, dinâmico e multifacetado. Tornar-se docente envolve a construção permanente de sentido sobre a profissão, as experiências passadas e a reflexão sobre o papel social e político do ensino. Dessa maneira, os programas de iniciação à docência e os estágios supervisionados configuram-se como espaços estratégicos, nos quais os futuros professores consolidam suas identidades profissionais, desenvolvem competência reflexiva e constroem bases sólidas para atuação crítica, ética e transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo, a partir de uma revisão sistemática, compreender de que maneira as produções acadêmicas têm abordado o processo de "tornar-se professor/a" durante a formação inicial, destacando os sentidos e significados atribuídos pelos licenciandos à construção da identidade docente. Nesse percurso, buscamos não apenas identificar os enfoques teóricos presentes nos estudos analisados, mas também compreender como tais pesquisas dialogam com as práticas formativas e com as demandas da realidade educacional contemporânea. Para tanto, realizamos o mapeamento de trabalhos que discutem o processo de "tornar-se professor/a" na formação inicial, com atenção especial às representações e percepções construídas pelos licenciandos acerca da profissão docente.

A análise sistemática desses estudos permitiu evidenciar dois eixos principais. O primeiro concentra-se nas representações de licenciandos sobre a docência, apontando os desafios vivenciados no processo de assumir-se como professor/a, bem como os sentidos atribuídos à identidade docente ao longo da formação. Nessa perspectiva, destacam-se elementos como as expectativas sociais sobre o papel do professor, as tensões

ISBN: 978-65-5222-079-0

entre idealizações e condições concretas de trabalho, além das incertezas próprias do período formativo. Esses fatores revelam que o "tornar-se professor/a" não é um movimento linear, mas permeado por contradições, ambiguidades e ressignificações constantes.

O segundo eixo de análise volta-se à trajetória formativa dos licenciandos, enfatizando a relevância dos programas de formação inicial e, em especial, do estágio supervisionado para a constituição da identidade profissional docente. Os estudos indicam que tais experiências cumprem um papel estratégico ao proporcionar contato direto com a realidade escolar, permitindo a articulação entre teoria e prática e favorecendo a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Nesse sentido, o estágio e os programas de iniciação à docência surgem como espaços privilegiados de experimentação, em que os futuros professores podem confrontar concepções, superar visões idealizadas e construir um olhar mais complexo e consciente sobre sua futura atuação.

Os resultados obtidos evidenciam, portanto, que a identidade docente não pode ser reduzida a um simples acúmulo de saberes ou ao domínio de competências pedagógicas. Ao contrário, trata-se de um processo contínuo, dinâmico e multifacetado de construção de sentido, mediado pelas experiências individuais e coletivas vivenciadas ao longo da formação. As interações com pares, professores formadores, estudantes da educação básica e com a própria comunidade escolar contribuem para que os licenciandos ressignifiquem sua relação com a docência e fortaleçam sua escolha profissional.

Desse modo, constatamos que a vivência nos programas de iniciação à docência e nos estágios supervisionados se revela fundamental para a aproximação entre teoria e prática, favorecendo não apenas o desenvolvimento de habilidades pedagógicas, mas também a consolidação de uma identidade profissional crítica, reflexiva e consciente. Ao articular conhecimento acadêmico e experiência concreta, esses espaços formativos contribuem para que os futuros professores compreendam a complexi-

dade da profissão docente e assumam seu papel social de forma mais engajada e transformadora.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo:** fatos e mitos. 4. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

JANERINE, Aline de Souza. **O processo de configuração identitária docente de licenciandos em química: investigando uma experiência de imersão na docência**. - Belo Horizonte, 2019. 303 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-BBLKBN/1/tese_aline_de_souza_janerine.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2024.

JODELET, Denise. **As representações sociais**. (org). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001.

KARSTEN, Karine**. Os sentidos elaborados por licenciandos de física pelo desenvolvimento de projetos investigativos durante o estágio curricular supervisionado**. 2020. 297 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPR_af4c760e4b1a33d35a00cfe6af401a7e. Acesso em: 26 de julho de 2024.

KIMURA, Patrícia Rodrigues de Oliveira; CARDOSO, Maura Lúcia Martins; NASCIMETNO, Ivany Pinto. Representações sociais sobre os desafios da formação docente: narrativas de estudantes de licenciaturas sobre o tornar-se professor (a). **Interfaces da Educação, Paranaíba,** v. 12, n. 34, p. 895-921, 2021. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5434/4477. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

LEITE, Joici de Carvalho. **Ser professor(a) de Ciências e Biologia**: representações sociais na formação inicial. 2020. 214 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência e a Matemática) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: http://repositorio.uem.br:8080/jspui/bitstream/1/5914/1/Joici%20de%20Carvalho%20L eite_2020.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2024.

MELO, Carlos Ian Bezerra de; SOUSA, Francisco Edisom Eugenio; SILVA, Silvina Pimentel. Elementos constitutivos da identidade profissional do professor de matemática. **Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, v. 26, n. 47, p. 236-262, jan/abr. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1034. Acesso em: 17 de julho de 2024.

MENDES, Larissa Sousa. Tornar-se professor de geografia: uma análise à Luz da teoria das representações sociais. **Revista Ensino de Geografia,** Recife, v. 3, n.3, p. 209-235. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/ensinodegeografia/article/view/247977/37379. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade de saber de adolescência. In. PIMENTA, Selma Garrido. Org. **Saber os pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PORTUGUAL, Jussara Fraga. "Quero te contar o que aprendi...": Narrativas de formação e de aprendizagens da/na/sobre a docência em geografia. **Revista da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Geografia**, v. 15, n. 28, p. 196-221, set./dez. 2019. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/10200/pdf_1528-008. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

SILVA, Cláudia Valéria Rosa. **Ser professor de geografia nas representações sociais dos licenciandos de geografia**. 2020. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/38242/1/DISSERTA%c3%87%c3%83 O%20Cl%c3%a1udia%20Val%c3%a9ria%20Rosa%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2024.

SILVA, Éverton Elizeu. **Signos inibidores e promotores no processo de decisão no se tornar docente de química**. 2023. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/54284/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20%c3%89verton%20Elizeu%20da%20Silva.pdf. Acesso em: 26 de julho de 2024.

SILVA, Marcos Vinicius Marques; SOARES, Karla Jeane Coqueiro Bezerra; VALLE, Mariana Guelero. Saberes e identidade docente: uma análise em um curso de licenciatura em ciências biológicas.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v.37, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/26209/29124. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

TONELLO, Jean Marcos Detofeno; FERREIRA, Jacques Lira. Revisão sistemática qualitativa em educação: características e etapas. **Roteiro**, [S. l.], v. 49, p. e32630, 2024. DOI: 10.18593/r.v49.32630. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/32630. Acesso em: 19 set. 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.045

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES PARA A EDUCAÇÃO MIDIÁTICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Virginia Guedelho de Albuquerque[1]
Ana Cláudia Ribeiro de Souza[2]

RESUMO

Este estudo tem como objetivo discutir as competências digitais exigidas ao professor da educação básica para o trabalho com a Educação Midiática, considerando os desafios impostos pelo cenário educacional contemporâneo. A pesquisa parte da seguinte questão-problema: quais competências digitais são essenciais para impulsionar a atuação docente na Educação Midiática? Para responder a essa problematização, foi utilizada uma abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica, com análise de documentos norteadores nacionais e internacionais sobre as competências digitais docentes Unesco (2008), DigComp (2017); Competências de Professores e Multiplicadores para uso de TICs na Educação do Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB (2019). Os resultados apontam para a necessidade de uma formação docente que vá além da instrumentalização tecnológica, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas, éticas e comunicacionais, essenciais para o engajamento significativo dos professores na Educação Midiática. Diante disso, concluiu-se que algumas competências digitais são essenciais

1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM), virginia@ifrr.edu.br

2 Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM), prof.acsouza@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

ao trabalho com a Educação Midiática: Uso crítico e ético das mídias e tecnologias; Curadoria e produção de conteúdo digital; Mediação da aprendizagem com uso das Tecnologias Digitais (TD); Colaboração e comunicação digital; e, Avaliação e *feedback* no ambiente digital, que podem ser desenvolvidas mediante uma formação continuada planejada com base em referenciais que contemplem os múltiplos saberes e práticas pedagógicas docentes com a integração das TD.

Palavras-chave: Competências digitais docentes. Educação Midiática. Formação continuada. Tecnologias Digitais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O avanço das Tecnologias Digitais (TD) tem provocado profundas transformações na sociedade e, consequentemente, na escola. Nesse contexto, a Educação Midiática surge como um campo essencial para a formação continuada de professores da educação básica capazes de compreender, analisar, produzir e interagir com conteúdos midiáticos de forma ética e reflexiva. No entanto, para que a Educação Midiática se concretize na prática pedagógica, é imprescindível que os docentes desenvolvam competências digitais adequadas a essa realidade.

Este capítulo é parte integrante de uma pesquisa de doutorado em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET/IFAM), na Linha de Pesquisa: Processos para a eficácia na Formação de Professores e no Trabalho Pedagógico em contextos de Ensino Tecnológico.

A formação docente enfrenta o desafio de não apenas incorporar o uso das tecnologias ao cotidiano escolar, mas também promover uma educação crítica sobre os meios, com ênfase na leitura, análise e produção de mídia. Surge então, a seguinte questão: quais competências digitais são essenciais para impulsionar a atuação docente na Educação Midiática?

Segundo o Dicionário Aurélio[3] da língua portuguesa, o conceito de competência refere-se à "capacidade decorrente de profundo conhecimento que alguém tem sobre um assunto". No Dicionário Michaelis[4] de língua portuguesa, encontramos a seguinte definição: "Aptidão que um indivíduo tem de opinar sobre um assunto e sobre o qual é versado".

Em Perrenoud (1999; 2000; 2001), o conceito de competência refere-se à capacidade de mobilizar, de forma pertinente e eficaz, um conjunto de recursos cognitivos, como saberes, habilidades, informações

3 Disponível em: https://www.dicio.com.br/competencia/

4 Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/competência/

e experiências, para enfrentar e resolver diferentes situações, mediante o domínio das inovações.

Nesse sentido, competência é a aptidão construída a partir de um conhecimento profundo e contextualizado, que permite ao indivíduo analisar, opinar e agir com propriedade sobre determinado tema ou situação. Envolve a capacidade de mobilizar, de modo reflexivo, pertinente e eficaz, um conjunto integrado de saberes, habilidades, informações e experiências, visando à resolução de problemas, à tomada de decisões e à atuação criativa diante dos desafios contemporâneos, em constante diálogo com as inovações e as transformações sociais.

Em sua obra "10 novas competências para ensinar", publicada em 2000, Perrenoud destacou as competências necessárias aos professores para ensinar, e já discutia a necessidade de o professor integrar as tecnologias a sua prática, conforme a competência número 8, em destaque na Figura 1.

Figura 1 - 10 Competências para ensinar de Philippe Perrenoud

Fonte: Elaboração própria com base em Perrenoud (2000).

De acordo com Perrenoud (1999), ao passo que as competências se manifestam em domínios práticos das situações do dia a dia, envolvendo necessariamente a compreensão da ação realizada e da finalidade a que ela se destina; as habilidades, por sua vez, correspondem às próprias

ISBN: 978-65-5222-079-0

ações concretas determinadas pelas competências, como, por exemplo, escrever, ler, desenhar, cozinhar, costurar, executar algum outro tipo de trabalho manual, entre outras.

Para o autor, as competências se desenvolvem desde a escola, mas também estão intimamente ligadas às competências básicas que se desenvolvem fora da escola, aquelas da vida cotidiana, ou seja, os saberes formais estão para as situações concretas, assim como a resolução de problemas reais devem se pautar pelos saberes formais (Perrenoud, 1999).

Zabala e Arnau (2010) corroboram Perrenoud (1999; 2000) ao inferirem que a formação para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, deve ser pensada para desenvolver essas capacidades de forma prática, ou seja, por meio de atividades e experiências que aproximam o aprendizado da realidade do dia a dia. Uma vez que o conhecimento e as habilidades adquiridas não devem ficar apenas no papel, mas possam ser efetivamente aplicados quando a pessoa enfrentar uma situação concreta, real e específica, por exemplo, resolver um problema no trabalho, tomar uma decisão importante, ou agir com competência em determinada tarefa.

Dessa forma, o aprendizado não se resume apenas em memorizar conceitos, mas transformar esses conceitos em capacidades úteis e aplicáveis, garantindo uma transferência eficaz do conhecimento para a prática.

Portanto, focar nas capacidades cognitivas significa preparar as pessoas para pensar e agir com competência, por meio de uma formação prática que garante que o que se aprende possa ser usado de forma eficiente em situações reais (Zabala e Arnau, 2010; Perrenoud, 1999; 2000)

No campo da formação docente, o desenvolvimento de competências também passa pela tomada de consciência do professor em assumir a responsabilidade pela sua própria formação enquanto fruto de uma motivação intrínseca (Perrenoud, 2000), conforme destacado anteriormente na Figura 1.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Posteriormente, soma-se a isso o sentido de profissionalização docente, o que Perrenoud (2001) denominaria de "décima primeira família de competências":

> Não podemos dissociar as competências da relação com a profissão. Para *formar professores mais competentes*, aliando uma postura reflexiva e uma forte implicação crítica para o desenvolvimento da sociedade, é necessário desenvolver a **profissionalização do professor**. [...] Daí a importância, para gerar a transição, de uma *décima primeira família de competências*, da qual dependerão as outras. Essas competências não se relacionam ao trabalho com os alunos, mas à capacidade de os professores agirem como um ator coletivo no sistema e de direcionar o movimento rumo à profissionalização e à prática reflexiva, assim como para o **domínio das inovações** (Perrenoud, 2001, p. 6-7, grifo nosso).

Ancorados nos conceitos de competência, com ênfase nas competências específicas para ensinar; e, de profissionalização docente para o domínio das inovações, em Perrenoud (1999; 2000), apresentamos as bases teóricas para o estudo das competências digitais exigidas ao professor para o trabalho com a Educação midiática. Ressaltando, ainda, a proposta do referido autor que defende a "formação contínua para a construção de competências profissionais coerentes com a evolução da profissão de professor e do sistema educativo" (Perrenoud, 1997, n.p.).

Para isso, o presente capítulo estrutura-se em quatro seções: além desta introdução, apresenta o referencial teórico sobre o tema, a metodologia adotada e a análise dos resultados obtidos com a investigação bibliográfica e documental.

EDUCAÇÃO MIDIÁTICA NO CENÁRIO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO

A Educação Midiática propõe uma abordagem que integra saberes sobre a mídia e suas linguagens, compreendendo os processos de produção, circulação e recepção de conteúdos. Trata-se de uma perspectiva formativa que busca desenvolver nos estudantes a capacidade de leitura

ISBN: 978-65-5222-079-0

crítica e produção consciente de mídia, contribuindo para o exercício da cidadania digital.

> A Educação Midiática busca formar indivíduos para que tenham a capacidade de acessar, analisar, criar e participar de forma crítica no ambiente informacional e midiático, tanto físico quanto digital, promovendo um uso consciente das mídias. É um processo que vai além de uma alfabetização digital instrumental, englobando uma compreensão crítica das mensagens em seus diferentes meios e promovendo condições para discernir entre informações confiáveis e desinformação, por exemplo (Brasil, 2025, p.8).

Entendida como um processo educativo voltado a capacitar os indivíduos para analisar, avaliar e produzir conteúdos midiáticos de forma crítica e reflexiva, a Educação Midiática vai além do mero consumo de mensagens, visando à formação de cidadãos capazes de compreender os contextos socioculturais, os objetivos e os impactos relacionados às diversas formas de comunicação (Ferrari, Machado e Ochs, 2020; Freire, Parente e Kapa, 2020; Buckingham, 2022).

Vale destacar que a Educação Midiática assume especial relevância no contexto digital atual, marcado pelo volume excessivo de informações e pela necessidade ampliada de desenvolver habilidades de leitura crítica, bem como de compreender o funcionamento das diferentes ferramentas de comunicação.

> A nossa crença é que o cidadão educado midiaticamente, ou seja, que saber ler criticamente todas as informações que recebe, que utiliza corretamente as ferramentas de comunicação para fortalecer a sua autoexpressão e que participa de maneira consciente, ética e responsável do ambiente informacional, terá condições de exercer o seu direito fundamental à liberdade de expressão de forma plena. Acreditamos também na educação midiática como um direito humano, que empodera o cidadão e o transforma em alguém capaz de contribuir positivamente para a sociedade, fortalecendo ainda mais o ambiente democrático (Blanco *In*: Ferrari, Machado e Ochs, 2020, p. 7).

Considerando que vivemos em um mundo cada vez mais interligado e repleto de informações, o aprimoramento dessas competências e habi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lidades possibilita aos professores não apenas selecionar conteúdos de qualidade, mas também orientar seus alunos a combater a desinformação, reconhecer discursos manipulativos e valorizar a ética na produção e na disseminação de informações (Freire, Parente e Kapa, 2020).

Sendo assim, ressaltamos a importância de o professor se apropriar da Educação Midiática:

> A Educação Midiática não é um conceito novo, porém, diante deste novo cenário, nunca foi tão importante aos educadores se apropriarem dela, não só pela responsabilidade na formação de gerações que já nasceram neste novo mundo digital, mas também pela necessidade de refletir o quanto elas impactam as relações de ensino e aprendizagem (Freire, Parente e Kapa, 2020, p. 9).

Nesse mesmo viés, Buckingham (2020) ratifica a necessidade de o professor compreender os preceitos das mídias e da Educação Midiática:

> Os professores de mídia precisam saber muito sobre toda uma gama de diferentes formas de mídias, indústrias midiáticas, teorias acadêmicas e métodos de análise dos meios. E manterem-se atualizados sobre os desenvolvimentos em andamento no mundo das mídias, sobretudo aquelas com as quais os alunos estão envolvidos. Isso requer treinamento inicial aprofundado, bem como formação profissional continuada (Buckingham *In*: Calixto, Luz-Carvalho e Citelli, 2020, p. 134-135).

Portanto, investir na formação continuada docente em Educação Midiática é estratégico para fortalecer a prática pedagógica, promover a inclusão digital e preparar os alunos para os desafios do século XXI. Essa formação contribui para a construção de uma educação mais crítica, inovadora e alinhada às necessidades sociais e culturais atuais.

Todavia, o trabalho com a Educação Midiática, exige do professor o desenvolvimento de competências digitais docentes específicas que permitam a apropriação crítica das mídias digitais nas práticas pedagógicas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

COMPETÊNCIAS DIGITAIS DOCENTES: CONCEITOS, DIMENSÕES E CLASSIFICAÇÕES

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) enfatiza que as competências midiáticas e informacionais são indispensáveis para a educação do século XXI. Nesse contexto, as competências digitais docentes assumem papel estratégico, pois representam o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao uso pedagógico das tecnologias de forma crítica, ética e criativa.

Diversos marcos de referência, tanto internacionais como nacionais, têm sido propostos para orientar a formação continuada de professores nesse campo, a saber: Padrões de Competência em TIC para Professores - marco político, elaborado pela Unesco; na Espanha, o Quadro Comum de Competências Digitais para Professores - Instituto Nacional de Tecnologias Educativas e Formação do Professorado (INTEF); na Austrália, os Referenciais Profissionais Nacionais para Professores - Referenciais de Desenvolvimento de TIC para Professores de Pós-Graduação - Fundo de Inovação em TIC - Ensinando Professores para o Futuro; nos Estados Unidos, a Sociedade Internacional para Tecnologias na Educação; na Europa, o Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital de Professores (DigCompEdu); no Chile, o Programa Enlaces Inovação e qualidade na era digital; no Brasil, o Referencial de saberes digitais docentes, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC); a Nota Técnica nº 8 - Competências digitais de professores e multiplicadores para o uso das TICs na educação, e Nota Técnica nº15 - Autoavaliação de Competências Digitais de Professores, ambas elaboradas pelo Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB).

Dos documentos elencados acima, para este estudo, iremos analisar os seguintes:

1. Padrões de Competência em TIC para Professores - Marco político (Unesco);

2. Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital de Professores (DigCompEdu);
3. Matriz de Saberes Digitais Docentes (MEC);
4. Nota Técnica nº 8 - Competências digitais de professores e multiplicadores para o uso das TICs na educação (CIEB);
5. Nota Técnica nº 15 - Autoavaliação de Competências Digitais de Professores (CIEB).

Os Padrões de Competência em TIC para Professores - Marco político, da Unesco, foi concebido como um marco político e normativo para orientar programas de formação de professores no uso pedagógico das tecnologias digitais.

> A intenção do projeto da Unesco é oferecer ferramentas aos elaboradores de política educacional que poderão ser usadas para desenhar uma reforma da educação baseada em TIC, além do desenvolvimento profissional do docente para melhoria do ensino, com foco no crescimento econômico sustentado e no desenvolvimento social, que seja aplicável a várias situações e diversos caminhos de desenvolvimento (Unesco, 2009, p. 12).

Apesar de elaborado há quase 20 anos, ainda é considerado um marco e se constitui em referencial básico para a construção de diversos outros documentos norteadores e políticas formativas. Sua principal característica é a articulação entre competências docentes, reforma educacional e desenvolvimento social e econômico, entendendo que a apropriação das TIC é estratégica para a construção de sociedades do conhecimento inclusivas.

> O Projeto de Padrões de Competência em TIC para Professores pretende melhorar a prática dos professores em todas as áreas de trabalho, combinando habilidades em TIC com inovações em pedagogia, currículo e organização escolar. Também se concentra no uso que os professores fazem das habilidades e dos recursos em TIC para melhorar o ensino, colaborar com os colegas e, provavelmente, se tornarem líderes de inovação em suas instituições. O objetivo geral do projeto não se restringe

ISBN: 978-65-5222-079-0

> apenas a melhorar a prática docente, mas também fazê-lo de forma a contribuir para um sistema de ensino de mais qualidade, que possa dar prosseguimento ao desenvolvimento econômico e social do seu país (Unesco, 2009, p. 5).

O modelo organiza-se em três abordagens progressivas:

1. Alfabetização tecnológica: domínio instrumental das TIC para apoiar práticas básicas de ensino;
2. Aprofundamento do conhecimento: uso das TIC para resolução de problemas complexos, colaboração e integração curricular;
3. Criação de conhecimento: competências voltadas à inovação, produção de novos saberes e liderança pedagógica com suporte das tecnologias.

Figura 2 - Padrões de Competência em TIC para Professores - Marco político

	Alfabetização tecnológica	Aprofundamento de conhecimento	Criação de conhecimento
Compreensão das TICs na educação	Conscientização política	Compreensão política	Inovação política
Currículo e avaliação	Conhecimento básico	Aplicação de conhecimento	Habilidades da sociedade do conhecimento
Pedagogia	Integrar tecnologia	Solução de problemas complexos	Autogerenciamento
Uso das tecnologias	Ferramentas básicas	Ferramentas complexas	Ferramentas difusas
Organização e administração	Sala de aula padrão	Grupos colaborativos	Organizações de aprendizagem
Desenvolvimento profissional docente	Alfabetização digital	Gerência e orientação	Professor como aprendiz modelo

Fonte: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por

Cada abordagem integra dimensões como política, visão, currículo, avaliação, pedagogia, TIC, organização escolar e formação docente, evidenciando que as TIC devem ser compreendidas não apenas como ferramentas técnicas, mas como elementos de transformação curricular e social.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, o papel do professor é concebido como o de um agente ativo da mudança, capaz de preparar estudantes para atuarem criticamente na sociedade da informação.

Por sua vez, o Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital de Professores (DigCompEdu) publicado pela Comissão Europeia (Rede de Políticas de Educação e Formação), constitui um referencial prático e detalhado para apoiar o desenvolvimento profissional docente no campo digital.

> A competência digital dos educadores é expressa pela sua capacidade para utilizar as tecnologias digitais, não só para melhorar o ensino, mas também para as interações profissionais com colegas, aprendentes, encarregados de educação e outras partes interessadas. É expressa, também, pela sua capacidade para utilizá-las para seu desenvolvimento profissional individual e para o bem coletivo, e inovação contínua na instituição e no ensino (Lucas e Moreira, 2018, p. 19).

Educadores que desenvolvem competências digitais precisam olhar para além do uso das ferramentas em si, considerando todo o contexto em que o processo de ensino e aprendizagem acontece. Nesse sentido, possibilitar que os estudantes participem de forma ativa na vida social e profissional, em uma era marcada pelo digital, é parte essencial dessa competência. Do mesmo modo, cabe ao professor saber aproveitar de maneira consciente e crítica os recursos tecnológicos disponíveis, de forma a potencializar tanto sua prática pedagógica quanto as estratégias institucionais (Lucas e Moreira, 2018).

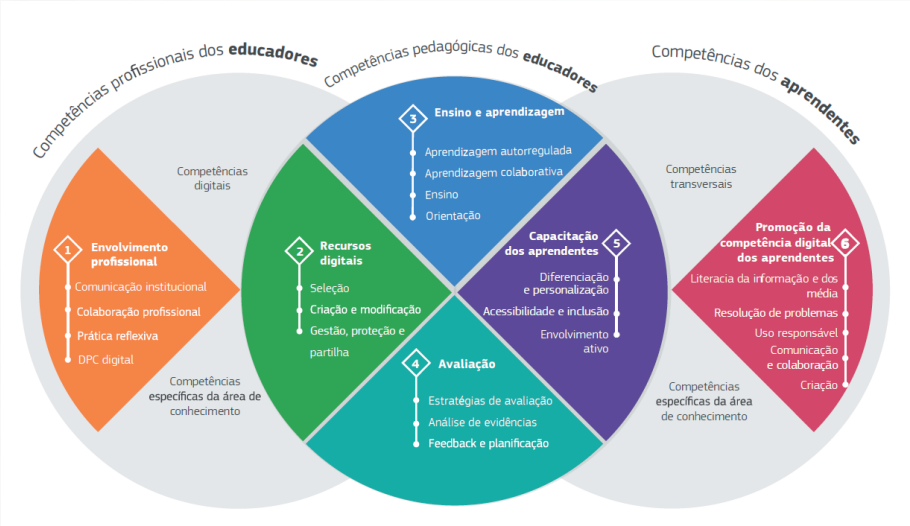
Diferentemente do documento da Unesco, que se apresenta como marco político global, o DigCompEdu oferece um quadro operacional diretamente aplicável à prática pedagógica.

> As tecnologias digitais podem melhorar as estratégias de ensino e aprendizagem de muitas maneiras diferentes. No entanto, independentemente da estratégia ou abordagem pedagógica escolhida, a competência digital específica do educador reside em orquestrar efetivamente a utilização de tecnologias digitais nas diferentes fases e configurações do processo de aprendizagem. [...] melhorar as estratégias de avaliação já existentes

> [...] criar ou facilitar abordagens inovadoras de avaliação. Os educadores digitalmente competentes devem ser capazes de utilizar tecnologias digitais no âmbito da avaliação com estes dois objetivos em mentes (Lucas e Moreira, 2018, p. 20-21).

O modelo organiza-se em seis áreas de competência, conforme o quadro apresentado na Figura 3.

Figura 3 - Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital de Professores (DigCompEdu)



Fonte: https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc/2_digcompedu_quadro_europeu_competencia_d igital_educadores.pdf

Além disso, o DigCompEdu propõe uma ferramenta de autoavaliação[5], que se configura como um dispositivo essencial para apoiar o desenvolvimento profissional docente no campo das competências digitais. Sua aplicação se dá por meio do preenchimento de um questionário digital estruturado, no qual o professor avalia suas próprias práticas em relação ao uso pedagógico das tecnologias digitais. A partir desse processo, o professor obtém uma visão clara e personalizada de seu nível de proficiência digital, permitindo reconhecer avanços já consolidados e identificar áreas que requerem maior investimento formativo.

5 Disponível em: https://www.site.digcomptest.eu/autoavaliacao

ISBN: 978-65-5222-079-0

Uma das principais vantagens dessa ferramenta está na entrega imediata de um relatório automático de autoavaliação, enviado por e-mail ao docente, com descrições detalhadas que, além de indicar o nível de competência digital, oferecem sugestões para o avanço progressivo. Dentre os benefícios desse *feedback* oportuno e eficaz, destacam-se: (a) o fornecimento de retorno individualizado sobre o estágio atual do professor; (b) o estímulo à prática reflexiva e à automonitorização, promovendo uma análise crítica da própria atuação; e (c) a contribuição para o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, uma vez que o docente passa a planejar conscientemente estratégias de aprimoramento contínuo.

O DigCompEdu fundamenta-se em uma escala de progressão em seis níveis (A1 a C2), inspirada no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Essa gradação estabelece um percurso que vai desde o nível iniciante (A1), em que o professor apresenta competências digitais ainda incipientes, até o nível pioneiro (C2), no qual o docente atua como referência inovadora, explorando criativamente os recursos digitais para transformar o processo educativo.

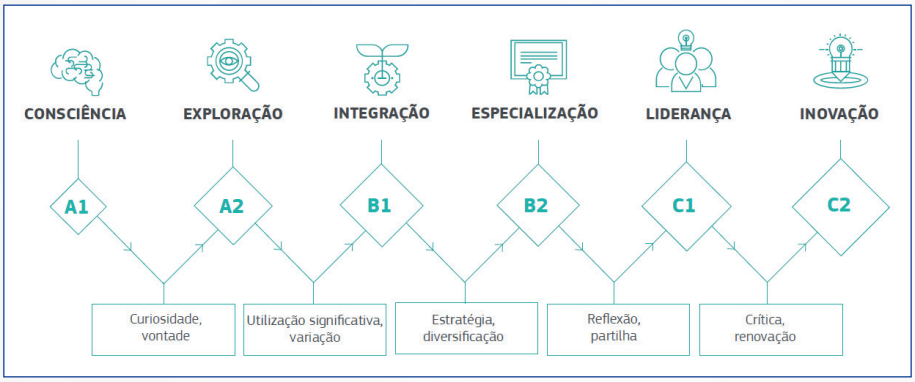
A abordagem progressiva é fundamental, pois reconhece que a integração das tecnologias na educação não ocorre de forma linear nem homogênea, mas exige percursos de desenvolvimento contínuo, respeitando os diferentes estágios de apropriação docente.

Além de fornecer um diagnóstico individual, a ferramenta também se revela estratégica para impulsionar transformações nas práticas pedagógicas. Ao tornar visível o próprio nível de competência, o professor é incentivado a reconfigurar sua prática, explorando o potencial das tecnologias não apenas como suporte didático, mas como meios de promover aprendizagens ativas, colaborativas e centradas no estudante.

O documento Referencial de Saberes Digitais Docentes, elaborado pelo Ministério da Educação (Brasil, 2024), também tem como referência diversos documentos internacionais, estruturando-se em três dimensões fundamentais: Ensino e Aprendizagem com uso de tecnologias digitais, Cidadania Digital e Desenvolvimento Profissional.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 4 - Modelo de progressão DigCompEdu



Fonte: https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc/2_digcompedu_quadro_europeu_competencia_d igital_educadores.pdf

> A escolha das três dimensões do Referencial de Saberes Digitais Docentes - ensino e aprendizagem com uso de tecnologias digitais, cidadania digital e desenvolvimento profissional - é fundamentada na necessidade de um desenvolvimento abrangente e equilibrado dos saberes digitais dos professores para a era digital. Cada dimensão aborda aspectos críticos que, juntos, promovem uma prática pedagógica eficaz, consciente e atualizada às demandas da sociedade (Brasil, 2024, p. 12).

Figura 5 - Referencial de Saberes Digitais Docentes

Fonte: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf

ISBN: 978-65-5222-079-0

Com base no documento pode-se compreender que sua estruturação busca organizar e sistematizar os diferentes aspectos das competências digitais necessárias à docência contemporânea. O referencial é constituído por dimensões interligadas, cada uma reunindo saberes específicos que articulam tanto a compreensão conceitual quanto a aplicação prática no cotidiano pedagógico, evidenciando que o domínio digital vai além do uso instrumental da tecnologia, e abrangendo aspectos pedagógicos, críticos, éticos e sociais.

> A formação de professores para o uso de tecnologias digitais na educação representa um desafio para as redes de ensino no Brasil e integra as dimensões necessárias para uma política de inovação e tecnologia na educação. Nos processos de ensino e de aprendizagem, os professores devem articular a tecnologia a conteúdos, competências e habilidades curriculares. Por isso, é fundamental que estejam conectados às possibilidades de incorporação da tecnologia nesses processos e preparados para utilizá-la e adaptá-la à sua prática docente (Brasil, 2024, p. 6).

No total, o referencial apresenta doze competências digitais docentes, que se distribuem em torno de eixos que refletem a complexidade da atuação do professor no contexto da cultura digital. Entre elas, destacam-se:

- Prática pedagógica com intencionalidade digital, na qual o uso das tecnologias é pensado de forma planejada e vinculada aos objetivos de aprendizagem;
- Curadoria e criação de conteúdos digitais, que envolve tanto a seleção crítica de materiais quanto a autoria e produção de recursos pedagógicos digitais;
- Análise de dados, voltada ao acompanhamento das aprendizagens, possibilitando avaliações mais precisas e decisões pedagógicas fundamentadas;

ISBN: 978-65-5222-079-0

- Prática inclusiva, que valoriza a diversidade, garante acessibilidade e assegura o direito de todos os estudantes à aprendizagem mediada pelas tecnologias;
- Uso seguro, responsável e crítico das tecnologias, promovendo cidadania digital, ética e responsabilidade no ambiente online;
- Comunicação, colaboração e gestão de recursos digitais, competências que favorecem o trabalho em rede, a troca de saberes e a organização de ambientes virtuais de aprendizagem.

Quanto aos níveis de desenvolvimento em relação ao ensino e aprendizagem com o uso de tecnologias digitais, estabelece cinco níveis: iniciante, familiarização, adaptação, integração e liderança.

O documento evidencia a necessidade de que as tecnologias digitais estejam integradas às estratégias de ensino e de avaliação, como parte do planejamento pedagógico que fortalece a aprendizagem ativa e significativa, deixando de serem tratadas como elementos periféricos. Outrossim, o caráter integrativo da proposta pressupõe que o professor seja capaz de mobilizar recursos digitais de modo contextualizado, alinhado ao currículo e às necessidades dos estudantes.

Acresce que outro destaque da proposta é a função inclusiva e ética atribuída à tecnologia, uma vez que esta amplia possibilidades de aprendizagem na cultura digital, exigindo também cuidados com segurança, privacidade e respeito às diferenças. Dessa forma, o documento reafirma a importância da formação crítica e ética dos docentes e discentes, preparando-os para uma atuação cidadã e responsável no espaço digital.

Em síntese, o Referencial de Saberes Digitais Docentes constitui-se como um guia estruturado e abrangente, que orienta professores e gestores no processo de desenvolvimento das competências digitais. Ao articular conceitos e práticas pedagógicas, promove uma visão integral da integração tecnológica, sustentando tanto a inovação educacional quanto o compromisso com a inclusão, a ética e a qualidade do ensino no século XXI.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A Nota Técnica nº 8 - Competências Digitais de Professores e Multiplicadores para uso das TICs na Educação, publicada pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), apresenta a Matriz de Competências Digitais CIEB, construída a partir de referenciais internacionais, como Enlaces e Unesco. O documento está organizado em diferentes dimensões que contemplam aspectos pedagógicos, técnicos, de gestão, sociais, éticos, legais e de desenvolvimento profissional.

Figura 6 - Nota Técnica nº 8 - Competências Digitais de Professores e Multiplicadores para uso das TICs na Educação (CIEB)

ÁREAS	COMPETÊNCIAS			
PEDAGÓGICA	**PRÁTICA PEDAGÓGICA** Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino.	**AVALIAÇÃO** Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	**PERSONALIZAÇÃO** Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	**CURADORIA E CRIAÇÃO** Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.
CIDADANIA DIGITAL	**USO RESPONSÁVEL** Ser capaz de fazer e promover o uso ético e responsável da tecnologia (*cyberbullying*, privacidade, presença digital e implicações legais).	**USO SEGURO** Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias (estratégias e ferramentas de proteção de dados).	**USO CRÍTICO** Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.	**INCLUSÃO** Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	**AUTODESENVOLVIMENTO** Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional	**AUTOAVALIAÇÃO** Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.	**COMPARTILHAMENTO** Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.	**COMUNICAÇÃO** Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.

Fonte: https://www.gov.br/mec/pt-br/escolas-conectadas/20240822MatrizSaberesDigitais.pdf

A proposta contempla tanto os professores, responsáveis por integrar a tecnologia às práticas pedagógicas e ao seu próprio desenvolvimento, quanto os multiplicadores, que atuam como mediadores e articulado-

ISBN: 978-65-5222-079-0

res da inovação nas redes de ensino. O documento destaca ainda que as TICs devem ser entendidas como instrumentos de transformação da aprendizagem, cidadania e gestão escolar, indo além da simples instrumentalização.

A Nota Técnica nº 15 - Autoavaliação de Competências Digitais de Professores (CIEB) complementa a anterior ao propor uma ferramenta de autoavaliação baseada na matriz de competências digitais do CIEB.

Composta por três áreas: pedagógica, cidadania digital e desenvolvimento profissional, essa ferramenta, desenvolvida em parceria com o Instituto Natura e a Rede Escola Digital, também permite que os professores reflitam sobre seu nível de apropriação tecnológica e identifiquem suas necessidades formativas.

Figura 7 - Nota Técnica nº 15 - Autoavaliação de Competências Digitais de Professores (CIEB)

Fonte: https://guiaedutec.com.br/educador

O modelo adota cinco níveis progressivos de desenvolvimento: Exposição, Familiarização, Adaptação, Integração e Transformação. Cada nível contempla descritores que permitem verificar a evolução da fluência digital, da integração curricular e do empoderamento dos estudantes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, o modelo do CIEB permite que professores e redes de ensino identifiquem em que ponto da trajetória digital o docente se encontra, orientando formações personalizadas. Além disso, promove uma visão de progresso cumulativo: cada nível pressupõe a consolidação dos anteriores, favorecendo um percurso formativo coerente e contínuo de apropriação pedagógica das tecnologias.

Figura 8 - Matriz de descritores das competências digitais dos professores (síntese dos aspectos dos níveis)

Empoderamento dos alunos	Integração das tecnologias ao currículo	Fluência no uso de tecnologias
Exposição		
O uso das tecnologias digitais está centrado no emprego instrumental das ferramentas.	Faz uso pessoal básico ou com assistência.	Enxerga as tecnologias digitais como instrumentais e não se identifica como integrante da cultura digital.
Familiarização		
O uso das tecnologias digitais está centrado no ensino.	Começa a conhecer e usar as tecnologias digitais em suas atividades. Uso pontual.	Enxerga as tecnologias digitais como apoio às atividades de ensino do professor, como a busca de recursos ou informações para preparar suas aulas.
Adaptação		
O uso das tecnologias digitais está centrado no processo de aprendizagem dos alunos em sala de aula.	Caracteriza-se pelo uso frequente, embora não integrado ao planejamento de seu componente curricular.	Enxerga as tecnologias digitais como recursos complementares para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
Integração		
Centrado no desenvolvimento e na aprendizagem de cada um dos alunos.	Caracteriza-se pelo planejamento das atividades com tecnologias digitais e pela interação com seus pares e com a comunidade educativa.	Enxerga as tecnologias digitais integradas de forma significativa e contextualizada ao processo de ensino e aprendizagem.
Transformação		
O uso das tecnologias digitais está centrado em ações de empoderamento que envolvem a comunidade educacional.	Usa tecnologias digitais de forma inovadora, compartilha com os colegas e realiza projetos colaborativos para além da escola.	Enxerga as tecnologias digitais como fundamentais nas estratégias de ensino e nas atividades de aprendizagem dos alunos. Enxerga as tecnologias digitais como forma de empoderamento e transformação social, além de ferramenta para cidadania digital.

Fonte: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/07/CIEB_NotaTecnica15_junho_-2019.pdf

ISBN: 978-65-5222-079-0

A autoavaliação de competências digitais docentes, tal como proposta pelo CIEB, ultrapassa o caráter meramente classificatório e se consolida como uma ferramenta formativa e diagnóstica. Do ponto de vista formativo, ela possibilita que o professor reflita sobre suas práticas, identifique seus pontos fortes e reconheça as áreas em que necessita avançar, em um constante movimento de autorreflexão, oportunizando-se o reforço do protagonismo docente em seu percurso profissional, e maior autonomia para planejar trajetórias personalizadas de aprendizagem e desenvolvimento.

Ademais, a estruturação dos descritores em três dimensões: fluência digital, integração curricular e empoderamento dos alunos, amplia o alcance da autoavaliação, pois ao passo em que avalia a habilidade técnica no uso de ferramentas, também verifica em que medida as tecnologias estão sendo incorporadas de forma pedagógica e crítica, promovendo a aprendizagem ativa e a cidadania digital dos estudantes.

Assim, o instrumento contribui para uma mudança de paradigma: do foco no professor que apenas usa recursos digitais para apoiar suas aulas, para o professor que integra as tecnologias como eixo estruturante das práticas pedagógicas e estimula o protagonismo estudantil.

Ao mesmo tempo, a autoavaliação contribui para o equilíbrio entre avaliações formativas e somativas. Enquanto avaliações externas de docentes tendem a ser somativas e centradas em resultados, o instrumento do CIEB favorece uma perspectiva processual, valorizando a reflexão e a melhoria contínua, cuja característica fortalece, tanto o desenvolvimento profissional individual, quanto a capacidade das instituições de promover formações contextualizadas, evitando iniciativas fragmentadas ou desconectadas da realidade das escolas.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DIGITAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Formar professores para a Educação Midiática demanda uma compreensão abrangente e contextualizada das competências digitais, de

ISBN: 978-65-5222-079-0

modo que estas não sejam vistas apenas como habilidades técnicas isoladas, mas como parte integrante de um processo pedagógico intencional, que inclua a autoavaliação como ponto de partida, como asseveram Miranda e Anic (2019):

> As competências digitais representam um caminho para nortear as propostas formativas que objetivam articular o ensino às TIC, na medida em que constituem uma referência para que tanto os docentes, quanto os formadores se autoavaliem e reconheçam as competências que já desenvolveram e aquelas que precisam ser construídas ou aperfeiçoadas (Miranda e Anic, 2019, p. 49).

Nessa perspectiva, as competências digitais docentes devem ser compreendidas como um conjunto de saberes que envolvem não apenas o domínio de recursos tecnológicos, mas também a capacidade de selecionar, adaptar e produzir conteúdos midiáticos adequados aos diferentes contextos de ensino. Isso implica refletir sobre como as mídias digitais podem potencializar metodologias ativas, favorecer a aprendizagem colaborativa e ampliar o acesso à informação de maneira ética e responsável.

Nessa premissa que devem pautar-se os novos programas de formação continuada docente, conforme defendem Miranda e Anic (2019), em um estudo sobre competências digitais docentes, no qual também abordaram referenciais nacionais e internacionais como norteadores para a implementação de programas de formação continuada docente:

> Diante dessas novas exigências da sociedade globalizada e dos novos desafios impostos ao professor, é, necessário pensarmos numa formação que vá além de cursos de preparação para o mercado de trabalho, de modo que o docente possa desenvolver competências digitais. [...] Ainda que a formação por competências receba críticas, focalizaremos, neste estudo, a discussão sobre competências digitais como um caminho para a articulação das TIC à prática docente, por entendermos que estas podem contribuir no ensino, considerando o contexto social globalizado em que nos inserimos (Miranda e Anic, 2019, p. 31 - 33).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tal formação precisa estar articulada ao currículo escolar, garantindo que o uso crítico e criativo das mídias dialogue com os objetivos educacionais e contribua para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Essa integração entre competências digitais, currículo e prática pedagógica favorece a construção de um ambiente de aprendizagem mais crítico, participativo e alinhado às demandas sociais contemporâneas, capacitando o professor a atuar como mediador competente e consciente no cenário educacional marcado pela ubiquidade[6] das mídias.

Além disso, a formação para a Educação Midiática deve estar enraizada na cultura digital e/ou cibercultura, esta última formulada por Pierre Lévy, constitui-se como um marco teórico essencial para compreender as transformações socioculturais resultantes da difusão das tecnologias digitais de comunicação e informação. Para Lévy (1999), a cibercultura refere-se ao conjunto de práticas, valores, formas de sociabilidade e modos de produção de conhecimento que emergem no ciberespaço, entendido como o ambiente interconectado pelas redes digitais.

Nesse sentido, a cibercultura desafia a escola a repensar seu papel, deslocando o professor da posição de transmissor de saber para o de mediador de processos de construção colaborativa, no qual o estudante assume papel ativo na busca, análise e reelaboração da informação.

Complementarmente, Santaella (2010; 2013) amplia a discussão ao destacar que a cultura digital envolve a inserção das linguagens, estéticas e práticas comunicativas derivadas do uso social das tecnologias digitais em múltiplos contextos. Para a autora, não se trata apenas de uma mudança tecnológica, mas de uma reorganização dos modos de percepção, cogni-

6 De acordo com o Dicionário Aurélio, é a característica daquilo que é onipresente; que pode ser encontrado em todos os lugares; que está em toda e qualquer parte; que se expande ou pode ser difundido por qualquer parte; geral (Disponível em: https://www.dicio.com.br/ubiquo/. Acesso em 22 ago. 2025). No âmbito da mídia, a ubiquidade refere-se à possibilidade de que qualquer indivíduo, em qualquer localidade, disponha de acesso potencial a uma rede de comunicação interativa em tempo real. Isso significa que os sujeitos não apenas consomem informações, como notícias e produtos de entretenimento, mas também podem atuar como produtores de conteúdo, contribuindo ativamente para processos de compartilhamento e circulação em escala global (Santaella, 2013; Medeiros Neto, 2016).

ção e expressão humana, promovida pela convergência midiática e pela ubiquidade das redes.

No contexto da educação, isso implica que o processo formativo não pode se restringir ao domínio técnico das ferramentas digitais, mas deve abarcar o desenvolvimento de competências comunicacionais, críticas e criativas. Assim, a formação de professores precisa contemplar a apropriação das linguagens digitais e multimodais, habilitando-os a atuar em ambientes híbridos de aprendizagem, que combinam presencialidade e virtualidade.

Assim, ao dialogar com Lévy (1999) e Santaella (2010; 2013), pode-se afirmar que cibercultura e cultura digital configuram dimensões interdependentes do mesmo fenômeno. Enquanto a noção de cibercultura enfatiza o caráter sociotécnico e coletivo das interações no ciberespaço, a cultura digital evidencia os efeitos estéticos, cognitivos e comunicacionais das tecnologias digitais no cotidiano.

As transformações promovidas pela cibercultura e pela cultura digital não dizem respeito apenas ao uso de tecnologias na educação, mas à constituição de novas ecologias cognitivas[7] e pedagógicas. Para os professores, isso significa o desafio de se constituírem como sujeitos digitalmente competentes, capazes de interpretar criticamente os fluxos informacionais e de propor práticas pedagógicas inovadoras, que valori-

7 Em conformidade com a ubiquidade das mídias, encontramos os conceitos de leitor ubíquo que "ao leve toque do seu dedo no celular, em quaisquer circunstâncias, ele pode penetrar no ciberespaço informacional, assim como pode conversar silenciosamente com alguém ou com um grupo de pessoas a vinte centímetros ou a continentes de distância. O que lhe caracteriza é uma prontidão cognitiva ímpar para orientar-se entre nós e nexos multimídia, sem perder o controle da sua presença e do seu entorno no espaço físico em que está situado" (s.p.); e, de aprendizagem ubíqua, definida como "espontânea, contingente, caótica e fragmentária é tão inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino-aprendizagem. [...] Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino [...], novas formas de aprendizagem mediadas pelos dispositivos móveis" (s.p.) (Santaella, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao).

ISBN: 978-65-5222-079-0

zem a autoria, a colaboração e a aprendizagem significativa (Lévy, 1999; Santaella, 2010; 2013).

Dessa forma, pode-se afirmar que a inserção da cibercultura e da cultura digital na educação exige uma reconfiguração da formação docente inicial e continuada, em direção a uma prática pedagógica que reconheça os estudantes como produtores de conhecimento, e não apenas como receptores. Tal perspectiva aproxima a escola da dinâmica social em rede, potencializando sua função de formar cidadãos críticos e criativos para atuar em um mundo hiperconectado.

Assim, formar professores para a Educação Midiática exige uma compreensão ampla e contextualizada das competências digitais, articuladas ao currículo, à prática pedagógica e à cultura digital escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo possui natureza qualitativa, com caráter exploratório e abordagem bibliográfica e documental (Gil, 2017; 2019). A escolha metodológica está alinhada ao objetivo de analisar referenciais normativos que tratam das competências digitais docentes, especialmente aquelas necessárias para o desenvolvimento da Educação Midiática na formação continuada docente.

Foram analisados os seguintes documentos norteadores:

1. Padrões de Competência em TIC para Professores - Marco político (Unesco, 2011): foi incluído por se tratar de um referencial internacional de grande reconhecimento, que estabelece diretrizes gerais para a integração das tecnologias digitais na educação, servindo como marco político global para orientar políticas públicas e práticas docentes;
2. Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital de Professores – DigCompEdu (Lucas e Moreira, 2018): foi escolhido por apresentar uma sistematização robusta e atualizada das compe-

tências digitais, amplamente utilizada em pesquisas e programas de formação docente na Europa e referência mundial em estudos sobre educação digital;

3. Referencial de Saberes Digitais Docentes/MEC (Brasil, 2024): foi selecionado por constituir-se como documento oficial que organiza e define as competências digitais esperadas dos professores no país, alinhando-se às políticas educacionais nacionais;
4. Nota Técnica nº 8 - Competências digitais de professores e multiplicadores para o uso das TICs na educação (Cieb, 2019); e, Nota Técnica nº 15 - Autoavaliação de Competências Digitais de Professores (Cieb, 2019): ambas foram incluídas por suas propostas complementares e aplicadas. A Nota Técnica nº 8 aborda especificamente o perfil de competências digitais de professores e multiplicadores, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de programas de formação. Já a Nota Técnica nº 15 trata da autoavaliação docente, constituindo um instrumento prático de diagnóstico e monitoramento das competências digitais, o que confere relevância para a análise da dimensão avaliativa no processo formativo.

A escolha desses documentos justifica-se, portanto, pela representatividade, atualidade e complementaridade dos referenciais, possibilitando uma análise abrangente e comparativa entre diretrizes globais e nacionais, bem como entre perspectivas normativas e instrumentais, o que contribui para fundamentar a discussão acerca dos desafios que se apresentam para o desenvolvimento das competências digitais docentes essenciais à Educação Midiática, e das possibilidades a partir da formação continuada.

A ferramenta ChatGPT[8], baseada em inteligência artificial (IA), foi empregada de modo auxiliar no processo de análise comparativa dos documentos, com o objetivo de apoiar a sistematização de informações

8 Disponível em: https://chatgpt.com/

ISBN: 978-65-5222-079-0

referentes à finalidade central de cada um, as suas estruturas e dimensões, bem como às convergências e divergências identificadas entre eles. Ressaltamos, ainda que, a utilização da IA teve caráter exclusivamente de suporte, sendo o conteúdo final produzido de forma autoral, a partir da curadoria crítica e reflexiva da pesquisadora.

A partir da análise de cada documento elaboramos um quadro comparativo que permitiu evidenciar as principais convergências e diferenças, apresentado na seção a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das competências digitais identificadas nos documentos analisados, elaboramos um quadro comparativo para facilitar a visualização da finalidade principal de cada um dos documentos, as estruturas, as dimensões, as convergências e as principais diferenças.

Quadro 1 - Comparativo entre os documentos norteadores sobre competências digitais e formação continuada docente

Documento	Finalidade principal	Estrutura/ Dimensões	Convergências	Diferenças
Padrões de Competência em TIC para Professores - UNESCO (2009)	Orientar políticas e programas de formação para integrar TICs no ensino, preparando alunos para sociedade do conhecimento.	Marco político, matriz de competências e descrição detalhada de habilidades.	Enfatiza papel central do professor como mediador e necessidade de integrar TICs no currículo; convergência com	Escopo global, com forte ligação a reformas educacionais amplas; menos detalhado em níveis de todos os documentos no foco em desenvolvimento de competências digitais para ensino e aprendizagem. progressão do professor.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Documento	Finalidade principal	Estrutura/ Dimensões	Convergências	Diferenças
Quadro Europeu de competências digitais - DigCompEdu (2017)	Definir competências digitais para educadores e orientardesenvolvimento profissional.	6 áreas: Envolvimento profissional; Recursos digitais; Ensino e aprendizagem; Avaliação; Empoderamento dos aprendentes; Promoção da competência digital dos aprendentes.	Estrutura clara e progressiva (A1 a C2), referência para NT CIEB nº 15 e para a Matriz MEC; foco em integração pedagógica e apoio ao desenvolvimento digital dos alunos.	Modelo europeu, com ênfase na autoavaliação e progressão individual; altamente detalhado em competências específicas.
Referencial de Saberes Digitais Docentes - MEC (2023)	Orientar uso pedagógico intencional de tecnologias digitais no ensino fundamental e médio.	3 dimensões: Ensino e aprendizagem; Cidadania digital; Desenvolvimento profissional, com saberes de compreensão e prática.	Forte convergência com DigCompEdu e CIEB nas dimensões pedagógicas e cidadania digital; alinhada a políticas nacionais de conectividade.	Inclui de forma explícita cidadania digital e uso crítico/ seguro; aborda IA de maneira transversal e análise de dados como competências docentes.
Nota Técnica nº 8 - CIEB (2019)	Sistematizar competências digitais para professores e multiplicadores.	5 Dimensões: Pedagógica; Técnica; Gestão; Social/ética/legal; Desenvolvimento profissional.	Base conceitual para NT nº 15 e para Matriz MEC; enfoque em prática pedagógica e apoio técnico.	Inclui papel de multiplicadores (NTE, NTM, POIES); amplia visão para gestão escolar e suporte técnico- pedagógico.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Documento	Finalidade principal	Estrutura/ Dimensões	Convergências	Diferenças
Nota Técnica nº 15 - CIEB (2019)	Apresentar ferramenta de autoavaliação das competências digitais docentes.	A matriz é composta por 5 níveis de apropriação, de Exposição, de Transformação. Os níveis são cumulativos, significando que os descritores de um nível de uma competência supõem a presença dos descritores do nível anterior. Baseados no DigCompEdu; vinculada à matriz de competências do CIEB.	Convergência direta com DigCompEdu na estrutura de níveis; foco em progressão e desenvolvimento contínuo.	Centrada no diagnóstico e evolução individual; não define novas competências, mas operacionaliza avaliação.

Fonte: Elaboração própria com base nos documentos norteadores, 2025.

As principais convergências evidenciadas a partir da análise dos documentos, estão elencadas a seguir:

- Reconhecem a importância das competências digitais na prática docente e no desenvolvimento profissional.
- Valorizam a integração pedagógica das tecnologias, não apenas o uso instrumental.
- Consideram o professor como mediador central e protagonista no uso das tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e significativa.
- Destacam a necessidade de formação continuada alinhada às políticas educacionais.

Elencamos, também as principais diferenças:

ISBN: 978-65-5222-079-0

- No que se refere ao escopo: alguns têm abrangência global (Unesco, DigCompEdu) e outros são nacionais (Referencial MEC, CIEB).
- No que se refere ao detalhamento: DigCompEdu e NT CIEB nº 15 oferecem níveis de progressão claros; Unesco é mais conceitual; Referencial MEC é mais operacional.
- No que se refere ao público-alvo ampliado: NT CIEB nº 8 inclui multiplicadores e apoio técnico.
- No que se refere a conteúdos emergentes: Referencial MEC incorpora IA, análise de dados e cidadania digital de forma explícita.

A análise dos documentos revelou que, embora cada um apresente diferentes nomenclaturas e estruturas, existe convergência em torno de competências digitais consideradas fundamentais para o trabalho docente com a Educação Midiática. Entre elas, destacam-se:

- Uso crítico e ético das mídias e tecnologias: competência central que perpassa todos os referenciais analisados, envolvendo a reflexão sobre os impactos sociais e culturais das tecnologias, o respeito à privacidade e aos direitos autorais, e a promoção de comportamentos responsáveis no ambiente digital.
- Curadoria e produção de conteúdo digital: os professores devem ser capazes de selecionar, adaptar e produzir materiais digitais de forma autêntica, criativa e contextualizada, promovendo o engajamento dos estudantes na construção do conhecimento.
- Mediação da aprendizagem com uso das TD: a atuação docente requer habilidades para planejar, implementar e avaliar práticas pedagógicas mediadas por tecnologias, com foco na aprendizagem ativa e significativa.
- Colaboração e comunicação digital: tanto no trabalho com os estudantes quanto na interação com a comunidade escolar, a

ISBN: 978-65-5222-079-0

comunicação por meios digitais e a atuação em rede são essenciais para o desenvolvimento da Educação Midiática.

- Avaliação e *feedback* no ambiente digital: destacam-se as competências relacionadas à utilização de ferramentas tecnológicas para avaliação formativa, diagnóstica e processual, bem como à devolutiva qualificada aos estudantes.

Essas competências, quando desenvolvidas de forma articulada e contextualizada, favorecem a inserção crítica dos professores no universo digital e midiático. Sendo assim, a formação continuada, nesse cenário, quando concebida como processo permanente, colaborativo e situado, articulando teoria e prática, saberes docentes e demandas do contexto escolar, se apresenta como um caminho promissor para consolidar essas competências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão realizada permite concluir que as competências digitais docentes para a Educação Midiática vão além da simples apropriação técnica de ferramentas. Envolvem aspectos críticos, comunicacionais, éticos e pedagógicos que devem ser desenvolvidos de forma integrada na formação docente.

Os documentos norteadores analisados, além definirem as competências digitais necessárias à atuação docente na cultura digital, a saber: uso crítico e ético das mídias e tecnologias; curadoria e produção de conteúdo digital; mediação da aprendizagem com uso das TD; colaboração e comunicação digital; avaliação e *feedback* no ambiente digital; oportunizam a autorreflexão e a autoavaliação do professor com vistas ao desenvolvimento profissional docente.

Portanto, a autoavaliação assume uma dupla função estratégica: de um lado, empodera o professor como sujeito ativo de sua formação; de outro, subsidiando políticas públicas, oferece evidências concretas para

ISBN: 978-65-5222-079-0

redes de ensino planejarem programas de formação docente em sintonia com os desafios da educação contemporânea e com a necessidade de construir uma cultura digital crítica, inovadora e inclusiva nas escolas brasileiras. No mais, oferecem subsídios relevantes para a formulação de políticas e programas de formação continuada no âmbito das redes de ensino de todo o país.

A Educação Midiática, enquanto proposta formativa comprometida com a cidadania digital e o pensamento crítico, demanda docentes preparados para atuar como mediadores em um mundo hipermidiatizado. Investir na formação continuada com base em referenciais atualizados e sensíveis à realidade escolar é, portanto, um compromisso ético e político com a qualidade da educação.

No entanto, os documentos analisados também apontam lacunas, como a necessidade de maior ênfase para as competências digitais essenciais à Educação Midiática, especialmente na dimensão ética, para o uso seguro e responsável das TD, aspectos fundamentais à formação para a cidadania digital, além da necessidade de avançar na promoção de estratégias que valorizem a experiência dos professores e respeitem os contextos educacionais diversos do Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Referencial de saberes digitais docentes**, MEC: Escolas Conectadas, 2024.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

CALIXTO, Douglas; LUZ-CARVALHO, Tatiana G.; CITELLI, Adilson. David Buckingham: a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. Entrevista Internacional. **Revista Comunicação e Educação**, ano XXV, n.2, jul/dez, 2020. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/182270. Acesso em 6 de abr. 2025.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Nota Técnica n °** Competências de professores e multiplicadores para uso de TICs na educação. São Paulo: CIEB, 2019.

SILVA, Maria da Graça M. da. **CIEB**: notas técnicas #15: autoavaliação de competências digitais de professores. São Paulo: CIEB, 2019.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. **Guia da educação midiática.** 1 Ed. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FREIRE, Wendel; PARENTE, Cristiane; KAPA, Raphael. **Educação midiática**: para uma democracia digital. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

Gil, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. São Paulo: Atlas, 2021.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo; Ed.34, 1999.

LUCAS, Margarida; MOREIRA, Antonio. **DigCompEdu**: quadro europeu de competência digital para educadores. Aveiro: UA, 2018. Disponível em: https://www.erte.dge.mec.pt/sites/default/files/doc/2_digcompedu_quadro_europeu_competencia_digital_educadores.pdf. Acesso em 10 de jun. 2025.

MIRANDA, Adelcimara dos S.; ANIC, Cinara C. **Competências digitais docentes para o uso das TIC na educação**. In: AZEVEDO, Rosa o. M.; GUERREIRO, Elaine Maria B. R.; PACHECO, Maria Lúcia T. (orgs.) 1 Ed. Curitiba: Appris, 2019.

MEDEIROS NETO, Benedito. **As contribuições de projetos colaborativos de ubiquidade, convergência, hibridismo na mobilidade informacional de um território**. Revista Ibero-Americana de Ciência da Informação. Brasília, v. 9, n. 2, p. 365-386, jul./dez. 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Formação Continua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor**. In Ideias (Fundação para o Desenvolvimento da Educação, São Paulo, Brasil), Sistemas de Avaliação Educacional, n° 30, p. 205-248, 1997.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Editora: ArtMed, em 1999.

ISBN: 978-65-5222-079-0

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para uma nova profissão**. Pátio. Revista pedagógica (Porto Alegre, Brasil), n° 17, maio-julho, p. 8-12, 2001.

SANTAELLA, Lucia. **Ecologia pluralista da comunicação:** conectividade, mobilidade, ubiquidade. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lucia. **Desafios da ubiquidade para a educação.** Revista Ensino Superior Unicamp: Universidade Estadual de Campinas, 2013. Disponível em: https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/desafios-da-ubiquidade-para-a-educacao. Acesso em 23 ago. 2025.

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

UNESCO. **Padrões de Competência em TIC para Professores**: diretrizes políticas. Paris: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2011.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar por competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.046

CICLO DE DEBATES NA FORMAÇÃO DOCENTE: REFLETINDO OS PRINCÍPIOS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)

Kátia Regina de Souza da Silva[1]
Ana Maria Leite Lobato[2]

RESUMO

O produto educacional apresentado em 2024, no Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT/IFPA) é um ciclo de debates voltado à formação continuada de docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O objetivo central é aprofundar a reflexão sobre os princípios pedagógicos da EPT e fortalecer a articulação entre teoria e prática na formação docente. O material tem como propósito proporcionar um ambiente de formação continuada para docentes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Através de debates temáticos, busca-se discutir a relação entre trabalho e educação, a construção do conhecimento na EPT e a práxis pedagógica dos professores. O ciclo de debates foi estruturado com base na pesquisa-ação colaborativa, permitindo a construção coletiva do conhecimento e a coparticipação ativa dos professores. Foram realizados cinco encontros presenciais com docentes da EETEPA "Esperança", utilizando metodologias ativas, discussões mediadas por especialistas e atividades dinâmicas. O Produto educacional está dividido

1 Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Pará- IFPA, ktiareginasilva@yahoo.com.br;

2 Doutora pelo Curso de Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professor(a) Titular do Stricto sensu ProfEPT/IFPA, leao.jr.al@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

em quatro seções que abordam aspectos teóricos, metodológicos e práticos do ciclo de debates: Bases teóricas e metodológicas; Plano de atividades e suas etapas; Relatos das abordagens temáticas; e Reflexões sobre avaliação e impactos. Assim, portanto, o ciclo de debates mostrou-se uma metodologia eficaz para a formação continuada de professores da EPT, promovendo um ambiente de aprendizagem colaborativo e crítico. O material proposto contribui para a consolidação do ensino integrado, fortalecendo a identidade docente e a reflexão sobre a prática pedagógica. Além disso, o produto educacional oferece subsídios para futuras formações em outras instituições técnicas e profissionais.

Palavras-chave: Formação docente; Educação Profissional e Tecnológica; Ciclos de debates; Práxis pedagógica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O presente produto educacional é um "Ciclo de Debates", ou seja, é uma proposição que intenta promover a reflexão e o debate sobre temas relevantes para a formação e atuação de professores da EPT. É uma oportunidade para que os docentes possam compartilhar experiências, conhecimentos e perspectivas, bem como expandir esses campos com a colaboração de especialistas e outros profissionais das áreas abordadas.

O objetivo do produto é promover debates visando a formação continuada dos docentes, com base nos princípios e fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com foco no ensino alinhado à perspectiva do mundo do trabalho. Os objetivo específicos são: a) Refletir sobre a prática educativa, na forma de ciclo de debates como complementação à formação continuada alinhadas ao princípio da Educação Profissional e Tecnológica na escola "Esperança" em Belém do Pará; b) Materializar o produto educacional, a partir dos encontros para a criação de um caderno pedagógico, com intuito de fortalecer as bases e princípios da EPT para a comunidade docente em geral. Assim, o Ciclo de Debates é projetado com a finalidade específica de enriquecer a formação docente dos professores na EETEPA "Esperança".

Nesse contexto, o Ciclo de Debates é concebido como uma intervenção estratégica, visando proporcionar aos professores uma formação continuada alicerçada nos fundamentos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ao promover um ambiente estruturado para debates, o ciclo não apenas estimula reflexões aprofundadas sobre os princípios da EPT, mas também visa fornecer subsídios para a compreensão de suas implicações no âmbito do ensino voltado para o mundo do trabalho. O caderno pedagógico, integrante fundamental dessa iniciativa, não se limita à mera transmissão de conhecimentos; ao contrário, busca catalisar a construção coletiva de saberes entre os educadores da EETEPA "Esperança", fomentando a edificação de novos conhecimentos de forma colaborativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Durante o desenvolvimento das abordagens do Ciclo de Debates, foi possível contemplar vários conteúdos e realizarmos diversas atividades individuais e em grupos que, para além de seus objetivos, alcançou a integração docente.

O produto foi destinado a professores do Ensino Médio Integrado e estruturado em 5 encontros de 2 horas cada, com 20 participantes da EETEPA "Esperança", em Belém. O planejamento seguiu parâmetros norteadores como: Formação docente em EPT; Trabalho como princípio educativo; e Práxis no Ensino Médio Integrado.

Estas categorias foram fundamentadas teoricamente em Moura (2008) sobre formação docente; Frigotto (2009), Ciavatta (2005) e Kuenzer (2020) sobre trabalho como princípio educativo; e Ramos (2008) sobre omnilateralidade e currículo integrado. Metodologicamente, a pesquisa-ação de Chisté (2016) subsidiou as fases de aplicação.

Este caderno pedagógico apresenta, após esta introdução, quatro seções: bases teóricas e metodológicas; plano de atividades; relatos das abordagens; e reflexão avaliativa com gráficos, além das referências e identificação das autoras.

BASES TÉORICAS E METODOLÓGICAS DOS CICLOS DE DEBATES

ABORDAGEM 1: DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE - OS MARCOS REGULATÓRIOS

A primeira abordagem ressaltou a história da educação brasileira, categorias de formação docente, legislação educacional, e desafios na prática educacional, destacando a importância do conhecimento que fundamenta essa modalidade de ensino. Ratificou as concepções teóricas de pesquisadores como Fabiane Mentoli, que ressalta as tensões nos marcos regulatórios que orientaram a formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Frigotto (1999, 2005), que foca nas relações entre Educação e Trabalho, abordando a formação para o trabalho

ISBN: 978-65-5222-079-0

na contemporaneidade, sobretudo, fornecendo insights sobre como a formação docente na Educação Profissional pode ser moldada para atender às demandas do mercado de trabalho e às mudanças sociais; Ibernón (2010), sobre a troca de experiência e desenvolvimento profissional; e Dante Moura (2007), que pondera sobre a inércia da Lei para formação continuada dos docentes da EPT, pois embora esteja contemplada nos escritos, não atende essa demanda como deveria.

A Atividades ocorreu, desde o compartilhamento de texto via WhatsApp para embasar a discussão. Utilização da metodologia ativa como "Nuvem de Palavras e a participação de professores. Não foram relatadas dificuldades significativas, portanto, o encontro foi bem-sucedido, apresentando objetivos claros e alcançáveis.

ABORDAGEM 2: FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT NO BRASIL

O debate sobre a formação docente para a EPT no Brasil, foi fundamentada em intelectuais como Manfredi (2002) que destaca a relevância de transcender as dimensões meramente escolares na educação, enfatizando a necessidade de considerar igualmente outros contextos sociais; e em Frigotto et al (2005), que compreende que a formação docente para a Educação Profissional Técnológica (EPT) no Brasil enfrenta desafios marcados pela falta de integralidade, caráter emergencial e ausência de reconhecimento de um saber sistematizado específico para a docência na área técnica. Para ela o processo de formação docente para a EPT é frequentemente marcado por propostas aligeiradas, indicando uma política de falta de formação e em disputas de posições político-ideológicas. O debate abordou a disparidade na matrícula de alunos na EPT em comparação com outros países, destacando o Brasil em desvantagens em relação a países como a Finlândia e Japão, por exemplo.

Esse foi um debate que utilizou somente o diálogo como atividade metodológica. O tema foi disponibilizado no grupo do WhatsApp, antecipadamente, sugerindo que fosse feito uma pesquisa com antecedência para

que houvesse o debate. Os professores tiveram uma participação bem ativa e crítica, manifestando preocupações sobre a representatividade dos dados em relação à região Norte, especificamente o Pará, contestando a generalização apresentada no Censo Escolar até 2022. A metodologia do Ciclo de Debates se mostrou eficaz para abordar temas educacionais, estimulando a participação ativa e crítica dos professores. No entanto, a generalização de resultados publicados em plataformas nacionais, podem não representar o específico, nesse debate os professores, por meio de suas experiências, puderam identificar e argumentar sobre essas questões, também.

ABORDAGEM 3: PRÁXIS – AS PERSPECTIVAS DE INTEGRAÇÃO

Nesse debate a pergunta "O que é Práxis?" e "O que é Educação?" movimentaram o debate e a fundamentação da abordagem, que na perspectiva crítica, baseou-se nos conceitos de Marx, Frigotto, Lucksi, Gadotti, Freire, para explicar e exemplificar que a Práxis é a transformação social. Entrou na pauta, ainda, a concepção da professora Vera Candau, que destaca que trabalhar a formação do professor na teoria é mais fácil do que na prática. A formação trouxe uma fundamentação teórico-ontológica sobre a Práxis, explorando o processo entre trabalho e produção, incluindo aspectos do Fordismo, Taylorismo, Toyotismo a distinção entre Mercado do Trabalho e mundo do trabalho, fundamentado em Gaudêncio Frigotto (2009), Ciavatta (2005); e Acácia Kuenzer (2020), que aborda as concepções do mundo do trabalho e este como princípio educativo; e, ainda, para fundamentar a omnilateralidade e o currículo integrado, a professora Marise Ramos (2008).

A fundamentação dialogou com a metodologia utilizada, que foi uma dinâmica coparticipava que estimulou a reflexão dos participantes, foi utilizado a HQ para explicar os conceitos teóricos, de modo a facilitar o entendimento; e a dinâmica criada pela professora Rosineide Lourinho, que formou grupos de professores e aplicou a atividade em duas etapas, na primeira etapa uma sequência sem um eixo norteador e a outra com

um tema servindo de eixo para guiar a sequência. A atividade intencionou a compreensão do trabalho integrado, da integração, e o resultado foi surpreendente e elucidativo.

ABORDAGEM 4: A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO-O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A formação para o mundo do trabalho e o trabalho como princípio educativo centrou a discussão na importância do envolvimento ativo dos indivíduos em atividades produtivas para o desenvolvimento integral. Fundamentando-se em autores como Frigotto, Ramos e Kuenzer. Frigotto alertando sobre a não educatividade da relação de trabalho, quando há submissão e alienação. Kuenzer enfatizando essa relação entre trabalho e educação como o princípio educativo. Marise Ramos, ao abordar a Educação Integrada, destaca a superação de disputas históricas e políticas, e a necessidade de integração entre ciência, trabalho e cultura. A formação de professores para o mundo do trabalho é discutida sob a ótica do trabalho como princípio educativo, com destaque para avanços legislativos na continuidade dos estudos na formação docente.

A reflexão sobre "A escola que temos" e "A escola que queremos", com base em uma citação de Frigotto, gerou intensa participação dos professores, que compartilharam experiências sobre a evolução da escola ao longo do tempo. Os professores destacaram a formação para o mundo do trabalho na Educação Profissional e Tecnológica, indo além da transmissão de conhecimentos teóricos ou práticos, promovendo habilidades práticas, resolução de problemas e responsabilidade.

A atividade preparatória envolveu a pesquisa antecipada dos professores sobre a temática do encontro. A adaptação dos conceitos à realidade, estimulados pela debatedora, como metodologia aplicada, ficou a encargo dos professores, que mencionaram projetos como Diálogos e Namorados Bem Informados (NBI) na EETEPA "Esperança", como exemplos concretos. A debatedora enfatizou que o aprendizado não está

ISBN: 978-65-5222-079-0

restrito ao ambiente escolar tradicional e que o trabalho como princípio educativo busca integrar experiências do mundo real ao processo educacional, que os projetos citados refletiram perfeitamente essa nuance, demonstrando a compreensão do objetivo desse encontro que é reafirmar os princípios do trabalho como princípio educativo e diferenciar a formação para o mundo do trabalho da formação para o mercado de trabalho. A metodologia envolveu também a reflexão a partir da leitura do poema reflexivo de Maya Angelou (1978), encerrando o ciclo de debates de maneira reflexiva e participativa.

Todo o percurso metodológico do Ciclo de Debates foi guiado pela Pesquisa Ação fundamentada em Thiollent (2011), e adaptado por Chisté (2016) par um Ciclo da Pesquisa-Aação proposto, que compreende:

a. Identificação das situações iniciais – Envolve o primeiro momento da pesquisa, é onde ocorre a pesquisa exploratória. Assim, após a escolha pela EETEPA "Esperança", houve uma visitação para apresentar a ideia do projeto e a problematização da pesquisa. A ideia foi aceita pela diretora da escola, considerando a pertinência da temática, assim definiu-se o número de 18 professores e durante os encontros aumentou para 20 professores que formaram o grupo participante da pesquisa. A proposta foi encaminha e aprovada pelo CEP, e depois o Questionário do Perfil dos Participante foi enviado, no formato Forms, por meio de WhatsApp, para preenchimento dos professores. Então houve o primeiro encontro com os participantes da pesquisa para o planejamento.
b. Planejamento das atividades previstas – Para esse segundo momento, após a definição prévia dos objetivos e aceitação pela temática e o quadro teórico, após a coleta de dados pelo instrumento da pesquisa – Questionário do Perfil dos Participantes, com 18 questões dividido em três seções (perfil do participante, conhecimento sobre os princípios que norteia a EPT e propostas de temas), foi pensado o planejamento das ações em grupo. Então,

ISBN: 978-65-5222-079-0

houve o primeiro encontro, apresentação dos marcos regulatórios para formação de professores e a participação deles no Ciclo de Debates, formato que seria o mais viável, pelo gerenciamento de tempo e carga horária menor. Foi apresentado os objetivos gerais, que constituía uma intervenção no formato Ciclo de Debates, considerando as subjeções e alterações no processo colaborativo. O debate ficou aberto para discussão das ações, assim como das múltiplas dimensões do problema, a partir da apresentação dos marcos regulatórios.

c. Realização das atividades previstas – Nesse momento com as etapas de Identificação das situações iniciais já estruturada e o Planejamento das atividades previstas supostamente alinhadas, iniciam-se as atividades do Ciclo de Debates por meio de palestras previamente estabelecidas e acordadas entre as partes, pesquisador e participantes da pesquisa. Nessa fase compreendeu-se a execução da roda de conversa, que configurou 4 encontros, que estava aberto às alterações, do tipo mudança de tema da palestra, de palestrante, do formato de interação dos participantes nas atividades etc. A princípio, seria separado 15 minutos ao final dos encontros para as perguntas e respostas, mas esse momento se deu durante o processo, de acordo com as abordagens que motivavam a participação.
d. Avaliação dos resultados obtidos – De acordo com Chisté (2016, p. 798) a avaliação ocorrerá durante toda a pesquisa, embasada na relação teoria e prática, é o que ela chama de coerência epistemológica em processo, e que a professora Acácia Kuenzer (2020) simplifica definindo relação de conhecimento e ação. Assim, durante toda a pesquisa houve a participação dos professores, ora colaborando com inserções, ora participando das atividades.

A observação, gerou relatórios sobre como ocorrera os encontros e como se deu a avaliação, que foi contínua durante todos os encontros,

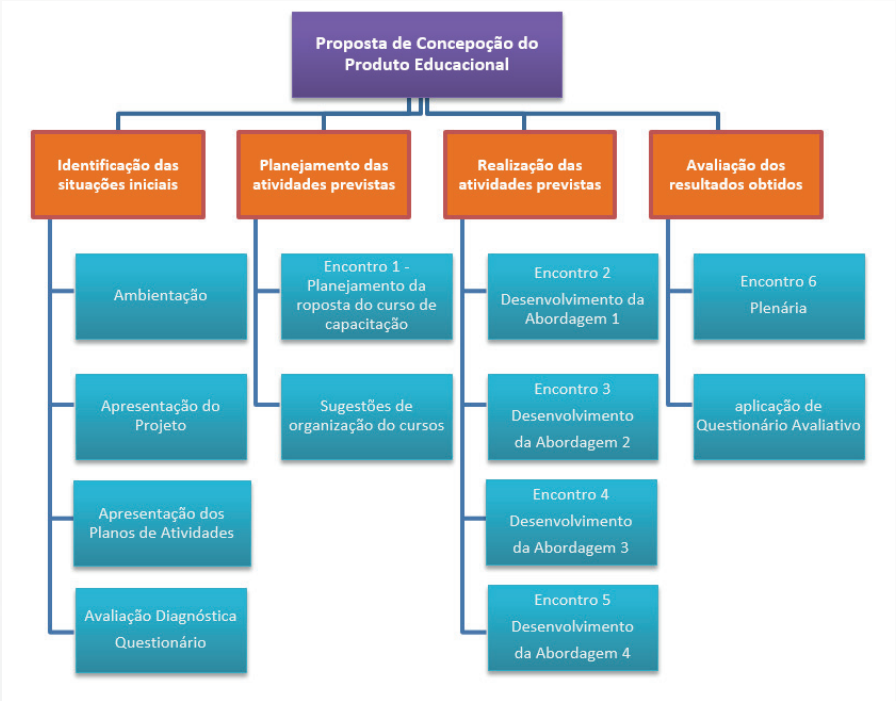
ISBN: 978-65-5222-079-0

tantos por meio das atividades, como na colaboração e participação dos professores nos debates. Apesar dos relatórios serem frutos da observação, a pesquisadora procurou tomar todo o cuidado para não interferir na opinião dos participantes, esse momento incide sobre que "todo homem social interage, interdepende do outro, pois a experiência da alteridade proporciona a visualização daquilo que não é possível imaginar sozinho". O aprendizado significativo torna-se mais interessante com os posicionamentos dos participantes, pois não há crítica sem a mediação da teoria.

PLANO DE ATIVIDADES DO CICLO DE DEBATES E SUAS ETAPAS

A seguir apresentamos, para fins didáticos, uma síntese da organização e desenvolvimento da Pesquisa-Ação, distribuído nas fases do Ciclo proposto pela professora Priscila Chisté em 2016. Segue o quadro com o Planejamento da pesquisa.

Figura 01 - Síntese do desenvolvimento da pesquisa-ação



Fonte: Autoria própria, 2022.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O fluxo do Ciclo de Debates, representado em esquema anterior, considera as quatro dimensões da Pesquisa-Ação propostas pela autora, com base em Thiollent (2011). Para melhor visualização do processo, sintetizamos a seguir as etapas de planejamento e aplicação do produto educacional.

O Ciclo de Debates foi estruturado em três momentos principais. O primeiro, dedicado à sondagem e planejamento, incluiu um encontro com a diretora, a pesquisadora e 18 docentes (posteriormente ampliados para 20), quando foi apresentado o desenho da pesquisa e aplicado questionário para subsidiar o planejamento. O segundo momento compreendeu quatro encontros de 2 horas cada, organizados em torno de eixos temáticos como Formação docente em EPT, Trabalho como princípio educativo e Práxis no Ensino Médio Integrado, utilizando metodologias ativas, debates mediados e avaliação contínua. O terceiro momento consistiu na materialização da pesquisa neste caderno pedagógico.

Os professores participantes foram selecionados dentre os que atuam nas turmas de 3º ano do turno matutino, por entender que é uma etapa crucial em que os estudantes se aproximam da conclusão do Ensino Médio. Dessa forma, ainda que a intervenção não fosse direta com os alunos, os docentes puderam relacionar os conhecimentos debatidos com o mundo do trabalho, orientando a formação discente pelos princípios da EPT. Todos os encontros ocorreram de forma presencial na biblioteca da EETEPA.

Por meio desse planejamento estruturado e das reflexões promovidas na formação continuada, foi possível delimitar os contornos dos princípios da EPT para o mundo do trabalho e desenvolver a práxis pedagógica no ensino integrado. Este caderno pedagógico, resultado desse processo, está disponível em formato impresso, PDF e virtual para todos os participantes e interessados na temática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

OS CICLOS DE DEBATES E OS MÓDULOS DE ENSINO – RELATÓRIO DAS ABORDAGENS

As abordagens se deram na Escola "Esperança", na sala da biblioteca, no turno da manhã, e aplicadas a partir do 2º encontro, pois o primeiro encontro ocorreu para o planejamento das ações

ENCONTRO 1 – DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: OS MARCOS REGULATÓRIOS

O encontro ocorreu em 28 de fevereiro de 2023, das 10h às 12h (2h/a), contando com a participação de 18 professores da EETEPA "Esperança", da diretora Prof.ª Luiza Cristina Rocha Magno, do debatedor Prof. Me. Jefferson Luis da Silva Cardoso e da pesquisadora. Foram utilizados data show, notebook e slides como recursos didáticos.

O professor debatedor iniciou o encontro apresentando-se e ressaltando o objetivo do ciclo de debates, voltado à formação dos docentes da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Destacou a relevância do debate como meio de aperfeiçoamento docente, com foco na compreensão dos marcos regulatórios que orientam e consolidam a trajetória da formação de professores, bem como as discussões contemporâneas que envolvem essa temática.

O debatedor traçou um panorama histórico da educação brasileira, classificando a formação docente nas categorias inicial, continuada e em serviço, utilizando Silva et al (2020) para exemplificar a linha do tempo desde 1827. A formação docente na LDB foi detalhada, percorrendo as resoluções 4024/61 e 5692/71 até a 9394/96, e traçando o itinerário da EPT no Brasil. Foram apresentados os horizontes necessários para a formação docente em EPT segundo Imbernón (2010): Reflexão teórico-prática, Troca de Experiência e Desenvolvimento profissional.

Os professores começaram a se manifestar ativamente quando o debate se aproximou de suas vivências, especialmente ao serem abor-

dadas as diferenças salariais entre licenciados e bacharéis e a resistência em participar da semana pedagógica. O palestrante ressaltou o grande desafio de transpor a teoria da Lei para a prática, questionando o que a legislação prevê para os professores e o que efetivamente se concretiza, citando o exemplo da previsão da licenciatura para todos em 10 anos, o que não se cumpriu. Os professores responderam às indagações e apontaram o PARFOR como uma resposta ao não cumprimento da LDB.

A formação docente na EPT foi abordada a partir das concepções de Moura (2008) e Pena (2011), e foram detalhadas as Resoluções CNE/CEB 06/2012, CNE/CP nº 2/2015, CNE/CP nº 2/2019 e a CNE/CP nº 01/2021. O debatedor mencionou que a carência de pessoal docente qualificado tem "estrangulado" a expansão da EPT no Brasil. Nesse momento, os docentes contribuíram com suas vivências, ressaltando as inovações tecnológicas e seus efeitos no trabalho e cultura profissional, bem como a necessidade de formação para um trabalho comprometido com a responsabilidade de formar o aluno. Uma professora pedagogia compartilhou sua experiência com projetos de intervenção e interdisciplinares em Marketing, afirmando que só compreendeu a importância de tornar o aluno um sujeito ativo após uma especialização em EPT que realizou por conta própria.

Como atividade preparatória, foram distribuídos textos via WhatsApp. Em sala, foi utilizada a metodologia ativa "Nuvem de Palavras". Ao final, os professores escreveram em papéis A4 de 3 a 5 palavras que representassem o encontro.

Figura 02 – Nuvem de palavras

Fonte: Autoria própria, 2023.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A nuvem de palavras resultante destacou os termos: didática, trabalho, formação, conhecimento, educação, saberes e dinâmica.

Ao final, percebeu-se que os objetivos foram alcançados, pois foi possível entender que no ensino técnico integrado, o professor deve integrar conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos, articulando o planejamento para aproveitar oportunidades educacionais. O debate fluiu de forma produtiva, sem dificuldades, com participação ativa da maioria, evidenciando interesse e engajamento.

O encontro foi bem-sucedido. Os objetivos foram claramente apresentados e a trajetória histórica da formação docente, desde 1827, foi abrangida. As atividades, incluindo a leitura prévia e a dinâmica da nuvem de palavras, demonstraram uma abordagem participativa e reflexiva. Não foram relatadas dificuldades significativas, indicando uma interação positiva. Para futuras aplicações, sugere-se incluir o trabalho com a didática na prática.

ENCONTRO 2: FORMAÇÃO DOCENTE PARA EPT NO BRASIL

O encontro foi realizado em 28 de março de 2023, na biblioteca da Escola “Esperança”, das 10h às 12h (2h/a). Participaram 20 professores, o Prof. Me. Ray Fran Medeiros Pires (debatedor) e a pesquisadora. Foram utilizados data show, notebook e slides como recursos didáticos.

O professor debatedor iniciou o encontro apresentando-se e destacando a importância da formação docente para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Ressaltou que o objetivo central da abordagem era analisar a trajetória histórica da formação docente em EPT e, a partir dela, discutir a situação atual da formação de professores, enfatizando os desafios e perspectivas que marcam esse campo educacional.

O debatedor fez uma trajetória linear da educação no Brasil desde 1909 e apresentou uma comparação percentual da realidade brasileira da EPT com países como Japão, Finlândia e Austrália, mostrando que o Brasil tem apenas 10% dos jovens matriculados na EPT, enquanto outros países variam entre 70% e 76%. Utilizando dados do Censo (2022), afir-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mou que a maior parte das matrículas na EPT no Brasil se concentra na modalidade SUBSEQUENTE.

Os professores, participantes da pesquisa, manifestaram-se de forma crítica sobre esses dados, contradizendo a realidade apresentada por não representar a região Norte, especificamente o Pará. Houve várias indagações. O debatedor, então, direcionou o argumento para a forma de ingresso docente nas EPTs, discutindo o Novo Ensino Médio, suas mudanças, o itinerário formativo e as implicações para professores de bacharelado e licenciatura. Sobre esse quesito, os professores contribuíram bastante, posicionando-se a respeito do itinerário formativo do aluno e de sua jornada.

Foram trazidos à pauta os desafios que os professores iniciantes enfrentam ao se deparar com a prática em sala de aula e a necessidade de formação para uma modalidade que requer conhecimento dos princípios formativos da EPT. Para complementar, foram mencionadas a Resolução CNE/CP nº 01/2022 e a Instrução normativa do IFES nº 13 /2022.

Como atividade preparatória, o tema foi destacado no grupo do WhatsApp, sugerindo pesquisa prévia para contribuição na plenária. A participação dos professores foi ativa e crítica, fortalecendo a preferência pelo Ciclo de Debates como metodologia.

Presumiu-se que o objetivo da temática e da proposta do Ciclo de Debate se fez presente durante todo o tempo estabelecido. Os professores se prepararam para o debate e, por meio da trajetória da formação docente em EPT, dos dados apresentados e de suas pesquisas, discutiram a situação atual da formação docente. Houve, entretanto, momentos de tensão quando alguns professores contestaram os dados expostos e questionaram o debatedor acerca da realidade da EPT no Pará. Apesar disso, o debatedor conduziu o diálogo com equilíbrio, contornando a situação.

O debate confirmou que a escolha da metodologia (Ciclo de Debate) é importante para discutir temas educacionais. A atividade preparatória no WhatsApp demonstrou participação ativa e crítica. No entanto, momentos de tensão surgiram quando os professores contestaram dados, solicitando uma abordagem mais alinhada com a realidade local.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A resposta do debatedor não foi totalmente satisfatória, gerando alguma tensão que foi contornada. Como sugestão para futuros debates, é necessário cuidado para não generalizar dados e informações, pois estes podem não representar a realidade regional.

ENCONTRO 3: A PRÁXIS NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO

O encontro ocorreu em 03 de maio de 2023, na biblioteca da EETEPA "Esperança", das 10h30 às 13h (2h30min). Participaram 15 professores, as Prof.ª Dra. Ana Maria Leite Lobato, Prof.ª Me. Rosineide de Belém Lourinho dos Santos e a pesquisadora. Foram utilizados data show, notebook e slides como recursos didáticos.

A Prof.ª Ana Lobato iniciou o encontro realizando as apresentações e reforçando a importância da formação docente e de metodologias que assegurem ao professor o direito de fala e a participação ativa nos processos formativos. Ressaltou que o objetivo da abordagem foi compreender a práxis como relação entre teoria e prática, sob a perspectiva da integração — do conhecimento ao saber ensinado —, discutindo também essa dimensão integradora em contraposição às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O debate iniciou com a pergunta "O que é Práxis?". Alguns professores responderam, em tom baixo, que seria a prática. A debatedora explicou que, na perspectiva crítica de teóricos como Marx, Frigotto, Lucksi, Gadotti e Freire, a Práxis é a transformação social. Fundamentando-se em Vera Candau, ressaltou que trabalhar a formação do professor na teoria é mais fácil do que na prática. Foi realizada uma fundamentação teórico-ontológica sobre a Práxis, explorando o processo entre trabalho e produção, perpassando por Fordismo, Taylorismo e Toyotismo, e distinguindo Mercado do Trabalho de Mundo do Trabalho.

Uma nova pergunta foi lançada: "O que é Educação?". As contribuições dos professores, em conjunto com o argumento da debatedora, perpassaram pelas relações com: Redenção, Reprodução e Transforma-

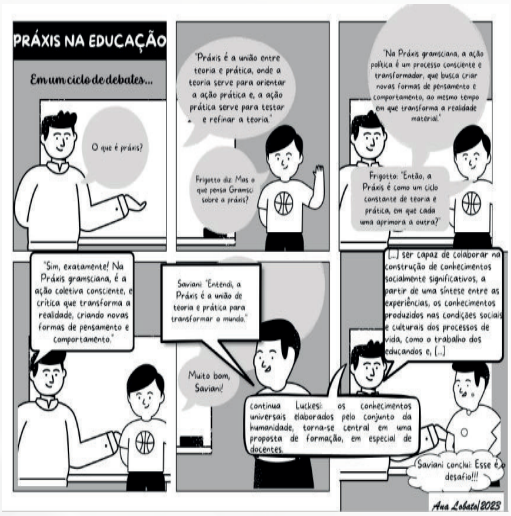
ISBN: 978-65-5222-079-0

ção, traçando um paralelo entre a escola de ontem e a de hoje. Houve muita participação, com professores relatando práticas experienciadas, como o projeto NBI (Namorados Bem-informados) e o NBI News, que colocam em prática habilidades como a de repórter. Outro participante citou o projeto "Diálogos contemporâneos", que visa fazer com que o aluno se compreenda dentro da práxis do Trabalho.

A debatedora, professora Rose Lourinho, fez uma retrospectiva da EPT, explicando as modalidades e a "Travessia" a partir do Decreto 5.154/2004. Abordou a Lei 11.741/2008, que institucionalizou a forma integrada na LDB, e as contradições de se colocar a forma Integrada no mesmo patamar da Concomitante. Foi explicado o documento base de 2007, escrito por Dante Moura, Sandra Garcia e Marise Ramos, que propõe os princípios de integração: Trabalho, Ciência e Cultura, de onde vem a práxis. A debatedora questionou como é possível colocar um curso de Indústria (1200h) integrado ao Ensino Médio em 3 anos sem contraturno. Os professores participaram, dizendo que a concomitância traz mais dificuldades.

Nesse contexto, como atividade preparatória, três textos foram disponibilizados no WhatsApp. Para facilitar o entendimento teórico, foi utilizado o recurso de HQ com personagens e suas concepções sobre Práxis.

Figura 03 – Teoria em HQ



Fonte: Autoria própria, 2023.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Foi proposta uma dinâmica coparticipativa, de autoria da Prof.ª Rosineide Lourinho, dividida em duas etapas:

- Primeira Etapa: Os professores, em grupos de 4, desenharam um objeto simples em 5 segundos, passando o papel para a direita a cada rodada. Após 6 rodadas, os desenhos resultaram confusos, sem harmonia ou integração, pois ninguém sabia a ideia inicial do outro.

Figura 04 – Etapa 1 da atividade

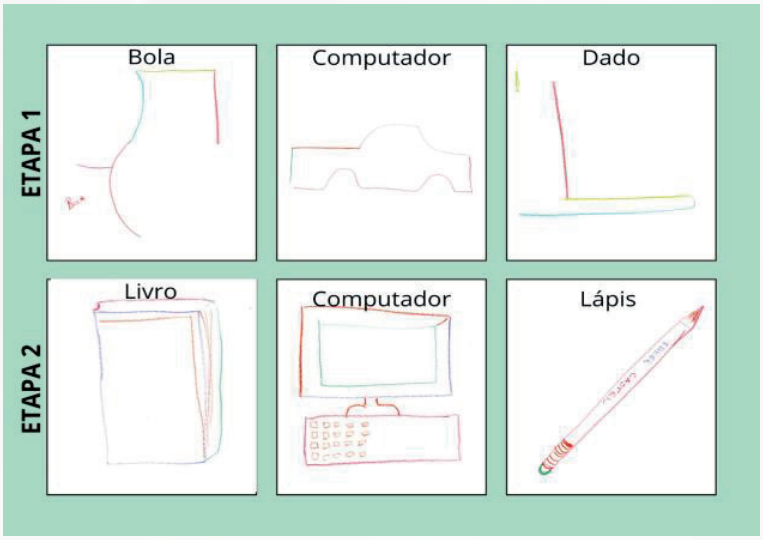
Fonte: Autoria própria, 2023.

A debatedora refletiu com os professores sobre a analogia com o planejamento de curso sem conhecimento mútuo entre as disciplinas.

Segunda Etapa: Repetiu-se a dinâmica, mas com um tema unificador: "EDUCAÇÃO". Cada professor escreveu o tema e um objeto relacionado (livro, notebook, etc.) antes de iniciar a sequência de rodadas. Os resultados foram significativamente melhores, com desenhos mais harmônicos e sequenciais, evidenciando a coparticipação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 05 – Etapa 2 da atividade



Fonte: Autoria própria, 2023.

A debatedora refletiu que "na integração dos projetos é preciso pensar-fazer-repensar"

Os objetivos foram alcançados. A atividade proporcionou uma abordagem prática e vivencial para a compreensão da integração e da práxis. A primeira etapa simulou a falta de integração, enquanto a segunda, com um propósito unificado, mostrou que a comunicação e o conhecimento mútuo são fundamentais. O questionamento sobre se a formação dos professores atingia o nível desejado de entendimento da integração estimulou a reflexão sobre as práticas pedagógicas. As soluções propostas pelos professores, como diálogo e conhecimento mútuo, foram outro objetivo alcançado. O encontro transcorreu com fluidez e ampla participação, embora tenha havido dificuldade com o tempo, causando leve insatisfação.

Logo, o encontro terminou com êxito, incentivando a coparticipação e colaboração. A conclusão enfatizou a necessidade de "pensar, fazer e repensar" na integração dos projetos. A dinâmica ilustrou os desafios da falta de integração e destacou a importância do diálogo, conhecimento

mútuo e colaboração para promover a integração na EPT, fornecendo insights valiosos para melhorar a formação integrada dos alunos.

ENCONTRO 4: FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO – O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

O encontro foi realizado em 23 de agosto de 2023, na biblioteca da EETEPA "Esperança", das 10h às 12h, com a participação de 20 professores, da Prof.ª Dra. Albene Liz Carvalho Monteiro Both e da pesquisadora, utilizando data show, notebook e slides como recursos. A professora iniciou reforçando a importância do diálogo e da coparticipação no processo formativo, explicando que o debate seria estruturado com indagações ao longo da discussão para estimular a participação ativa e a construção coletiva do conhecimento. Seu objetivo central era reafirmar os princípios do trabalho como princípio educativo, destacando sua relevância para a formação integral, e esclarecer a diferença entre a formação para o mundo do trabalho (perspectiva humanizadora, crítica e emancipatória) e a formação para o mercado de trabalho (demandas imediatas do sistema produtivo).

A debatedora instigou os professores a lembrar contextos em que a palavra "trabalho" é utilizada, surgindo colocações como "O trabalho dignifica o homem" e "Quem não trabalha é vagabundo", em um momento de significativa participação. Em seguida, percorreu-se a história do trabalho desde os tempos primórdios, passando pelo trabalho escravo, feudal e capitalista (Fordismo, Taylorismo, Toyotismo), com exemplos e indicação de filmes como "A classe operária vai ao paraíso", com os professores complementando com conhecimentos sobre trabalho escravo e capitalismo no Brasil.

A abordagem do trabalho como princípio educativo foi fundamentada em Acácia Kuenzer (2020), defendendo que o trabalho deve contribuir para o desenvolvimento humano e social, não apenas para produzir bens. Foram feitas perguntas aos professores: como esta abordagem se alinha

ISBN: 978-65-5222-079-0

com as necessidades contemporâneas da educação e do mercado? Os professores, convictos pelos debates anteriores, argumentaram que a EPT forma para o mundo do trabalho, indo além da transmissão teórica ou prática, incentivando a aplicação em contextos reais e desenvolvendo habilidades práticas, resolução de problemas, pensamento crítico e responsabilidade; quais os benefícios de integrar a aprendizagem prática baseada nesse princípio? Foram unânimes em afirmar que promove colaboração e interação social, citando projetos como Diálogos e NBI na EETEPA "Esperança"; como as instituições podem adaptar seus métodos? Os professores reiteraram os projetos da escola como exemplos, e a debatedora sugeriu projetos integrados, estágios e aulas laboratoriais. Ela também trouxe à reflexão "A escola que temos" e "A escola que queremos", usando uma citação de Frigotto (2022) sobre o Novo

Ensino Médio, o que gerou intensa participação dos professores, que compartilharam experiências sobre a evolução da escola.

Como atividade preparatória, o tema foi disponibilizado no grupo do WhatsApp para pesquisa antecipada. Após o diálogo, foi feita a leitura do poema reflexivo "Ainda assim eu me levanto", de Maya Angelou. Ao final, aplicou-se o questionário avaliativo de todo o ciclo de debates. Os objetivos foram plenamente alcançados, com a análise dos contextos e da história do trabalho proporcionando uma compreensão abrangente. O compartilhamento de visões sobre o trabalho enriqueceu o debate, e a participação ativa dos professores evidenciou a compreensão da diferença entre formar para o mundo do trabalho e para o mercado. A discussão sobre benefícios e exemplos concretos reforçou a eficácia da abordagem, sem dificuldades significativas. O encontro foi enriquecedor, com a metodologia centrada no debate permitindo uma abordagem aprofundada. Os 20 professores engajados contribuíram significativamente, e a reflexão sobre adaptar métodos gerou insights valiosos, com destaque para projetos existentes, consolidando a importância do trabalho como princípio educativo na formação integral.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO – GRÁFICOS

QUESTIONÁRIO 1 – PERFIL DOCENTE

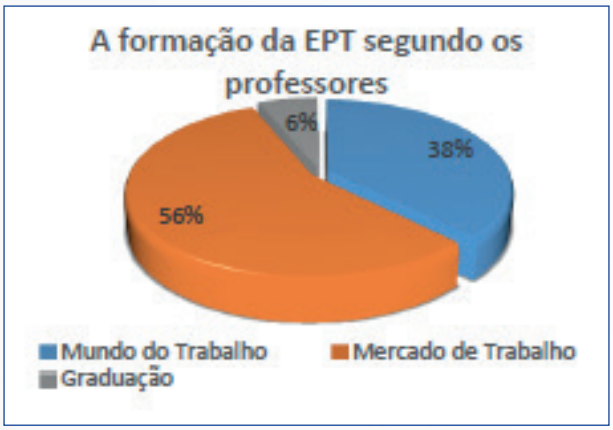
Na aplicação do Questionário Perfil dos docentes, dos 18 professores iniciantes, 16 responderam às perguntas do questionário, a partir das respostas fornecidas, foi possível extrair alguns dados que fortalecem o método formativo decidido, Ciclo de Debates. Nesta análise, trazemos alguns resultados relevantes, por exemplo, sobre a qualificação dos decentes participantes da pesquisa, que revelou que 31% dos docentes possuem mestrado, 25% especialização em alguma área, e 44% possuem somente graduação, sendo que 13% deste 44% participaram em algum momento de capacitações, curso de qualificação etc. Esses dados denotam que os docentes dessa EETEPA investem da qualificação pessoal.

Na categoria concursados e contratados, 75% dos participantes possuem vínculo por concursos público e 25% por contrato, sendo que 55% do total já atuam na modalidade EPT há mais de 10 anos e 44% abaixo desse tempo. Esse é um dado relevante para refletirmos a práxis docente, será que estão caminhando na direção certa? Uma das respostas para essa indagação foi procurar saber o que levou esses professores à carreira docente, os resultados mostraram que: 31% optou, na carreira, pela troca de conhecimento e por considerar esta uma opção para transformar a realidade da educação, 25% escolheu a profissão porque encontrou nela uma chance de melhorar de vida, 19% considerou uma oportunidade de trabalho, igualmente 19% considerou uma vocação, e 6% disse que se inspirou em um professor, o que denota que mais da metade dos decente compreendem sua carreira, a docência, para além de uma oportunidade de trabalho ou "melhoria de vida", respondendo que a maioria dos professores está caminhando na direção certa.

De acordo com os dados 75% dos professores participantes da pesquisa, tiveram na sua formação conteúdo específicos necessários à formação de professores, como didática, por exemplo. Foi perguntado

diante dessa indagação, o que eles consideravam uma formação continuada e, 63% indicou a capacitação, 6% especialização, o restante que somando 31%, ficou dividido entre curso de aperfeiçoamento, ciclo de debates, oficinas e treinamentos. Complementando essa pergunta, foi indagado, quais seriam as principais dificuldades para se realizar um curso de formação, 82% aderiu à dificuldade ao tempo, o restante alternou entre liberação da escola, falta de estímulo e nenhuma resposta, sendo que todos eles concordam que é importante participar de cursos ou atividades de formação continuada, por considerarem que o conhecimento aprimora, atualiza, capacita e possibilita o network. Por fim foi perguntado para que a EPT, em nível de Ensino Médio, formava os jovens. O gráfico abaixo, sintetiza essa resposta em percentual.

Gráfico 01 – Formação da EPT segundo os professores



Fonte: Autoria própria, 2023.

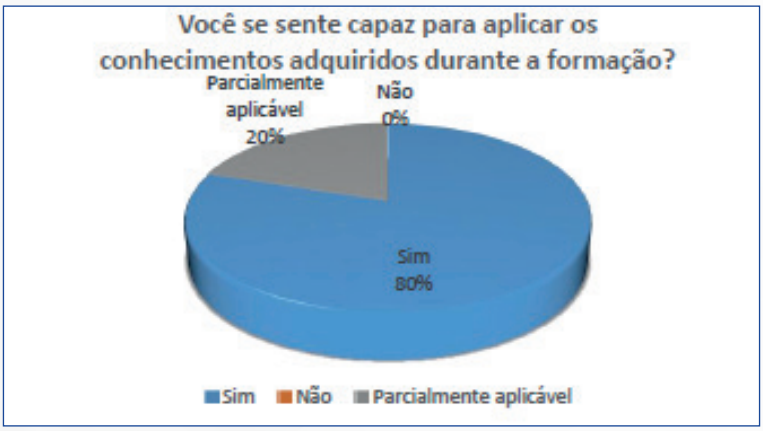
Os dados revelaram que 56% dos docentes acreditavam que a EPT forma para o Mercado de Trabalho, demonstrando, a importância que este Ciclo de Debates tem para nivelar e esclarecer a importância e a diferença entre projeto societário e capital.

ISBN: 978-65-5222-079-0

QUESTIONÁRIO 2 – AVALIAÇÃO FINAL

No questionário 2, final, aplicado após o término do Ciclo de Debates, procuramos saber se o tempo de duração do curso foi suficiente ou não para o desenvolvimento das abordagens e 75% considerou suficiente. Outro resultado importante foi sobre o conteúdo do curso, pois a maioria considerou a adequação do conteúdo, dos objetivos, da sequência lógica dos assuntos, e da Carga Horária, satisfatória, variando entre "Bom" e "Excelente". Da mesma forma a maioria dos professores considerou "Bom" e "Excelente", a avaliação das estratégias/metodológicas e atividades do curso, no quesito, adequação da metodologia, estratégias aos objetivos do curso, atividades presenciais relacionada aos objetivos do curso, temas das palestras, estímulo para desencadear novas ideias e as metodologias de avaliação da aprendizagem. Logo, quando foi perguntado se eles se sentiam capazes de aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação, em sala de aula, responderam que sim em sua maioria, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 02 - Você se sente capaz para aplicar os conhecimentos adquiridos durante a formação?



Fonte: Autoria própria, 2023.

Sobre adequação do conhecimento adquirido e discutido em debate, se seria aplicável à sua prática de ensino no dia a dia, unanimemente

ISBN: 978-65-5222-079-0

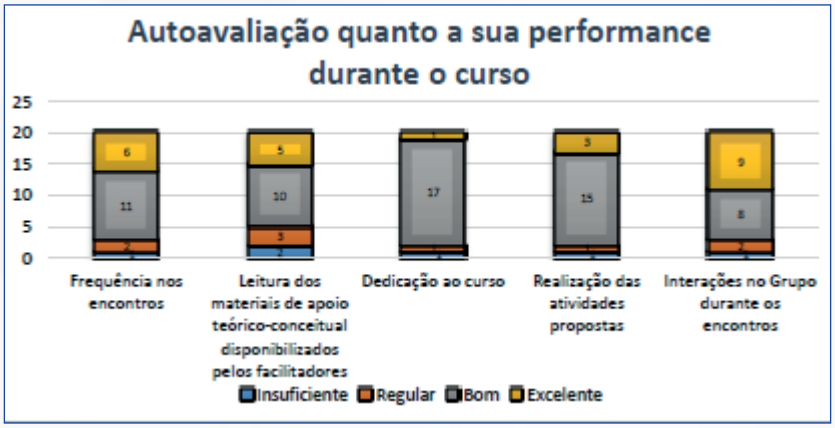
responderam que sim, bem como, 85% dos professores assistiram positivamente, que as expectativas sobre o curso foram atendidas, sendo que um percentual menor, de 15%, disse que atendeu parcialmente. Quanto aos recursos utilizados e os facilitadores (debatedores), os participantes da pesquisa avaliaram com o conceito bom, igualando em 50% a avaliação de "satisfeito" e "muito satisfeito" para o desenvolvimento das abordagens por eles.

Além disso, ao perguntarmos a opinião em relação a outros temas, se deveriam ser incluídos à ementa do curso, e quais. Eles responderam que seria interessante acrescentar cursos que abordassem a Didática, a Inteligência Artificial, os Fundamentos da Pedagogia, a Uberização-AI integrada ao Mundo do Trabalho, a Inteligência Artificial na Educação e seu uso ético, a Informação e Inteligência Artificial educacional, o Novo Ensino Médio e o modelo de trabalho, o processo de avaliação e a inclusão da tecnologia no processo de ensino aprendizagem, e a formação para as metodologias para o ensino técnico. De acordo com as respostas deles, foi possível notar uma alta demanda por cursos na área das Tecnologias, especificamente, as IAs.

Também fizeram algumas sugestões que poderão ser adequadas a futuras aplicação do produto, como modelo. Sugeriram, então, um tempo maior para realização de cursos como o Ciclo de Debates, embora mais da metade dos participantes, tenham respondido que o tempo foi satisfatório, no entanto, acredito que eles se referiram a importância da temática, bem como mais tempo para os professores se qualificarem. Sugeriram uma Dinâmica mais adequada à realidade, uma prática mais técnica, do tipo oficina para se construir um currículo ideal para o mundo do trabalho, e também maior disponibilidade de tempo da escola aos professores, eles também observaram que havia similaridade em alguns temas. No entanto, por se tratar de uma temática que reforça os princípios e as bases da EPT, não teria como não estar constantemente reforçando esses fundamentos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por fim, segue a autoavaliação dos participantes da pesquisa sobre sua colaboração para fecharmos esse Ciclo de Debates.



Os dados desta autoavaliação são extremamente valiosos. Eles nos mostram, de forma clara, o alto grau de envolvimento dos participantes, o que valida a metodologia e os temas escolhidos. No entanto, nossa análise não para aqui. Observando, por exemplo, os poucos casos de avaliação moderada, identificamos uma oportunidade para aprofundar ainda mais o formato nos próximos ciclos, buscando engajar de forma ainda mais efetiva toda a plateia. Este gráfico, portanto, não é um ponto final, mas um mapa para as nossas futuras ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este Ciclo de Debates confirmou-se como uma estratégia formativa eficaz para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), promovendo a integração entre teoria e prática por meio de uma abordagem colaborativa e reflexiva. A articulação fundamentada na pesquisa-ação mostrou-se crucial para qualificar a atuação docente frente aos desafios do ensino técnico no Brasil.

As reflexões obtidas evidenciam que a formação em EPT deve transcender as dimensões tradicionais, incorporando práticas que desenvolvam habilidades críticas, resolução de problemas e competências alinhadas às

ISBN: 978-65-5222-079-0

demandas do mundo do trabalho. Os encontros presenciais fomentaram um ambiente de troca de experiências, fortalecendo a compreensão do professor como agente de transformação social.

A materialização do conhecimento no caderno pedagógico, como produto científico e didático, reforça a importância de disseminar boas práticas, contribuindo para o aprimoramento da formação docente e a evolução do ensino técnico.

Conclui-se que a efetividade dessas ações está intrinsecamente ligada ao contexto local e às políticas educacionais, indicando a necessidade de uma revisão contínua das políticas públicas de formação docente. Futuras pesquisas devem explorar as interfaces entre a formação pedagógica, a prática de sala de aula e a inserção do trabalhador na sociedade do conhecimento, avaliando a efetividade de intervenções baseadas na pesquisa-ação em diferentes contextos regionais.

Por fim, este trabalho reafirma o papel central da formação continuada e do desenvolvimento de comunidades de prática como estratégias essenciais para fortalecer uma EPT de qualidade, democrática e alinhada às exigências de um mundo do trabalho em constante transformação.

REFERÊNCIAS

CHISTÉ, Priscila de Souza. Pesquisa-Ação em Mestrados Profissionais: análise de pesquisa de um programa de pós-graduação em ensino de ciências e de matemática. **Revista Ciência e Educação**, Bauru, v. 22, n.3, p. 789-808, 2016.

CIAVATTA, Maria Franco. **Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea**. In: Síntese do texto discutido como os participantes do Seminário Nacional de Formação – MST, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes. Guararema, SP, 2005. Disponível em:texto-completo-trabalho_princip_educativo1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho como princípio educativo: por uma superação das ambiguidades. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, p. 175-182, set./dez., 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. **Revista Brasileira de Educação**, v.9, p. 10-22, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria Franco; RAMOS, Marise. **A formação do educador e a concepção pedagógica do projeto Escola Trabalho.** Rio de Janeiro: UERJ, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2009, v.14, n.40, p.168-194. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a14.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. [S. l]: **MEP SINASEFE**, 3 jun. 2020. Live youtube. Disponível em: https://youtu.be/OoRPX-lB-mIY. Acesso em: 11 out. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado na Modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 18., 2007, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: EDUFAL, 2007.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, jun. 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção de ensino médio integrado. In: **Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, incorporado discussões**. Pará: SEDUC, 2008. Disponível em: Texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 29 jun. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**.18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.047

ENTRE CRÔNICAS E RIMAS: REFLEXÕES SOBRE O LETRAMENTO CRÍTICO LITERÁRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Valéria Hernandorena Monteagudo de Campos[1]

RESUMO

A crônica literária desempenha papel essencial na compreensão de diversos aspectos da sociedade brasileira, revelando, por meio da observação do cotidiano, as nuances culturais e as questões sociais do país no contexto histórico em que seus autores viveram, assim como no cenário contemporâneo que envolve os leitores, que buscam entender as raízes de um presente que ainda carece de respostas. O trabalho apresenta os resultados de uma sequência didática que conectou a crônica de Lima Barreto, do início do século XX, ao rap da virada do século XX para o XXI. A proposta foi aplicada em três turmas do terceiro ano do ensino médio e foi apresentada aos professores em formação do curso de licenciatura em Linguagem da Faculdade SESI de Educação, como uma forma de reflexão crítica sobre práticas de letramento literário. Os estudantes de ambos os níveis de ensino foram convidados a refletir sobre a intersecção entre o pensamento dos rappers brasileiros Racionais MCs e a crônica jornalística de Lima Barreto, com o suporte das análises críticas de Lilia Schwarcz (2017), Cidinha da Silva (2003) e Beatriz Resende (2017). A sequência didática adotou os princípios do método recepcional (Bordini e Aguiar, 1983), com a interpretação inicial da música "Racistas Otários" em

1 Professora do Curso de Linguagem da Faculdade SESI de Educação e doutoranda em Literatura na Universidade de São Paulo (USP), valeriahae@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

contraponto à crônica “Considerações Oportunas”. Em continuidade, os estudantes selecionam crônicas jornalísticas de Lima Barreto e realizam atividades de interpretação típicas do círculo de leitura (Cosson e Daniels, 2015), nas quais desempenham diferentes papéis de análise, incluindo a relação com os contextos atuais. Com essa abordagem, os estudantes do ensino médio envolvidos desenvolveram habilidades de leitura e análise comparativa, estabelecendo conexões entre a realidade presente e a historiografia literária. Os licenciandos, por sua vez, ampliaram seu repertório de possibilidades didáticas e contribuíram com alterações e adições ao plano, enriquecendo a proposta inicial.

Palavras-chave: Ensino de literatura, crônica, rap, método recepcional, círculo de literatura.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A crônica literária, enquanto gênero que transita entre o jornalismo e a literatura, desempenha um papel essencial na formação do olhar crítico sobre a sociedade. Desde o início do século XX, autores como Lima Barreto utilizaram o espaço da crônica para registrar, analisar e questionar as desigualdades sociais, as contradições políticas e as tensões raciais que estruturam o Brasil moderno. Sua escrita, caracterizada por uma voz sensível e engajada, propõe uma leitura crítica do cotidiano urbano e das formas de exclusão que perpassam a experiência nacional. No contexto contemporâneo, o rap brasileiro ocupa um espaço semelhante de denúncia, tornando-se uma crônica em ritmo e verso das periferias e das vivências negras. Artistas como os Racionais MCs se constituem como cronistas do presente, narrando realidades invisibilizadas e revelando a continuidade de processos históricos de opressão racial, econômica e simbólica.

A articulação entre esses dois gêneros — a crônica literária e o rap — permite explorar, em sala de aula, a força de uma leitura crítica que ultrapassa as fronteiras entre o texto literário canônico e as linguagens da cultura popular. Essa perspectiva se alinha à concepção de letramento literário proposta por Cosson (2014), que compreende a leitura literária como prática social de interpretação e de produção de sentido, capaz de formar leitores autônomos e críticos. O trabalho aqui apresentado parte da hipótese de que a aproximação entre Lima Barreto e os Racionais MCs, mediada por metodologias participativas como o método recepcional (Bordini e Aguiar, 1983) e os círculos de leitura (Daniels, 2002; Cosson, 2015), pode favorecer o desenvolvimento do letramento crítico literário entre estudantes da Educação Básica e contribuir, simultaneamente, para a formação reflexiva de futuros professores.

A pesquisa deriva da aplicação de uma sequência didática intitulada Entre Crônicas e Rimas, desenvolvida com três turmas do terceiro ano do Ensino Médio e posteriormente apresentada a estudantes de licenciatura em Linguagem da Faculdade SESI de Educação. A proposta, detalhada

ISBN: 978-65-5222-079-0

no material didático disponibilizado em formato digital (Sway), foi concebida como uma ponte entre diferentes tempos e linguagens, convidando os estudantes a confrontar as "Considerações oportunas" de Lima Barreto (1919) com a música "Racistas Otários" dos Racionais MCs (1989). Essa relação intertextual buscou evidenciar continuidades e rupturas nas representações do racismo no Brasil e, ao mesmo tempo, oferecer um espaço de reflexão sobre a função social da literatura e da arte como instrumentos de emancipação intelectual e política.

Ao estabelecer esse diálogo, o estudo também se insere em uma perspectiva decolonial de ensino da literatura, ao reconhecer e valorizar produções artísticas que emergem de vozes subalternizadas e de experiências marginalizadas. Dessa forma, além de propor uma prática de leitura crítica e comparativa, a sequência didática promove uma revisão do próprio cânone literário, convidando professores e alunos a repensarem os critérios de legitimidade cultural no contexto escolar. O objetivo deste artigo é, portanto, descrever e discutir os resultados dessa experiência, analisando os efeitos da proposta tanto no desenvolvimento de habilidades interpretativas e críticas dos estudantes do Ensino Médio quanto na formação de licenciandos, que puderam vivenciar o planejamento e a mediação de uma sequência literária baseada em princípios críticos e dialógicos.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como uma investigação de natureza qualitativa, configurando-se como uma experiência de pesquisa-ação pedagógica, uma vez que envolveu a elaboração, a aplicação, a observação e a análise reflexiva de uma sequência didática no contexto escolar. A sequência foi implementada em três turmas do terceiro ano do Ensino Médio, com uma média de trinta e dois estudantes por turma, e posteriormente compartilhada com licenciandos do curso de Linguagem da

ISBN: 978-65-5222-079-0

Faculdade SESI de Educação, que participaram como observadores e coautores das atividades, propondo adaptações didáticas.

No âmbito do Ensino Médio, a proposta foi desenvolvida como parte dos estudos sobre o movimento pré-modernista brasileiro, nas aulas de Língua Portuguesa. No contexto da Licenciatura em Linguagens, a análise das atividades foi conduzida no escopo da unidade curricular "Oficina de Escrita e Leitura Literária", cujo objetivo consiste em investigar e aplicar metodologias de leitura e interpretação de textos literários voltadas à Educação Básica, ao mesmo tempo em que promove a reflexão e o aprimoramento da prática pedagógica dos professores em formação na respectiva área de atuação. O estudo esteve no contexto de um bloco de aulas intitulado "A coletividade para além do "eu": do cotidiano à denúncia", em que foram vistas diferentes formas de arte que apontam para o poder coletivo das linguagens.

Conforme Campos et al. (2023), a crônica, frequentemente, ocupa uma posição marginalizada no campo dos estudos literários, em grande parte devido à sua vinculação histórica ao suporte jornalístico e ao caráter efêmero de sua circulação. Contudo, é imprescindível reconhecer que muitas obras consagradas da literatura brasileira tiveram origem nos folhetins, espaço de grande relevância para a formação do repertório cultural e literário nacional. Quando se considera a relação entre arte e cotidiano, conforme propõe Bastos (2005), evidencia-se a existência de múltiplas potencialidades no entrelaçamento entre as práticas artísticas e as experiências diárias. O autor observa que valorizar as inter-relações entre arte e vida cotidiana constitui a base de uma arte/educação democrática, pois implica o reconhecimento de diferentes manifestações estéticas, sem hierarquizações entre o erudito e o popular.

Dessa forma, a literatura na escola não deve ser abordada de maneira dissociada da realidade do estudante, mas sim como um campo de interlocução entre o vivido e o imaginado. O ensino literário precisa partir da experiência sociocultural dos alunos, estabelecendo vínculos entre seus repertórios prévios e as novas leituras, de modo a favorecer o que Ausu-

ISBN: 978-65-5222-079-0

bel denomina aprendizagem significativa — processo em que novas ideias se relacionam a estruturas cognitivas já existentes. O próprio autor sintetiza esse princípio ao afirmar que "o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos" (Ausubel, Novak & Hanesian, 1980).

Nesse contexto, a crônica apresenta-se como gênero de grande potencial pedagógico para o ensino de literatura, pois, ao tratar de acontecimentos cotidianos sob um olhar crítico, reflexivo ou humorístico, permite que o estudante reconheça as relações entre arte e vida social. A leitura desse tipo de texto possibilita compreender que a criação literária não se restringe a produções distantes ou elitizadas, mas emerge também da experiência comum e do olhar sensível sobre o cotidiano.

Sob essa perspectiva, Nelly Novaes Coelho (2000) define a literatura como expressão artística que, por meio da palavra, representa o mundo, o ser humano e a vida, articulando imaginação e realidade, sonho e prática. Essa compreensão reforça a necessidade de que o ensino literário seja concebido como espaço de formação sensível e crítica, no qual o texto literário dialogue com a experiência do sujeito. Marisa Lajolo (2008) corrobora essa visão ao afirmar que o distanciamento entre os jovens e a literatura pode ser superado quando a sala de aula se torna um espaço de liberdade e de construção simbólica, capaz de instaurar, no e pelo texto literário, a experiência da subversão e da reflexão.

Entretanto, como adverte Lajolo (2008), é necessário evitar práticas pedagógicas que se pautem no espontaneísmo interpretativo, resultando na aceitação indiscriminada de leituras e na consequente diluição do papel formativo do ensino literário. Assim, parte-se do repertório do estudante, mas com a mediação de uma metodologia que oriente e qualifique o processo interpretativo. Neste trabalho, essa mediação foi conduzida por meio do método recepcional, formulado por Bordini e Aguiar (1993), o qual valoriza a experiência estética e a resposta do leitor como ponto de partida para o trabalho interpretativo. Essa metodologia

ISBN: 978-65-5222-079-0

propõe que o ensino de literatura se organize em etapas que conduzem o estudante da fruição à reflexão, passando por momentos de problematização, mediação e apropriação crítica. Todos os passos das aulas foram disponibilizados em uma página no aplicativo Sway, conforme referenciado posteriormente.

A estrutura do Método Recepcional engloba cinco etapas interdependentes: a) identificação do horizonte de expectativas dos estudantes; b) atendimento a esse horizonte por meio da seleção de textos que o contemplem; c) ruptura, com a introdução de novos elementos ou perspectivas; d) questionamento, no qual se comparam as etapas anteriores; e) ampliação, momento de síntese e de projeção para novas experiências de leitura.

A adoção desse método fundamenta-se na convergência teórica entre as contribuições de Ausubel, Coelho e Lajolo, permitindo a construção de uma prática de ensino literário que parte da experiência do leitor em formação e promove a ampliação de seu repertório cultural, crítico e estético por meio do contato sistematizado com a literatura.

A fim de contemplar a primeira etapa do método, "identificação do horizonte de expectativas dos estudantes", foi realizado um jogo com os estudantes no formato de quiz, no qual havia dez diferentes frases retiradas de crônicas e textos variados de Lima Barreto e trechos de canções dos Racionais MCs. Os estudantes deveriam tentar adivinhar qual dos dois proferiu originalmente as frases.

Figura 1. Capa do "quiz": "Lima Barreto ou Mano Brown?"

ISBN: 978-65-5222-079-0

As perguntas selecionadas para o quiz foram:

Tabela 1. Perguntas do *quiz* inicial.

Trecho	Autor
“as minhas palavras podem desencadear a ira dos governantes”	Lima Barreto
“esses senhores grosseiros de espírito só conhecem partes mortas”	Lima Barreto
“as famílias pobres não aguentam mais, pois todos sabem e elas temem a indiferença por gente carente”	Mano Brown
“Negro lá é tudo que não é branco”	Lima Barreto
“Os sociólogos preferem ser imparciais e dizem ser financeiro o nosso dilema”	Mano Brown
“(existe) um verdadeiro sentimento de asco, de ódio (pelo) negro”	Lima Barreto
“somos meros cidadãos e eles o sistema”	Mano Brown
“Por esse labirinto de ruas e bibocas é que vive uma grande parte da população da cidade (...) o governo fecha os olhos”	Lima Barreto
“a lei é implacável com os oprimidos”	Mano Brown
“negro e branco pobre se parecem, mas não são iguais”	Mano Brown

Por meio das respostas ao quiz, o professor pode definir o horizonte de expectativas com relação ao envolvimento dos estudantes, o quanto eles conhecem sobre Lima Barreto e Racionais MCs, além de perceber as reações das turmas ao tema Racismo. Na plataforma Kahoot, um aliado para a avaliação diagnóstica são os relatórios gerados, por meio dos quais é possível identificar quais foram as perguntas mais difíceis e quais tópicos já são de domínio da turma. Ao examinar o relatório, o professor pode, por exemplo, verificar as questões que trouxeram mais dificuldade e discuti-las com os estudantes, em um movimento de percepção autorreflexiva também para os estudantes, em que eles analizam por que essas dúvidas surgiram.

Nas aulas com o ensino médio e na faculdade, percebeu-se que a inserção de artistas conhecidos da turma, não apenas para a correlação temática, mas também o reconhecimento do potencial intelectual da música ouvida por muitos deles, gera sensação de pertencimento e interesse. É importante destacar que a proposta não gerou consenso entre os participantes. Em todas as turmas, observou-se que a “confusão” inten-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cional entre as falas dos dois autores, um dos objetivos centrais da etapa inicial, efetivamente se concretizou nas discussões. Mesmo entre os estudantes que já possuíam familiaridade com o grupo de rap, foi recorrente a atribuição equivocada de trechos ou ideias de Lima Barreto às letras dos Racionais MCs, e vice-versa. Esse fenômeno interpretativo, longe de representar uma falha, demonstrou que a atividade atingiu seu propósito formativo: a aproximação entre dois discursos historicamente apartados fez emergir um campo de reflexão crítica sobre o tempo, a linguagem e a permanência das desigualdades.

A segunda etapa, "atendimento a esse horizonte por meio da seleção de textos que o contemplem" foi realizada poe meio da escuta e discussão coletiva da música "Racistas Otários", dos Racionais MCs, sem que o texto de Lima Barreto fosse apresentado inicialmente. O objetivo era provocar uma leitura afetiva e empática da realidade retratada pelo rap, permitindo que os estudantes expressassem livremente suas percepções e experiências relacionadas ao tema do racismo.

Sobre a música escolhida, Mendes (2015, p. 66-67) destaca:

> Sobre o sample de "Ufo" do grupo ESG e de "Thriller", de Michael Jackson, o discurso dos Racionais em "Racistas otários" crítica a realidade vivida pela "gente pobre e carente" que sofre com a indiferença da autoridade, da justiça, que pela sua negligência deixa que a "periferia se torne um inferno". À época, os Racionais eram jovens negros de 20 anos - Brown e KL Jay trabalhavam como office boys – conscientizando-se da dinâmica de forças políticas e econômicas que rege a realidade social brasileira. Tomados por esse processo de conscientização, eles convocam os outros jovens para a luta antirracista, e realizam tal chamado com um rap de tom militante e didático. Criticam a desinformação da periferia e clamam por igualdade, acusando a lei de ser implacável com os oprimidos. Segundo o rap dos Racionais de então, é a lei injusta que torna bandidos os que eram "pessoas de bem". A crítica à violência policial7 já está presente, na denúncia do abuso que mata a "gente negra e carente", que não se verá retratada dignamente nos jornais pois "não é muito influente". O "sistema está falido" e há muito tempo os negros são empurrados para a "incerteza e o crime" pois vivem em condições precárias, cantam os Racionais. A "sociologia dirá que o problema é financeiro", mas Brown

ISBN: 978-65-5222-079-0

lembra que “o negro e branco pobre se parecem, mas não são iguais”.

Na etapa seguinte, como “ruptura, com a introdução de novos elementos ou perspectivas”, foi introduzido o escritor Lima Barreto, o qual, apesar das similaridades em temática e olhar para o cotidiano pode se aproximar do rap e de outras manifestações conhecidas pelos estudantes, no entanto, oferece vocabulário e contexto de difícil apreensão, por ter sido escrito no início do século XX, há mais de cem anos.

Iniciou-se essa parte com uma introdução ao escritor. A atividade desenvolveu-se em torno do termo “ambivalência” e a fala de Lilia Schwarcz sobre o título de seu livro “Triste Visionário”. A autora enfatiza que Lima Barreto, nascido em 13 de maio de 1881, filho de ex-escravos, via-se como um homem negro, suburbano, desleixado e contraditório. Desde cedo, compreendeu que a integração social das pessoas negras não viria pela aceitação passiva, mas pela luta e pelo incômodo constante diante das injustiças.

Em sua visão crítica, a abolição da escravidão não havia, de fato, libertado o povo negro, pois suas marcas permaneceram entranhadas nas práticas cotidianas e nos preconceitos mais sutis. Observador atento do “Rio de Janeiro alargado”, Barreto retratava as desigualdades e contradições da cidade, mas dificilmente recebeu o reconhecimento por isso em vida. Frustrado e marginalizado, passou a beber com frequência e acabou internado duas vezes no Manicômio Nacional. Lá, percebeu que muitos negros eram abandonados quando deixavam de ser úteis ao sistema e decidiu transformar essa vivência em literatura, iniciando um livro que ficou inacabado. Sua trajetória, marcada por lucidez e sofrimento, encerrou-se em 1922.

Após essa contextualização, foi apresentada a crônica “Considerações oportunas”, publicada por Lima Barreto em 1919. O texto foi contextualizado por meio de informações históricas sobre o período pós-abolição, as teorias raciais e o ambiente intelectual do início do século XX. A leitura foi conduzida de forma dialógica, de forma atenta aos vocábulos específicos

ISBN: 978-65-5222-079-0

desconhecidos pelos estudantes, assim como as escolhas estilísticas do autor.

A respeito da crônica, segundo Zanaga (2020), ao se afirmar como escritor e intelectual, Lima Barreto busca ocupar um lugar de legitimidade no meio intelectual de sua época. Para isso, ele adota os modos e critérios que conferem credibilidade aos discursos científicos. Dessa forma, propõe uma distinção entre dois tipos de ciência: uma "boa ciência", que seria aquela não racista, pautada por métodos e princípios considerados válidos dentro do próprio campo científico, e uma "má ciência", marcada pelo racismo e pela distorção dos fatos, cujos discursos são falsos e não deveriam exercer influência sobre a sociedade. Segundo o autor (Zanaga, 2020, p. 74):

> Assumindo o papel de escritor e de intelectual, Lima se coloca em posição, estabelecendo que segue os rituais que garantam o valor de verdade dos discursos científicos. Assim, opõe uma "ciência boa", não racista, que respeita os princípios científicos (vale ressaltar que tais princípios são definidos pelo próprio campo científico) e, portanto, verdadeira, à "má ciência", racista, que produz discursos falsos e que, por este motivo, não deveria ter poder no campo social.
>
> A estratégia do escritor é evidenciada na crônica Considerações oportunas, publicada no periódico A.B.C., em 16 de agosto de 1919. Utilizando-se da obra Le Préjugé dês Races (1906) do filósofo e publicista polaco-francês Jean Finot13 para reforçar sua argumentação, Lima Barreto (2004, v. 1, p. 583) classifica as teorias raciais como falsas:
>
> Nada mais falso do que apelar para a Ciência em tal questão [a questão racial]. Cada autor faz um poema à raça de que parece descender ou com que simpatiza, por isto ou aquilo. Os seus dados, as suas insinuações, os seus índices todo aquele amontoado de coisas heteróclitas [...] são interpretados ao sabor da paixão oculta ou clara de cada dissertador.

Barreto critica as teorias raciais por serem parciais e carregadas de emoções e preferências, baseando-se em suposições e dados inconsistentes, e não em evidências científicas confiáveis. Segundo Zanaga (2020, p. 75):

ISBN: 978-65-5222-079-0

> além de questionar a cientificidade das teorias raciais, Lima ainda responsabiliza os defensores destas teorias por massacres promovidos pelo ódio racial em seu tempo: de armênios na Turquia, de judeus na Rússia e de negros nos Estados Unidos (LIMA BARRETO, 2004, v. 1, p. 585). Lima Barreto acumulava recortes de jornal que noticiavam casos de violência motivados por ódio racial e artigos de periódicos que tratavam da questão racial.

Dessa forma, é natural relacionar a crônica e a música, separadas por tantas décadas, a fim de realizar a etapa do método recepcional "questionamento", na qual se comparam as etapas anteriores, nesse momento, o discurso do cronista e as letras dos Racionais, ambas questionando o racismo brasileiro e suas raízes muitas vezes ligadas a teorias aparentemente científicas.

Para a realização da última etapa, "ampliação, momento de síntese e de projeção para novas experiências de leitura", realizou-se o debate final sobre a crônica e a organização dos círculos de leitura para as próximas experiências de leituras de crônicas.

Os estudantes se organizaram em grupos, nos moldes propostos por Daniels (2002) e adaptados por Cosson (2015), desempenhando papéis diferentes em uma apresentação para a turma, o que favoreceu a autonomia e a diversidade interpretativa dentro dos grupos. Para Cosson, o círculo de leitura define-se como "um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores" (Cosson, 2015, p. 36). Dessa forma, os estudantes tiveram a oportunidade de ler outras crônicas. O enunciado da atividade é o seguinte:

> Leiam uma crônica da escolha de vocês. Pesquisem no link Crônicas em domínio público.
>
> O grupo deverá criar uma apresentação para a sala. Cada membro do grupo vai ter uma função:
>
> a. Cenógrafo: compreender o "cenário" da crônica, associando-o ao contexto da época;
> b. Sintetizador: sintetizar a crônica aos colegas;
> c. Dicionarista: buscar palavras desconhecidas e aplicá-las ao contexto;

ISBN: 978-65-5222-079-0

d. Iluminador de passagens: esclarecer trechos mais significativos;
e. Conector: relacionar o texto com a atualidade por meio de algum repertório **pessoal** ou **cultural** contemporâneo (filme, série, música, notícia, estatística).

Foi reiterado para os estudantes que essas crônicas eram publicadas em jornal, muitas vezes como um comentário às notícias veiculadas. A partir disso, eles compreenderam os papéis de cada membro dro grupo O cenógrafo é importante por fazerm com que os estudantes entendam o texto dentro de suas especificações, como contexto geográfico e sócio-histórico-cultural. O sintetizador é essencial para explicar aos colegas que não leram a crônica quais são a temática e a reflexão propostas pelo autor. O dicionarista também é importante devido à distância temporal com relação ao texto e a asseguração da leitura apropriada. O iluminador, ao escolher trechos, enfatiza que esse é um texto literário com características próprias escolhidas pelo autor. O último, "conector", permite que os estudantes façam o caminho inverso do apresentado na aula, pensando então como esses textos se relacionam com a atualidade e demais expressões artísticas ou factuais.

A coleta de dados envolveu múltiplos instrumentos: no ensino médio, os registros de observação, debates e produções dos estudantes (apresentações). Já no compartilhamento com os licenciados, as discussões reflexivas levaram às contribuições desses futuros professores ao plano original.

A aproximação entre a crônica de Lima Barreto e as composições do grupo Racionais MCs revelou-se uma estratégia pedagógica de grande relevância para o desenvolvimento do letramento crítico literário, especialmente no contexto do Ensino Médio. Ao estabelecer esse diálogo intertextual, propôs-se aos estudantes a reflexão sobre a permanência histórica de problemas sociais, como o racismo estrutural, a desigualdade e a exclusão, que atravessam a literatura e a música popular em diferentes períodos. Essa relação evidenciou que o discurso de Lima Barreto, ainda que situado no início do século XX, permanece profundamente atual,

ISBN: 978-65-5222-079-0

encontrando ressonância no rap contemporâneo como forma de resistência e denúncia.

Nesse sentido, o trabalho com os Racionais MCs não se restringiu à comparação temática, mas à compreensão da linguagem como prática social e política, em conformidade com os pressupostos do letramento crítico. Ao reconhecer que o rap articula um projeto estético-discursivo que amplia a voz das periferias e questiona estruturas de poder, os estudantes puderam identificar a continuidade das tensões denunciadas por Barreto em seus textos — tensões que, não sendo resolvidas historicamente, perpetuam-se sob novas formas. Assim, ao invés de tratar os problemas atuais como fenômenos isolados, a proposta permitiu compreendê-los como desdobramentos de um passado colonial e excludente que ainda estrutura as relações sociais brasileiras.

Do ponto de vista pedagógico, a escolha desses dois autores, um escritor atualmente reconhecido pela crítica literária e um grupo representativo da cultura popular contemporânea, mostrou-se fértil para provocar deslocamentos na percepção dos alunos acerca do que é considerado literatura e sobre os espaços legítimos de produção artística. A leitura comparada entre Lima Barreto e Racionais MCs promoveu uma reconfiguração simbólica do corpus, ao demonstrar que as vozes periféricas também produzem pensamento crítico e estética literária.

Tal resultado sugere que a experiência de leitura e escuta articulada entre literatura e música pode gerar o que Paulo Freire denominaria conscientização — um movimento de tomada de consciência crítica sobre as condições sociais e históricas que moldam a existência. Desse modo, o trabalho com Lima Barreto e Racionais MCs mostrou-se não apenas um exercício estético, mas também ético e político, ao instigar os estudantes a perceberem-se como sujeitos históricos inseridos em uma narrativa coletiva de resistência e transformação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A aplicação da sequência didática revelou resultados expressivos em termos de engajamento, leitura crítica e reflexão histórica. Desde o primeiro encontro, observou-se que a escuta da música "Racistas Otários" mobilizou fortemente os estudantes, tanto pelo impacto emocional quanto pelo reconhecimento das situações descritas. Muitos alunos relataram experiências pessoais ou familiares relacionadas ao racismo estrutural, o que gerou um ambiente de partilha e escuta sensível. Essa aproximação afetiva foi fundamental para estabelecer o vínculo necessário à leitura posterior da crônica de Lima Barreto, que exigia maior esforço de contextualização histórica e compreensão de linguagem.

Ao ler "Considerações oportunas", os estudantes identificaram que o autor já denunciava, há mais de um século, as mesmas práticas de discriminação e preconceito que ainda persistem na sociedade. O reconhecimento dessa continuidade histórica permitiu uma leitura comparativa produtiva entre o discurso do cronista e o dos rappers, destacando como ambos utilizam estratégias discursivas de ironia, denúncia e resistência. Essa percepção, sustentada pelas análises de Lilia Schwarcz (2017) sobre o racismo científico e suas permanências na cultura brasileira, ampliou o repertório conceitual dos estudantes, que passaram a relacionar literatura, história e política de modo mais articulado.

Os círculos de leitura, realizados em grupos de cinco a seis alunos, mostraram-se um espaço fértil para o exercício da argumentação e da colaboração interpretativa. A divisão de papéis proporcionou equilíbrio entre expressão pessoal e rigor analítico, estimulando a construção coletiva do sentido do texto. Em suas produções finais, os estudantes demonstraram progressos significativos na capacidade de estabelecer relações intertextuais, identificar vozes narrativas e contextualizar criticamente o discurso literário. Observou-se também uma mudança na atitude diante da literatura: textos antes percebidos como "antigos" ou "difíceis" passaram a ser

ISBN: 978-65-5222-079-0

vistos como atuais e necessários, o que indica o fortalecimento de uma postura de leitura crítica e engajada.

No âmbito da formação de professores, a proposta gerou reflexões igualmente relevantes. Os licenciandos, ao acompanhar a aplicação da sequência e participar da reelaboração do plano, relataram compreender de forma mais profunda o papel político da literatura na escola. Propuseram, inclusive, adaptações que ampliaram o escopo da experiência, como a criação de oficinas de escrita autoral inspiradas no rap e a elaboração de podcasts interpretativos sobre as crônicas de Lima Barreto.

Uma estudante do curso de Linguagens sugeriu que fossem desenvolvidas propostas pedagógicas que valorizassem e celebrassem a comunidade negra, indo além da abordagem centrada apenas nas dificuldades e nas violências históricas. Como exemplo, ela elaborou o projeto "Black Good News", um jornal escolar voltado à divulgação de narrativas positivas e afirmativas sobre pessoas negras, com o objetivo de promover representações mais diversas, inspiradoras e emancipadoras dessa comunidade no espaço educativo.

Figura 2. Exemplo de notícia positiva coletada pela estudante do curso de Linguagens.

GBN

GOOD BLACK NEWS

TURNÊ RENAISSANCE REFORÇA O AFROFUTURISMO NA CARREIRA BRILHANTE DE BEYONCÉ

Com o seu próprio universo, Beyoncé classifica essa nova era como "singularidade sônica" e de uma "liberdade futura". No palco, ela renasce.

https://capricho.abril.com.br/entretenimento/turne-renaissance-reforca-o-afrofuturismo-na-carreira-brilhante-de-beyonce/

ISBN: 978-65-5222-079-0

No contexto da inserção do tema do racismo na escola, outra estudante ressaltou a importância da leitura na educação básica de autoras negras contemporâneas, como Conceição Evaristo. A ideia seria fazer as relações com a atualidade e as vivências dos estudantes e propor a criação de obras de arte digital, por exemplo, a colagem abaixo que representa o conto "Beijo na Face".

Figura 3. Colagem da estudante do curso de Linguagens com a temática do amor entre mulheres negras.

Intervenções como essa demonstram um processo formativo ativo, no qual o futuro professor assume o papel de pesquisador e criador de estratégias didáticas sensíveis à realidade dos estudantes. Em seus relatórios reflexivos, os licenciandos destacaram também a importância de preparar-se para lidar com conteúdos sensíveis — como o racismo — de modo responsável, ético e fundamentado teoricamente.

Apesar dos resultados positivos, a experiência evidenciou algumas limitações. O tempo disponível para leitura e discussão mostrou-se insuficiente para explorar todas as potencialidades intertextuais da proposta, e parte dos estudantes apresentou dificuldade inicial em compreender a linguagem e o contexto da crônica. Além disso, surgiram tensões emocio-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nais em alguns debates sobre discriminação racial, exigindo do professor uma escuta atenta e intervenções cuidadosas. Esses desafios, contudo, reforçam a necessidade de incorporar práticas de formação continuada que capacitem os docentes a mediar debates sensíveis, valorizando a diversidade e a experiência dos alunos como ponto de partida para a aprendizagem literária.

De modo geral, os resultados corroboram a importância de práticas de letramento literário que reconheçam o leitor como sujeito histórico e culturalmente situado. A combinação entre o método recepcional e os círculos de leitura mostrou-se eficaz para promover a participação ativa dos estudantes, a pluralidade interpretativa e a ampliação do repertório crítico. Além disso, a intersecção entre gêneros — crônica e rap — revelou-se uma estratégia potente para aproximar os jovens da literatura, transformando o espaço da sala de aula em um lugar de diálogo entre tempos, linguagens e experiências sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência Entre Crônicas e Rimas demonstrou que a articulação entre a crônica de Lima Barreto e o rap dos Racionais MCs constitui uma proposta didática fecunda para o ensino de literatura na Educação Básica e para a formação inicial de professores. Ao integrar textos de diferentes épocas e registros, a experiência favoreceu o desenvolvimento de habilidades de leitura comparativa, de consciência histórica e de posicionamento crítico frente à realidade social. Para os alunos do Ensino Médio, o contato com o texto literário mediado por uma linguagem contemporânea, o rap, permitiu a ressignificação do ato de ler, aproximando a literatura de suas vivências e de seus repertórios culturais. Para os licenciandos, a vivência prática da sequência reforçou a compreensão de que o ensino da literatura não se restringe à transmissão de conteúdos canônicos, mas implica um compromisso ético e político com a formação de leitores críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A pesquisa aponta, ainda, para a necessidade de repensar as metodologias de ensino de literatura, incorporando abordagens interdisciplinares e decoloniais que valorizem as vozes historicamente marginalizadas. O diálogo entre Lima Barreto e os Racionais MCs representa, nesse sentido, uma metáfora potente da continuidade da luta contra o racismo e da resistência cultural que atravessa diferentes gerações. O letramento literário crítico, quando praticado em contextos colaborativos e reflexivos, transforma a leitura em um exercício de cidadania e de reconstrução simbólica do mundo.

REFERÊNCIAS

BARRETO, L. “Considerações oportunas”, in: **Triste Fim de Policarpo Quaresma e outras crônicas**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1997 [1919].

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

CAMPOS, Valéria Hernandorena Monteagudo De et al.. **Epifania das linguagens: uma abordagem para a leitura de clarice lispector no ensino médio**. Anais do I Congresso Internacional de Educação SESI - SP... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/93691>. Acesso em: 30/10/2025 15:27

COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

MENDES, Gabriel Gutierrez. O Rap contra o racismo: a poesia e a política dos Racionais MC’s. **Revista Animus: Revista Interamericana de Comunicação Midiática,** Santa Maria, v. 14, n. 27, p. 56-77, 2015. DOI: 10.5902/2175497717872. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/17872. Acesso em: DD Mês AAAA.

RACIONAIS MCs. Racistas Otários. In: **Holocausto Urbano**. São Paulo: Zimbabwe Records, 1989.

RESENDE, B. **Lima Barreto e o Rio de Janeiro em fragmentos**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto-triste visionário**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2017.

ZANAGA, Fernando Pisoni. Poder-saber e cor: as crônicas de Lima Barreto e os discursos racista-científicos no Brasil do início do século XX. **A Palo Seco – Escritos de Filosofia e Literatura**, São Cristóvão-SE: GeFeLit, n. 13, p. 66–80, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufs.br/apaloseco/article/view/15055. Acesso em: 30 out. 2025. Material complementar da sequência didática: Entre Crônicas e Rimas. Disponível em: https://sway.cloud.microsoft/T3NzDvrznEWYVBIW. Acesso em 30 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.048

UM RECORTE TEÓRICO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE EM PENSAMENTO ALGÉBRICO E SENTIDOS DA IGUALDADE: A EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA EM MOSSORÓ-RN

Fabiana Monteiro Maia[1]
Kelyane Barboza de Abreu[2]
Mariana de Brito Maia[3]

RESUMO

O presente artigo constitui-se como um recorte do referencial teórico da dissertação desenvolvida no Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT), que aborda a elaboração, aplicação e análise de resultados de uma oficina sobre pensamento algébrico e os sentidos da igualdade, realizada com professores dos anos iniciais de escolas públicas municipais de Mossoró-RN. Essa iniciativa integra o Projeto de Extensão da Pós-Graduação (PROEXT-PG), que articula pesquisa e extensão, reunindo diversos programas de pós-graduação da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). O trabalho buscou promover uma abordagem interdisciplinar, facilitando a discussão sobre as perspectivas para o desenvolvimento da linguagem algébrica e apresentou estratégias didáticas para o ensino da igualdade matemática, proporcionando aos docentes uma compreensão aprofundada desse conceito. A

1 Mestra do PROFMAT da Universidade Federal do Semiárido – UFERSA – RN, Professora de Educação Básica do Estado do Ceará, fabiana.maia@alunos.ufersa.edu.br;

2 Docente de Matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, kelyane.abreu@ufersa.edu.br;

3 Docente de Matemática da Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA, mariana.maia@ufersa.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

metodologia adotada baseou-se em atividades exploratórias e colaborativas, visando desenvolver o raciocínio algébrico e, consequentemente, fortalecer práticas pedagógicas mais significativas. A pesquisa qualitativa que embasou esta ação incluiu a análise das concepções docentes sobre a matemática, identificadas por meio de dinâmicas reflexivas realizadas previamente e os resultados evidenciam a importância da formação continuada na construção de um ensino mais estruturado e alinhado às necessidades dos alunos nos anos iniciais. Além disso, destacam o impacto positivo da articulação entre teoria e prática na capacitação docente, fomentando um ambiente de aprendizado mais investigativo e interativo.

Palavras-chave: Pensamento algébrico, Formação docente, Ensino de matemática, Educação básica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1. INTRODUÇÃO

O ensino de matemática nos anos iniciais da educação básica tem se mostrado um campo fértil para reflexões acerca da formação docente, sobretudo no que tange ao desenvolvimento do pensamento algébrico. A álgebra, historicamente relegada às etapas finais da escolarização, é frequentemente associada a manipulações simbólicas e procedimentos formais.

Contudo, pesquisas têm evidenciado que os fundamentos algébricos podem e devem ser trabalhados desde as séries iniciais, de forma a favorecer a construção gradual da linguagem algébrica. De acordo com Branco e Ponte,

> Nos primeiros ciclos de ensino é importante que os alunos generalizem e modelem situações usando linguagem natural e representações pictóricas antes de se introduzir a simbologia algébrica ou os gráficos. O ensino deste tema deve seguir uma abordagem que possibilite aos alunos a utilização de estratégias informais, por meio das quais eles descubram e verifiquem as soluções, e adotando progressivamente estratégias mais formais. A determinação de soluções pode ser informada pela identificação de relações lineares envolvendo quantidades desconhecidas. Os alunos não têm necessariamente que começar a resolução de um problema com a representação da informação por meio de símbolos (Branco e Ponte, 2011, p. 63).

Nesse contexto, a noção de igualdade adquire centralidade, ainda que, muitas vezes tratada apenas como sinal de obtenção de resultados, a igualdade possui múltiplos sentidos, entre os quais se destacam o operacional, o relacional e o estrutural. Compreender tais sentidos é fundamental para que professores possam propor tarefas que estimulem o raciocínio matemático e promovam o avanço conceitual dos alunos.

Kaput (1999) aponta que "a Álgebra escolar tem tradicionalmente sido ensinada e aprendida como um conjunto de procedimentos desconexos de outros conhecimentos matemáticos e do mundo real dos estudantes

ISBN: 978-65-5222-079-0

(KAPUT, 1999 *apud* SAVIOLI, 2009, p.7). Daí, a formação docente emerge, como elemento central para que essas mudanças sejam efetivadas.

Estudos apontam que muitos professores dos anos iniciais ainda carregam concepções restritas de matemática, o que repercute em práticas pouco exploratórias e centradas na memorização. Tal fenômeno decorre do entendimento dos professores que acreditam "que o que deveriam ensinar às crianças eram os números e as operações" (Curi, 2004, p. 179). Nessa perspectiva, a formação continuada assume um papel estratégico ao oferecer oportunidades de aprendizagem profissional que possibilitem aos docentes refletirem sobre suas concepções, ampliarem seus conhecimentos e desenvolverem práticas pedagógicas mais significativas.

No caso específico da pesquisa que fundamenta este trabalho, a formação docente foi o eixo estruturador, materializada em uma oficina realizada com professores dos anos iniciais de três escolas da rede pública municipal de Mossoró-RN. Ao todo, participaram 12 professores, selecionados a partir do convite realizado em articulação com a Secretaria Municipal de Educação.

Essa ação foi vinculada ao Projeto de Extensão da Pós-Graduação (PROEXT-PG) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), iniciativa que articula pesquisa e extensão, reunindo diferentes programas de pós-graduação em torno de propostas formativas. A oficina, baseada em atividades exploratórias e colaborativas, constituiu um espaço de reflexão e de construção coletiva de saberes, evidenciando o potencial da articulação entre teoria e prática na formação de professores.

Assim, este trabalho constitui um recorte do referencial teórico da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT/UFERSA). Seu objetivo é apontar, à luz da literatura, alguns fundamentos do pensamento algébrico e sua relevância para a formação docente nos anos iniciais, compreendida como um espaço de reflexão crítica, reconstrução de práticas e fortalecimento do ensino da matemática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

2. METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo teórico, derivado da dissertação intitulada *Reflexões sobre os sentidos da igualdade com um grupo de professores dos anos iniciais da cidade de Mossoró-RN*. Este, apresenta um recorte do referencial teórico da pesquisa original, tomando como base a literatura especializada em pensamento algébrico, formação docente e modelos de aprendizagem profissional.

Entretanto, para contextualizar a formação docente que serviu de pano de fundo à dissertação, apresentam-se a seguir informações sobre o cenário da pesquisa empírica que a originou.

2.1. CONTEXTO DA PESQUISA

A formação ocorreu no âmbito do Projeto de Extensão da Pós-Graduação (PROEXT-PG) da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). O projeto tem como propósito articular atividades de pesquisa e extensão, reunindo diferentes programas de pós-graduação da instituição em torno de propostas de formação continuada voltadas a professores da educação básica.

A oficina sobre pensamento algébrico e sentidos da igualdade foi desenvolvida especificamente para docentes dos anos iniciais da rede pública municipal de Mossoró-RN, tendo como objetivo promover reflexões teóricas e práticas a respeito do ensino da matemática e, mais especificamente, sobre a compreensão e o trabalho pedagógico com a noção de igualdade.

Participaram da formação professores vinculados a três instituições de ensino da rede municipal de Mossoró-RN:

- **Escola Municipal Professor Francisco Morais Filho;**
- **Escola Municipal Antônio Soares de Aquino;**
- **Escola Professor Antônio Amorim.**

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essas escolas foram selecionadas a partir do resultado do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), com base nos dados analisados do INEP e o censo escolar de 2022, em que optamos por instituições que apresentaram resultados baixo, mediano e satisfatório. Esse critério possibilitou a constituição de um grupo heterogêneo em termos de trajetória e prática docente, mas coeso em relação ao objetivo comum da formação.

O grupo foi composto por 12 professores dos anos iniciais, todos atuantes em sala de aula. Os participantes possuíam perfis diversos no que se refere ao tempo de experiência profissional, mas compartilhavam o interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino da matemática, em especial no campo da álgebra.

A oficina foi realizada em um único encontro presencial, com duração de 4 horas e estruturada em atividades exploratórias e colaborativas. O desenho metodológico foi inspirado no modelo PLOT (Professional Learning Opportunities for Teachers), que articula a vivência de tarefas matemáticas, momentos de reflexão coletiva e sistematização teórica. Em que, as Tarefas de Aprendizagem Profissional (TAP) constituíram o principal recurso didático da formação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os principais aportes teóricos que fundamentaram a dissertação. A discussão está organizada em cinco eixos: (i) pensamento algébrico, (ii) conhecimento profissional de professores, (iii) o modelo PLOT, (iv) abordagem exploratória e (v) Tarefas de Aprendizagem Profissional (TAP).

3.1. PENSAMENTO ALGÉBRICO: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Para Blanton e Kaput (2005, p. 413), o pensamento algébrico é o "processo pelo qual os alunos generalizam ideias matemáticas a partir de um conjunto de casos particulares, estabelecem essas generalizações através

ISBN: 978-65-5222-079-0

de discurso argumentativo, e expressam-nas de formas progressivamente mais formais e adequadas à sua idade". Nessa mesma direção, Kaput (1999) amplia a concepção ao defini-lo como a capacidade de generalizar e expressar padrões matemáticos em diferentes registros, constituindo um processo de raciocínio que transcende a aritmética. Complementando essa perspectiva, Smith (2008) amplia essa visão ao caracterizá-lo como raciocínio sintaticamente orientado, que envolve a ação sobre generalizações expressas em sistemas de símbolos.

Além disso, Savioli (2009), ressalta a importância que a introdução precoce da álgebra possibilita na apreciação do poder dos símbolos na expressão de generalizações. Savioli (2009, p. 11), ainda aponta que "a educação algébrica deve ter duas metas essenciais: permitir que os estudantes sejam capazes de produzir significados para a álgebra e possibilitar que eles desenvolvam a habilidade de pensar algebricamente". Nesse sentido, trabalhar com padrões, sequências e equivalências desde os anos iniciais cria oportunidades para que os alunos construam fundamentos sólidos para a linguagem algébrica formal.

Contudo, observa-se que a tradição escolar brasileira tende a postergar o ensino de álgebra para o final do ensino fundamental, privilegiando algoritmos e procedimentos em detrimento da compreensão conceitual.

Para reforçar a importância do desenvolvimento do pensamento algébrico desde os anos iniciais, vale destacar o que orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O documento ressalta que, embora a introdução à álgebra possa começar nas séries iniciais, é nas séries finais do ensino fundamental que esse trabalho se amplia e ganha maior complexidade. Nesse sentido, os PCN afirmam:

> Embora nas séries iniciais já se possa desenvolver uma pré-álgebra, é especialmente nas séries finais do ensino fundamental que os trabalhos algébricos serão ampliados; trabalhando com situações-problema, o aluno reconhecerá diferentes funções da álgebra (como modelizar, resolver problemas aritmeticamente insolúveis, demonstrar), representando problemas por meio de equações (identificando parâmetros, variáveis e relações e tomando contato com fórmulas, equações, variáveis e

> incógnitas) e conhecendo a "sintaxe" (regras para resolução) de uma equação. (BRASIL, 1997, p.39).

Quanto a álgebra tradiconalmente ensinada, Savioli (2009), afirma que,

> O que acontece é a memorização de procedimentos que consideram apenas operações sobre sequências de símbolos, a resolução de problemas artificiais sem significado para o aluno, a avaliação de acordo com a capacidade de produzir a correta sequência de símbolos e não de acordo com a compreensão dos conceitos e do raciocínio matemático (Savioli, 2009, p. 8).

De modo convergente, Kirnev e Savioli (2017, p. 534), reiteram que, nesse modelo, o ensino de álgebra tende à "redução do pensamento algébrico à linguagem algébrica. Isto é, são trabalhadas a resolução de atividades que consistem em converter a linguagem corrente em linguagem simbólica e aplicar algoritmos para a resolução (de problemas)". Esse cenário exige mudanças na prática docente e tais transformações devem priorizar atividades exploratórias, que incentivem a argumentação, a investigação e a mobilização do raciocínio matemático, possibilitando ao aluno compreender a álgebra como uma linguagem de generalização e não apenas como um conjunto de regras a serem aplicadas mecanicamente.

3.2. CONHECIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Estudos como o de Curi (2004) apontam que professores dos anos iniciais frequentemente entendem a matemática como um conjunto de números e operações, visão que se reflete em práticas centradas na memorização e no treino. Essa concepção restritiva contribui para a perpetuação de dificuldades na aprendizagem da álgebra, pois limita a exploração de relações e generalizações.

A formação de professores deve promover uma articulação constante entre teoria e prática, de modo a integrar o conhecimento específico da matemática ao conhecimento pedagógico. Para tanto, é indispensável

ISBN: 978-65-5222-079-0

investir em processos formativos que ampliem o repertório conceitual e pedagógico dos docentes.

A discussão sobre o conhecimento profissional dos professores de Matemática tem sido central em diversas pesquisas, sobretudo após a contribuição de Shulman (1986), que introduziu a noção de conhecimento pedagógico do conteúdo. Esse referencial destaca que ensinar exige não apenas domínio conceitual da disciplina, mas também a habilidade de transformar esse conhecimento em algo acessível e significativo para os estudantes.

Diante disso, Deborah Ball e sua equipe, na Universidade de Michigan, ampliaram as categorias de conhecimento propostas por Shulman (1986) e desenvolveram o modelo denominado por Mathematical Knowledge for Teaching (MKT), posteriormente sistematizada e apresentada por Ball, Thames e Phelps (2008). O MKT é dividido em categorias e com o intuito de esclarecer as diferenças existentes entre certos domínios desse modelo, é possível apresentá-las da seguinte forma:

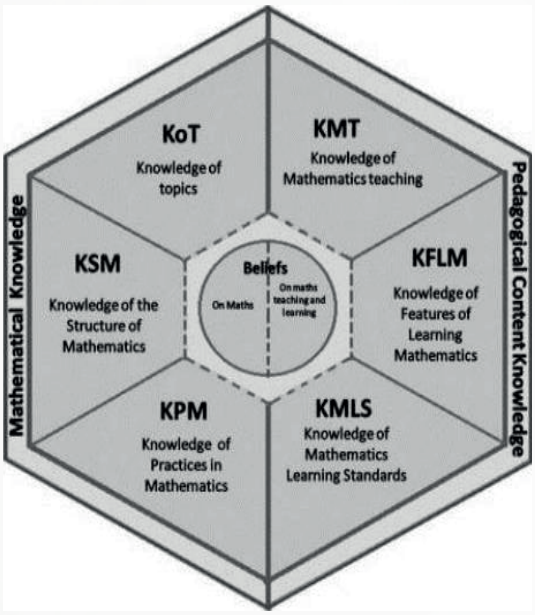
> reconhecer uma resposta errada é um conhecimento comum do conteúdo (CCK); dimensionar rapidamente a natureza de um erro, especialmente aqueles que não são familiares, é um conhecimento especializado do conteúdo (SCK); ter familiaridade com os erros comuns e saber por que diversos alunos os cometem é um conhecimento de conteúdo e de estudantes (KCS); selecionar uma abordagem de ensino que seja eficiente para superar certas dificuldades e/ou explorar certos aspectos de um conteúdo é um conhecimento do conteúdo e de seu ensino (KCT) (Ribeiro, 2012, p.542).

O grupo Seminario de Investigación en Didáctica de la Matemática (SIDM), coordenado por José Carrillo, identificou algumas limitações no MKT (Carrillo *et al.*, 2013) e buscando superar essas limitações, Carrillo e o grupo SIDM propuseram a formulação de um novo modelo teórico. Assim, surgiu o **Mathematics Teacher's Specialized Knowledge (MTSK)**, que parte do princípio de que todo conhecimento do professor de matemática é, por natureza, especializado, e não apenas uma parte dele, como sugeria modelos anteriores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O MTSK contempla tanto o saber matemático quanto o pedagógico, articulando aspectos como conhecimento sobre os alunos, sobre as práticas de ensino, sobre diferentes registros de representação e sobre o raciocínio matemático. Essa perspectiva enfatiza que o professor precisa ir além da aplicação de técnicas, construindo um repertório capaz de orientar decisões didáticas e promover aprendizagens efetivas. Esse modelo se organiza em dois domínios principais**,** Mathematical Knowledge (MK) e Pedagogical Content Knowledge (PCK), cada um subdividido em três subdomínios.

Figura 1: Domínios e subdomínios do MTSK



Fonte: Carrillo-Yañez et al. (2018, p. 241)

No ensino de álgebra, esse olhar ganha especial relevância. Ponte (2005) defende que a variedade de tarefas é essencial para que o processo de aprendizagem se desenvolva de forma coerente, possibilitando ao participante vivenciar diferentes experiências que contribuam para sua formação. Tal elemento auxilia na compreensão do pensamento algébrico e possibilita que o professor conduza práticas que transcendem a memorização de procedimentos, promovendo a construção de significados.

Assim, entende-se o conhecimento profissional docente como um saber dinâmico e situado, que se constrói a partir da interação entre teorias educacionais, conteúdos matemáticos e experiências vividas em sala de aula. Desse modo, formações que possibilitem vivências investigativas, reflexões coletivas e discussões sobre a prática, se apresentam como fundamentais para ampliar o repertório do professor e, consequentemente, favorecer a aprendizagem dos alunos.

3.3. MODELO PLOT

O modelo Professional Learning Opportunities for Teachers (PLOT), proposto por Ponte e colaboradores, compreende a formação docente como um processo que articula tarefas matemáticas, exploração colaborativa e reflexão crítica. Segundo Ribeiro e Ponte (2020), ao integrar dimensões de prática e teoria, o PLOT favorece aprendizagens profissionais sustentáveis e significativas.

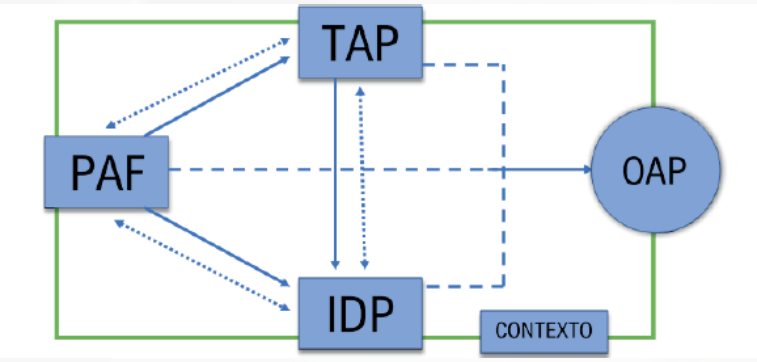
Esse modelo foi desenvolvido por Ribeiro e Ponte (2020) e eles afirmam que

> [...] constitui um modelo teórico-metodológico para (i) organizar o design de processos formativos que objetivem promover aprendizagem aos professores e (ii) gerar oportunidades para os professores aprenderem durante processos formativos a partir de três domínios: (a) Papel e Ações do Formador (PAF), (b) Tarefas de Aprendizagem Profissional (TAP), e (c) Interações Discursivas entre os Participantes (IDP) (Ribeiro e Ponte, 2020, p. 2).

A figura 2 resume o modelo e suas conexões:

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 2: Modelo PLOT



Fonte: Ribeiro e Ponte (2020, p. 4)

A figura evidencia a articulação entre os três domínios do processo, representada graficamente por diferentes tipos de setas. Esse movimento sinaliza a interdependência entre os domínios, que se configuram de forma dinâmica e se modificam conforme as etapas de operacionalização. As setas contínuas correspondem à fase de organização; as setas pontilhadas indicam a fase de desenvolvimento; já as setas tracejadas marcam a integração entre essas duas fases, culminando na(s) oportunidade(s) de aprendizagem do professor, simbolizada(s) pelo círculo. O retângulo em verde, por sua vez, envolve todos os elementos, destacando o papel do contexto que permeia e sustenta o processo. (Ribeiro; Ponte, 2020).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 3: Dimensões, componentes e características do modelo PLOT em seus três Domínios

	Dimensão conceitual		*Dimensão operacional*	
	Componente	**Característica**	**Componente**	**Característica**
Papel e Ações do Formador (PAF)	*Aproximação*	Favorecer a aproximação da Matemática Acadêmica (MA) à Matemática Escolar (ME) e vice versa.	*Gestão*	Promover o gerenciamento de um ambiente de ensino aprendizagem exploratório, com as diferentes fases desta abordagem.
	Articulação	Estimular a articulação entre as dimensões matemática e didática do conhecimento profissional para ensinar.	*Orquestração*	Preparar e desenvolver a orquestração de discussões matemáticas e didáticas entre todos os participantes.
Tarefas de Aprendizagem Profissional (TAP)	*Conhecimento profissional*	Explorar os conhecimentos matemáticos e didáticos dos professores, relacionados à/s TME.	*Tarefa matemática*	Contemplar tarefa/s matemática/s dos estudantes (TME), de alto nível cognitivo.
	Ensino exploratório	Possuir estrutura que propicie um ambiente de ensino aprendizagem exploratório.	*Registros de prática*	Envolver diferentes tipos de registros de prática, organizados em forma de *Vignettes*
Interações Discursivas entre os Participantes (IDP)	*Discussões matemáticas e didáticas*	Contemplar, de forma articulada, as discussões matemáticas e didáticas relacionados às TME.	*Linguagem matemática*	Contemplar a utilização de linguagem matemática e didática adequada e pertinente ao nível de ensino das TME.
	Argumentação e justificação	Envolver argumentação e justificação matemáticas e didáticas válidas.	*Comunicação dialógica*	Promover a comunicação dialógica e integrativa entre todos os participantes.

Fonte: Ribeiro e Ponte (2020, p. 7)

Além disso, os autores organizaram o PLOT em três fases:

1. Organização: momentos em que o formador elabora o processo formativo (seja no todo ou em partes) e constrói o design da(s) TAP e das potenciais IDP.
2. Desenvolvimento: momentos em que os participantes (formador e formandos) passam a interagir entre si, mediados pelo uso da(s) TAP e pela concretização das IDP.
3. Finalização: momento em que, por meio processo aglutinador entre as três dimensões (PAF, TAP e IDP), se efetiva a(s) OAP [Oportunidades de Aprendizagem Profissional] (Ribeiro; Ponte, 2020, p. 4).

ISBN: 978-65-5222-079-0

O modelo PLOT orienta a construção de tarefas que permitam ao professor vivenciar a matemática de modo semelhante aos alunos, mas em nível mais aprofundado, o que possibilita repensar sua prática e ampliar sua compreensão sobre o conteúdo.

3.4. ABORDAGEM EXPLORATÓRIA

A adoção de uma abordagem exploratória no ensino de Matemática tem se mostrado um caminho exitoso para a construção de aprendizagens significativas, especialmente quando se trata do desenvolvimento do pensamento algébrico. Nessa perspectiva, as tarefas propostas aos professores em formação ou em exercício assumem papel central, uma vez que possibilitam a análise, a discussão e a compreensão de significados matemáticos em situações coletivas. Conforme apontam Ribeiro e Ponte (2020), essa abordagem baseia-se em processos de comunicação que se sustentam na interação entre os participantes.

Nesse tipo de abordagem "em que a comunicação se sustenta em processos de discussão e negociação" (Guerreiro *et al.*, 2015, p. 280), as oportunidades de uma aprendizagem mais significativa emergem em ambientes colaborativos, nos quais há o compartilhamento de ideias e de estratégias para a resolução de problemas.

O desenvolvimento de tarefas matemáticas orientadas pelo ensino exploratório requer um planejamento minucioso, seguido da aplicação em sala de aula e de uma etapa final de discussão coletiva, essencial para sistematizar as aprendizagens construídas (Canavarro, 2011). Ponte (2005), ainda destaca que as tarefas devem possibilitar não apenas a aplicação de procedimentos já conhecidos, mas, sobretudo, a construção de novos conceitos, a mobilização de diferentes representações e a sistematização de ideias matemáticas.

Canavarro (2011) ainda afirma que:

> o propósito das discussões não é realizar um desfile de apresentações separadas de diferentes respostas ou estratégias de

> resolver uma dada tarefa; o propósito das discussões é relacionar as apresentações com vista ao desenvolvimento coletivo de ideias matemáticas poderosas que sintetizam as aprendizagens matemáticas dos alunos (Canavarro, 2011, p. 16).

Dessa forma, a inserção da abordagem exploratória em processos formativos, como os realizados nesta pesquisa, revela-se uma estratégia metodológica potente. Ela não apenas favorece a aprendizagem matemática dos professores, mas também promove reflexões sobre a própria prática docente, uma vez que os coloca em posição de sujeitos ativos na construção do conhecimento, em vez de meros reprodutores de procedimentos.

3.5. TAREFAS DE APRENDIZAGEM PROFISSIONAL (TAP)

As Tarefas de Aprendizagem Profissional (TAP) constituem recursos centrais no modelo PLOT (Professional Learning Opportunities for Teachers), uma vez que permitem articular teoria e prática em situações formativas. O NCTM (2014) enfatiza que tarefas bem planejadas favorecem múltiplas abordagens e representações, ampliando as oportunidades de reflexão e de aprendizagem profissional. Cabe aos processos formativos "integrar TAP que explorem diferentes tipos de padrões e regularidades, nos quais se utilizem de diferentes representações para se expressar as generalizações de professores de matemática" (Ribeiro *et al.*, 2020, p. 5).

No contexto da oficina realizada, as TAPs foram elaboradas com foco na construção do pensamento algébrico e nos diferentes sentidos da igualdade, favorecendo a análise, a discussão e a generalização de ideias matemáticas. Essas tarefas foram estruturadas em quatro etapas interligadas:

1. **Lançamento da tarefa** – momento em que os professores tomaram contato com a proposta, compreendendo objetivos e condições iniciais;

ISBN: 978-65-5222-079-0

2. **Exploração individual e em grupo** – espaço para a formulação de estratégias próprias, a experimentação e o confronto de diferentes registros;
3. **Discussão e síntese coletiva** – socialização das resoluções em plenária, problematizando as estratégias utilizadas e destacando padrões emergentes;
4. **Orquestração pelo formador** – sistematização das aprendizagens, com retomada dos conceitos centrais e ênfase nos sentidos da igualdade envolvidos em cada atividade.

Esse movimento possibilitou aos professores experienciar a matemática em um ambiente exploratório, investigativo e colaborativo, aproximando-se da perspectiva que desejam desenvolver com seus próprios alunos. Assim, as TAPs desempenharam uma dupla função: (i) promover a ampliação do conhecimento de conteúdo e pedagógico dos participantes, e (ii) fomentar reflexões críticas sobre suas práticas, deslocando o foco de uma matemática restrita a números e operações para uma abordagem que valoriza relações, estruturas e generalizações.

No caso específico da oficina, as tarefas propostas incluíram situações de análise de expressões numéricas e problemas abertos envolvendo igualdade, o que favoreceu a discussão sobre os sentidos operacional, relacional e estrutural do sinal "=". Como apontam Ribeiro e Ponte (2020), esse tipo de vivência cria oportunidades de aprendizagem profissional sustentáveis, pois coloca o professor em posição ativa de investigador da matemática e de sua própria prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O referencial teórico revisitado evidencia que o desenvolvimento do pensamento algébrico desde os anos iniciais constitui um caminho promissor para superar dificuldades históricas no ensino da álgebra. Trabalhar com padrões, regularidades e diferentes sentidos da igualdade permite

ISBN: 978-65-5222-079-0

aos alunos construir uma base conceitual sólida para a matemática escolar.

Para que esse movimento se efetive, torna-se necessário investir na formação de professores, ampliando suas concepções sobre matemática e fortalecendo práticas pedagógicas que valorizem a investigação, a argumentação e a generalização. Nesse sentido, o modelo PLOT e as Tarefas de Aprendizagem Profissional se apresentam como estratégias potentes para a aprendizagem profissional docente, uma vez que integram teoria e prática em processos formativos colaborativos.

O estudo apresentado aqui, a partir de um recorte do referencial teórico da dissertação, teve como propósito apontar alguns fundamentos do pensamento algébrico e sua relevância para a formação de professores dos anos iniciais. Em que a experiência formativa, possibilitou a ampliação do nosso olhar, enquanto professora e formadora. Por meio de tarefas exploratórias, discussões coletivas e momentos de reflexão, os professores participantes puderam reconhecer a importância de trabalhar os sentidos da igualdade.

Destaca-se, nesse processo, o papel da formação continuada como espaço de aprendizagem profissional. A oficina demonstrou que, quando fundamentada em modelos como o PLOT e apoiada em TAP, a formação docente promove não apenas a ampliação do conhecimento de conteúdo, mas também a reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Ao vivenciarem situações investigativas, os professores puderam perceber a matemática para além dos algoritmos, reconhecendo seu caráter relacional, argumentativo e generalizador.

Em síntese, as considerações finais deste trabalho apontam que:

- a introdução precoce do pensamento algébrico nos anos iniciais é viável e necessária, desde que sustentada por práticas intencionais e bem planejadas;

ISBN: 978-65-5222-079-0

- a formação docente desempenha papel central nesse processo, pois oportuniza a desconstrução de concepções limitadas e a construção de saberes mais consistentes;
- a articulação entre teoria e prática, promovida por oficinas fundamentadas no modelo PLOT, constitui caminho promissor para fortalecer o ensino da matemática nos anos iniciais;
- investir em propostas formativas dessa natureza é essencial para que os professores desenvolvam competências que permitam aos alunos compreender a matemática como campo de investigação, reflexão e construção de significados.

Portanto, reafirma-se a relevância da formação continuada para os professores e sugere-se que políticas educacionais e programas institucionais ampliem o alcance de iniciativas semelhantes. Tal movimento é fundamental para garantir que mais docentes tenham acesso a experiências formativas que articulem pesquisa, extensão e prática pedagógica, contribuindo para a construção de um ensino de matemática mais significativo e alinhado às necessidades dos estudantes.

4 REFERÊNCIAS

BALL, D. L.; THAMES, M. H.; PHELPS, G. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, New York, v. 59, n. 5, p. 389-407, 2008.

BLANTON, M.; KAPUT, J. J. Characterizing a classroom practice that promotes algebraic reasoning. **Journal for Research in Mathematics Education**, Reston, 36(5), 2005, p. 412-446.

BRANCO, N.; PONTE, J. P. D. **A álgebra na formação inicial de professores dos primeiros anos: Uma experiência de formação**. Indagatio Didactica. Universidade de Aveiro, v. 3, n. 1, p. 59-79, fev. 2011.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

CANAVARRO, A. P. (2011). **Ensino exploratório da Matemática: Práticas e desafios.** *Educação e Matemática, 115*, 11-17.

CARRILLO, J. *et al*. Determining Specialised Knowledge For Mathematics Teaching. In: UBUZ, B.; HASER, C. *et al*. CONGRESS OF THE EUROPEAN SOCIETY FOR RESEARCH IN MATHEMATICS EDUCATION. 8., 2013. Turkey: M.E.T. University, Ankara, 2013. p.2985-2994.

CARRILLO-YAÑEZ, J., CLIMENT, N., MONTES, M., CONTRERAS, L. C., FLORES-MEDRANO, E., ESCUDERO-ÁVILA, D., ... MUÑOZ-CATALÁN, M. C. (2018). **The mathematics teacher's specialised knowledge (MTSK) model**. *Research in Mathematics Education, 20*(3), 236-253. Disponível em: < https://doi.org/10.1080/14794802.2018.1479981 >. Acesso em: 09 ago. 2025

CURI, E. **Formação de Professores Polivalentes: uma análise dos conhecimentos para ensinar Matemática e das crenças e atitudes que interferem na constituição desses conhecimentos.** Tese de Doutorado em Educação Matemática, PUC/SP, 2004.

GUERREIRO, António *et al.* **Comunicação na sala de aula: a perspectiva do ensino exploratório da matemática.** *Zetetiké*, Campinas, v. 23, n. 4, p. 279-295, 2015.

KAPUT, James J. Teaching and Learning a new algebra with understanding. **Mathematics classrooms that promote understanding**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1999.

KIRNEV, D. C. B.; SAVIOLI, A. M. P. D. das. ***Set-befores* e *Met-befores*: influência no estudo de anéis de polinômios.** VIDYA. Santa Maria: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Franciscana, v.37, n.2, p. 533-547, 2017. National Council of Teachers of Mathematics (2014). *Principles to actions: Ensuring mathematical success for all.* Reston, VA: NCTM.

PONTE, J. P. (2005). **Gestão curricular em Matemática.** En Grupo de Trabalho de Investigação (Ed.), *O professor e o desenvolvimento curricular* (pp. 11-34). Associação de Professores de Matemática.

RIBEIRO, A. J. **Equação e Conhecimento Matemático para o Ensino: relações e potencialidades para a Educação Matemática**. Bolema: Boletim de Educação Matemática, Rio Claro, v. 26, p. 535-558, 2012.

RIBEIRO, A. J.; AGUIAR, M.; TREVISAN, A. L. (2020). **Oportunidades de aprendizagem vivenciadas por professores ao discutir coletivamente uma aula sobre padrões e regularidades.** *Quadrante, 29*(1), 52–73. Disponível em: <https://quadrante.apm.pt/article/view/23010 >. Acesso em: 13 ago. 2024

RIBEIRO, A. J.; PONTE, J. P. (2020). **Um modelo teórico para organizar e compreender as oportunidades de aprendizagem de professores para ensinar matemática.** *Zetetiké, 28*, 1–20. Disponível em: < https://doi.org/10.20396/zet.v28i0.8659072>. Acesso em: 17 set. 2024

RIBEIRO, A. J.; PONTE, J. P. (2020). **Um modelo teórico para organizar e compreender as oportunidades de aprendizagem de professores para ensinar matemática.** *Zetetiké, 28*, 1–20. Disponível em: < https://doi.org/10.20396/zet.v28i0.8659072>. Acesso em: 17 set. 2024

RIBEIRO, M.; ALMEIDA, A. **Coleção CIEspMat - Formação: Desenvolvimento do pensamento algébrico em contextos de entender os sentidos da igualdade e o conhecimento especializado do professor**. V.15. Campinas: Cognoscere, 2023. 148 f.

SAVIOLI, A. M. P. D. **Origens e caracterizações da Álgebra e do Pensamento Algébrico sob a ótica de vários autores.** Em: IV Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática - Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2019, Anais... Taguatinga/BR, p.1-17, 2009.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Teacher*, New York, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SMITH, M. S. (2001). *Practice-based professional development for teachers of mathematics.* NCTM.

SMITH, Representational thinking as a framework for introducing functions in the elementary curriculum. In: KAPUT, J.; CARRAHER, D.; BLANTON, M. (Eds.), **Algebra in the Early Grades**. Lawrence Erlbaum Associates. New York, 2008.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.049

A EDUCAÇÃO EM VALORES MORAIS NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL

Rita Melissa Lepre

RESUMO

A Educação em Valores Morais (EVM) pode ser considerada uma abordagem pedagógica que visa desenvolver a dimensão ética dos sujeitos, promovendo autonomia intelectual e moral, reflexão crítica e diálogo na construção coletiva de princípios de convivência. Integrando aspectos cognitivos, emocionais e sociomorais, a EVM busca formar sujeitos capazes de agir de modo coerente frente a dilemas e conflitos. No contexto escolar, representa um eixo formativo essencial, visando superar modelos tecnicistas ou a mera transmissão de valores, pois se constitui como um processo dinâmico e participativo. Este artigo apresenta produtos educacionais vinculados a pesquisas interventivas realizadas por professores em formação continuada em um mestrado profissional, analisando a implementação da EVM em escolas e sua relação com temas estruturantes propostos para um currículo voltado à convivência ética na escola. Os resultados evidenciam impactos positivos, como ambientes mais democráticos e acolhedores, além do incentivo ao desenvolvimento da autonomia e responsabilidade social dos estudantes. Tais achados reforçam a necessidade de incluir a dimensão moral na formação docente, tanto inicial quanto continuada, destacando seu potencial transformador para uma educação integral e crítico-emancipatória.

Palavras-chave: Educação em valores morais; Formação continuada de professores, Mestrado Profissional; Pesquisa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A Educação em Valores Morais (EVM) tem como objetivo o desenvolvimento da dimensão ética dos sujeitos, promovendo sua autonomia intelectual e moral, a reflexão crítica, a cooperação, o respeito mútuo e o diálogo como fundamentos para a construção coletiva de princípios e normas de convivência. Essa formação não se limita ao aspecto cognitivo, mas integra as dimensões emocionais e sociomorais, buscando preparar os sujeitos para agir de forma coerente e reflexiva diante de dilemas e conflitos de valores. No ambiente escolar, a EVM surge como uma necessidade urgente e uma possibilidade real de trabalho pedagógico, constituindo-se, portanto, como um eixo formativo indispensável na prática docente, uma vez que contribui para a formação integral dos estudantes, capacitando-os a enfrentar desafios éticos com responsabilidade e consciência crítica (Lepre; Trevisol, 2023).

Defendemos que a EVM tenha espaço nos currículos escolares e que não seja desenvolvida de forma incidental, mas, ao contrário, seja planejada, implementada e avaliada como parte integrante do currículo (Tognetta; Lepre, 2022). Para a organização e realização deste trabalho pedagógico propomos temas estruturantes que devem ser desenvolvidos com os estudantes na escola, tendo o professor como mediador. Tais temas foram propostos na coleção Currículo e Convivência (Tognetta; Lepre, 2022) e são sintetizados a seguir.

A formação de valores morais é um processo contínuo que se desenvolve a partir das interações sociais, tanto entre pares (entre crianças) quanto com adultos. Um dos temas estruturantes centrais é o conhecimento de si e do outro, que envolve a construção da identidade e o reconhecimento do outro, baseado em valores como respeito, generosidade, empatia e cuidado. Essas experiências são fundamentais para o desenvolvimento de relações saudáveis e para a compreensão do mundo social. Outro tema essencial é a questão do sofrimento emocional, que demanda atenção e cuidado, especialmente em situações que envolvem

ISBN: 978-65-5222-079-0

frustrações, conflitos ou tristezas. Trabalhar esse tema ajuda a desenvolver a sensibilidade e a capacidade de acolhimento, fortalecendo vínculos afetivos (Tognetta; Lepre, 2022).

Os valores morais, como justiça, generosidade, amizade, lealdade, confiança, respeito, convivência democrática e cooperação, são pilares para uma vida em sociedade. Eles orientam comportamentos e decisões, promovendo relações mais harmoniosas e solidárias. Relacionado a isso, as regras e combinados surgem como ferramentas importantes para organizar a convivência, sempre pautadas pela justiça e pelo respeito mútuo (Tognetta; Lepre, 2022).

A diversidade – seja de raça, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, pessoas com deficiência ou diferenças individuais – é um tema crucial para a formação de cidadãos críticos e inclusivos. Ensinar o respeito, a justiça e a equidade diante das diferenças contribui para uma sociedade mais justa e menos discriminatória. A linguagem construtiva também desempenha um papel fundamental, pois a maneira como nos comunicamos influencia diretamente as relações. Utilizar uma fala respeitosa e democrática fortalece a convivência e previne conflitos. No entanto, quando os conflitos nas relações surgem, é importante lidar com eles com equidade, respeito, justiça e honestidade, transformando-os em oportunidades de aprendizado e crescimento. A participação democrática – seja por meio de avaliações coletivas, assembléias ou decisões compartilhadas – estimula o senso de responsabilidade e pertencimento. Ela reforça valores como convivência democrática, respeito e equidade, preparando os indivíduos para uma cidadania ativa (Tognetta; Lepre, 2022).

Os problemas de convivência, tanto presenciais quanto virtuais, exigem atenção especial. No ambiente presencial, é essencial trabalhar a polidez, a empatia e a justiça, enquanto no mundo digital, questões como empatia virtual, respeito e generosidade ganham destaque, já que a comunicação online muitas vezes perde nuances importantes da interação humana. O protagonismo é outro tema relevante, pois incentiva a autonomia e a responsabilidade, sempre pautadas por confiança, empa-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tia e respeito. Já o habitar o mundo amplia essa reflexão para além das relações humanas, envolvendo o cuidado com o espaço físico, o meio ambiente e a comunidade, com base em valores como cidadania e sustentabilidade. Por fim, as demandas do grupo devem ser consideradas de forma flexível, adaptando-se às necessidades coletivas e individuais, sempre com foco nos valores que promovam uma convivência harmoniosa e ética (Tognetta; Lepre, 2022).

Esses temas estruturantes, quando trabalhados de forma intencional e reflexiva, contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes, solidários e preparados para viver em sociedade de maneira respeitosa e colaborativa. No entanto, essa não é uma realidade presente em nossas escolas e a EVM ainda é vista como algo de menor valor frente a outros conteúdos. Buscando investigar e levar tais temas para as escolas, vimos orientando pesquisas interventivas, no âmbito de um mestrado profissional, na área do ensino (área 46 - CAPES), e produzindo produtos educacionais que buscam dialogar com os professores e sugerir possibilidades para o trabalho pedagógico intencional com a EVM na escola, em uma sinergia entre formação continuada, no âmbito da pós-graduação, e ação docente transformadora.

O Produto Educacional (PE) consiste em um recurso ou metodologia desenvolvido para aplicação em contextos reais de ensino, como salas de aula ou ambientes formativos, podendo ser apresentado em formato experimental ou prototípico. Suas manifestações incluem sequências didáticas, ferramentas digitais (apps, plataformas), jogos educativos, materiais audiovisuais, kits experimentais e exposições interativas, entre outros (Brasil, 2019).

O objetivo deste artigo é apresentar produtos educacionais desenvolvidos junto a um mestrado profissional em Docência para a Educação Básica vinculados a pesquisas interventivas realizadas por professores em formação continuada, analisando a implementação da EVM em escolas e sua relação com temas estruturantes propostos para um currículo voltado à convivência ética na escola.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Desta forma, busca contribuir para a consolidação da EVM como um eixo formativo essencial no contexto escolar, por meio da análise de produtos educacionais que visam oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação intencional e sistematizada da EVM em escolas públicas, superando a abordagem incidental ainda predominante. Ao apresentar e discutir essas experiências, o estudo pretende demonstrar a viabilidade e a relevância de integrar os temas estruturantes da EVM ao currículo, fortalecendo a formação ética dos estudantes e a prática docente reflexiva. Assim, espera-se fomentar a construção de ambientes educacionais mais justos, democráticos e inclusivos, alinhados às demandas atuais de uma educação integral.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho foi a Revisão Narrativa de Literatura (RNL). A RNL é um método de pesquisa teórica que consiste na análise crítica e interpretativa de estudos prévios sobre um determinado tema, abrangendo fontes selecionadas. Diferentemente das revisões sistemáticas, não segue um protocolo rígido de busca e seleção, permitindo maior flexibilidade na abordagem e na inclusão de materiais relevantes (Cavalcante; Oliveira, 2020).

Os produtos educacionais foram selecionados no repositório do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de Bauru, disponível em https://www.fc.unesp.br/#!/ensino/pos-graduacao/programas/mestrado-profissional-em-docencia-para-a-educacao-basica/dissertaes--e-produtos/

Foram elegidos produtos educacionais desenvolvidos nos últimos 05 anos (2020-2024) que tiveram como tema a Educação em Valores Morais na escola, orientados pela Prof.ª Dr.ª Rita Melissa Lepre, pesquisadora em Psicologia da Moralidade, e vinculados ao GEPEDEME - Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento Moral e Educação (CNPq).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 01 - Pesquisas e Produtos Educacionais selecionados

Discente	Data de defesa	Dissertação	Produto educacional
Cassiany Amaral Navas Leite	20/02/2020	A interação entre crianças na creche e o desenvolvimento do juízo moral: práticas interventivas	Guia de práticas interventivas para o desenvolvimento moral das crianças na creche
Denise Leite Peruzzo	02/03/2020	Os memes como recurso pedagógico na construção de valores morais no ensino médio	Memes como instrumento pedagógico no ensino de valores morais: orientações para alunos e professores
Bianca de Oliveira	09/02/2021	A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental	Rir, jogar, refletir... a construção do eu com o outro
Camila Parpineli Cavalcante	08/02/2021	Educação moral e resolução de problemas matemáticos no primeiro ano do ensino fundamental	Técnicas e procedimentos em educação moral por meio da resolução de problemas matemáticos - livro guia para educandos e educadores dos anos iniciais do ensino fundamental
Jamile de Oliveira	17/12/2021	Os seriados de streaming e a construção da personalidade moral de adolescentes	Personalidades fora de séries
Eduardo Silva Benetti	30/01/2023	Jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças da educação infantil	Jogos morais
Tatiane Cristine do Espirito Santo Nakahodo	27/02/2024	A caixa de cartas de Korczak e outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do ensino fundamental I	A caixa de cartas de Korczak e outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do ensino fundamental I

Fonte: Repositório do PPGDEB - Elaborado pela autora com auxílio do Gemini.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A EVM é o tema central das pesquisas demonstradas no quadro 01, evidenciando sua importância no desenvolvimento humano, na forma-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção integral de crianças e adolescentes e na formação continuada de professores. Essas investigações demonstram que, embora a dimensão moral esteja presente nas diretrizes educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sua inclusão nos currículos escolares ainda enfrenta desafios, muitas vezes sendo relegada a um segundo plano em meio às demandas curriculares tradicionais.

Leite (2020) destaca a importância da Educação Infantil na formação moral, apontando que, apesar de reconhecida legalmente, essa dimensão acaba sendo negligenciada em favor de aspectos como segurança e o ensino de linguagem e matemática. Seu estudo, baseado em observações de crianças de 2 a 3 anos de idade, revela que as interações entre pares são fundamentais para o desenvolvimento moral, exigindo mediação adequada dos educadores para evitar a moral heterônoma e promover a autonomia. A pesquisa reforça a necessidade de formação docente específica nesta área, propondo um guia de orientações para auxiliar os professores.

No Ensino Médio, Peruzzo (2020) investiga o uso de memes como ferramenta pedagógica para a assimilação de valores morais. Seu estudo demonstra que esses recursos, amplamente difundidos entre os jovens, podem ser instrumentos eficazes para compreender e discutir valores, funcionando como uma linguagem que reflete a sociabilidade contemporânea. A pesquisa participante, realizada com alunos de uma escola pública, mostrou que os memes expressam valores morais de forma direta ou indireta, podendo ser utilizados em projetos transversais de educação moral.

Cavalcante (2021) aborda a Educação Moral nos anos iniciais do Ensino Fundamental, propondo a resolução de problemas matemáticos com dilemas morais como estratégia pedagógica. Seu estudo, realizado com crianças do primeiro ano, demonstrou que essa abordagem estimula a reflexão e o raciocínio lógico, contribuindo para a superação da heteronomia e o desenvolvimento da autonomia moral. A pesquisa reforça a

ISBN: 978-65-5222-079-0

importância de integrar os temas transversais ao currículo de forma reflexiva e dialógica.

Bianca de Oliveira (2021) e Jamile de Oliveira (2021) exploram, respectivamente, os jogos de regras e os conteúdos de streaming como ferramentas para a construção da personalidade moral. Bianca destaca que os jogos cooperativos favorecem relações sociais e o desenvolvimento moral, enquanto Jamile analisa como séries e filmes acessados por adolescentes podem ser utilizados para discutir dilemas morais e promover reflexão crítica. Ambas propõem sequências didáticas para aplicação em sala de aula, evidenciando a importância de estratégias lúdicas e midiáticas na educação moral.

Nakahodo (2024) e Benetti (2023) abordam a resolução de conflitos e a justiça retributiva como caminhos para o desenvolvimento moral. Nakahodo (2024) utiliza a "Caixa de Cartas" de Korczak e práticas reflexivas para melhorar a convivência em sala de aula, enquanto Benetti (2023) aplica uma sequência didática baseada em historietas morais e jogos cooperativos, observando avanços na capacidade dialógica e na percepção de justiça entre as crianças.

Em comum, esses trabalhos destacam que a EVM não deve ser reduzida a normas de conduta ou obediência, mas sim construída por meio de interações, diálogo, reflexão e mediação pedagógica intencional. Seja na Educação Infantil, no Ensino Fundamental ou no Médio, as pesquisas apontam a necessidade de estratégias diversificadas – como jogos, memes, resolução de problemas e discussão de conflitos – para promover a autonomia moral. Além disso, reforçam a urgência de formação docente e de materiais didáticos que auxiliem os educadores nessa tarefa complexa, porém essencial, de formar cidadãos éticos e críticos.

Os produtos educacionais desenvolvidos a partir dessas pesquisas foram pensados, executados e avaliados para chegarem às escolas e serem aplicados em sala de aula, buscando inserir a EVM nos currículos escolares.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Leite (2020), desenvolveu o "Guia de Práticas Interventivas para o Desenvolvimento Moral das Crianças na Creche"; um produto educacional que visa auxiliar educadores na promoção da autonomia moral desde a primeira infância, destacando a importância da educação em valores desde os primeiros anos de vida. O material não se propõe a ser uma receita pronta, mas um conjunto de sugestões e reflexões que orientam o professor na mediação das relações cotidianas, transformando rotinas da creche em momentos ricos de aprendizagem e desenvolvimento moral. O guia aborda diferentes momentos do dia a dia na creche, mostrando como cada um pode ser aproveitado para o desenvolvimento ético e socioafetivo. O acolhimento, por exemplo, é um momento simbólico em que a criança transita do ambiente familiar para o escolar, sendo uma oportunidade para fortalecer sua adaptação e senso de pertencimento. Já a hora da alimentação deve ser um momento prazeroso, em que se respeita o ritmo da criança, incentivando sua autonomia e despertando hábitos saudáveis sem imposições. A hora da brincadeira é essencial para a internalização de regras, o desenvolvimento da criatividade e da empatia, enquanto a hora do sono trabalha o respeito às necessidades fisiológicas e emocionais de si mesmo e dos outros, fortalecendo vínculos afetivos. O produto educacional de Leite (2020) se revela como importante para a EVM uma vez que demonstra que a moralidade autônoma se constrói no cotidiano, por meio de práticas intencionais que respeitam a criança como sujeito ativo. Ao transformar rotinas em experiências formativas, os educadores contribuem para a formação de sujeitos críticos, empáticos e responsáveis, capazes de agir com autonomia e respeito ao próximo. Dessa forma, a creche passa a ser um ambiente de formação integral, onde valores éticos são vivenciados e não apenas ensinados.

Peruzzo (2020) no produto educacional "Memes como instrumento pedagógico no ensino de valores morais: orientações para alunos e professores" oferece orientações práticas para professores e alunos trabalharem temas como justiça, honestidade, tolerância, solidariedade e respeito por meio da criação e análise crítica de memes. O produto deta-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lha metodologias para conduzir debates, estimular a argumentação e facilitar a produção de memes com apelo moral, integrando tecnologia, cultura digital e reflexão ética de maneira acessível e engajadora. A importância desse produto para a educação em valores morais reside em sua capacidade de dialogar com a linguagem jovem, tornando a discussão sobre ética mais próxima da realidade dos estudantes. Enquanto a escola muitas vezes prioriza conteúdos tradicionais, deixando a formação moral em segundo plano, o guia propõe uma abordagem inovadora que combina criatividade, pensamento crítico e protagonismo estudantil. Ao utilizar memes – ferramentas já familiares e atrativas aos adolescentes –, o material transforma a aprendizagem moral em um processo ativo, em que os alunos não apenas consomem conceitos, mas os reinterpretam e expressam por meio de outra linguagem. Além disso, a estratégia ajuda a romper com a linearidade do ensino convencional, incentivando a troca de perspectivas e o desenvolvimento da autonomia moral, representando uma ponte entre a cultura digital e a educação moral e mostrando que é possível tratar de valores complexos com leveza e profundidade, desde que se utilize linguagens e métodos que ressoem com os estudantes. Sua aplicação pode inspirar novas práticas docentes e contribuir para uma educação integral, que vá além do acúmulo de conteúdos e priorize a formação humana.

Bianca de Oliveira (2021), no produto educacional “Rir, jogar, refletir... a construção do eu com o outro”, utiliza jogos de regras e sequências didáticas (SD) como estratégias centrais para a construção da personalidade moral (Puig, 1998), oferecendo um modelo flexível que permite aos educadores adaptarem as atividades conforme as necessidades do grupo, os recursos disponíveis e os valores priorizados. As SDs são organizadas em torno de situações-problema que despertam o interesse dos alunos para temas morais, iniciando com a apresentação de um jogo de regras, sua explicação e a construção coletiva de normas que garantam um ambiente justo e cooperativo. A vivência lúdica dos jogos serve como um meio desencadeador de práticas morais, onde as crianças enfrentam

ISBN: 978-65-5222-079-0

situações conflituosas que exigem a coordenação de diferentes pontos de vista, a tomada de decisões coletivas e a mobilização de valores como justiça, generosidade e honestidade. Essas experiências são posteriormente problematizadas em oficinas, onde o professor media reflexões críticas, incentivando a autoconsciência, a sensibilidade moral e a coerência entre valores e ações. Ao final, os alunos revisitam a situação lúdica para aplicar os aprendizados, permitindo uma avaliação dos progressos individuais e coletivos. Ao propor uma EVM crítica e participativa, o material visa preparar as crianças para enfrentar dilemas cotidianos e também contribui para a formação de cidadãos capazes de agir com empatia, responsabilidade e justiça em suas relações sociais. Sua flexibilidade metodológica o torna uma ferramenta valiosa para educadores que buscam alternativas inovadoras e eficazes para a EVM, alinhando teoria, prática e realidade escolar em um processo contínuo de construção da autonomia moral, por meio da práxis pedagógica.

Jamile de Oliveira (2021) no produto "Personalidades fora de séries" desenvolveu uma sequência didática (SD) a partir de narrativas de seriados de *streaming* revisada após uma aplicação-teste, com ajustes para melhor alcançar seu objetivo principal: promover a construção de personalidades morais autônomas por meio do diálogo e da reflexão sobre trechos selecionados de seriados. O exercício de utilizar os enredos das séries como instrumento para a construção da personalidade moral mostrou-se viável, porém evidenciou a necessidade de os educadores estarem dispostos a conhecer os conteúdos disponibilizados pelas plataformas de streaming e os acessos realizados pelo público adolescente. Como telespectadores, os jovens têm preferências diversas, tanto em relação aos títulos quanto aos gêneros, o que amplia significativamente a variedade de conteúdos que influenciam seu cotidiano. Por isso, o material inclui orientações para os professores e fichas de atividades práticas, mas também enfatiza que o educador precisa dominar os processos de formação da personalidade moral para atuar como mediador eficaz, garantindo que a reflexão crítica se concretize e leve os estudantes a uma autonomia moral progressiva.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Cavalcante (2021) no produto educacional "Técnicas e procedimentos em educação moral por meio da resolução de problemas matemáticos - livro guia para educandos e educadores dos anos iniciais do ensino fundamental", propõe uma integração entre EVM e resolução de problemas matemáticos. Defende que a atividade de resolver problemas não se limita à Matemática, mas se estende a situações cotidianas, desenvolvendo nos estudantes a capacidade de enfrentar desafios em diversas áreas do conhecimento. Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro ano, a resolução de problemas deve ser trabalhada como ponto de partida para novos conceitos, pois o desafio de buscar soluções promove significado e apropriação real dos conteúdos. O produto busca orientar os professores sobre como conduzir discussões de dilemas morais em sala de aula, começando pela apresentação clara do dilema, utilizando recursos como desenhos, figuras ou esquemas para garantir a compreensão de todos. Em seguida, os alunos são incentivados a adotar uma postura pessoal inicial, expressando sua primeira opinião sobre o dilema. A discussão prossegue em pequenos grupos, onde os alunos compartilham e comparam argumentos, respeitando divergências e mantendo um ambiente de diálogo aberto. Após o debate coletivo, cada estudante reflete individualmente, confrontando sua posição inicial com as perspectivas discutidas, e finalmente expõe sua conclusão aos colegas. Essa abordagem busca não apenas desenvolver o raciocínio lógico-matemático, mas também fortalecer a autonomia moral, a capacidade de argumentação ética e o respeito às diferentes opiniões, formando cidadãos mais reflexivos e críticos desde os anos iniciais da escolarização.

Benetti (2023), em "Jogos Morais" propõe uma abordagem de EVM baseada na utilização de jogos cooperativos como ferramenta pedagógica. Esses jogos, diferentemente dos modelos competitivos tradicionais, são estruturados para promover a colaboração, o diálogo e a tomada de decisão coletiva, criando um ambiente onde os participantes precisam trabalhar juntos para alcançar objetivos comuns. Essa dinâmica estimula habilidades sociais e morais essenciais, como empatia, resolução pacífica

ISBN: 978-65-5222-079-0

de conflitos e responsabilidade coletiva, ao mesmo tempo que reduz a rivalidade e o individualismo. Após cada atividade, um momento de reflexão guiada permite que os alunos discutam suas escolhas, analisem os valores envolvidos e relacionem as experiências do jogo com situações do cotidiano, fortalecendo sua capacidade de argumentação ética e pensamento crítico. Ao substituir a competição pela cooperação, o produto contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e colaborativos, alinhando com as demandas contemporâneas de uma educação integral que vai além do acúmulo de conhecimentos.

Nakahodo (2024) em "A caixa de cartas de Korczak e outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do ensino fundamental I" apresenta uma possibilidade de EVM que consiste em uma caixa decorada pela turma – como uma caixa de sapatos personalizada – colocada em um local discreto da sala, onde os alunos podem depositar cartas expressando sentimentos, conflitos ou dúvidas, seguindo regras combinadas coletivamente. As cartas devem conter o nome do autor, data, descrição do fato, emoções envolvidas e possíveis soluções, evitando expor ou culpar colegas. O processo incentiva a pausa reflexiva entre o ato de escrever e a discussão em grupo, já que a caixa só é aberta em dias predeterminados, permitindo que o professor organize rodas de conversa mediadas por escuta ativa e diálogo empático. A dinâmica trabalha habilidades como autorregulação emocional, empatia e resolução pacífica de conflitos, ao mesmo tempo que fortalece a confiança e os vínculos no grupo. O ritual de rasgar a carta ao final simboliza um recomeço, enfatizando a transformação por meio da reflexão coletiva. Baseando-se nos estudos de Piaget (1932) sobre desenvolvimento moral, a prática valoriza a cooperação e o respeito mútuo, criando um ambiente sociomoral autônomo onde as crianças aprendem a distinguir desejos, dúvidas e prioridades, exercitando a paciência (ao aguardar o momento da discussão) e a responsabilidade sobre suas palavras. A mediação do professor é fundamental para garantir que as rodas de conversa sejam espaços seguros de fala e escuta, promovendo não apenas a organização das emoções, mas

ISBN: 978-65-5222-079-0

também a construção de um senso ético compartilhado. A Caixa de Cartas, assim, se torna um dispositivo concreto para integrar Educação em Valores ao cotidiano escolar, aliando teoria e prática em uma abordagem que respeita a individualidade enquanto fortalece a comunidade.

Retomando os temas estruturantes apresentados na Introdução, o quadro 02 busca identificar os temas que, prioritariamente, se relacionam com os produtos educacionais descritos.

Quadro 02 - Temas estruturantes prioritariamente relacionados aos produtos educacionais apresentados.

Produto Educacional	Temas Estruturantes
Guia de Práticas Interventivas para o Desenvolvimento Moral das Crianças na Creche (Leite, 2020)	- Conhecimento de si e do outro (respeito, empatia, cuidado) - Protagonismo (autonomia na primeira infância) - Regras e combinados (organização da rotina)
Memes como Instrumento Pedagógico no Ensino de Valores Morais (Peruzzo, 2020)	- Valores morais (justiça, honestidade, respeito) - Diversidade (debate sobre preconceitos e estereótipos) - Linguagem construtiva (comunicação ética no ambiente virtual) - Problemas de convivência virtual (cyberbullying, empatia digital)
Rir, Jogar, Refletir... A Construção do Eu com o Outro (Bianca de Oliveira, 2021)	- Conhecimento de si e do outro (empatia, cooperação) - Valores morais (justiça, generosidade) - Regras e combinados (construção coletiva de normas) - Participação democrática (decisões em grupo)
Técnicas e Procedimentos em Educação Moral por Meio da Resolução de Problemas Matemáticos (Cavalcante, 2021)	- Conflitos nas relações (resolução de dilemas morais) - Valores morais (justiça, honestidade) - Argumentação ética (debate e reflexão crítica)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Produto Educacional	Temas Estruturantes
Personalidades Fora de Séries (Jamile de Oliveira, 2021)	- Valores morais (lealdade, respeito, tomada de decisão) - Diversidade (representatividade e inclusão) - Protagonismo (autonomia e pensamento crítico)
Jogos Morais (Benetti, 2023)	- Valores morais (justiça retributiva, cooperação) - Conflitos nas relações (resolução pacífica) - Sofrimento emocional (lidar com frustrações) - Regras e combinados (jogos cooperativos)
A Caixa de Cartas de Korczak e Outras Práticas Reflexivas (Nakahodo, 2024)	- Conhecimento de si e do outro (empatia, escuta ativa) - Sofrimento emocional (expressão de sentimentos) - Participação democrática (rodas de conversa e assembleias) - Linguagem construtiva (comunicação não violenta)

Fonte: Elaborado pela autora.

Os produtos educacionais analisados demonstram diversas estratégias para integrar a EVM na escola, se adaptando a diferentes contextos e idades. Desde práticas na educação infantil até o uso de memes e séries de streaming no ensino fundamental e médio, esses materiais têm em comum o foco no diálogo, na reflexão ética e na construção coletiva de valores. Seja por meio de jogos cooperativos, resolução de problemas matemáticos ou dispositivos como a caixa de cartas, todos enfatizam a importância do professor como mediador e da criação de ambientes que favoreçam a autonomia moral. A variedade de abordagens - do lúdico ao digital - mostra que a EVM pode ser trabalhada de forma criativa e transversal, integrando-se ao currículo por meio de linguagens significativas para os estudantes. Essas iniciativas reforçam o potencial da escola como espaço de formação ética e cidadã, preparando os alunos para atuar de forma cooperativa, crítica e solidária na sociedade. Os resultados revelam, ainda, a possibilidade de uma formação continuada que integre pesquisa, intervenção e transformação da realidade escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os produtos educacionais demonstrados neste estudo evidenciam a viabilidade e a urgência de se implementar a Educação em Valores Morais (EVM) de forma intencional e sistematizada nos currículos escolares. Ao apresentar estratégias diversificadas – desde práticas na educação infantil até o uso de tecnologias digitais no ensino médio –, os materiais demonstram que a formação ética pode e deve ser trabalhada de maneira transversal, dialogando com as diferentes realidades e faixas etárias, a partir de diferentes temas estruturantes. Mais do que propor métodos isolados, esses produtos revelam um eixo comum: a necessidade de criar espaços de reflexão, diálogo e construção coletiva de valores, mediados por professores preparados para atuar como facilitadores do desenvolvimento moral autônomo.

A análise dos produtos reforça que a EVM não pode se limitar a abordagens incidentais ou prescritivas, mas deve ser incorporada ao cotidiano escolar por meio de práticas pedagógicas intencionais. As estratégias apresentadas mostram que é possível transformar o ambiente educacional em um espaço de experimentação ética, onde os estudantes vivenciam valores como respeito mútuo, justiça, empatia e cooperação. Essas iniciativas destacam ainda a importância de linguagens e recursos que ressoem com os interesses dos alunos, tornando a reflexão moral significativa e engajadora.

O processo de educação em valores adquire maior relevância quando promove a reflexão crítica e a ressignificação de concepções e comportamentos entre os estudantes. Contudo, essa mobilização não deve se restringir aos discentes, mas também envolver os professores, uma vez que a constante reelaboração de entendimentos e interpretações da realidade é fundamental para o desenvolvimento humano. Isso se justifica pela dinâmica transformadora inerente às sociedades, em que as relações sociais, culturais e econômicas estão em constante evolução, demandando novas perspectivas e articulações (Lepre; Trevisol, 2023).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os desafios para a consolidação da EVM nas escolas, portanto, permanecem significativos. As pesquisas citadas apontam a necessidade urgente de formação docente específica nessa área, bem como de políticas educacionais que valorizem a dimensão ética como parte integrante do projeto pedagógico. Os produtos educacionais aqui discutidos oferecem caminhos concretos para superar essas lacunas, mas sua efetividade depende de um compromisso coletivo – envolvendo gestores, professores e comunidade – em priorizar a formação integral dos estudantes, indo além dos conteúdos tradicionais.

Por fim, este estudo reafirma o papel central da escola na construção de uma sociedade mais justa e solidária. Ao demonstrar que a EVM pode ser trabalhada de forma criativa, crítica e contextualizada, os produtos educacionais analisados podem enriquecer o repertório docente e também inspirar novas possibilidades de ação pedagógica. Acreditamos que sua contribuição está na demonstração de que é possível formar cidadãos autônomos, éticos e comprometidos com o bem comum – desde que a educação moral seja entendida como um eixo estruturante, e não acessório, do processo educativo. Cabe, no entanto, às instituições de ensino acolherem essas propostas e transformá-las em práticas cotidianas, garantindo que a formação em valores ocupe o lugar de destaque que merece no cenário educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

BENETTI, E. S. Jogos cooperativos e a percepção da justiça retributiva em crianças da educação infantil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, 2023.

BRASIL, CAPES. Documento de Área – Ensino. Brasília, 2019.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira Canuto; OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. Psicol. rev. (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, abr. 2020.

Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 26 jun. 2025.

CAVALCANTE, C. P. Educação moral e resolução de problemas matemáticos no primeiro ano do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, 2021.

LEITE, C. A. N. A interação entre crianças na creche e o desenvolvimento do juízo moral: práticas interventivas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, 2020.

LEPRE, R. M. ; TREVISOL, M. T. C. A relação professor-aluno e a educação em valores morais na escola. Revista Schème. Volume 15, Número 02 – Ago--Dez/2023. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/14500 Acesso em 04 jun 2025.

NAKAHODO, T. C. E. S. A caixa de cartas de Korczak e outras práticas reflexivas voltadas ao desenvolvimento moral de escolares do Ensino Fundamental I. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, 2024.

OLIVEIRA, B. A construção da personalidade moral por meio de jogos de regras em estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, 2021.

OLIVEIRA, J. Os seriados de streaming e a construção da personalidade moral de adolescentes. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, 2021.

PERUZZO, D. L. Os memes como recurso pedagógico na construção de valores morais no ensino médio. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. UNESP, 2020.

PIAGET, J. O juízo moral na criança (1932). São Paulo: Summus, 1994.

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência: o que é? 1 ed. Americana, SP: Adonis, 2022.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.050

SABERES DOCENTES FEMININOS E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O PAPEL DA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS CRÍTICAS

Louise Araujo Vieira[1]
Silvana do Nascimento Silva[2]

RESUMO

Este estudo investiga a relação entre os saberes docentes femininos e a Educação Ambiental Crítica (EAC), buscando compreender como as experiências e perspectivas das professoras influenciam a construção de práticas pedagógicas voltadas para a transformação social. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter exploratório, adotou como referencial teórico-metodológico os conceitos de saberes docentes de Tardif (2012) e Schön (1992), articulados aos princípios da EAC propostos por Sauvé (2005), Carvalho (2012) e Loureiro (2012). A coleta de dados foi realizada por meio de questionários online com perguntas abertas, respondidos por docentes e pesquisadoras da área de Educação Ambiental, membras do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores/as (GPEA-FP). A análise das respostas, realizada por meio da análise de conteúdo, revelou que os saberes mobilizados pelas participantes em suas práticas não são apenas resultado da formação acadêmica, mas também de vivências pessoais e da construção de identidade de gênero. Essa interseção entre experiência e conhecimento for-

1 Discente do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, louisevieira2@gmail.com;

2 Professora Doutora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, silvananascimento@uesb.edu.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

mal desafia modelos tradicionais de ensino e reforça a necessidade de uma pedagogia crítica e contextualizada. Os resultados indicam que os saberes docentes femininos, construídos em meio a desafios e resistências, enriquecem a EAC ao promover uma abordagem mais sensível e comprometida com a justiça social e a sustentabilidade socioambiental. A valorização da experiência, o diálogo e a escuta ativa emergem como práticas fundamentais, assim como o questionamento das relações de poder que estruturam as problemáticas socioambientais. A pesquisa conclui que valorizar os saberes docentes femininos e fortalecer a EAC são ações políticas que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e sustentável.
Palavras-chave: Saberes docentes femininos, Educação Ambiental Crítica, Práticas pedagógicas, Gênero, Transformação socioambiental.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A trajetória da Educação Ambiental (EA) tem evoluído para uma perspectiva eminentemente crítica, que compreende os problemas ambientais como sintomas de uma crise civilizatória mais profunda, cujas raízes estão fincadas em estruturas sociais, econômicas e culturais de dominação e exploração. Autores/as como Sauvé (2005), Carvalho (2012) e Loureiro (2012) são referências nesse movimento, ao defenderem uma prática educativa que politiza o debate ambiental, questiona as relações de poder e busca a construção de sociedades socialmente justas e ecologicamente equilibradas. Essa abordagem exige, portanto, uma pedagogia que vá além da sensibilização, promovendo o engajamento e a ação coletiva para a transformação social (Silva; Costa; Almeida, 2012).

O agente central para a materialização dessa pedagogia crítica em sala de aula é, inegavelmente, o/a docente. Longe de ser um/a mero/a aplicador/a de técnicas e currículos prescritos, o/a professor/a é um/a intelectual que mobiliza um complexo repertório de saberes para dar sentido à sua prática. A compreensão da natureza desses saberes é crucial para se entender como a Educação Ambiental Crítica (EAC) se efetiva no cotidiano escolar, contribuindo significativamente para a formação de uma sociedade mais equitativa e sustentável (Loureiro, 2007).

Nesse sentido, a obra de Tardif (2012) oferece um arcabouço teórico robusto, ao postular que os saberes docentes são plurais e heterogêneos. Eles não se originam apenas da formação acadêmica, mas também das experiências de vida (saberes experienciais), da cultura escolar e das diretrizes curriculares. Para Tardif, é na intersecção desses diferentes saberes que o/a professor/a constrói sua identidade e sua autonomia profissional, tecendo uma prática que é, ao mesmo tempo, técnica, social e pessoal (Tardif, 2012).

Complementarmente, a perspectiva de Schön (1992) sobre o "profissional reflexivo" enriquece essa análise ao focar nos processos de pensamento que sustentam a ação docente. Schön argumenta que o

ISBN: 978-65-5222-079-0

conhecimento mais relevante para a prática emerge da reflexão na ação (o pensamento em meio ao fazer) e da reflexão sobre a ação (a análise retrospectiva da prática). Essa capacidade reflexiva permite ao/à docente transformar suas experiências, inclusive os imprevistos e desafios, em aprendizado contínuo, refinando suas abordagens e construindo novas soluções pedagógicas (Schön, 1992).

Contudo, uma análise aprofundada do fazer docente não pode ignorar um marcador social fundamental: o gênero. A docência, especialmente na educação básica,é um campo profissional historicamente e majoritariamente feminino. Essa realidade implica que os saberes experienciais, tão valorizados por Tardif (2012) e Schön (1992), são, em grande medida, saberes construídos a partir de trajetórias e vivências de mulheres, em uma sociedade estruturalmente patriarcal. Essas experiências, muitas vezes atravessadas por dinâmicas de cuidado, dupla jornada e resistência a opressões, moldam uma forma particular de ser e estar na profissão, frequentemente marcada pela falta de reconhecimento e pela sobrecarga de trabalho (Louro, 1997; Pereira; Pereira; Justo, 2023).

É aqui que a perspectiva feminista se torna indispensável. Teóricas como bell hooks (1994) e Sandra Harding (1991) argumentam que a experiência vivida é uma fonte legítima de conhecimento (epistemologia do ponto de vista), capaz de revelar as estruturas de poder invisibilizadas pelas discursos dominantes. Os saberes docentes femininos, portanto, podem ser vistos como uma forma de resistência e de construção de uma pedagogia libertadora, que valoriza a diversidade, o diálogo e a justiça social, desafiando as estruturas tradicionais de poder e promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário (Louro, 1997; Harding, 1991; hooks, 1994).

A intersecção entre esses saberes docentes femininos e a EAC se revela, assim, um campo de imensa potência. A sensibilidade para as questões de justiça, a valorização das relações e do cuidado, e a crítica às estruturas de dominação, elementos centrais tanto do pensamento freiriano, que inspira as pedagogias feministas (Santos e Oriente, 2023), quanto da EAC,

ISBN: 978-65-5222-079-0

encontram um terreno fértil nas práticas de educadoras ambientais. Suas vivências, que historicamente desenvolveram uma relação singular com o ambiente, podem enriquecer a abordagem pedagógica, promovendo uma compreensão mais holística e engajada das problemáticas socioambientais, que reconhece a indissociabilidade entre a opressão de grupos humanos e a degradação da natureza (Pereira; Pereira; Justo, 2023).

Apesar da relevância dessa articulação, a produção acadêmica ainda carece de investigações que se debrucem especificamente sobre como as experiências de gênero das professoras informam e fortalecem suas práticas em EAC. Valorizar e dar visibilidade a esses saberes não é apenas uma questão de reconhecimento, mas uma ação política fundamental para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente transformadora, que incentive professoras e alunas/os a atuarem como agentes de mudança social (Nogueira, 2021) e que desafie os modelos hegemônicos de conhecimento e de relação com o mundo.

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo geral investigar a relação intrínseca entre os saberes docentes femininos e a EAC. Para tanto, busca-se, como objetivos específicos: 1) compreender como as experiências, vivências e perspectivas de professoras e pesquisadoras da área influenciam a construção de suas práticas pedagógicas; 2) analisar de que forma os saberes experienciais se articulam com os saberes da formação acadêmica para fundamentar uma abordagem crítica em Educação Ambiental; e 3) identificar como a valorização desses saberes femininos contribui para o avanço de uma educação voltada para a justiça social e a sustentabilidade socioambiental.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, alinhada à complexidade e ao caráter exploratório do fenômeno investigado, que busca compreender como os saberes docentes, em especial aqueles derivados de experiências práticas, influenciam a construção de práticas pedagó-

gicas críticas em EA. Conforme destacam Bogdan e Biklen (1994), esse método é adequado para investigar significados, contextos sociais e processos subjetivos, permitindo uma análise aprofundada das perspectivas e vivências das professoras, sem recorrer a generalizações estatísticas.

A coleta de dados foi conduzida por meio de questionário online composto exclusivamente por perguntas abertas. Essa ferramenta possibilita explorar experiências individuais e coletivas em profundidade, permitindo que as participantes se expressem livre e detalhadamente, superando as limitações de respostas pré-definidas. Conforme observa Flick (2009), tal formato favorece a emergência de perspectivas inéditas e a identificação de nuances que questionários fechados poderiam obscurecer.

Elaborado a partir do referencial teórico da pesquisa – que abrange saberes docentes (Tardif, 2012; Schön, 1992), gênero (Scott, 1995) e EAC (Sauvé, 2005; Carvalho, 2012; Loureiro, 2012), o questionário investigou dimensões cruciais. Foram exploradas as influências de vivências pessoais e profissionais nas práticas pedagógicas, a relação entre gênero e práticas críticas em EA, os desafios na implementação de práticas transformadoras e os impactos da EA em contextos formais e não formais. A investigação dessas áreas reflete o objetivo de compreender a relação entre experiência, gênero e reflexão crítica na configuração das práticas pedagógicas docentes.

As 4 participantes foram selecionadas intencionalmente entre membras do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores (GPEA-FP), reconhecido por sua atuação e experiência na área, o que assegura a relevância e a profundidade das informações coletadas. Docentes e pesquisadoras atuantes em diversos níveis e contextos educacionais, formais e não formais, compuseram o grupo, como demonstrado no quadro 1.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 1. Perfil das docentes participantes da pesquisa

Código da participante	Formação acadêmica	Tempo de experiência na docência	Nível de atuação
P01	Licenciatura em Ciências Biológicas	1 ano	Educação Básica
P02	Licenciatura em Ciências Biológicas	11 meses	Educação Básica
P03	Mestrado em Educação Científica e Formação de Professores	27 anos	Educação Básica – Professora de Língua Portuguesa e Coordenadora Pedagógica
P04	Licenciatura em Ciências Biológicas	10 anos	Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa seleção direcionada, como preconiza Gil (2019) para estudos qualitativos, permite examinar um fenômeno específico em um contexto particular. A adesão foi voluntária, garantindo a autonomia e a liberdade de participação em conformidade com as normas éticas em pesquisa com seres humanos.

O instrumento de coleta foi disponibilizado na plataforma *Google Forms*, facilitando o acesso e o preenchimento. Previamente ao início, o objetivo da pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram apresentados, assegurando transparência e respeito à autonomia das participantes.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, técnica consagrada para dados qualitativos, conforme Bardin (2016). Essa técnica possibilita organizar e interpretar as informações coletadas, identificando categorias temáticas, padrões recorrentes e relações significativas. O processo analítico compreendeu as etapas de pré-análise (leitura flutuante), exploração do material (codificação e categorização) e tratamento dos resultados (interpretação e articulação teórica).

Após a leitura flutuante, a codificação (P01; P02; P03; P04; P05) e a categorização das respostas, conforme as orientações metodológicas de Bardin (2016), emergiu uma compreensão abrangente e integrada dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

relatos docentes. Embora inicialmente as falas apresentassem múltiplas nuances e perspectivas, a análise revelou uma forte inter-relação entre as dimensões pessoais, profissionais e epistemológicas das professoras, o que levou à construção de uma única categoria central, intitulada "Vozes e Práticas Femininas na Educação Ambiental Crítica: uma análise à luz da experiência docente". Essa categoria sintetiza o eixo estruturante da pesquisa, ao articular o papel das experiências e saberes docentes femininos na consolidação de práticas pedagógicas críticas e transformadoras no campo da Educação Ambiental.

A opção por concentrar a análise em uma única categoria não decorre de uma simplificação dos dados, mas, ao contrário, da constatação de que as falas das participantes convergem em torno de um mesmo núcleo de sentido: o reconhecimento da experiência feminina como elemento fundante de um saber docente sensível, ético e politicamente engajado. Nessa perspectiva, as distintas dimensões identificadas nas respostas (pessoais, acadêmicas, pedagógicas e institucionais) não se apresentam de forma dissociada, mas constituem partes interdependentes de uma mesma totalidade interpretativa. Assim, a categoria central reflete a complexidade e a organicidade dos discursos, evidenciando como as educadoras constroem e reelaboram seus saberes a partir de vivências concretas, de processos formativos e de compromissos ético-políticos com a transformação social.

Dentro dessa categoria central, foram delineadas seis dimensões analíticas, que funcionam como eixos interpretativos complementares e permitem aprofundar a discussão sobre as múltiplas facetas da atuação docente feminina na EAC. São elas: (1) Experiências pessoais e identitárias como base dos saberes docentes, que aborda a influência das vivências na constituição da identidade profissional; (2) A trajetória acadêmica e o contato com a EAC como ponto de virada, que evidencia o papel da formação superior e da inserção em grupos de pesquisa na ampliação da consciência crítica; (3) A dimensão feminina e o cuidado crítico, que analisa o modo como o olhar sensível, o cuidado e a amorosidade freireana

ISBN: 978-65-5222-079-0

se manifestam nas práticas educativas; (4) Práticas pedagógicas críticas e emancipatórias, que discute como essas professoras concretizam os princípios da EAC em sala de aula; (5) Desafios institucionais e resistências, que reúne as dificuldades estruturais, curriculares e culturais enfrentadas pelas docentes; e (6) EAC e justiça social, que problematiza a articulação entre gênero, poder e transformação socioambiental.

A análise de conteúdo foi complementada por reflexão interpretativa, buscando conexões com o referencial teórico e aprofundamento da compreensão do fenômeno. Em consonância com Flick (2009), a pesquisa qualitativa transcende a descrição superficial, buscando aprofundar os significados construídos pelas participantes.

Em relação aos aspectos éticos, a pesquisa seguiu a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). A participação foi voluntária, anônima e confidencial, com armazenamento seguro dos dados e uso exclusivo para os fins da pesquisa. Os resultados serão compartilhados com as participantes ao final, promovendo debate e reflexão sobre as questões investigadas.

Em suma, a metodologia empregada neste estudo demonstra coerência com o objetivo da pesquisa, oferecendo um percurso para a compreensão aprofundada do fenômeno. A combinação da abordagem qualitativa, questionário aberto, análise de conteúdo e rigor ético possibilita a produção de conhecimento relevante e socialmente responsável, contribuindo para o debate sobre a relação entre saberes docentes femininos e práticas pedagógicas críticas em EA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

VOZES E PRÁTICAS FEMININAS NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA: UMA ANÁLISE À LUZ DA EXPERIÊNCIA DOCENTE

A análise empreendida evidencia que os saberes docentes femininos configuram-se como um campo de significações que transcende a

ISBN: 978-65-5222-079-0

dimensão técnica do ensinar, assumindo contornos identitários, políticos e emancipatórios. Os testemunhos das professoras (quadro 2) expressam que o conhecimento pedagógico é continuamente (re)construído na interface entre as experiências de vida, as condições materiais do fazer docente e os compromissos ético-políticos que orientam a prática educativa.

Assim, o "saber-fazer" dessas educadoras não se restringe a uma racionalidade instrumental, mas se inscreve na perspectiva de uma racionalidade sensível e crítica, que reconhece a docência como espaço de resistência e transformação social.

Conforme aponta Tardif (2012), os saberes docentes são plurais, heterogêneos e situados, emergindo das relações entre os sujeitos, suas histórias e os contextos socioculturais em que atuam. Nesse sentido, observa-se nas respostas analisadas (quadro 2) uma forte presença da experiência enquanto categoria epistemológica fundante, não apenas como vivência empírica, mas como locus de produção de sentidos e de construção de uma consciência crítica acerca das questões socioambientais.

O campo da EAC, por sua vez, encontra nesses saberes a possibilidade de uma educação contextualizada, dialógica e politicamente engajada, como propõe Loureiro (2012), ao defender a necessidade de articular ecologia, ética e emancipação humana. Essa postura crítica dialoga com a concepção de EA defendida por Guimarães (2004), que a entende como um processo de desvelamento das contradições sociais e ecológicas, voltado à emancipação dos sujeitos e à transformação das estruturas de dominação.

Nesse sentido, o entrelaçamento entre experiência, gênero e criticidade que perpassa os relatos também sinaliza que a EAC, quando atravessada pelos saberes femininos, assume um caráter interseccional. As professoras mobilizam discursos que articulam ambiente, classe, território e gênero, como demonstrado no quadro 2.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 2. Dimensões constitutivas da docência feminina na Educação Ambiental Crítica.

Dimensões	Descrição	Indicadores nas falas das participantes	Relação com o objetivo do estudo
Experiências pessoais e identitárias como base dos saberes docentes	As vivências familiares, culturais e comunitárias moldam a forma como as docentes percebem e atuam na EA.	"Participei de movimentos sociais desde cedo" (P01); "Relação direta com a natureza por viver no campo" (P03); "Valorizo os saberes locais e tradições da comunidade" (P05).	Demonstra como a experiência pessoal é um elemento fundante da práxis crítica, articulando subjetividade e compromisso social.
A trajetória acadêmica e o contato com a EAC como ponto de virada	O aprofundamento teórico e o envolvimento em grupos de pesquisa e pós-graduação transformam as práticas.	"Foi no mestrado que tudo tomou outro sentido" (P03); "O grupo de pesquisa em EA e FP ampliou minha visão crítica" (P01).	Evidencia que a formação acadêmica crítica consolida a consciência docente e reorienta práticas emancipadoras.
A dimensão feminina e o cuidado crítico	A docência feminina é associada à sensibilidade, à escuta e ao cuidado, não de modo essencialista, mas político e emancipatório.	"Olhar amoroso, mas crítico e freireano" (P01); "Acolho e escuto as diferentes realidades" (P05).	Reflete o papel dos saberes femininos como força ética e política na construção da EAC.
Práticas pedagógicas críticas e emancipadoras	Metodologias que valorizam o diálogo, o protagonismo e os saberes locais.	"Rodas de conversa, projetos, visitas de campo" (P05); "Problemáticas socioambientais como ponto de partida" (P01).	Reforça a prática docente como espaço de transformação e construção coletiva do conhecimento.
Desafios institucionais e resistências	Barreiras estruturais, curriculares e culturais dificultam práticas críticas.	"Falta de tempo e recursos" (P01, P05); "Formação insuficiente de professores" (P03).	Denuncia a estrutura escolar engessada que limita a efetivação de práticas críticas e a transversalidade da EA.
Educação Ambiental Crítica e justiça social	A EAC é vista como ferramenta de emancipação e equidade de gênero.	"Visibiliza as mulheres vulneráveis nas crises ambientais" (P01); "Amplia vozes historicamente silenciadas" (P05).	Mostra o potencial transformador da EAC na luta contra desigualdades sociais e de gênero.

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse momento, os resultados e as discussões desta pesquisa apontam para um entrelaçamento dinâmico entre as seis dimensões analisadas: (i) as experiências pessoais e identitárias como base dos saberes docentes; (ii) a trajetória acadêmica e o contato com a EAC como ponto de virada; (iii) a dimensão feminina e o cuidado crítico; (iv) as práticas pedagógicas críticas e emancipadoras; os (v) desafios institucionais e resistências; (vi) a EAC articulada à justiça social, que, embora se apresentem de forma individualizada, revelam-se profundamente interdependentes na constituição das práticas e identidades docentes.

Cada dimensão emerge como um eixo que, ao mesmo tempo, sustenta e é sustentado pelas demais, formando uma rede de significações que atravessam a docência, a formação e a ação pedagógica.

Dessa forma, o quadro 2 revela, uma concepção de Educação Ambiental que ultrapassa o viés disciplinar, aproximando-se de uma dimensão transversal e integradora, na qual o ensino se configura como prática social e culturalmente comprometida. Essa compreensão está em consonância com o que Carvalho (2012) denomina de "formação ecológica do sujeito crítico", onde a educação ambiental se afirma como espaço de reinvenção de sentidos, de superação de dicotomias e de construção de um pensar complexo acerca das relações entre ser humano, natureza e sociedade.

Atrelado a isso, as respostas das participantes revelam uma diversidade de contextos de atuação (escolas públicas, particulares e instituições das redes municipal e estadual) o que demonstra que a EA se materializa em realidades educativas heterogêneas. Essa multiplicidade de espaços, contudo, não se traduz automaticamente em pluralidade de práticas. Conforme P01 e P03 indicam, o ambiente institucional influencia diretamente as possibilidades de implementação de propostas críticas, visto que a estrutura escolar ainda carrega traços de uma lógica conteudista e fragmentada.

Segundo Tardif (2012), o saber docente é construído em contextos históricos e sociais específicos, constituindo-se como um saber situado,

ISBN: 978-65-5222-079-0

impregnado pelas condições materiais e simbólicas do trabalho pedagógico. Nessa direção, a heterogeneidade dos espaços de atuação das professoras reflete as condições concretas de exercício da docência ambiental e a necessidade de que as práticas educativas se articulem às realidades locais.

Loureiro (2004) reforça essa perspectiva ao afirmar que a EAC deve emergir de contextos sociais vivos, em que a ação educativa se volta para a problematização das contradições do mundo contemporâneo e para a transformação das práticas sociais. Em conformidade, as docentes demonstram que suas trajetórias de vida (familiares, culturais e comunitárias) constituem o alicerce de suas práticas educativas. P01 afirma que "desde cedo participava de movimentos sociais", enquanto P03 relata sua vivência no campo e P05 destaca "a valorização dos saberes locais e tradições da comunidade".

Tais depoimentos ecoam o que Nóvoa (2019) define como "saberes experienciais", que emergem da história de vida e se articulam às dimensões ética e política da profissão docente.

Essas experiências tornam-se, portanto, matrizes de sentido que orientam a práxis crítica das educadoras, reafirmando o postulado freireano de que toda prática educativa é um ato político (Freire, 1996). Nessa perspectiva, a subjetividade feminina não é mero reflexo biográfico, mas expressão de resistência e de construção de uma identidade docente comprometida com a transformação social e ambiental.

Assim, a primeira dimensão evidencia que os espaços de atuação docente não são neutros, mas lugares de disputa, resistência e reconstrução dos sentidos da EA. As professoras se posicionam como agentes que, a partir da sua inserção em múltiplos contextos, constroem práticas híbridas, nas quais convivem a perspectiva crítica e as limitações estruturais da educação formal.

A segunda dimensão esclarece que a formação acadêmica, especialmente a pós-graduação e a inserção em grupos de pesquisa, é relatada como um divisor de águas. P03 reconhece que "foi no mestrado que tudo

ISBN: 978-65-5222-079-0

tomou outro sentido", enquanto P01 destaca o papel do "grupo de pesquisa em Educação Ambiental e Formação de Professores" na ampliação de sua visão crítica.

Esses relatos confirmam a ideia de que a formação docente é um processo contínuo de reconstrução identitária (Imbernón, 2022), e que a aproximação com a EAC proporciona um deslocamento epistemológico, do naturalismo conservacionista para uma abordagem crítica, contextual e política (Carvalho, 2017). Assim, o espaço acadêmico, quando concebido de forma dialógica e emancipatória, torna-se terreno fértil para a germinação de práticas educativas transformadoras.

A experiência é aqui compreendida como fonte legítima de conhecimento, o que se alinha à epistemologia feminista, que reivindica a valorização dos saberes situados (Haraway, 1988) e denuncia a hegemonia de um conhecimento universalizante e androcêntrico.

Além disso, a influência das experiências de vida confirma que o professor aprende, ensina e reconfigura sua prática a partir de um movimento reflexivo contínuo sobre sua própria trajetória. No caso das professoras analisadas, o vivido se transforma em lente interpretativa e em matriz ética de cuidado e pertencimento, pilares de uma EA comprometida com a realidade concreta dos sujeitos e com a justiça social.

Enquanto isso, a terceira dimensão reflete as falas de P01 e P05, ao associarem a docência feminina a um "olhar amoroso, mas crítico e freireano", e à "escuta e acolhimento das diferentes realidades", indicam que o cuidado é compreendido não como traço essencialista, mas como prática política.

Nessa direção, Gilligan (1993) e Noddings (2013) já apontavam o cuidado como ética relacional que se traduz em empatia, diálogo e compromisso com o outro, elementos também fundantes na pedagogia freireana.

Essa perspectiva é ampliada quando compreendida à luz da epistemologia feminista, que reconhece a centralidade das experiências das mulheres como fontes legítimas de conhecimento (hooks, 1994).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, o "cuidado crítico" emerge como um saber docente situado, que articula problematização e enfrentamento das desigualdades, transformando a sala de aula em espaço de diálogo e emancipação.

Além disso, esses saberes ecoam as proposições de Freire (1996) sobre a amorosidade como dimensão política da educação, um cuidado que problematiza e humaniza as relações, abrindo espaço para a construção coletiva do conhecimento. No campo da EA, Loureiro (2004) e Carvalho (2012) reforçam que o cuidado, quando articulado à criticidade, torna-se categoria central de uma pedagogia ecológica voltada à emancipação.

A feminização da docência, longe de um estereótipo de sensibilidade passiva, emerge aqui como categoria política de resistência, pois as educadoras se afirmam como produtoras de saber e como agentes de transformação social. Esse "feminino crítico" reconstrói o sentido de cuidar, de uma prática domesticada e reprodutiva para uma ação de cuidado insurgente, que enfrenta as desigualdades e promove a justiça socioambiental.

Na quarta dimensão, as docentes relatam práticas que privilegiam o diálogo, o protagonismo estudantil e a contextualização socioambiental, como "rodas de conversa, visitas de campo e estudos de caso" (P05; P01). Essas estratégias se alinham à concepção freireana de educação como prática da liberdade (Freire, 1987) e à proposta de uma EA transformadora (Guimarães, 2004), que transcende o caráter meramente informativo e passa a problematizar as contradições sociais e ambientais.

Essas práticas refletem o compromisso das professoras com uma pedagogia da autonomia e da escuta, na qual o conhecimento emerge da experiência vivida e da leitura crítica do mundo, reafirmando que o ensino, quando enraizado na realidade local, potencializa o desenvolvimento da consciência crítica e a ação transformadora.

Já na quinta dimensão analisada, as respostas convergem ao apontar obstáculos recorrentes. As participantes reconhecem limitações estruturais que dificultam a efetivação de práticas críticas: "falta de tempo e recursos" (P01; P05) e "ausência da EA nos currículos" (P03). Tais barreiras

ISBN: 978-65-5222-079-0

refletem a rigidez das instituições escolares e a fragmentação curricular que, segundo Arroyo (2014), perpetuam uma lógica burocrática e tecnicista em detrimento da reflexão crítica.

Além disso, a resistência de colegas e a falta de formação continuada evidenciam o desafio de romper com a cultura escolar hegemônica, ainda pautada por paradigmas conservadores. Sauvé (2005) argumentam que a consolidação da EAC exige não apenas práticas isoladas, mas mudanças estruturais e políticas institucionais que reconheçam a docência como espaço de práxis social e de engajamento ético-político.

Por fim, a sexta dimensão sintetiza a intersecção entre saberes femininos, criticidade e transformação social. As professoras reconhecem que a valorização das experiências e dos saberes das mulheres, enriquece a EAC por incorporar dimensões de cuidado, resistência e pertencimento.

As professoras associam a EAC à promoção da equidade de gênero e à luta por justiça socioambiental. P01 menciona que a abordagem crítica "visibiliza as mulheres vulneráveis nas crises ambientais", enquanto P05 ressalta a importância de "ampliar vozes historicamente silenciadas".

Esses excertos convergem com o pensamento de Loureiro (2012) e Freire (1996), ao compreenderem a educação como instrumento de emancipação e denúncia das opressões. A interseção entre gênero e meio ambiente, como aponta Shiva (1988), revela que as mulheres, sobretudo das classes populares e comunidades tradicionais, são protagonistas de práticas sustentáveis e de resistência cotidiana. Ao reconhecer esses saberes, as docentes reafirmam a EAC como campo de luta por direitos, pertencimento e transformação social.

Na mesma direção, essa perspectiva ecoa a concepção de Carvalho (2012) de que a EA deve ser compreendida como prática social, política e ética, orientada pela justiça socioambiental. P05 e P01 demonstram esse entendimento ao vincularem o olhar feminino à luta contra as desigualdades e à promoção do protagonismo das mulheres na gestão ambiental.

A inserção dos saberes femininos no campo da EA rompe com o paradigma dominante que historicamente excluiu as mulheres dos espaços de

ISBN: 978-65-5222-079-0

produção de conhecimento. Trata-se, portanto, de um movimento epistemológico contra-hegemônico, conforme defendem Haraway (1988) e Guimarães (2004), em que o conhecimento se torna situado, plural e relacional.

Nessa perspectiva, o saber docente feminino é ato político de afirmação, capaz de ressignificar o conceito de natureza e de educação a partir da escuta, da solidariedade e da interdependência, elementos que, articulados, produzem uma ecopedagogia feminista e libertadora, comprometida com a transformação das realidades socioambientais e com a emancipação dos sujeitos.

A partir deste ponto, fica claro que, os saberes docentes não se constituem como um acúmulo de técnicas ou métodos, mas como construções dinâmicas, atravessadas por experiências, afetos e contextos socioculturais que moldam a forma como o ensino se realiza na prática. Quando mobilizados por professoras, esses saberes adquirem um caráter singular, pois se entrelaçam às dimensões identitárias, de gênero e de pertencimento, configurando um modo próprio de conceber e praticar a EAC.

Ao inserir-se nesse cenário, a EAC se apresenta como um espaço de ressignificação desses saberes, permitindo que as professoras reconheçam as marcas de suas vivências e as transformem em instrumentos de conscientização e emancipação. Nessa direção, as experiências acumuladas ao longo da vida, quando mediadas pela reflexão crítica, tornam-se potentes catalisadoras de práticas que problematizam as relações de poder, o consumo, o patriarcado e a degradação ambiental.

Assim, o saber docente feminino, ao ser mobilizado em contextos de ensino, carrega a potência de uma pedagogia do vivido, capaz de romper com paradigmas conservadores e instaurar espaços de diálogo, escuta e cuidado, categorias centrais de uma prática transformadora.

Ao mesmo tempo, tais práticas não emergem de forma espontânea ou desprovida de problemáticas. As professoras, ao atuarem em contextos institucionais marcados por hierarquias, burocracias e desigualdades estruturais, enfrentam desafios que testam sua autonomia e sua capaci-

dade de agir criticamente. Layrargues e Lima (2014) argumentam que a consolidação de uma Educação Ambiental efetivamente crítica depende de rupturas epistemológicas e políticas que ainda encontram resistência nos espaços escolares. É nesse entremeio, entre o instituído e o vivido, que as educadoras exercitam uma pedagogia insurgente, transformando obstáculos em oportunidades formativas.

A docência feminina, portanto, expressa uma *práxis* que une razão e sensibilidade, saber e fazer, numa relação dialética que reflete a complexidade do ser professora. Essa *práxis* é atravessada por um ethos de cuidado e solidariedade, que, conforme Carvalho (2012), não deve ser interpretado como traço essencialista, mas como construção política e ética de resistência diante das lógicas opressoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação revelou que os saberes docentes femininos, quando articulados à Educação Ambiental Crítica, configuram um campo de práticas profundamente enraizado na experiência, na sensibilidade e na resistência cotidiana das educadoras. As trajetórias pessoais e profissionais analisadas demonstram que o fazer docente ultrapassa a mera transmissão de conteúdos, assumindo contornos políticos e afetivos que expressam um compromisso ético com a transformação social e ambiental.

As professoras participantes evidenciam uma pedagogia que nasce do vivido, marcada pela escuta, pelo cuidado e pela consciência crítica, reafirmando o poder transformador da docência quando atravessada por perspectivas de gênero e pela busca por justiça. Entretanto, os desafios estruturais, os limites institucionais e a persistência de visões conservadoras sobre o papel da mulher e da Educação Ambiental revelam um cenário de contradições que desafia o avanço de práticas verdadeiramente emancipadoras.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse contexto, a docência feminina emerge como força de criação e insurgência, capaz de subverter hierarquias, ressignificar espaços e construir novas formas de pensar e viver a educação. Assim, este estudo aponta que, uma Educação Ambiental crítica e transformadora só se concretiza quando reconhece, valoriza e se alimenta das experiências, dos saberes e das resistências das mulheres que cotidianamente reinventam o ato de educar.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, I, C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Cortez Editora, 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HARDING, S. **Whose science? Whose knowledge? thinking from women's lives**. Cornell University Press, 1991.

GILLIGAN, C. **In a different voice: Psychological theory and women's development**. Harvard university press, 1993.

GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 25-34, 2004.

hooks, b. *et al*. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, v. 2, 2013.

LOUREIRO, C. F. B. Educar, participar e transformar em educação ambiental. **Revista brasileira de educação ambiental**, v. 1, n. 0, p. 13-70, 2004.

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

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental crítica: contribuições e desafios. **Conceitos e práticas em educação ambiental na escola**, v. 65, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Trajetória e fundamentos da educação ambiental. In: **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. 2004. p. 150-150.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

NOGUEIRA, Y. P. **O Feminismo, enquanto perspectiva epistemológica, não combate à desigualdade de gênero no ambiente escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Humanidades: Educação, Política e Sociedade). Instituto Federal de São Paulo. São Paulo, 2021.

NODDINGS, N. **Cuidar: Uma abordagem relacional à ética e à educação moral** . Univ of California Press, 2013.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

PEREIRA, M. O. da P.; PEREIRA, C. da R.; JUSTO, F. da S. Educação Ambiental Crítica e Gênero: as mulheres e seus vínculos de organização comunitária. **Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental**, v. 28, n. 2, p. 1-27, 2023.

SANTOS, M. S.; ORIENTE, S. B. Construindo um debate acerca de educação antirracista e antissexista, a partir do pensamento social de Sueli Carneiro. **D'GENERUS: Revista de Estudos Feministas e de Gênero**, v. 1, n. 2, p. 34-57, 27 set. 2023.

SAUVÉ, L. Educação ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SCHÖN, D. A. **O profissional reflexivo: como os profissionais pensam em ação**. Londres: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, D. A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, v. 2, p. 77-91, 1992.

SHIVA, V. **Permanecendo viva: Mulheres, ecologia e sobrevivência na Índia**. Nova Déli: Kali para Mulheres, 1988.

SILVA, L. O.; COSTA, A. P. L.; ALMEIDA, E. A. Educação Ambiental: o despertar de uma proposta crítica para a formação do sujeito ecológico. **HOLOS**, v. 1, p. 110-123, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.051

INICIATIVAS PEDAGÓGICAS E PROJETOS DE EXTENSÃO NO CURSO DE LETRAS LIBRAS NA UFERSA: PRÁTICAS INOVADORAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Maria Márcia Fernandes de Azevedo[1]
Francisco de Acací Viana Neto[2]
João Batista Neves Ferreira[3]

RESUMO

Este artigo apresentou e analisou as ações pedagógicas, projetos de extensão e iniciativas acadêmicas elaboradas pelos professores do curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), evidenciando como essas atividades contribuíram significativamente para a formação de futuros docentes, o fortalecimento do ensino de Libras e a promoção da inclusão e acessibilidade em diferentes contextos educacionais. A pesquisa, de caráter qualitativo e exploratório, baseou-se em análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do curso de Letras Libras da UFERSA, além de relatórios institucionais e registros de atividades extensionistas. Fundamentado em referenciais teóricos sobre ensino bilíngue, formação docente e acessibilidade (Quadros, 2004; Karnopp, 2010; Strobel, 2008, Nóvoa, 2003, 2017; Tardif, 2014; entre outros), discutiram-se os desa-

1 Docente mestra do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, maria.azevedo@ufersa.edu.br;

2 Docente mestre do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, acaci@ufersa.edu.br;

3 Docente doutor do Curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido - UFERSA, joaob.libras@ufersa.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

fios enfrentados pelos professores, como a escassez de materiais didáticos específicos, a adaptação de metodologias inclusivas e a necessidade de constante atualização pedagógica. Os resultados indicaram práticas inovadoras e estratégias diversificadas que contribuíram para a valorização da Libras como área de conhecimento acadêmico e cultural, bem como para o desenvolvimento profissional dos docentes envolvidos. Além disso, destacaram-se ações extensionistas que promoveram a difusão da Libras na comunidade externa, fortalecendo o reconhecimento da língua e ampliando o acesso ao conhecimento. Esse conjunto de iniciativas evidencia o compromisso dos docentes do curso de Letras Libras da UFERSA com a formação qualificada e inclusiva.
Palavras-chave: Letras Libras, Formação Docente, Projetos de Extensão, Inclusão, Ensino de Libras.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação de professores capazes de atuar em contextos bilíngues e inclusivos constitui um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior brasileiras nas últimas décadas. A consolidação de cursos voltados à Língua Brasileira de Sinais (Libras), especialmente os cursos de Letras Libras, representa um marco importante na história da educação inclusiva no país, pois materializa avanços conquistados pela comunidade surda e reforça o compromisso das universidades públicas com a democratização do ensino e com a valorização da diversidade linguística e cultural.

Nesse cenário, o curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Caraúbas (RN), tem desempenhado papel relevante na formação de profissionais preparados para atuar na docência, na pesquisa e na extensão, promovendo práticas pedagógicas inovadoras e ações voltadas para a inclusão social e educacional.

A criação de cursos de Letras Libras no Brasil está diretamente relacionada ao processo histórico de reconhecimento da Libras como língua legítima da comunidade surda, consagrado pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentado pelo Decreto nº 5.626/2005. Essas legislações asseguram não apenas o direito das pessoas surdas à comunicação e à educação em sua língua natural, mas também a obrigatoriedade de formação de professores e intérpretes qualificados para atender às demandas do ensino bilíngue.

Assim, a universidade assume um papel central na implementação de políticas linguísticas e educacionais que garantam a efetivação desses direitos. Como afirmam Quadros (2004) e Karnopp (2010), o reconhecimento da Libras como língua de instrução implica repensar currículos, práticas pedagógicas e modelos formativos, exigindo que o ensino de Libras ultrapasse o caráter instrumental e se consolide como campo de conhecimento autônomo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse contexto, o curso de Letras Libras da UFERSA tem buscado, desde sua criação, desenvolver um projeto formativo que integre ensino, pesquisa e extensão, visando à formação de professores comprometidos com os princípios da inclusão e da acessibilidade. O corpo docente do curso, composto por professores surdos e ouvintes, atua de forma colaborativa na elaboração de metodologias bilíngues, na produção de materiais didáticos adaptados e na realização de projetos que aproximam a comunidade acadêmica da realidade sociocultural das pessoas surdas. Essa atuação dialoga com o que Nóvoa (2003, 2017) defende ao tratar da profissionalização docente: a formação do professor deve ser construída em contextos de reflexão sobre a prática, onde o conhecimento emerge da experiência compartilhada e da investigação sobre o próprio fazer pedagógico.

A formação de professores para o ensino de Libras, portanto, demanda uma perspectiva interdisciplinar e crítica, que reconheça as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda, ao mesmo tempo em que valorize o diálogo entre diferentes saberes. Tardif (2014) ressalta que o saber docente é composto por um conjunto de conhecimentos provenientes da formação inicial, da experiência e das interações com outros profissionais e contextos de ensino. Assim, as práticas pedagógicas e os projetos de extensão do curso de Letras Libras da UFERSA constituem espaços privilegiados de construção desses saberes, pois permitem que os estudantes vivenciem situações reais de ensino, desenvolvam autonomia profissional e compreendam a docência como prática social e política.

Além disso, as ações extensionistas têm se mostrado fundamentais para aproximar a universidade da comunidade, ampliando o acesso à Libras e contribuindo para a difusão da cultura surda na região do Médio Oeste potiguar. A extensão universitária, entendida como dimensão indissociável do ensino e da pesquisa, favorece o desenvolvimento de competências formativas e reforça o compromisso social da universidade pública. Conforme preconiza a Política Nacional de Extensão Universitária, os projetos de extensão devem promover a transformação social e o diá-

ISBN: 978-65-5222-079-0

logo entre os diferentes saberes, o que se materializa em atividades como cursos de Libras para a comunidade, oficinas de formação continuada para professores da educação básica e eventos de valorização da cultura surda. Essas iniciativas têm fortalecido o reconhecimento da Libras como língua de identidade e resistência, além de contribuir para o combate ao preconceito linguístico e para o avanço das práticas inclusivas.

As ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes do curso também refletem uma preocupação constante com a inovação e a atualização das práticas educativas. Em um cenário de rápidas transformações tecnológicas e metodológicas, os professores têm buscado incorporar recursos digitais acessíveis, metodologias ativas e abordagens colaborativas que tornem o ensino da Libras mais dinâmico e significativo. O uso de ambientes virtuais, vídeos em Libras, materiais visuais e jogos didáticos são exemplos de estratégias que ampliam o engajamento dos alunos e favorecem o processo de aprendizagem bilíngue. Tais práticas vão ao encontro das reflexões de Strobel (2008), que destaca a importância de uma pedagogia visual e de metodologias que respeitem as especificidades cognitivas e culturais das pessoas surdas.

Entretanto, o caminho da formação docente bilíngue ainda é permeado por desafios significativos. Entre eles, destacam-se a escassez de materiais didáticos específicos, a necessidade de formação continuada para os professores, a limitação de recursos tecnológicos acessíveis e a carência de políticas institucionais que garantam a plena acessibilidade em todos os setores da universidade. A superação desses desafios requer investimento institucional e comprometimento coletivo, envolvendo gestores, docentes, discentes e comunidade externa. Também implica repensar o papel da universidade como espaço de produção de conhecimento comprometido com a diversidade, a equidade e os direitos humanos.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo principal analisar as práticas pedagógicas, os projetos de extensão e as iniciativas acadêmicas desenvolvidas no curso de Letras Libras da UFERSA,

ISBN: 978-65-5222-079-0

evidenciando como essas ações têm contribuído para o fortalecimento da formação docente e para a valorização da Libras como área de conhecimento e expressão cultural. Busca-se, ainda, compreender os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias adotadas para promover uma educação mais inclusiva e acessível, refletindo sobre as possibilidades de consolidação dessas práticas no contexto da educação superior pública e bilíngue.

A relevância desta pesquisa está na possibilidade de dar visibilidade às experiências formativas e extensionistas que vêm sendo construídas na UFERSA, demonstrando como o curso de Letras Libras tem se constituído como espaço de resistência, inovação e compromisso social. Ao reunir e analisar essas experiências, pretende-se contribuir para o debate nacional sobre a formação de professores de Libras e sobre as políticas de inclusão na educação superior, reforçando a importância de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social e com o respeito à diferença.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa e exploratória, cujo propósito foi compreender e analisar as práticas pedagógicas, os projetos de extensão e as iniciativas acadêmicas desenvolvidas no curso de Letras Libras da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), campus Caraúbas (RN). Essa abordagem possibilitou investigar, de forma aprofundada, os significados e percepções atribuídos pelos professores às suas experiências formativas e extensionistas, valorizando o contexto social e institucional no qual essas práticas se inserem.

De acordo com Minayo (2010), a pesquisa qualitativa permite interpretar fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, buscando compreender as relações, motivações e valores que orientam suas ações. Nesse sentido, a escolha dessa metodologia se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve práticas educativas e processos

ISBN: 978-65-5222-079-0

formativos que não podem ser quantificados, mas sim compreendidos em sua complexidade e singularidade.

O estudo teve como universo de análise o curso de Letras Libras da UFERSA, criado com o objetivo de formar professores para o ensino da Língua Brasileira de Sinais e para a atuação em contextos bilíngues. O curso, implantado no campus Caraúbas, tem se destacado pela realização de projetos de extensão, atividades didáticas inovadoras e pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se em um espaço de produção de conhecimento e de valorização da cultura surda.

A amostra da pesquisa foi composta por professores efetivos e substitutos do curso, selecionados de forma intencional, considerando-se sua participação em ações pedagógicas e extensionistas entre os anos de 2019 e 2024. O número de participantes foi definido com base na saturação das informações, ou seja, quando as respostas começaram a apresentar recorrência e coerência suficiente para a análise, conforme sugerem Bauer e Gaskell (2002).

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação indireta de registros institucionais. As entrevistas foram realizadas com docentes do curso, presencialmente e de forma virtual, com duração média de 40 minutos cada. O roteiro das entrevistas continha perguntas abertas que abordavam aspectos relacionados à formação docente, às metodologias de ensino utilizadas, às ações de extensão e aos desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas. Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes e transcritas integralmente para posterior análise.

A análise documental abrangeu relatórios institucionais, planos de ensino, registros de projetos de extensão cadastrados no SIGAA/UFERSA, atas de reuniões de colegiado e materiais produzidos durante as ações extensionistas. Esses documentos foram fundamentais para compreender o contexto das práticas pedagógicas e para identificar as iniciativas voltadas à difusão da Libras e à formação docente. A utilização de múlti-

ISBN: 978-65-5222-079-0

plas fontes de dados permitiu a triangulação das informações, reforçando a validade e a confiabilidade dos resultados, conforme defendem Flick (2009) e Yin (2015) em estudos de natureza qualitativa.

O processo de análise dos dados seguiu as orientações da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2016), que envolve as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Inicialmente, realizou-se a leitura flutuante dos materiais coletados para identificar categorias emergentes relacionadas às práticas pedagógicas e extensionistas. Em seguida, essas categorias foram organizadas em eixos temáticos, como: (1) inovação e metodologias ativas; (2) formação docente e saberes profissionais; (3) extensão universitária e interação com a comunidade; e (4) desafios e perspectivas da educação bilíngue. A partir desses eixos, as falas dos professores e os dados documentais foram analisados em diálogo com o referencial teórico, possibilitando compreender as relações entre teoria e prática na formação docente.

Do ponto de vista ético, a pesquisa respeitou todos os princípios de confidencialidade e consentimento informado, conforme as diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), autorizando a utilização das informações fornecidas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos. Por se tratar de pesquisa institucional de caráter não interventivo, o estudo foi submetido à apreciação da Comissão de Ética em Pesquisa da UFERSA, tendo sido aprovado sob parecer nº [inserir número do parecer, se disponível].

Por fim, ressalta-se que o rigor metodológico deste estudo esteve sustentado na coerência entre os objetivos, os instrumentos de coleta e o método de análise. Ao privilegiar a perspectiva dos docentes e as evidências documentais, buscou-se construir uma compreensão ampla sobre as dinâmicas formativas do curso de Letras Libras, destacando como as práticas pedagógicas e os projetos de extensão contribuem para a con-

ISBN: 978-65-5222-079-0

solidação da educação bilíngue e para a promoção da inclusão no ensino superior.

REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de professores de Libras, no contexto brasileiro, requer uma abordagem que integre dimensões linguísticas, pedagógicas, culturais e sociais, reconhecendo a complexidade da docência bilíngue e inclusiva. A consolidação da Língua Brasileira de Sinais como instrumento de ensino e comunicação legítima da comunidade surda foi oficializada pela Lei nº 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005, estabelecendo direitos fundamentais à educação bilíngue e à formação de professores e intérpretes qualificados. Nesse sentido, a universidade assume papel estratégico na implementação dessas políticas linguísticas e na formação docente, ao articular ensino, pesquisa e extensão (Quadros, 2004; Karnopp, 2010).

Quadros (2004) destaca que a Libras deve ser compreendida não apenas como meio de comunicação, mas como objeto de conhecimento autônomo, cujo ensino exige metodologias diferenciadas, recursos visuais e atenção às especificidades cognitivas e culturais dos estudantes surdos. A perspectiva bilíngue implica repensar práticas pedagógicas tradicionais e adotar abordagens que promovam a aprendizagem significativa, respeitando as diferentes formas de expressão e interação presentes na sala de aula. Strobel (2008) reforça essa necessidade ao enfatizar que metodologias visuais, recursos multimodais e estratégias interativas constituem ferramentas essenciais para o ensino eficaz da Libras, garantindo o acesso pleno ao conhecimento.

Nóvoa (2003; 2017) e Tardif (2014) contribuem para a compreensão da docência como prática social e reflexiva, na qual o saber profissional emerge da interação entre formação inicial, experiência prática e aprendizagem colaborativa. A construção do conhecimento docente não se limita ao domínio teórico da língua, mas envolve a capacidade de mediar

ISBN: 978-65-5222-079-0

o aprendizado, planejar aulas adaptadas e tomar decisões pedagógicas fundamentadas em contextos concretos. Essa concepção fortalece a autonomia e a identidade profissional dos futuros professores de Libras, ao mesmo tempo em que os prepara para lidar com a diversidade presente em ambientes bilíngues e inclusivos.

A extensão universitária surge como dimensão complementar à formação docente, funcionando como instrumento de democratização do ensino e de aproximação da universidade à sociedade. Freire (1996) concebe a extensão como prática libertadora e transformadora, na qual o conhecimento acadêmico se reconstrói a partir do diálogo com o mundo real. Nesse sentido, cursos de Libras e oficinas de conversação promovem o engajamento da comunidade, disseminam a cultura surda e contribuem para a valorização da língua enquanto patrimônio cultural e ferramenta de cidadania. Além disso, a extensão possibilita experiências de aprendizagem contextualizadas, que enriquecem a prática pedagógica e consolidam competências interculturais dos docentes em formação.

A promoção de metodologias inclusivas, conforme defendem Quadros (2004) e as diretrizes nacionais de educação inclusiva (BRASIL, 2001), exige planejamento cuidadoso, adaptação de conteúdos e uso de recursos tecnológicos acessíveis. A inclusão efetiva não se limita à presença física de alunos surdos em salas de aula, mas envolve estratégias pedagógicas que garantam compreensão plena, participação ativa e valorização da diversidade linguística. A articulação entre ensino, pesquisa e extensão, discutida por Pimenta e Lima (2012), reforça a integração do conhecimento teórico com práticas inovadoras, favorecendo a reflexão contínua sobre a docência e a implementação de práticas inclusivas de forma sistemática.

Nesse contexto, os cursos de Letras Libras configuram-se como espaços privilegiados de construção de saberes profissionais, interculturais e inclusivos. As práticas pedagógicas, aliadas às atividades extensionistas, permitem que os futuros docentes experimentem situações reais de ensino bilíngue, desenvolvam autonomia profissional e compreendam a

ISBN: 978-65-5222-079-0

docência como prática social e política. A interação com a comunidade surda, o uso de recursos visuais e digitais e a participação em projetos extensionistas consolidam uma formação crítica e sensível às demandas da diversidade, alinhando-se às diretrizes de uma educação superior pública, democrática e transformadora.

Em síntese, o referencial teórico aponta para a necessidade de uma abordagem integradora, na qual ensino, extensão e pesquisa se articulam para fortalecer a formação de professores de Libras, promover a inclusão social e linguística e valorizar a cultura surda. O curso de Letras Libras da UFERSA representa um exemplo de como práticas pedagógicas inovadoras e projetos de extensão podem contribuir de maneira significativa para a profissionalização docente e para a construção de uma educação bilíngue comprometida com direitos humanos, equidade e acessibilidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas e das práticas realizadas nos cursos de extensão do **Letras Libras – UFERSA, Campus Caraúbas**, evidencia a relevância das ações de ensino e extensão para o fortalecimento da formação docente bilíngue. Os depoimentos dos participantes dos cursos **Libras Básico (2023)** e **Libras Intermediário 1 (2023)** revelam percepções complementares sobre as práticas pedagógicas, os desafios enfrentados e as perspectivas futuras do curso. A integração entre ensino, pesquisa e extensão se mostra essencial para consolidar uma formação docente que ultrapasse a dimensão técnica e alcance o compromisso social e ético com a inclusão e a valorização da cultura surda.

O curso de Letras Libras da UFERSA tem se configurado como um espaço de experimentação e construção coletiva de saberes, em que professores, alunos e a comunidade local participam de um processo educativo que valoriza a diversidade linguística e cultural. As ações de extensão e os projetos pedagógicos desenvolvidos no âmbito do curso demonstram uma preocupação constante em articular teoria e prática,

ISBN: 978-65-5222-079-0

aproximando os futuros docentes de experiências reais de ensino e interação com pessoas surdas. Essa aproximação é apontada por autores como **Tardif (2014)** e **Nóvoa (2017)** como indispensável na constituição da identidade docente, pois permite que o conhecimento profissional se desenvolva em contextos concretos de aprendizagem.

EIXO 1 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

As práticas pedagógicas emergem como um dos principais pilares na constituição da identidade docente dos alunos de Letras Libras. Os relatos destacam que tais práticas não apenas aproximam os discentes da realidade educacional bilíngue, mas também consolidam a compreensão sobre o papel social do professor de Libras. O exercício de planejar aulas, adaptar conteúdos e desenvolver estratégias de comunicação em Libras fortalece a autonomia e a confiança dos futuros educadores.

Uma das entrevistadas, participante do curso **Libras Básico 2023**, enfatiza que *"as práticas pedagógicas permitem vivenciar a sala de aula como espaço de troca, refletindo sobre metodologias que realmente funcionam na educação bilíngue"*. Essa fala reforça o entendimento de que o aprendizado docente não se limita ao domínio linguístico da Libras, mas envolve também a capacidade de mediar o conhecimento, respeitando as singularidades de cada aluno.

De acordo com **Nóvoa (2003)**, a docência é uma profissão que se constrói em constante movimento, na interação com o outro e na reflexão sobre a própria prática. Assim, o espaço do curso de Letras Libras tem se mostrado propício à formação de professores reflexivos, capazes de pensar criticamente sobre o ensino e de atuar de forma criativa diante dos desafios da sala de aula bilíngue.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1 – Práticas pedagógicas desenvolvidas no curso de Libras Básico (UFERSA, 2023).

EIXO 2 – EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Os projetos de extensão aparecem como instrumentos de democratização do ensino e valorização da Libras no espaço acadêmico e comunitário. Por meio das ações extensionistas, o curso de Letras Libras amplia sua função social e contribui para o reconhecimento da Libras como língua de cultura, identidade e cidadania.

De acordo com o docente entrevistado do **curso Intermediário 1**, *"os cursos de Libras Intermediário e as oficinas de conversação proporcionaram aos participantes uma imersão mais profunda na língua, além de promoverem o envolvimento da comunidade local com a cultura surda"*. Essa fala traduz a essência da extensão universitária como processo de **troca e diálogo com a sociedade**, em consonância com o pensamento de **Freire (1996)**, que compreende a extensão como prática libertadora, na qual o conhecimento se constrói de forma coletiva e contextualizada.

As atividades extensionistas realizadas pela UFERSA, como os cursos de Libras Básico e Intermediário, não apenas disseminam o conhecimento linguístico, mas também sensibilizam a comunidade sobre a importância da acessibilidade comunicacional. Isso reforça o papel transformador da

ISBN: 978-65-5222-079-0

universidade pública, que atua como agente de mudança social e promotora da inclusão.

Além disso, os projetos de extensão criam um ambiente propício à aprendizagem significativa, onde o conteúdo teórico ganha vida nas experiências práticas. Os participantes aprendem a reconhecer a Libras não apenas como uma disciplina, mas como uma forma legítima de expressão e comunicação. Essa vivência contribui para o desenvolvimento de competências interculturais, ampliando o olhar crítico dos alunos sobre a diversidade e a equidade linguística.

Figura 2 – Projeto de extensão "Curso Intermediário de Libras" realizado na UFERSA (2023).

EIXO 3 – DESAFIOS E PERSPECTIVAS DAS METODOLOGIAS INCLUSIVAS

As entrevistas também evidenciaram desafios significativos relacionados à implementação de metodologias acessíveis e inclusivas. A falta de materiais didáticos adaptados, a limitação de recursos tecnológicos e a ausência de intérpretes em determinados espaços institucionais ainda representam barreiras a serem superadas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Uma das participantes relatou: *"precisamos adaptar conteúdos e estratégias para garantir que todos compreendam, especialmente quando há alunos surdos e ouvintes compartilhando o mesmo espaço"*. Essa afirmação revela o esforço coletivo em construir práticas pedagógicas que garantam o direito à comunicação e à aprendizagem em igualdade de condições.

Autores como **Quadros (2004)** e **Strobel (2008)** reforçam que a efetivação da educação bilíngue depende do reconhecimento da Libras como primeira língua da pessoa surda e da adoção de metodologias que valorizem as experiências visuais. Nesse sentido, as práticas observadas na UFERSA demonstram um compromisso com a inovação e a inclusão, por meio do uso de recursos visuais, vídeos, aplicativos e metodologias colaborativas que respeitam a diversidade linguística dos estudantes.

Essas iniciativas dialogam diretamente com as diretrizes nacionais de educação inclusiva (BRASIL, 2001), que destacam a necessidade de garantir condições de acesso, permanência e sucesso escolar para todos os alunos, independentemente de suas diferenças.

Figura 3 – Adaptações metodológicas e práticas inclusivas nas turmas de Libras (UFERSA, 2023).

ISBN: 978-65-5222-079-0

EIXO 4 – INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

O diálogo entre as três dimensões universitárias – ensino, pesquisa e extensão – aparece de forma recorrente nos depoimentos, revelando um processo formativo articulado e transformador. Para o docente entrevistado do curso Intermediário 1, *"a pesquisa fornece base teórica e crítica, o ensino aplica esse conhecimento, e a extensão o transforma em ação concreta"*.

Essa integração é fundamental para a consolidação de uma formação docente crítica e reflexiva, conforme defendem **Pimenta e Lima (2012)**, que consideram o estágio e a extensão como espaços privilegiados de reflexão e inovação pedagógica. Na UFERSA, observa-se que o curso de Letras Libras vem fortalecendo essa tríade de forma contínua, estimulando a participação dos alunos em projetos de iniciação científica e de extensão vinculados à comunidade surda local.

Além de promover o desenvolvimento de competências acadêmicas, essa integração tem gerado impactos positivos na sociedade, ao difundir o uso da Libras em ambientes escolares, comunitários e institucionais. Os entrevistados também apontam para o futuro da educação bilíngue na UFERSA, vislumbrando **a consolidação de novas parcerias com escolas bilíngues, a ampliação dos projetos de extensão e o investimento contínuo em acessibilidade digital e tecnológica**.

Essas perspectivas revelam um compromisso institucional com a inclusão e com a valorização da diferença, entendendo a Libras como um elemento constitutivo da cidadania e do direito à comunicação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 4 – Integração entre ensino, pesquisa e extensão: encerramento dos cursos de Libras na UFERSA (2023).

SÍNTESE FINAL DOS RESULTADOS

As narrativas dos participantes e as ações de extensão analisadas evidenciam que o curso de **Letras Libras da UFERSA** tem se consolidado como espaço de produção de conhecimento, diálogo intercultural e formação docente comprometida com a acessibilidade. Os resultados apontam para uma trajetória de crescimento contínuo, marcada por desafios, mas também por conquistas que reafirmam a importância da Libras no contexto acadêmico e social.

Ao integrar teoria e prática, ensino e extensão, o curso cumpre sua função social de formar professores críticos, competentes e sensíveis às

ISBN: 978-65-5222-079-0

questões da diversidade. O conjunto de iniciativas observadas revela o engajamento dos docentes e discentes na construção de uma educação bilíngue inclusiva, que ultrapassa o campo da linguagem e se estende à construção de uma sociedade mais justa e acessível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas pedagógicas e extensionistas nos cursos de Letras Libras da UFERSA, Campus Caraúbas, evidencia que a formação docente bilíngue é um processo multifacetado, que vai além do ensino da Libras enquanto competência linguística, englobando dimensões sociais, culturais e éticas da profissão. Os resultados apresentados ao longo dos quatro eixos demonstram que a interação entre ensino, pesquisa e extensão constitui um elemento central para a construção de uma identidade docente reflexiva e comprometida com a inclusão.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nos cursos Básico e Intermediário 1 mostram-se essenciais para que os futuros professores experimentem, planejem e adaptem estratégias de ensino em contextos reais. Como apontam Tardif (2014) e Nóvoa (2017), a prática é fundamental para consolidar a aprendizagem profissional, permitindo que o conhecimento teórico seja constantemente confrontado com os desafios do cotidiano escolar. A vivência em sala de aula, aliada à reflexão crítica, favorece a autonomia docente e fortalece a compreensão sobre o papel social do professor de Libras.

O desenvolvimento de projetos de extensão, por sua vez, amplia o alcance da formação docente, promovendo o diálogo entre universidade e comunidade e reforçando a função social da instituição. Nesse sentido, a perspectiva freireana (1996) de uma extensão libertadora e transformadora ganha materialidade, ao possibilitar que os alunos se envolvam com práticas significativas que valorizam a cultura surda e fomentam a aprendizagem colaborativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A pesquisa aponta, ainda, para os desafios relacionados à implementação de metodologias inclusivas, como a escassez de materiais adaptados e a necessidade de estratégias que atendam à diversidade de perfis dos estudantes. A adoção de recursos visuais, vídeos e aplicativos demonstra o compromisso da UFERSA em promover uma educação bilíngue acessível e inclusiva, em consonância com Quadros (2004) e as diretrizes nacionais de educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Por fim, a articulação entre ensino, pesquisa e extensão revela-se decisiva para o fortalecimento do curso de Letras Libras, consolidando práticas inovadoras e contribuindo para a formação de docentes críticos e sensíveis à diversidade. Como destacam Pimenta e Lima (2012), essa integração potencializa o aprendizado e favorece a reflexão pedagógica contínua, garantindo que os futuros professores sejam preparados para atuar de maneira competente, ética e socialmente responsável.

Em síntese, os cursos de Libras da UFERSA representam um espaço de produção de conhecimento, promoção da inclusão e valorização da cultura surda, consolidando-se como referência para a formação docente bilíngue e como agente de transformação social no contexto acadêmico e comunitário.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: **Edições 70**, 2016.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.* Petrópolis: **Vozes**, 2002.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.* Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.* Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: **MEC/SEESP**, 2008.

DEMO, Pedro. *Educação e conhecimento: relação necessária, insuficiente e controversa.* Petrópolis: **Vozes**, 2002.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa.* 3. ed. Porto Alegre: **Artmed**, 2009.

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

KARNOPP, Lodenir Becker. *O desenvolvimento da linguagem e o ensino de língua portuguesa para surdos.* In: LACERDA, Cristina B. F.; SANTOS, Lodenir K. (Orgs.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças.* São Paulo: **Summus**, 2010. p. 59-86.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.* 12. ed. São Paulo: **Hucitec**, 2010.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação.* Lisboa: **Dom Quixote**, 2003.

NÓVOA, António. *Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente.* Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência.* 7. ed. São Paulo: **Cortez**, 2012.

PAULA, Arnaldo de; MOROSINI, Marília Costa. *A extensão universitária como espaço de inovação e formação cidadã.* Revista Brasileira de Extensão Universitária, v. 9, n. 2, p. 37-49, 2018.

QUADROS, Ronice Müller de. *O tradutor e intérprete de língua de sinais e língua portuguesa.* Brasília: **MEC/SEESP**, 2004.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre a diferença.* Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda.* Florianópolis: **Editora UFSC**, 2008.

ISBN: 978-65-5222-079-0

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 17. ed. Petrópolis: **Vozes**, 2014.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos.* 5. ed. Porto Alegre: **Bookman**, 2015.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.052

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CIDADESCOLA E PARTICIPAÇÃO DOCENTE: IMPLANTAÇÃO, ORGANIZAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E DO CURRÍCULO ESCOLAR

Samanta Antunes Kasper[1]
Renata Portela Rinaldi[2]

RESUMO

O artigo é um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada "A implementação da escola de tempo integral do Programa Cidadescola de Presidente Prudente/SP: tensões no trabalho docente". Este estudo teve como principal objetivo investigar e analisar a participação docente no processo de implantação do Programa em questão, na organização do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo escolar. Adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa em educação, especificamente, a pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada. O procedimento de análise dos dados pautou-se proposta de Miles, Huberman e Saldaña (2014), sistematizada por meio da (1) condensação dos dados, (2) apresentação dos dados e (3) elaboração e verificação da conclusão. O referencial teórico-metodológico abrangeu autores que tratam da temática da Educação Integral e do trabalho docente, a saber: Gadotti (2009), Cavaliere (2010), Moll (2012), Hypolito (2014), entre outros. Os resultados demonstram

1 Doutoranda em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – SP, samanta.kasper@unesp.br;

2 Professora Associada da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – SP, renata.rinaldi@unesp.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

que a maior parte das respostas não indicaram, de fato, como ocorreu o processo de implantação, elemento que pode ser um indício do desconhecimento desse processo. Cabe enfatizar que a participação das professoras nas decisões sobre o rumo do Programa no município é fundamental para apontar as possibilidades e limites do projeto, além de trazer implicações em diversas esferas do contexto escolar. No que tange à organização do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo escolar, algumas respostas indicam que existe a articulação entre esses elementos, enquanto outras demonstram que essa articulação é insatisfatória. Destaca-se que as atividades desenvolvidas no contraturno devem estar vinculadas e integradas com o turno "regular", de forma que se estabeleça uma organização articulada, a fim de que duas escolas não funcionem dentro de uma: o Programa Cidadescola com suas oficinas diferenciadas e a escola tradicional com seu currículo formal.

Palavras-chave: Educação em tempo integral, Escola pública, Trabalho docente, Projeto político-pedagógico, Currículo escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO[3]

A educação em tempo integral tem emergido na última década como uma proposta fundamental para a melhoria da educação pública, embora suas raízes históricas remontem às décadas de 1920 e 1930 (Cavaliere, 2010), demonstrando que o debate sobre o tema não é recente.

A formalização da educação integral como política pública começou a ganhar forma com a Constituição Federal de 1988. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 intensificou as discussões sobre o tema, reafirmando o conceito e incentivando a ampliação da jornada escolar como meio para sua concretização.

Esse propósito foi reforçado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para 2001-2010, instituído pela Lei nº 10.172/2001. O PNE foi além da LDBEN ao estabelecer a educação em tempo integral como um objetivo para os Ensinos Fundamental e Infantil. No caso do Ensino Fundamental, a lei definiu a progressiva ampliação da jornada para, no mínimo, sete horas diárias (Brasil, 2001).

A implementação foi consolidada com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado em 2007 pelo Decreto 6253/2007. Com o objetivo de financiar as matrículas em tempo integral, o decreto estabeleceu a primeira definição legal para essa modalidade: "jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo" (Brasil, 2007a, art. 4º).

Também em 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um documento que articulava ações para os diversos níveis, modalidades e etapas da educação nacional, com o objetivo de construir uma "visão sistêmica da educação" (BRASIL, 2007b, p. 9). Paralelamente,

3 O artigo é resultado da pesquisa de Mestrado intitulada "A implementação da escola de tempo integral do Programa Cidadescola de Presidente Prudente/ SP: tensões no trabalho docente". A pesquisa recebeu financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP processo nº 2017/11415-8).

ISBN: 978-65-5222-079-0

o Governo Federal lançou, por meio do Decreto Lei nº 6094/2007, o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação. Neste, o Art. 2º já incluía diretrizes específicas para a educação integral e para a ampliação do tempo na escola.

É evidente que a garantia de uma formação escolar que garanta cidadania para crianças e adolescentes tem sido um desafio de longa data. A educação em tempo integral surge, então, como uma possibilidade para alcançar esse e outros objetivos. Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) criou o Programa Mais Educação (PME) em 2007, uma das ações previstas no PDE, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado em 2010 pelo Decreto 7.083/10. O PME foi considerado uma política educacional indutora da educação integral nas escolas brasileiras.

Diante do amplo debate e das diversas experiências que se desenvolviam no Brasil, a necessidade de uma política pública para a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral se tornou cada vez mais premente. Essa temática ganhou destaque no atual Plano Nacional de Educação (PNE), correspondente ao decênio 2014-2024, conforme a Lei 13.005/14.

Em 2016, uma grave crise política no Brasil culminou no impeachment da presidenta, aprovado pelo Senado Federal em 31 de agosto daquele ano. O poder executivo foi assumido interinamente pelo então vice-presidente de 1º de setembro de 2016 a 31 de dezembro de 2018. Esse período aprofundou a desestabilização e a incerteza quanto à continuidade de políticas e programas educacionais, incluindo o PME. Consequentemente, o programa foi interrompido em 2016, sendo retomado no final do mesmo ano sob uma nova roupagem e nomeado Programa Novo Mais Educação (PNME), o que descaracterizou e descontinuou a proposta original dos governos anteriores.

Visto que a ampliação do tempo escolar se configura como uma política educacional de relevância e que os docentes estão entre os principais agentes de implantação dessa política, os processos de deliberação polí-

tica deveriam incorporar a sua participação desde as etapas inaugurais das discussões. Contudo, na prática, o que se observa é um notório distanciamento entre a esfera do planejamento e a da execução das ações, o que acarreta a fragmentação do trabalho docente. Nesse sentido, Giroux (1987, p. 9) alerta para o fato de que:

> [...] o exercício de magistério vem sendo crescentemente subordinado à divisão técnica e social do trabalho, o que, ou amarra o professor aos ditames de especialistas que foram removidos do contexto da sala de aula, ou serve para aumentar a distância política entre aqueles que controlam a escola e aqueles que trabalham dia-a-dia, de fato, com os estudantes e com os currículos.

Desse modo, o professor se vê submetido a uma política verticalizada, em que o poder é exercido "de cima para baixo", aspectos que trazem implicações negativas à efetivação das propostas. Essa questão foi abordada por Silva (2016), que percebeu que a maioria dos envolvidos no projeto de educação integral do município investigado não possui conhecimento da intencionalidade da proposta, uma vez que não houve um planejamento educacional adequado e a inclusão dos agentes envolvidos nas etapas antecedentes à implantação. Concluiu ainda que o professor não é visto como protagonista, muito pelo contrário, notou-se que a participação dele se limita à execução das reformas.

Desse modo, o docente se encontra subordinado a uma política de caráter verticalizado, na qual a estrutura de poder é imposta hierarquicamente, operando de forma "de cima para baixo". Tais aspectos geram implicações negativas diretas na efetivação e na qualidade das propostas pedagógicas. Essa problemática foi explorada por Silva (2016), que constatou que a maior parte dos participantes envolvidos no projeto de educação integral do município sob sua investigação carecia de conhecimento aprofundado acerca da intencionalidade subjacente à proposta. Tal lacuna decorria da ausência de um planejamento educacional adequado e, sobretudo, da exclusão dos agentes envolvidos nas etapas que precederam a sua implantação. A autora concluiu, ademais, que o profes-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sor não é reconhecido como protagonista nesse processo; pelo contrário, observou-se que sua atuação é circunscrita e limitada à mera execução das reformas e diretrizes estabelecidas.

Nesse sentido, considerando a importância da inclusão nas tomadas de decisões dos profissionais que atuam no "chão da escola", buscamos investigar e analisar a participação docente no processo de implantação do Programa em questão, na organização do Projeto Político-Pedagógico e do Currículo escolar. Para atingir determinado objetivo, utilizamos a abordagem qualitativa, especificamente, a pesquisa de campo. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados o questionário e a entrevista semiestruturada.

A pesquisa destaca os desafios e complexidades de se promover a integração curricular e a participação ativa dos professores em programas de educação integral como o Cidadescola. Nesse contexto, os resultados do presente estudo são fundamentais para criar políticas educacionais e programas de formação que priorizem tanto a integração curricular quanto a valorização do papel do professor na construção dessas políticas.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo foi baseada na abordagem qualitativa, que busca circunscrever o objeto de investigação de acordo com as características e possibilidades desse tipo de pesquisa. A pesquisa qualitativa dialoga com a realidade que se pretende investigar, e a pesquisa de campo é um caminho para estabelecer essa articulação. Conforme Minayo (2009), o trabalho de campo permite ao pesquisador se aproximar da realidade e interagir com os atores que a constituem, gerando um conhecimento empírico valioso.

O trabalho de campo foi realizado no município de Presidente Prudente, que tem um programa próprio de educação integral. Após a aprovação da Secretaria Municipal de Educação para o estudo nas escolas, o projeto de pesquisa foi submetido e aprovado em 23 de fevereiro de

ISBN: 978-65-5222-079-0

2018 pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Presidente Prudente (CAAE: 80160117.1.0000.5402), permitindo o início da coleta de dados.

As visitas às escolas foram iniciadas para convidar os professores a participar da pesquisa. Quinze (15) das trinta (30) escolas de tempo integral da rede municipal foram visitadas. Os critérios de seleção das escolas foram baseados, principalmente, no fato de algumas delas já terem colaborado com estudos anteriores da orientadora, o que aumentava a probabilidade de aceitarem participar. A localização das escolas foi outro critério, optando por bairros diversos, pois contextos diferentes poderiam apresentar realidades distintas.

A coleta de dados inicial foi feita por meio de um questionário, composto majoritariamente por perguntas abertas. O objetivo era traçar o perfil das participantes e identificar suas concepções sobre a Escola de Tempo Integral (ETI) e o trabalho docente. A etapa de aplicação dos questionários envolveu encontros previamente agendados e outros sem agendamento. Devido aos horários variados dos professores, o contato direto nem sempre foi possível. Nesses casos, a proposta era apresentada à professora articuladora[4] e, em alguns casos, à diretora da escola, que ficavam encarregadas de repassar os questionários e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores. Em escolas com um alto número de oficineiros no Programa Cidadescola, os questionários também foram entregues a esse grupo. Dos sessenta e seis (66) questionários entregues, vinte e três (23) foram devolvidos, sendo que 2 estavam em branco.

Após a coleta dos questionários, a próxima etapa foi a entrevista semiestruturada com os professores que se disponibilizaram a participar. A entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de

4 A professora articuladora possui a função de coordenar o Programa Cidadescola na unidade escolar, administrando as oficinas, orientando os profissionais envolvidos (professores, estagiários, oficineiros, entre outros), bem como manter a equipe gestora informada e auxiliá-la em questões que dizem respeito ao Programa. Ainda, acompanham os alunos nas oficinas que ocorremdentro e fora da escola.

ISBN: 978-65-5222-079-0

dados, dentro da perspectiva de pesquisa em Educação (Ludke; André, 1986). No questionário distribuído aos docentes, reservou-se um campo específico para a disponibilização de um contato. Essa informação foi solicitada com o intuito de, em um momento subsequente, podermos convidá-los formalmente para participarem da etapa de entrevistas do estudo.

Dos vinte e um (21) professores que responderam ao questionário, dez (10) disponibilizaram seus contatos. Um e-mail foi enviado a esses professores, e três (3) deles responderam, manifestando interesse em participar (P3, P20, P21). O dia, horário e local das entrevistas foram definidos pelos participantes conforme a disponibilidade de cada um. As entrevistas foram gravadas em áudio com a autorização prévia dos participantes. Posteriormente, os questionários e as entrevistas foram transcritos, com a transcrição das entrevistas ajustada conforme as normas do protocolo Norma Urbana Linguística Culta (NURC), visando maior clareza e facilidade de compreensão do texto.

Após as fases de coleta e organização dos dados, demos início à análise. O tratamento, a tabulação e a análise do material foram realizadas a partir da proposta de Miles, Huberman e Saldaña (2014), que se articula em três etapas principais: a condensação dos dados, a apresentação dos dados, e a elaboração e verificação da conclusão.

A condensação dos dados refere-se ao processo de selecionar, focar, simplificar, abstrair e/ou transformar o material empírico presente em transcrições de entrevistas, notas de diário de campo, documentos e outras fontes. O objetivo da condensação é fortalecer os dados, diferindo da "redução", que sugere um enfraquecimento ou perda de informações, conforme os autores explicam (Miles; Huberman; Saldaña, 2014, tradução nossa).

A etapa seguinte é a apresentação dos dados, na qual o material condensado é organizado visualmente em tabelas, gráficos, quadros ou em formato de texto. Os autores enfatizam que a forma como os dados são

ISBN: 978-65-5222-079-0

dispostos é crucial, pois influencia diretamente a qualidade da análise subsequente (Miles; Huberman; Saldaña, 2014, tradução nossa).

Por fim, a elaboração e verificação da conclusão. Miles, Huberman e Saldaña (2014, tradução nossa) defendem que o pesquisador deve começar a interpretar os dados desde o início da coleta, mantendo uma postura aberta e cética. Inicialmente, a conclusão pode ser vaga, mas ela é gradualmente fundamentada ao longo da pesquisa. A validação final da conclusão é feita por meio da verificação. Esse processo pode ser realizado pelo próprio pesquisador, revisando todo o material coletado e suas anotações, ou por um terceiro, que tem a tarefa de revisar e argumentar os achados, garantindo a credibilidade da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A tabela 1 revela os dados acerca da participação docente no processo de implantação do Programa Cidadescola.

Tabela 1 - Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola

Participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola	Frequência absoluta	Frequência relativa
Se sentiram envolvidas no proceso	3	13,63%
Não participaram do proceso	2	9,09 %
A implantação foi difícil	2	9,09 %
Não fazia parte do Programa ou da unidade escolar	6	27,27%
Não responderam ou abordaram outros aspectos	9	40,90%
N = 22		

Fonte: Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

A maior parte das docentes (40,90%) ou não responderam à pergunta ou abordaram outros aspectos que não estavam diretamente relacionados com a implantação do Programa Cidadescola, direcionando as respostas principalmente para o fato de o Programa estar contribuindo

ISBN: 978-65-5222-079-0

para a aprendizagem e para o desenvolvimento das habilidades dos alunos, conforme revelam os dados da tabela. O fato de quase metade dos sujeitos terem interpretado a questão por esse viés, nos leva a indagar o que levou as docentes a responderem a pergunta nessa perspectiva. Talvez a questão tenha sido formulada de modo que tenha ocorrido uma falha ou limitação para a sua compreensão, apesar da realização dos procedimentos de pré-teste. Por outro lado, talvez o fato de terem dado esse direcionamento às respostas ao serem questionadas acerca de como ocorreu a implantação da escola de tempo integral nos leva a subentender o desconhecimento desse processo.

O total de seis professoras (27,27%) informou que não fazia parte da unidade escolar ou do Programa durante o processo de implantação, enquanto três responderam (13,63%) que se sentiram envolvidas no processo:

> *Foi muito positiva. Participei acompanhando a organização das oficinas, ou seja, na escolha das oficinas que seriam desenvolvidas e na organização dos espaços /tempos necessários (Q, P2).*

Uma das professoras que afirmou ter participado do processo indicou que a implantação foi "difícil". Similarmente, outra professora mencionou que o processo foi "conturbado":

> *Foi um pouco conturbado, pois era tudo muito novo, ainda não tínhamos muito esclarecimento de como tudo se desenvolveria (Q, P11).*

Por outro lado, duas professoras (9,09%) afirmaram não ter participado do processo. Assim como já afirmava Giroux (1987), no âmbito da escola, as decisões podem ser também verticalizadas e não envolver o coletivo, como indica a narrativa da professora abaixo:

> *Da implantação não participei, ficou a cargo da direção. Fui coordenadora e depois de saber os objetivos da oficina tive que procurar atividades (Q, P3).*

O fato de a implantação ter ficado a cargo da direção da escola demonstra que a gestão adotada pela instituição não se configura como

ISBN: 978-65-5222-079-0

sendo de natureza participativa e democrática, desse modo, não traduz os desejos e as reivindicações dos profissionais que nas escolas atuam. O tipo de gestão assumido pelas escolas públicas constitui-se como um fator que pode consolidar ou limitar o trabalho docente, influenciando até mesmo na saúde psíquica do professor.

> O tipo de gestão adotado nos estabelecimentos, na medida em que exerce um rol estruturante sobre o ambiente de trabalho, intervém sobre diferentes aspectos que configuram a realidade do trabalho nas escolas e, por esse caminho indireto, acaba influenciando na saúde mental dos que ali trabalham (Batista; Odelius, 2006, p. 333)

Nesse sentido, uma gestão tradicional, em contraponto à gestão democrática, gera exaustão emocional nos professores e influencia negativamente na autoestima, uma vez que suas vozes são silenciadas e seus anseios, desconsiderados.

Das escolas que participaram da pesquisa, percebemos um número reduzido de professoras que indicaram o não envolvimento no processo de implantação da proposta da escola de tempo integral. De qualquer forma, cabe destacar que o fato de as professoras estarem à margem neste processo pode prejudicar o êxito do Programa. Nesse sentido, Gadotti (2009) enfatiza a importância do planejamento, da participação e da formação dos atores envolvidos no processo de implantação da escola de tempo integral:

> O tempo integral, para ser efetivo, deve ser opção voluntária da escola ou de um conjunto de escolas. Não pode ser imposto. As escolas precisam ter condições para implantar essa inovação educacional. Precisam participar, desde o início, da discussão dessa nova política educacional e acompanhar seu desenvolvimento. A implantação do tempo integral nas escolas exige preparo técnico-político e formação, tanto dos pais quanto dos alunos, dos professores e demais funcionários da escola (Gadotti, 2009, p. 36).

Corroboramos Gadotti (2009), uma vez que a verticalização das políticas, muitas vezes, impossibilita a participação dos atores no processo de planejamento dos projetos, resultando na falha da implementação, tendo

ISBN: 978-65-5222-079-0

em vista que os formuladores de política não compreendem as reais condições de trabalho às quais os profissionais das escolas estão submetidos. Na mesma direção, Hypolito (2014) ressalta que é necessário haver uma interlocução entre os atores na formulação de política educacional, caso contrário ela estará fadada ao fracasso: "Ou se discute com a comunidade escolar e com a sociedade qual é, afinal, o projeto de escola para o país, para o estado, para os municípios ou a tendência é de que as políticas não vão ser efetivadas" (Hypolito, 2014, p. 25).

Considerando que a maior parte das respostas dadas não indicaram, de fato, como ocorreu o processo de implantação, que três professores não responderam à pergunta e que parte deles não possuía vínculo com as escolas durante a implantação do Cidadescola, não podemos afirmar que os professores não foram envolvidos nesse processo, embora a pesquisa coordenada por Rinaldi (2016) possa apontar indícios sobre esse processo. Entretanto, cabe enfatizar que a participação das professoras nas decisões sobre o rumo do Programa Cidadescola no município é fundamental para apontar as possibilidades e limites do projeto, além do fato de trazer implicações em diversas esferas do contexto escolar, como por exemplo na reorganização coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do currículo das escolas.

O Projeto Político-Pedagógico e o currículo são elementos norteadores das atividades escolares e, portanto, orientam o trabalho do professor. Desse modo, a articulação entre o currículo e o PPP afeta, diretamente, a forma de organização e as condições do trabalho docente.

Por acreditarmos que a implantação de um programa de educação integral exige a reorganização desses componentes, perguntamos aos professores como o PPP e o currículo das escolas em que atuam foram organizados a partir da implantação do Programa Cidadescola. Cabe enfatizar que a educação integral requer um currículo organizado de maneira articulada, que contemple atividades que vão ao encontro das necessidades dos alunos, que explore as várias dimensões do ser humano e que contemple o seu desenvolvimento em suas múltiplas dimensões

ISBN: 978-65-5222-079-0

para apoiar a construção de conhecimento, abrangendo os planos cognitivo, afetivo, físico, estético e ético, cultural e social. Consequentemente, conforme Coelho e Hora (2011, p. 1):

> [...] pensar sobre educação integral requer não somente uma revisão na distribuição de tempos e espaços educativos, como também nos seus conteúdos, que passam a ser compreendidos numa visão mais ampla, abarcando não somente a produção do conhecimento científico, mas também de diversos campos de expressão do humano, como todas as formas artísticas (as artes em qualquer de suas manifestações), além do trabalho com o corpo e o movimento (as práticas de educação física e esportes).

Desse modo, para que a educação integral possa de fato acontecer, é necessário um conjunto de ações, entre elas, a superação do currículo fragmentado. Nesse sentido, é fundamental a articulação das atividades que acontecem no período regular e no contraturno, como pontua Moll (2012, p. 141).

> [...] inscreve-se o desafio de superar o paralelismo entre turno e contraturno o que pode parecer "dois currículos" [...]. Não se trata portanto de criar novas disciplinas ou de simplesmente ampliar a carga horária dos atuais componentes curriculares, mas de rearticula-los [...].

Entretanto, essa articulação não parece ser uma constante em todas as escolas, conforme os dados da tabela 12.

Tabela 2 - Participação docente na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar

Participação docente na organização do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar	Frequência absoluta	Frequência relativa
A educação integral faz parte do PPP da escola.	5	17,85%
O currículo é fragmentado	8	28,57%
Há articulação entre as atividades	3	10,71%
Não fazia parte da unidade escolar ou do Programa	1	3,57 %
Terceirização	1	3,57 %
Não responderam ou abordaram outros aspectos	10	35,71%

Fonte: Organização própria, com base nas respostas dos questionários e das entrevistas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O discurso de 28,57% das participantes indica que o currículo é fragmentado, sendo que, em alguns deles, há indícios de que o Programa Cidadescola, na escola em que atuam, é visto como um complemento. Esses aspectos estão ilustrados nas falas a seguir:

> *O programa Cidadescola consta no PPP como um projeto da escola, no currículo ainda não apareceu de forma efetiva (Q, P2).*
>
> *Durante as oficinas, são realizadas atividades que dificilmente realizam-se no ensino regular, isso complementa os trabalhos da sala de aula e favorece a aprendizagem das crianças (Q, P5).*
>
> *Oferecer um complemento do ensino regular [...] (Q, P12).*
>
> *A escola desenvolve outros projetos paralelos ao ensino regular que vêm junto com o Programa Cidadescola [...] (Q, P15).*

Nos indagamos sobre o fato de a educação integral constar no PPP, entretanto, não comparecer no currículo da escola conforme a fala da P2, uma vez que o currículo deveria estar em consonância com o PPP. Sendo assim, nos questionamos como a educação integral será ofertada nessa escola, visto que há uma dissociação entre esses elementos. Ainda, vale a indagação de como ocorre a prática pedagógica nessa instituição, visto que há uma cisão entre esses dois componentes que norteiam o trabalho docente. Na mesma direção, a P15, ao mencionar os aspectos negativos da escola de tempo integral, destaca que o Programa deveria ter um "currículo próprio" (Q, P15). Sobre essa questão, Moreira (2013, p. 156) afirma que:

> Acrescentando conteúdos no "extra-classe", através das oficinas no turno inverso, sem problematizar os conteúdos contemplados pelo currículo formal, tem-se reforçado o caráter intocável e aparentemente consensual do currículo oficial [...]. A compreensão das oficinas como complemento ao currículo formal fortalece a ideia de que falta algo no currículo oficial e não a possibilidade de que ele não seja adequado e precise ser repensado quando se discute a ideia de educação integral.

Corroboramos a autora, uma vez que é no conjunto e na integração dos saberes que será possível a formação integral dos sujeitos, não na

ISBN: 978-65-5222-079-0

fragmentação do conhecimento. Por outro lado, podemos observar nas falas de três professoras (10,71%) que houve a preocupação em integrar e articular as atividades do Programa Cidadescola com o turno regular na escola em que atuam.

> *Há a preocupação e necessidade constante em integrar as ações dos dois seguimentos de forma que o trabalho não fique fragmentado e isso requer ações ao planejamento das atividades e também na melhoria das relações dos profissionais envolvidos, uso dos espaços compartilhados etc. (Q, P11).*
>
> *Vejo que há uma preocupação em integrar atividades ao currículo escolar do ensino regular. Em interagir o grupo de professores do regular com os professores do programa (Q, P12).*

Em outro momento, a P11, que atua como professora articuladora, mencionou novamente a questão da integração, entretanto, nessa outra fala a docente afirmou:

> *De acordo com nossa realidade os professores do turno complementar conseguem integrar de maneira satisfatória as atividades do programa com as do turno regular, pois atuam nas respectivas séries nos dois turnos (Q, P11).*

A narrativa da P11 nos faz questionar se somente os professores que atuam tanto no turno regular quanto no complementar conseguem articular as atividades, ou se os que trabalham apenas no Programa Cidadescola ou somente no ensino regular também efetivam essa ação. Ainda, a professora articuladora responsabiliza os professores pela integração das atividades, todavia, as ações dos professores devem ser orientadas pelo currículo, dessa forma, se o currículo não é formulado de maneira que as atividades aconteçam de maneira articulada, esse elemento dificilmente ocorrerá na prática docente.

Conforme é possível observar, apenas a P11 e a P12, que atuam na mesma unidade escolar, mencionaram que as atividades acontecem de modo integrado, o que nos faz indagar se nas outras escolas essa articulação acontece.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Percebemos ainda algumas dificuldades nas falas das professoras quando interrogadas sobre a reestruturação do PPP e do currículo a partir da implantação da escola de tempo integral. As professoras não discorreram especificamente sobre como a organização desses elementos ocorreu na unidade escolar, mas apontam de modo genérico para uma abertura da escola à participação da comunidade e o impacto do programa:

> *Do pouco que sei, a comunidade é sempre convidada a envolver-se com a educação. Isso vem se refletindo também dentro do programa (Q, P10).*
>
> *O Programa Cidadescola somou às ações que a escola vem desenvolvendo em relação ao desempenho acadêmico e participação da comunidade e família na vida escolar do aluno (Q, P15).*

O fato de 35,71% das professoras não apresentarem de fato como a organização do PPP e do currículo da escola ocorreu a partir da implementação da proposta e de não terem respondido à pergunta nos faz inferir que os mesmos: não possuem conhecimento do processo de organização desses componentes, que não houve uma alteração nesses elementos ou que o currículo e o PPP não foram construídos de maneira coletiva.

Por outro lado, apesar de uma professora ter afirmado que não houve mudanças nesses componentes a partir da implantação do Programa Cidadescola, 17,85% das docentes informaram que o Projeto Político-Pedagógico da escola em que atuam foi reorganizado em consonância com a proposta, sendo a educação integral parte do PPP da escola, como se observa na narrativa de P5.

> *Para a implantação do programa na escola, toda equipe fez a revisão do PPP visando promover o desenvolvimento do mesmo (Q, P5)*

Evidenciamos na fala da P5 o fato de o trabalho de revisão do PPP ter sido realizado de forma coletiva por toda a equipe, incluindo dessa forma os professores. Por outro lado, somente essa professora comentou que organização do PPP foi feita de maneira coletiva, o que nos mostra um cenário preocupante considerando o universo de participantes. A partici-

ISBN: 978-65-5222-079-0

pação dos professores na elaboração do PPP traz impactos positivos para o trabalho docente, pois os professores podem expor as necessidades a serem consideradas na sua elaboração, além de problematizar as reais possibilidades de aplicação da proposta. Entretanto, é importante complementar que não somente a equipe escolar deve ter voz na construção do PPP, mas também a comunidade em geral e os próprios alunos.

A partir dos dados coletados, observamos também que há casos em que, apesar de a proposta do programa de educação integral constar no PPP, os professores não participam ativamente da seleção dos projetos que serão desenvolvidos na escola, uma vez que os professores articuladores ficam incumbidos de realizar essa função, como relata P3:

> *A educação integral faz parte do Projeto Político-Pedagógico da escola. [...]. Os conteúdos do Cidadescola têm como referência projetos elaborados pelos articuladores (Q, P3).*

Acreditamos que os profesores devem ter voz no planejamento dos projetos, tendo em vista que nos parece inviável a organização de um projeto sem a participação dos sujeitos que irão colocá-lo em prática. Essa situação se configura no esvaziamento do trabalho docente, pois desvaloriza o conhecimento do profesor e corrobora práticas de gestão escolar mais conservadoras e menos abertas à participação dos envolvidos.

Finalmente, o docente P21 (3,57%) abordou a questão da terceirização[5], que é um dos meios adotados pelo município de Presidente Prudente para a oferta das oficinas no contraturno:

> *O Projeto é planejado no início do ano com complementação e parceria de empresas (Q, P21).*

5 A terceirização se define como a contratação de serviços por intermédio de empresa, através de contrato de prestação de serviços. Desse modo, a relação de emprego se estabelece entre o trabalhador e a empresa que presta os serviços, e não diretamente com a contratante. Por sua vez, a Reforma Trabalhista, aprovada pela lei 13.467/17, apresenta conceito mais amplo sobre a terceirização: "Considera-se prestação de serviços a terceiros a transferência feita pela contratante da execução de quaisquer de suas atividades, inclusive sua atividade principal, à pessoa jurídica de direito privado prestadora de serviços que possua capacidade econômica compatível com a sua execução" (BRASIL, 2017, Art. 4º-A).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Talvez, o trabalho terceirizado na escola possa dificultar a integração dos sujeitos para se planejar as ações da escola de tempo integral de forma coletiva, entretanto é fundamental que os profissionais, independentemente da forma de contratação, usufruam de condições que favoreçam a sua prática e que possam participar das tomadas de decisões que certamente incidirão sobre o seu trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que tange à participação docente no processo de implantação do Programa de Educação Integral Cidadescola, considerando que a maior parte das respostas dadas não indicaram, de fato, como ocorreu o processo de implantação, que três professores não responderam à pergunta e que parte deles não possuía vínculo com as escolas durante a implantação do Cidadescola, não podemos afirmar que os professores não foram envolvidos nesse processo.

De modo geral, algumas respostas indicam que existe a articulação da proposta curricular e do PPP com as oficinas do Programa Cidadescola, e outras afirmam que essa articulação ainda é insatisfatória. Ainda, duas docentes mencionaram o fato de essa ação acontecer de maneira coletiva, no entanto, algumas falas expressam que esse planejamento não foi acompanhado por todos. Verificamos também que a prática da terceirização pode dificultar a integração e as discussões coletivas da equipe. Dessa forma, observamos certas dificuldades por parte das escolas para pensarem na integração das oficinas do Programa Cidadescola com seus Projetos Político-Pedagógicos.

Destacamos que as atividades desenvolvidas no contraturno devem estar vinculadas e integradas com o turno "regular", de forma que se estabeleça uma organização articulada entre os turnos, a fim de que duas escolas distintas não funcionem dentro de uma: o Programa Cidadescola com suas oficinas diferenciadas e a escola tradicional com seu currículo formal. O Programa Cidadescola não pode ser visto como um projeto

ISBN: 978-65-5222-079-0

"extraclasse", onde as atividades desenvolvidas constituem-se apenas em preenchimento do tempo. Torna-se necessário romper a organização tradicional do currículo e superar dicotomias como "formal" e "informal", "curricular" e "extracurricular". Permanece, portanto, o desafio da oferta de um ensino que promova efetivamente uma educação integral.

Em síntese, este estudo evidencia as complexidades e os desafios na promoção da integração curricular e da participação docente efetiva em programas de educação integral como o Cidadescola. A aplicação empírica deste estudo para a comunidade científica reside em fornecer um diagnóstico qualitativo sobre os obstáculos microestruturais (práticas de terceirização, comunicação interna) e macroestruturais (concepção da educação integral vs. prática de contraturno) que impedem a plena implementação de uma proposta de educação integral. Os resultados servem como base para a elaboração de políticas educacionais e programas de formação que priorizem a integração curricular e a valorização do docente no processo de elaboração das políticas educacionais.

Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação. Sugerimos estudos de natureza longitudinal para acompanhar o desenvolvimento da articulação curricular ao longo dos anos, bem como pesquisas comparativas que explorem modelos de gestão da educação integral em diferentes municípios. Seria igualmente relevante aprofundar a investigação sobre o impacto da terceirização em programas de educação, mensurando seu efeito na qualidade do planejamento coletivo e na percepção de pertencimento da equipe escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos à FAPESP e à CAPES pelo financiamento da pesquisa de Mestrado da qual decorreu este artigo. Processo nº 2017/11415-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de

ISBN: 978-65-5222-079-0

Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES. Os autores declaram não haver qualquer potencial conflito de interesse que possa interferir na imparcialidade deste trabalho científico.

REFERÊNCIAS

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al*. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BATISTA, A. S.; ODELIUS, C. C. Gestão democrática nas escolas e burnout nos professores. In: CODO, W. (coord.). **Educação:** carinho e trabalho - Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 333 -337.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmera de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez 1996. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação** - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de

junho de 2007, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 nov. 2007a. Acesso em: 19 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação:** Razões, Princípios e Programas. Brasília, DF, 2007b. Acesso em: 19 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº. 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Acesso em: 22 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Novo Mais Educação**: Documento orientador – Adesão – versão 1. Brasília, DF: MEC, Out/2016. Acesso em: 02 jun. 2018.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia,** Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf. Acesso em: 15 set. 2025.

COELHO, L. M. C. C.; HORA, D. M. Políticas públicas e gestão para a educação integral: formação de professores e condições de trabalho. In: **Anais do XXV Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, II Congresso IberoAmericano de Política e Administração da Educação.** São Paulo, 2011. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunic acoesRelatos/0285.pdf. Acesso em: 28 set. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã, v. 4).

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

HYPOLITO, Á. M. Currículo e projeto políticopedagógico: implicações na gestão e no trabalho docente. **Cadernos de Educação**, Brasília, v. 18, n.26, jan./jun. 2014. p. 11-26

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária- EPU, 1986.

MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M.; SALDAÑA, J. **Qualitative Data Analysis:** A Methods Sourcebook. London: Sage Publications Ltd. 2014.

MINAYO, M. C. S. O trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. In: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 61-78.

MOLL, J. A agenda da educação integral: Compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 129 – 146.

RINALDI, R. P. **Rede de pesquisa e formação sobre educação integral:** experiências, movimentos, inovação e desafios contemporâneos. Projeto de pesquisa. Presidente Prudente: Unesp/FCT/Câmpus de Presidente Prudente, 2016.

SILVA, N. S. **Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba:** práticas, desafios e possibilidades. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: 2016.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.053

ENTRELAÇANDO AS HISTÓRIAS GONÇALENSES DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES DE NÍVEL MÉDIO NO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANCI E DO CURSO DE PEDAGOGIA NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO/ FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORAS/ES

Joana Nély Marques Bispo[1]

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo contextualizar histórica e geograficamente as instituições gonçalenses que há mais de 50 anos formam professoras/es, fazendo leituras de alguns documentos oficiais do Curso Normal no IECN e do Curso de Pedagogia na UERJ/FFP. E além disso, destacar a formação de professoras/es no município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro. No aporte *teóricometodológico* existe a pesquisadora Maria Nelma Carvalho Braga (2006), Sally (2006), Santana (2014), Alves (2002 e 2008), Bragança e Araújo (2014) e, Paulo Freire (2022). Ao longo do tempo, as unidades formativas nos respectivos cursos habilitam professoras/es para atuarem em turmas de Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano de escolaridade). Por possuírem mais de meio século, as instituições têm em sua história, marcas na educação da cidade de São Gonçalo, localizada no leste fluminense, contendo diversas questões sociais, econômicas, culturais e políticas. É importante enfatizar neste momento que as informações desta pesquisa foram obtidas por meio de conversas com funcionárias/os e professoras/es, por minha própria experiência como ex-aluna das instituições e

1 Doutoranda em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro- UERJ, bisjoana@gmail.com e professora da rede municipal de Niterói, RJ.

ISBN: 978-65-5222-079-0

por ser atualmente *professorapesquisadora* e doutoranda em educação na UERJ/FFP. Por meio de interpretações de leituras em relação a historicidade, as narrativas e dados do IBGE e do INEP configuraram como os principais resultados deste estudo que apresenta termos em justaposição por adotar a metodologia nos/dos/com os cotidianos que define a aglutinação de conceitos para a compreensão dos termos.

Palavras-chave: Formação docente, Instituições gonçalenses, Ensino Fundamental I, Educação Infantil.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Este artigo pretende contextualizar histórica e geograficamente as instituições educacionais localizadas no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro no leste fluminense que há mais de 50 anos formam professoras/es para as infâncias. Além disso, esta escrita faz leituras de alguns documentos oficiais do Curso Normal no Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) e do Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP). Tais cursos habilitam professoras/es para atuarem em turmas de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental (1° ao 5° ano de escolaridade).

No aporte *teóricometodológico* existe a pesquisadora Maria Nelma Carvalho Braga (2006), Sally (2006), Santana (2014), Alves (2002 e 2008), Bragança e Araújo (2014) e, Paulo Freire (2022).

Vale ressaltar que os dados desta pesquisa de doutorado em educação na UERJ/FFP foram obtidos através de conversas com funcionárias/os e professoras/es, experiências como ex-aluna das instituições e por ser atualmente *professorapesquisadora*. As leituras em relação a historicidade, as narrativas e dados do IBGE e do INEP configuraram os principais resultados deste estudo.

Trago brevemente as dimensões histórica e geográfica do município de São Gonçalo, Estado do Rio de Janeiro, para ampliar a compreensão das instituições de ensino que atendem grande parte de moradoras/es da cidade.

A região onde está situado o município era originalmente habitada pelo povo indígena chamado Tamoio, que em tupi quer dizer avós, que foram surpreendidos pela chegada dos primeiros invasores, portugueses e franceses, no século XVI. São Gonçalo foi fundado em 6 de abril de 1579 pelo colonizador Gonçalo Gonçalves. Em 22 de setembro de 1890, o Distrito de São Gonçalo foi emancipado politicamente e desmembrado de Niterói, através do decreto estadual n° 124.

A pesquisadora Maria Nelma Carvalho Braga (2006, p. 119) afirma:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> Já vimos que São Gonçalo surgiu através da doação de uma Sesmaria (em abril de 1579), que se transformou na Freguesia de São Gonçalo (fevereiro de 1647) e em Vila e Município em 1890. Como não houve fundação da Cidade, pois ela surgiu lentamente através dos anos com o seu desenvolvimento populacional e econômico, foi escolhida a data de Emancipação Política (22 de setembro de 1890) para comemoração de seu aniversário.

São Gonçalo é um município brasileiro localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, fazendo limites terrestres com os municípios de Niterói, Maricá e Itaboraí, e limite marítimo pela Baía de Guanabara, sendo composto por 92 bairros.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[2], este município possui área territorial de 248,160km² e população residente de 896.744 pessoas, estimada em 2022[3].

Em relação à questão econômica, a média de salário de trabalhadoras/es formais em 2021[4] correspondeu a dois salários mínimos mensais, sendo que a quantidade de pessoas ocupadas foi de 121.551.

No que se refere ao aspecto educacional, nos anos de 2021 e 2023[5], respectivamente, a quantidade de docentes no Ensino Fundamental foi de 5.382 e 5.428. Como matrículas de estudantes o quantitativo foi de 89.729 e 89.415, enquanto no Ensino Médio o cômputo foi de 2.433 e 2.408 professores/as, sendo 23.646 e 23.487 alunos/as. Neste contexto, infelizmente, o número de matrículas diminuiu.

O município de São Gonçalo possui cinco distritos chamados: 1° Centro, 2° Ipiíba, 3° Monjolos, 4° Neves e 5° Sete Pontes. A minha pesquisa foi estabelecida na UERJ/FFP, no bairro Paraíso, situado no 4° distrito, e no IECN, situado no bairro Brasilândia, 1° distrito.

2 Fonte: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html. Acesso em 08 set. 2023.

3 O ano de 2022 corresponde aos últimos dados informados pelo IBGE.

4 É importante apontar que os dados recentes sobre tais aspectos são de 2.021, no site do IBGE.

5 https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama Acesso em 6 mar. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Mapa 1- Distritos do município de São Gonçalo (2005)

Fonte: https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/.Acesso em 19 jan. 2018.

Mapa 2 – Localizando São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro

Fonte: http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa/municipio/rj/municipio-sao-goncalo.jpg.

Neste momento, com o intuito de anunciar alguns elementos dos aspectos geográficos e históricos dos locais onde estão inseridas as instituições que estou pesquisando, apresento informações que nos auxiliam a conhecer mais um pouco sobre o IECN e a UERJ/FFP.

ISBN: 978-65-5222-079-0

IECN

O Instituto de Educação Clélia Nanci, situado à Avenida Brasilândia, s/ número, no bairro Brasilândia, São Gonçalo, RJ, era chamado de Instituto de Educação de São Gonçalo. Foi criado pela Lei 4.906/61 de 20 de novembro de 1961 publicado no D.O. de 21 de novembro de 1961 e autorizado a funcionar pela Portaria 06/63 publicada no D.O. de 30 de janeiro de 1963.

A instituição é integrante da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro e tem como finalidade difundir e aprimorar o ensino na comunidade onde está inserido, consoante com as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O nome da instituição passou a se chamar Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN), através da Lei 5.756, em 17 de agosto de 1966, atendendo à solicitação do deputado estadual Amilton Xavier. (SALLY, 2006, p. 63. IN: SANTOS, 2016, p.321).

Por quase seis anos, a criação, o funcionamento e a construção do prédio do Instituto de Educação estiveram envolvidos em disputas políticas e eleitorais. A mudança do nome para Instituto de Educação Clélia Nanci (IECN) teve como motivação homenagear a mãe do político Aécio Nanci, Sra. Clélia Nanci, que era italiana, de Veneza e veio para o Brasil, para o estado de São Paulo, em 1890. Esta senhora casou-se com dezesseis anos e teve treze filhos. No ano de 1920, veio morar no município de São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro.

Segundo sua biografia, Clélia Nanci possuía uma origem humilde, era filha de camponeses, tendo somente a instrução primária. Dedicou-se à formação de seus filhos. Ela faleceu em 1962, mesmo ano em que a instituição passou a ter seu nome. Conseguiu formar todos os seus filhos e "tinha o sonho de que São Gonçalo tivesse uma escola que preparasse os jovens da classe popular para atuar no mercado de trabalho." (BRAGANÇA, 2014, p.135). Portanto, nos dados encontrados na pesquisa por

ISBN: 978-65-5222-079-0

mim tecida, pude recolher indícios de que o político quis homenagear a mãe na época e conseguiu devido a sua grande influência.

Imagem 1 - Fotografia da Clélia Nanci na recepção do IECN

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

No ano de 1968, após obras concluídas, o Instituto de Educação Clélia Nanci se juntou ao ambiente físico do Grupo Escolar Luiz Palmier, tendo sido construído também o Jardim de Infância Ismael Branco. Com sua estrutura ampliada, estava completo o conjunto que abrigaria os três prédios referentes ao "Curso Normal, o Ginásio, o Primário e o Pré-escolar, sendo esses dois últimos segmentos fundamentais para a prática dos estágios" (SALLY, 2006, p. 63).

Imagem 2 - Fachada do IECN

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Imagem 3 - Panorama da frente do IECN

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

É importante dizer, que o Curso Normal surgiu no Brasil durante o período imperial no ano de 1835 em Niterói no estado do Rio de Janeiro, por meio da lei de criação de nº 10 de 4 de abril de 1835. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o município de São Gonçalo obteve diminuição na quantidade de estudantes no Curso Normal, enquanto em 2017[6] eram 552 matrículas, no ano de 2022[7] refere-se a 480, após pandemia.

Também tive acesso à monografia de Rodrigo Santana, defendida na UERJ/FFP, intitulada: "Instituto de Educação Clélia Nanci: lugar de memórias e de construção identitária dos estudantes do Curso Normal".

> [...] a experimentação, sempre que isso for possível, que pode ser tanto observação, comparação, controle, quanto prova, pelo material escolar, dos problemas que a mente se formula e das leis que ela supõe ou imagina. A criação, que, partindo do real, dos conhecimentos instintivos ou formais gerados pela experimentação consciente ou inconsciente, se alça, com a ajuda da imaginação, a uma concepção ideal do devir a que ela serve. Enfim, completando-as, apoiando-as e reforçando-as, a documentação – a busca da informação desejada em diferentes fontes – que é como uma tomada de consciência da experiên-

6 Dados do Censo/2017 - INEP disponíveis em < http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 07 mar. 2019.

7 Dados disponíveis em < https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em 21 nov. 2024.

> cia realizada, no tempo e no espaço, por outros homens, outras raças, outras gerações. (FREINET, 1998, p. 354-355).

UERJ/FFP

É significativo declarar que a Faculdade de Formação de Professores (FFP), localizada no campus São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro, desde a sua origem dedica-se à formação docente, cujo endereço é à Rua Francisco Portela, 1470 - Patronato, São Gonçalo - RJ. A FFP iniciou o seu funcionamento em setembro de 1973, oferecendo cursos de licenciatura de 1° grau, referente ao Ensino Fundamental II no contexto atual, nas áreas de Letras, Ciências e Estudos Sociais. A instituição era denominada Centro de Treinamento de Professores do Estado do Rio de Janeiro (CETRERJ)[8] (SILVA, 2019).

Imagem 4 - CETRERJ

Fonte: YOUTUBE, 2013.

8 "Nessa mesma época, o CETRERJ tem seus objetivos ampliados, numa perspectiva de desenvolvimento de recursos humanos, através de projetos realizados para uma clientela interna e externa da rede Estadual de Ensino. Sua denominação é mudada para Fundação Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH), mantendo a FFP em sua estrutura básica." (ASSIS, 2013, p. 2).

ISBN: 978-65-5222-079-0

No mês de julho de 1987, a FFP foi definitivamente incorporada à UERJ. A faculdade é considerada o maior polo especializado em formação de professores no estado do Rio de Janeiro. É importante informar que, por meio da Lei Estadual no 1.175/87, a licenciatura em Ciências foi desmembrada em Matemática e Biologia e a licenciatura em Estudos Sociais se tornou os cursos de Geografia e História. Somente o curso de Letras que manteve o formato anterior, de um curso com dupla habilitação: Língua Portuguesa e Literatura e Língua Portuguesa e Inglês. (UERJ, 2018).

O professor João Ricardo[9] narrou um pouco sobre a história da FFP, pois foi aluno da UERJ. Essa conversa se deu por via virtual, por meio de aplicativo zoom, em 2021. Em sua narrativa, ele enfatizou a necessidade da luta para a conquista da FFP ser inserida à UERJ. *No momento que houve a fusão das unidades, nós lutamos muito lá com o centro acadêmico para que ocorresse essa inserção da FFP à UERJ. E nós conseguimos!*

De acordo com Silva (2019, p. 62 e 63), em relação à luta pela UERJ/FFP, esta se deu da seguinte forma:

> Através do artigo 30 da Lei nº 5.692/71, houve necessidade de "atender, a curto prazo, as exigências provocadas pela expansão da escola de 1º grau, como a qualificação de pessoal docente para essa rede" (ASSIS, 2013, p. 1-2). No dia 25 de julho de 1973 nasce – a partir do decreto nº 75.525/73 – a Faculdade de Formação de Professores, que tinha como preceito a formação de licenciados do agora extinto 1º Grau nas áreas de Letras, Ciências e Estudos Sociais. (Cursos reconhecidos através do Decreto nº 79.679, de 10/05/77.) A FFP foi incorporada três vezes à UERJ. A primeira delas data de 11/04/75, revogada poucos meses depois – no dia 15/07. Em meados dos anos de 1980, com a criação da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) – proveniente da junção do Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos da Educação e Cultura (CDRH) com a Fundação Instituto de Desenvolvimento Econômico Social do Rio de Janeiro

9 O docente João Ricardo é biólogo formado na UERJ/FFP e mestre em Biologia pela mesma instituição. Foi meu professor da disciplina Ciências Naturais e Biologia no IECN, na antiga 5ª série (atual 6º ano). Continua lecionando no IECN, concomitante com a rede municipal de Niterói no período da conversa.

> (FIDERJ) – a FFP permanece com sua estrutura básica de formação. A segunda anexação à UERJ acontece em 05/03/83, através do Decreto de Lei Estadual nº 6.570. No entanto, esta vinculação dura menos tempo que a primeira, retornando à FAPERJ pelo Decreto Estadual nº6.629/83. A terceira e definitiva absorção à UERJ aconteceu por meio da Lei Estadual nº 1.175/87, passando por uma nova reformulação curricular dos cursos que ofertava.

Na atualidade, o corpo docente da UERJ/FFP possui profissionais efetivos e contratados, com mestrado, doutorado e pós-doutorado; que envolvem ensino, pesquisa e extensão em cursos de graduação. A UERJ/FFP tradicionalmente forma docentes que atuam em diversos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro, seja na esfera pública ou privada; quiçá em vários estados brasileiros. Esta faculdade associa ensino, pesquisa e extensão de acordo com os temas dos cursos de graduação em licenciatura.

Imagem 5 - UERJ/FFP

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A FFP possui sete cursos de licenciatura[10]. Os cursos de graduação são realizados em sua maioria no período da noite, sendo o maior momento de movimentação de discentes e docentes na faculdade, onde disponibilizam disciplinas obrigatórias e eletivas. As aulas desses cursos são divididas nos blocos A e B, como podem ser visualizados na imagem, tendo ao fundo o prédio em que se localiza a biblioteca, a sala do curso pré-vestibular e o salão de eventos.

Imagem 6 - Blocos A e B/ Biblioteca da UERJ/ FFP

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Imagem 7 - UERJ/FFP, vista de cima

Fonte: @DimCarvalho Fotografia, 2022.

10 Letras (Português-Inglês), Letras (Português- Literatura), Biologia, Matemática, História, Pedagogia e Geografia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A UERJ/FFP também possui o bloco C com os cursos de pós-graduação, laboratórios de informática e ciências, quadra, salas de grupos de pesquisas, estação meteorológica, horta, cantina, refeitório, sala de professoras/es, estacionamento.

Após situar as instituições trago a metodologia da pesquisa que mais se adequa com o estudo com instrumentos que respaldam as informações aqui tratadas para reforçar os cursos de formação de professoras/es.

METODOLOGIA

A metodologia adota neste estudo refere-se a pesquisa nos/dos/com os cotidianos idealizada por Nilda Alves (2002 e 2008) por melhor embasar os instrumentos de estudo acadêmico.

Nesta metodologia existem termos em justaposição por adotar que definem a aglutinação de conceitos para a compreensão dos termos evitando qualquer tipo de dicotomia. As imagens e as narrativas compõem o aporte metodológico.

Nesta perspectiva, trazer elementos que atravessaram a minha imersão nas unidades de ensino confere como essencial para anunciar a importância da formação docente no município de São Gonçalo, RJ.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das principais propostas deste artigo é enfatizar os cursos de formação docente gonçalenses e por isso apresento um panorama conforme as instituições, IECN e UERJ/FFP.

Atualmente, o Curso Normal tem a duração de três anos em período integral, contemplando Estágios Supervisionados na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A modificação no currículo tornando curso integral configurou-se a partir do ano de 2015.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A grade de disciplinas na imagem a seguir informa as cargas horárias que totalizam 5.200 horas. A habilitação deste curso é para lecionar nas turmas da Educação Infantil e do 1° ao 5° ano do Ensino Fundamental.

Relevâncias educacionais de acordo com apontamentos de documentos oficiais do ministério da educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Base Nacional Comum Curricular, Parâmetros Curriculares Nacionais, Referenciais Curriculares Nacionais nortearam as mudanças curriculares beneficiando as/os futuras/os professoras/es.

O processo *ensinoaprendizado* é ressaltado nos documentos auxiliando as/os docentes no fazer/saber pedagógico. Portanto, os fundamentos *teóricosmetodológicos* têm ênfase na formação docente permeando os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica no preparo para o magistério na Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Dessa forma, os ajustes se referem ao currículo mínimo do curso. Gama (2017) afirma:

> O currículo mínimo foi regulamentado pelo Decreto 42.793 de 06 de janeiro de 2011 que estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos. [...]. Seus participantes foram selecionados em edital (CM-CECIERJ 006/2012) disponibilizado pela Fundação Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ) que previa a abertura de 54 vagas a serem preenchidas por professores atuantes no Curso Normal da rede estadual do Rio de Janeiro nas disciplinas da Parte Diversificada, Formação Profissional e Práticas Pedagógicas e por professores das Universidades participantes do Consórcio CEDERJ - Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro (GAMA, 2017, p. 12).

Deste modo, pode ser percebido na imagem a seguir as disciplinas na versão durante a pesquisa. Tais abordagens pedagógicas reverberam conteúdos para estudantes lecionarem, com a quantidade de 25 disciplinas, distribuídas em cargas horárias diferentes, nos três anos de duração do Curso Normal no IECN.

Vale ressaltar que no Curso Normal, a ludicidade é desenvolvida em disciplinas e em práticas pedagógicas, assim como, a temática de gênero

ISBN: 978-65-5222-079-0

como pude perceber em período de análise do currículo e das observações *in locus*.

Imagem 8 - Atual carga horária de cada disciplina no Curso Normal

GOVERNO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENADORIA REGIONAL METROPOLITANA II

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CLÉLIA NANCI
Av. Brasilândia, s/n – Brasilândia – SG. – RJ – Tel: 2712-6324

CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, MODALIDADE NORMAL EM NÍVEL MÉDIO

	Área	Componente Curricular	Carga Horária Anual			Carga horária anual			TOTAL
			1° ANO	2° ANO	3° ANO	1° ANO	2° ANO	3° ANO	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	4	4	4	160	160	160	480
		Artes	2	---	2	80	---	80	240
		Educação Física	2	2	2	80	80	80	240
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	4	4	4	160	160	160	480
		Química	2	2	---	80	80	---	160
		Física	2	---	2	80	---	80	160
		Biologia	2	2	---	80	80	---	160
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	---	80	80	---	160
		Geografia	2	2	---	80	80	---	160
		Sociologia	2	2	---	80	80	---	160
		Filosofia	2	---	---	80	---	---	80
Parte Diversificada		Língua Estrangeira	2	2	2	80	80	80	240
		Língua Espanhola (*)	1	1	1	40	40	40	120
		Tempo para ênfase definida no PPP/ Integração das Mídias e Novas Tecnologias/ Libras	2	---	2	80	---	80	160
		Ensino Religioso (*)	1	1	1	40	40	40	120
Subtotal I			32	24	20	1280	960	800	3040
Formação Profissional	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	História e Filosofia da Educação	---	2	2	---	80	80	160
		Sociologia da Educação	---	---	2	---	---	80	80
		Psicologia da Educação	---	2	2	---	80	80	160
		Política Educacional e Org. do Sistema de Ensino	---	---	2	---	---	80	80
	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR	Processos de Alfabetização e Letramento	---	2	2	---	80	80	160
	CONHECIMENTOS DIDÁTICOS METODOLÓGICOS	Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Infantil	2	2	2	80	80	80	240
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Ensino Fundamental	---	2	2	---	80	80	160
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação Inclusiva	---	2	---	---	80	---	80
		Conhecimentos Didáticos Pedagógicos em Educação de Jovens e Adultos	---	---	2	---	---	80	80
Subtotal I			2	12	16	80	480	640	1200
PRÁTICAS	Prática Pedagógica e Iniciação à Pesquisa/ Laboratórios Pedagógicos (**)		4	8	12	160	320	480	960
CARGA HORÁRIO TOTAL			38	46	46	1520	1760	1920	5200

(*) Oferta obrigatória e adesão facultativa pelo aluno.

(**) LABORATÓRIOS PEDAGÓGICOS – Brinquedoteca, Práticas Psicomotoras, Culturas, Vida e Natureza, Linguagens e Alfabetização, Atendimento Educacional Especializado e Arte e Educação.

Sugestões para distribuição da carga horária de Práticas Pedagógicas. Iniciação à Pesquisa e Laboratórios Pedagógicos:
- 1ª Série – 4h/a – sendo 2h/a Fundamentação teórica e relações interpessoais: 1h/a estágio; 1h/a de Laboratório.
- 2ª Série – 8h/a – sendo 2h/a fundamentação teórica e organização dos laboratórios; 6h/a estágio; 4h/a de laboratório; para os 4 laboratórios propostos (cada qual com 40 h/a)
- 3ª série – 12h/a – sendo 2h/a Fundamentação teórica e organização dos laboratórios; 6h/a estágio; 4h/a de laboratório ; para os 4 laboratórios propostos (cada qual com 40h/a)

Fonte: Arquivo imagético da *professorapesquisadora* a partir do documento fornecido pela *professoraamiga* Treicy, 2022.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Durante a pesquisa verifiquei a grande quantidade de carga horária que foi incluída no curso. Segundo a professora Alana Ramos, em conversa, declarou:

> *Eu participei da discussão sobre o novo currículo na SEEDUC. Era uma das representantes do corpo docente e com mais de 20 anos de experiência como professora no Curso Normal tive acesso ao grupo de debate. Houve um tempo que o curso durava 4 anos em período parcial. Mas, começaram a perceber que muitos desistiam do curso devido ao longo tempo. Então, deram como sugestão o curso ser integral em 3 anos alegando que atrairia mais os/as estudantes. Após vários momentos de debates ficou decidido por 3 anos a ser cursado tendo toda carga horária necessária, com os estágios na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A carga horária ficou extensa, mas o/a estudante termina todo o curso e já pode procurar emprego quando se forma. Como aconteceu na sua época.*

Alana Ramos remete ao meu período de normalista, que finalizei no ano 2000, em três anos e, logo depois formada, fui atuar em sua escola particular, com carteira assinada, após fazer entrevista e prova prática para dar aula.

O IENC se localiza de frente a uma praça, portanto possibilita quem passa em frente e quem adentra a unidade escolar a ter contato com as/os intelectuais. Isto quer dizer que o IECN tem um papel educativo que se inicia em seu muro, pois consegue impactar todas as pessoas que ali circundam. A mim, por exemplo, ao visualizar estas personalidades pintadas com as frases, proporcionou-me um momento de reflexão ressaltando as mulheres ali representadas, trazendo as suas histórias de vidas e lutas. De certa forma, motivou-me a seguir meu objetivo que é lutar por uma educação de qualidade dentro da escola pública a qual leciono e pesquiso. Orgulhei-me em ver o sentido literal da expressão "ultrapassar os muros da escola" como proposta pedagógica do IECN.

A frase escrita no muro é de Conceição Evaristo: "Me dirijo muito particularmente aos estudantes oriundos das classes populares...aproveitem o mais possível o momento para poder estudar. Se apropriar com veemência dos bens culturais, da leitura, escrita, dos livros..."

ISBN: 978-65-5222-079-0

Imagem 9 - Conceição Evaristo

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A Conceição Evaristo é uma escritora afro-brasileira, linguista e professora pesquisadora que atuou em redes municipais de ensino, assim como em universidades. Atualmente, é professora aposentada e dedica-se a escrever obras literárias. Inclusive, recebeu o Prêmio Jabuti 2015, também foi homenageada personalidade literária do ano pelo Prêmio Jabuti 2019.

Imagem 10 - Malala

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A segunda frase exposta no muro é: “Uma criança, um professor, uma caneta e um livro podem mudar o mundo. A educação é a única solução.” Malala.

A jovem Malala Yousafzai é considerada revolucionária em seu país, Paquistão, pela defesa dos direitos humanos das mulheres e do acesso à educação na sua região natal. Foi a pessoa mais nova a ser laureada com um prêmio Nobel.

Imagem 11 - Sônia Guajajara

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A terceira frase escrita é: “As pessoas precisam entender que apoiar a causa indígena hoje é apoiar a sua própria existência.” Sônia Guajajara.

A indígena Sônia Guajajara, a partir de 2023 participa do governo do presidente Lula, ocupa o cargo de primeira-ministra dos povos indígenas. Possui formação em Letras e Enfermagem e é especialista em Educação Especial pela Universidade Estadual do Maranhão.

A quarta frase expressa no muro da instituição é: “A educação modela as almas e recria os corações. Ela é alavanca das mudanças sociais.” Paulo Freire.

O grande educador brasileiro Paulo Freire tem destaque mundial com ações educativas de alfabetização de jovens e adultos, além de reflexões primorosas para uma educação de qualidade que gerou diversos livros. Além disso, teve participação política no Brasil que resultou em ser exilado durante um período de ditadura militar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Imagem 12 - Paulo Freire

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

Paulo Freire (2022) criou uma pedagogia dialógica onde educadora/educador e educanda/o compartilham saberes, indo na contramão da educação bancária, em que a/o estudante é o "depósito" dos conhecimentos da/o professora/professor, numa proposta pedagógica de passividade do alunado.

Imagem 13- Nelson Madela

Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

A quinta frase presente no muro é: "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo." Nelson Mandela.

Nelson Mandela foi um advogado, líder rebelde e presidente da África do Sul de 1994 a 1999, considerado como o mais importante líder da África Subsaariana, vencedor do Prêmio Nobel da Paz de 1993 e pai da

ISBN: 978-65-5222-079-0

moderna nação sul-africana onde é normalmente referido como Madiba (nome do seu clã) ou "Tata" ("Pai").[11]

As personalidades apresentadas no muro da escola incentivam a valorização da educação na sociedade, indicando o papel transformador do ser humano; além de remeter o respeito às relações étnicas raciais, classes e de gêneros. Portanto, apesar de não haver no currículo da escola uma abordagem sobre gênero é possível afirmar que há o aspecto da igualdade de gêneros com as pessoas que influenciaram/influenciam a muitas/os contra a opressão.

Os sujeitos que constituem a dicotomia não são de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de diferentes classes, raças, religiões, idades, etc., e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos perturbando a noção simplista e reduzida de homem dominante e mulher dominada (LOURO, 1997, p.7-8).

Todas as pinturas no muro foram feitas com spray pelo grafiteiro Vinicius Medeiros, com seu nome artístico que é Siri do muro[12]. Segundo seu relato para uma instituição nomeada arte sem fronteiras, *despertei o meu interesse pela arte através de revista em quadrinhos querendo ampliar os desenhos que tinha nas revistas. Logo mais em 1994 mais ou menos comecei a ver alguns graffitis aqui em São Gonçalo. Daí o cara que fazia essas artes virou meu vizinho e aprendi os primeiros passos com ele*.[13]

A unidade escolar com essas obras de artes no muro possui diversos ambientes estudantis. Existem lugares para aulas de Educação Física e realizações de eventos, as quadras do IECN e o pátio.

Agora, focaremos a análise sobre o curso de Pedagogia na UERJ/FFP. O Curso de Pedagogia foi criado no ano de 1994, com habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Primeiro Grau. No ano seguinte, através

11 Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Nelson_Mandela>. Acesso em: 30 set. 2023.

12 12 O grafiteiro tem como rede social @sirido muro, com mais de 5 mil seguidores em 15 de julho de 2024.

13 Disponível em: <https://artesemfronteiras.com/artista-siridomuro/>. Acesso em: 24 set. 2023.

ISBN: 978-65-5222-079-0

de um convênio com a Prefeitura de Araruama, passa a ampliar sua formação para os professores da cidade, transformando-se também em um ponto de referência não somente ao município de São Gonçalo – RJ, mas consolidando-se como importante polo de formação de profissionais da Educação Básica estadual (ASSIS, 2013, *apud* SILVA, 2019).

A formação no curso de Pedagogia, atualmente, está destinada a certificar profissionais para exercer funções de magistério na Educação Infantil, no Ensino Fundamental I (1° ao 5° ano) e no Ensino Médio em curso de educação profissional (Curso Normal), além de habilitar para a área de serviços e apoio escolar.

Durante o período de estudos na licenciatura em Pedagogia, as/os estudantes têm acesso aos conhecimentos pedagógicos, sociológicos, históricos, psicológicos, culturais, políticos, artísticos, práticos e tecnológicos.

> Seu currículo (...) está na versão 4, de acordo com a deliberação n. ° 003/2008. Diferente do Campus Maracanã, não foi encontrada através do mapeamento das disciplinas – e suas ementas – a perspectiva de trabalhar a temática "gênero" de forma central ou transversal. (SILVA, 2019, 64).

Deste modo, como Silva (2019), eu não encontrei nenhuma vertente de estudo no Curso de Pedagogia para a temática de gênero, sendo uma falha em uma graduação em licenciatura que perdura há anos. Portanto, mais uma vez a necessidade desta pesquisa realizada para discussão do assunto. Todavia, sei que a temática foi debatida pela professora Denize Sepulveda, orientadora desta tese, no período em que permaneceu como professora do curso de Pedagogia da FFP, ou seja, de 2015 a 2023. Atualmente, ela está readaptada na Faculdade de Educação do Campus Maracanã, em virtude de ter sofrido ameaças de morte por um ex-aluno, pelas redes sociais. No curso de Pedagogia da FFP, a referida professora nas disciplinas de Estágio Supervisionado e Didática sempre trabalhava com a temática dos gêneros, através de textos, filmes e legislação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Percebi que a professora Amanda Mendonça, na disciplina de Educação Infantil I, expandiu os estudos sobre o aspecto infantil, permeando os aspectos sociais, históricos, culturais, concepções de infâncias, pandemia e, sobretudo, o debate sobre a temática de gênero.

Atualmente, na Pedagogia a perspectiva de trabalhar a temática da ludicidade aparece em três disciplinas obrigatórias, enquanto a de gênero não é encontrada como disciplina obrigatória e nem eletiva. A graduação em Pedagogia refere-se à licenciatura, estando a grade curricular na sua quarta versão, devido às alterações ao longo dos anos que acompanham as legislações. Sendo assim, exponho a seguir a referida grade que está disponível no site oficial da universidade.[14]

As observações aqui desenvolvidas giraram em torno dos aspectos curriculares dos cursos que atravessam o processo *ensinoaprendizado* de professoras/es em formação no município de São Gonçalo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar nas instituições procurem perceber todos os aspectos sociais, econômicas, culturais, políticas e sobretudo educacionais para investigar como ocorrerem as formações docentes em São Gonçalo, RJ.

É importante destacar que esta pesquisa aconteceu na pandemia por isso a possibilidade de percorrer as unidades de ensino foi em 2022. Ao longo do estudo, contextualizar histórica e geograficamente as instituições educacionais localizadas no município de São Gonçalo, estado do Rio de Janeiro que formam professoras/es para as infâncias foi essencial.

Trazer imagens e narrativas demarcaram os instrumentos metodológicos desta pesquisa que tanto valoriza o cotidiano escolar.

Enfatizo os efeitos em mim como *professorapesquisadora*, por isso, destaco Bragança e Araújo (2014, p. 142) que afirmam "o sujeito ao narrar busca no presente a memória do passado em suas representações para

14 Disponível em: <https://www.ementario.uerj.br/>. Acesso em: 17 mar. 2021.

ISBN: 978-65-5222-079-0

reconstruí-la, transformá-la e, assim, progredir, avançar na visão do presente e no projeto de futuro". Neste sentido, as reflexões relacionando o passado, o presente e o futuro marcam as práticas pedagógicas como uma *professorapesquisadora*.

Ressaltar as instituições e seu papel educacional foi o elemento fundamental deste estudo elucidando os currículos com foco em disciplinas que são cursadas, principalmente, ao verificar os encaminhamentos sobre as temáticas de ludicidade e gênero. Por fim, o engajamento com parcerias como mola propulsora nesta pesquisa. Agradeço a todas pessoas que fizeram as suas contribuições.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; _____**Pesquisa no/do cotidiano das escolas:** sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-38.

_____. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes.** Rio de Janeiro: DP&A, 2008. p.42-58.

ASSIS, Mariza de Paula. et. al. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em História.** São Gonçalo, RJ: UERJ/FFP, 2013.

BRAGA, Maria Nelma Carvalho. **O município de São Gonçalo e sua História.** RJ: Nitpress. 2006.

BRAGANÇA; ARAÚJO, Marice (orgs). **Experiências na formação de professores: memórias, trajetórias e práticas do Instituto de Educação Clélia Nanci.** RJ: Lamparina/FAPERJ, 2014.

FREINET, C. **Ensaios de Psicologia sensível.** São Paulo: Martins Fontes,1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 2022.

GAMA, Silvana Malheiro do Nascimento. P**olíticas Curriculares e Formação de Professores:** uma análise a partir do Currículo Mínimo no contexto do Curso Normal do Estado do Rio de Janeiro. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2017.

IBGE, https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/sao-goncalo.html. Acesso em 08 set. 2023.

_____, https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-goncalo/panorama Acesso em 6 mar. 2025.

INEP. http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 07 mar. 2019.

_____. https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica> Acesso em 21 nov. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. RJ: Vozes, 1997.

SALLY, Mônica Alves. **A Produção de sentidos do Curso Normal: a poética do espaço do Instituto de Educação Clélia Nanci.** Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. IN: SANTOS, Karyne Alves dos. A criação do Instituto de Educação no município de São Gonçalo: tensões entre o público e o privado. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, V.2 N. Especial, jun-out 2016, p. 312-326.

SANTANA, Rodrigo. I**nstituto de Educação Clélia Nanci: lugar de memórias e de construção identitária dos estudantes do Curso Normal.** Monografia (Curso de Geografia) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, RJ, 2014. Disponibilizado em: https://grupopolifonia.files.wordpress.com/2015/11/monografia-rodrigo-santana-instituto-de-educac3a7c3a3o-clc3a9lia-nanci-e-28093-lugar-de-memc3b3rias-e-de-construc3a7c3a3o-identitc3a1ria-dos-estudantes-do-curso-normal-2014.pdf Acesso em 24 mar. 2022.

SÃO GONÇALO. Disponível em: https://www.saogoncalo.rj.gov.br/sao-goncalo/mapas-e-bairros/.Acesso em 19 jan. 2018.

SILVA, Carolina Castro. **Gênero e currículo em cursos de pedagogia: desafios para o fortalecimento das questões de gênero a partir das matrizes curriculares da UERJ e da UFF.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2019.

SIRI DO MURO. Disponível em: <https://artesemfronteiras.com/artista-siri-do-muro/>. Acesso em: 24 set. 2023.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.054

POLÍTICAS CURRÍCULARES, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: SOBRE A POSITIVIDADE FALIDA DA UNIDADE À APOSTA NUMA PLURALIDADE RADICAL

Cíntia Aparecida Oliveira de Medeiros[1]

RESUMO

Esse artigo problematizará e desestabilizará certos discursos pedagógicos que fazem ressoar e animar pretensões democráticas nas políticas curriculares para formação de professores, decorrentes da normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (Brasil, 2017), que busca a formação de sujeitos universais, emancipados e carregados de sentidos idealistas e essencialistas de educação, alimentando expectativas do controle e da transparência. Como aporte teórico-metodológico, essa discussão alinha-se a partir de um enfoque pós-fundacional e discursivo, com a Teoria Política do Discurso (TPD), proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), buscando estratégias para des-sedimentar processos discursivos nas políticas curriculares que se apresentam de forma naturalizada e cristalizada. O eixo central de argumentação focalizará-se em algumas reflexões mobilizadas por diferentes frentes de produção discursiva divulgadas pelo Ministério da Educação (MEC) – (Brasil, 2017, 2019, 2024) – que disputam sentidos e significados em torno de uma educação democrática para o alcance da educação de qualidade para todos os estudantes da educação básica. Para tal, considera-se que a democracia e seu caráter democrático tem sido um dos temas centrais nas políticas de currículo, associado a capacidade dos discur-

1 Doutoranda em Educação, Cultura e Comunicação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ/PPGECC, cintiaoliveirademedeiros@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

sos das políticas representarem interesses de professores, gestores, alunos e comunidade escolar na participação e produção dos textos políticos curriculares, representando de uma forma em geral demandas solicitadas pela população em nome de um projeto de sociedade a ser conquistado (Lopes, 2012). Evidencia-se que os discursos propalados pelas políticas em questão são caracterizados como gestos prescritivos na lógica essencialista, homogeneizante e pelo consenso baseados em atos de exclusão. Reivindica-se, com base nos autores que sustenta esse estudo, a aposta numa democracia plural, admitindo a educação como espaço-tempo político em que o inesperado, o diferir e a abertura radical ao imprevisto emerjam.

Palavras-chave: Políticas de Currículo, Formação de Professores, Teoria Política do Discurso, Democracia, Pluralidade Radical.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado de argumentações de pesquisa desenvolvidas a partir de reflexões e atravessamentos de percurso formativo sobre os desafios contemporâneos das pesquisas em periferias.

Tendo em vista a negociação de sentidos que tensionam fundamentos alicerçados em promessas democráticas modernas inscritas em enfoques racionalistas e edificadas por normatividades neoliberais, que se aproximam de uma perspectiva de democracia liberal, esse trabalho objetiva problematizar as significações de educação democrática que vêm ganhando visibilidade e disputando sentidos no social. Essa análise toma como referência a pesquisa documental com procedimentos metodológicos gerados a partir da coleta de dados como ato subjetivo de construção (Gunther, 2006), a partir de textualidades curriculares propostas após a normatização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), operando num enfoque pós-fundacional e discursivo, com a Teoria do Discurso, proposta por Laclau e Mouffe (2015). Reivindica-se, com base nos autores que sustenta esse estudo, a aposta numa democracia radical e plural, admitindo a educação como espaço-tempo político em que o inesperado, o diferir e a abertura ao imprevisto aconteçam.

Lançando mão da noção de democracia num regime discursivo e a partir de reflexões promovidas pelos desafios contemporâneos das pesquisas em periferias, proporcionada por muitos por encontros, diálogos, compartilhamentos, aprendizagens coletivas, deslocamentos e conexões que têm confluído com muitos saberes (Santos, 2015), este artigo urge de reflexões orientadas para problematizar textualidades curriculares propostas após a normatização da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), problematizando as significações de educação democrática que vêm ganhando visibilidade e disputando sentidos no social.

A democracia e seu caráter democrático tem sido um dos temas centrais nas políticas de currículo, associado a capacidade dos discursos das políticas representarem interesses de professores, gestores, alunos e

ISBN: 978-65-5222-079-0

comunidade escolar na participação e produção dos textos políticos curriculares, representando de uma forma em geral demandas solicitadas pela população em nome de um projeto de sociedade a ser conquistado (Lopes, 2012).

Lopes (2012) esclarece que a qualidade da educação tem sido uma dessas demandas evocadas por discursos hegemônicos vinculados à ideia de currículos que garantam a possibilidade de todos os sujeitos alcançarem identidades universais relacionadas à emancipação e à justiça social. De forma geral, sobretudo, principalmente após a abertura político-econômica, a produção de políticas curriculares para formação de professores tem sido colocada em evidência nos discursos políticos das últimas décadas, marcada pela ideia de que é a resposta para os grandes problemas educacionais (Medeiros, 2025a, 2025b).

Os discursos consensuais nas políticas de currículo, identificados como ações democráticas, tornam-se a cada dia envoltos em nuances e dificuldades teórico-conceituais relacionados aos descentramentos das identidades dos sujeitos políticos (Hall, 2006), devido à impossibilidade de fixar qualquer identidade. Os discursos da modernidade que conectam políticas de currículo e democracia se caracterizam principalmente pela compreensão de um conhecimento tido como verdade que tenta alcançar uma consciência crítica para/pela educação (Lopes, 2012).

No esforço pelo controle da crença de um sujeito universal, há reivindicações nos discursos curriculares (Brasil, 2018, 2019, 2024) evocando uma certa ideia de democracia, com vistas às identificações produzidas para a formação de um sujeito iluminado, ilustrado, pleno, racional, homogêneo, centrado e consciente, núcleo fundante da democracia moderna liberal.

De algum modo, o descentramento do conceito de identidade trazido pela perda da sensação de uma estabilidade de sentido abalou a ideia de sujeito integrado, tema central da teoria social, possibilitando problematizar o modo como cada um de nós se relaciona consigo mesmo e com a sociedade, a educação e a política (Hall, 2006).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Teríamos, então, que o colapso da noção de sujeito da modernidade pode ser considerado efeito de uma série de rupturas nos discursos do conhecimento, tendo como principais movimentos para esse descentramento: as tradições do pensamento marxista; a descoberta do inconsciente por Freud com a questão da sexualidade e a estrutura de nossos desejos, funcionando de uma maneira diferente da Razão e arrasando com o conceito de sujeito cognoscente e racional que é provido de uma identidade; o trabalho do linguista estrutural, Ferdinand Saussure, com a questão da língua como sistema social; as relações de poder desenvolvidas no trabalho de Michael Foucault; e os diversos movimentos sociais que emergiram no marco da modernidade tardia (Hall, 2006).

Com isso, o sujeito pós-moderno se constitui sem identidades plenas, completas e seguras, tidas como meras fantasias, pois o que temos são sistemas de significação que se multiplicam, se confrontam em uma multiplicidade de posições de sujeitos. O sujeito "iluminado", fazendo referência ao Iluminismo, tido como uma identidade pronta, fixa, estabilizada, passa a ser visto a partir de um descentramento, em que as identidades são contraditórias, inacabadas e fragmentadas, caracterizando assim o sujeito da pós-modernidade (Hall, 2006).

Hall (2006) defende que o sujeito da pós-modernidade demanda representatividade, voz, vez, espaço, paralelamente denunciando a pretensão universal proposta pela democracia moderna liberal, que nunca vai ser tida como garantia.

Isso pode ser entendido numa relação paradoxal entre o universal e o particular, como condição de possibilidade e impossibilidade, pois são incomensuráveis entre si e só podem ser resolvidos politicamente. Ou seja, a democracia é precisamente a impossibilidade de resolver de forma plena e definitiva esse paradoxo, sendo fundamental que esteja sempre aberta a possibilidade de disputa, na qual o particular representará de forma incompleta e provisória o universal. Nesse sentido, o caráter democrático permanece sempre em disputa (Mouffe, 2005; Lopes, 2012).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Cabe, neste sentido, direcionar a(s) pergunta(s)-problema(s) para esse texto: Em que medida a defesa por uma educação democrática é discursivamente articulada ao acesso à qualidade da educação? Quais demandas e fantasias têm atuado no jogo político discursivo em que o caráter democrático é associado à capacidade da política de representar os interesses de professores e alunos? Qual projeto de democracia é possível ser defendido nas políticas de currículo? Quais discursos sustentam o caráter democrático nas políticas de currículo com promessas para 'todos', desconsiderando as diferenças contextuais que fazem parte da luta política? Como a hegemonização da necessidade de formação de sujeitos universais pode ser problematizada, questionada e desestabilizada? E, por fim, em que medida uma formação comum a todos pode ser uma educação democrática?

Recorrendo a uma pesquisa documental na sistematização de informações a partir de documentos oficiais (Günther, 2006) e a referências teórico-metodológicas para pensar a democracia como possibilidade de outras de compreender, ser, pensar, agir e estar no mundo, essa produção está estruturada em três seções, além da parte introdutória e considerações finais. Na primeira seção, apresento a abordagem metodológica a partir de autores pós-estruturais e pós-fundacionais, como Ernesto Laclau (2000, 2011), Chantal Mouffe (2005, 2015), dando destaque à democracia radical e plural, fazendo relações com a compreensão discursiva de Currículo, com Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011). Na segunda seção, debruço-me sobre o caráter neoliberal das normatividades que pretendem uma perspectiva democrática para formação de sujeitos universais.

A terceira seção, problematizo os discursos da democracia moderna a partir das contribuições de Chantal Mouffe (2005, 2015), apostando em uma concepção de democracia pensada a partir de um viés radical e plural, para afirmar que os discursos propalados pelas políticas em questão, são caracterizados pelo consenso baseados em atos de exclusão, contextualizando de forma breve democracia, identidade e políticas de

ISBN: 978-65-5222-079-0

currículo, bem como os efeitos que tem sido produzido de forma naturalizada e cristalizada, num jogo irremediável de presença/ausência entre representante e representado, como condição necessária à democracia

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS INTERSECCIONADO PELA TEORIA DO DISCURSO

Para a discussão neste texto, posiciono-me numa leitura pós-fundacional e discursiva das políticas de currículo, por meio da incorporação da Teoria do Discurso (TD) de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015) por Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2011) no campo curricular. Tais abordagens teórico-metodológicas levam em consideração as diversidades dos processos educacionais, desestabilizando verdades absolutas que são sustentadas por uma única visão de sujeito, currículo, política, democracia, entre outros. A Teoria do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015) tem sido potente para problematizar as questões políticas e sociais, apostando que toda tentativa de narrar uma história é marcada por uma disputa no adiamento de sentidos, significada pela indeterminação e impossibilidade de um fundamento último (Mendonça; Rodrigues, 2014).

Por intermédio da perspectiva discursiva, pontuo a importância de referenciar a compreensão de currículo e políticas de currículo com base na Teoria do Discurso. Currículo e políticas de Currículo, numa perspectiva pós-fundacional discursiva, enfatizam a indeterminação e a incerteza; envolvem sempre "tentativas"; tentativas de educação por meio do outro, que se constitui na relação e em processos de produção de sentidos, e como tal não têm uma significação fechada e definitiva no âmbito da teoria curricular (Lopes, 2013, 2018).

Pensar políticas de currículo nessa perspectiva é entender as interpretações de currículo enquanto prática de significação (Lopes; Macedo, 2011), sendo sempre provisórias e contingentes, se distanciando de determinações essencialistas que colocam o currículo como mero artefato de

ISBN: 978-65-5222-079-0

conhecimentos válidos, planejamento, roteiro, listagem de conteúdos, habilidades, objetivos, competências e avaliação.

Lopes e Macedo (2011) possibilitam pensar esse movimento a partir de uma perspectiva de desconstrução do que se constituiu como Tradição no campo, questionando os projetos de racionalidade da modernidade que têm a pretensão de chegar a horizontes inalcançáveis em prol de uma sociedade com um dado horizonte fixado *a priori*. Operar com a perspectiva de currículo como discurso implica também fazer emergir outras possibilidades além daquelas que parecem cristalizadas em um sentido final.

Essa forma de entender as políticas curriculares não defende uma desobrigação da função do Estado ou do governo, mas há uma defesa no sentido de que nesse espaço de disputa também sejam postas outras ações produtoras de políticas, que possam fazer circular outros sentidos, influências e definições para as políticas.

O enfoque discursivo pretende "tentar apresentar outra forma de compreender para além do que já se encontra estabilizado" (Lopes, 2015, p. 450). Partindo desse pressuposto, pode-se dizer com Lopes (2015) que as lutas políticas são traduções inevitáveis de todo texto, são tentativas de controlar a constituição de sujeitos e identidades, que só se darão de modo parcial e instável, pois não há estruturas plenas que definam um fechamento definitivo.

A autora opera com a noção de política como discurso (Lopes, 2015), tendo em vista a disputa de sentidos em sua condição de provisoriedade e precariedade, como forma de pensar e interpretar a política como um ambiente de luta pela significação. Dessa forma, a escolha pela perspectiva pós-estrutural referenciada na Teoria Política do Discurso e na compreensão discursiva de Currículo é estar apoiada numa concepção em que não existe uma lógica interna e inerente a algo que seja possível denominar realidade, o que existe é o caos ordenado por diferentes atos de poder.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esse registro teórico permite olhar os fenômenos sociais numa ótica relacional, discursiva e indeterminada, problematizando fundamentos que projetam demandas discursivas que projetam uma ideia de sujeito/futuro/educação comum para todos, com uma promessa salvífica, favorecendo o cerceamento de outras formas de ser e estar no mundo.

O CARÁTER NEOLIBERAL E SUAS INTERFERÊNCIAS NAS RECONFIGURAÇÕES DA EDUCAÇÃO

A década de 1990 inaugura uma pretensão democrática com a redemocratização brasileira. A partir desse período houve um intenso fluxo de produção de políticas curriculares e educacionais, desencadeadas para instituir a década da educação (Brasil, 1996), através de pareceres, resoluções, portarias e decretos direcionados para controlar o sistema educacional, tendo a expressão mais contundente a homologação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no ano de 2017.

Com o fim da ditadura militar na década de 1980, a redemocratização brasileira e a efervescência de movimentos sociais que culminara com a promulgação da Constituição Federal de 1988, as discussões sobre a políticas de currículo se ampliaram, trazendo pautas da sociedade civil por mais escolas públicas, gratuita, laica, democrática, pela melhoria da escola básica e da formação de professores (Freitas, 2019).

As medidas apresentadas, tidas como tópicas e urgentes e relacionadas ao campo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico, foram apresentadas para legitimar o que se pretendia para a educação, adequando o Brasil em direção aos avanços no gerencialismo educacional (Freitas, 2019a). A professora Helena Costa Lopes de Freitas (2002) destaca que

> A Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da

> Educação Básica –, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM - – Exame Nacional do Ensino Médio–, descentralização, FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério –, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, **são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem**, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos (Freitas, 2002, p. 142, grifos meus).

Por essa via, a autora sinaliza que o desenho da educação brasileira estava alicerçado ao desenvolvimento e à implementação de políticas educacionais neoliberais, tendo a qualidade da educação como bandeira por diferentes setores da sociedade civil, órgãos governamentais e entidades filantrópicas (Freitas, 2002). Com isso, esse período marcado pelo aprimoramento do processo de acumulação de riquezas e aprofundamento do capitalismo representou um intenso debate sobre o que se esperava da sociedade, da escola, da educação e da formação de professores. Dessa forma, a formação de professores adquiriu centralidade estratégica para responder à materialização da reforma empresarial almejada desde os anos 1990 com as reformas do Estado e os organismos internacionais (Freitas, 2002).

Para Ball (2004, 2014), à medida que as reformas nos sistemas educacionais e de formação de professores são absorvidas pelos imperativos ideológicos gerenciais, tendo a lógica de mercado, lucro e eficiência como palavras de ordem, as identidades dos professores são redesenhadas para regimes empresariais competitivos. Ainda segundo o autor, as reformas educacionais estão inseridas numa lógica de política global de educação sobretudo no ensino básico, profissional e superior, como forma de desenvolver o capital humano.

Frigotto e Ciavatta (2003) consideram que as políticas neoliberais encontraram na figura de Fernando Henrique Cardoso (FHC) o caminho para a construção de uma hegemonia na redução dos investimentos públicos na educação, tirando a responsabilidade do Estado e concedendo vez e voz à privatização da educação pública alinhada à mundialização

ISBN: 978-65-5222-079-0

do capital. É nesse contexto que se constitui uma ampla defesa para a construção de uma Base Comum Nacional para a formação de professores da educação básica, tendo a docência como o eixo estruturante da identidade profissional, constituindo-se num contexto de mudanças educacionais a serem promovidas pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC no país (Brasil, 2018).

Nessa direção, Hypolito (2010, 2019) ressalta que o neoliberalismo deve ser compreendido como uma política de regulação do Estado, que tem promovido alterações locais e globais, dentre elas a reforma curricular através da BNCC, que foi apoiada por diversos grupos ligados a fundações e entidades filantrópicas, com interesses econômicos diversos. Com essas reformas, a formação de professores vem sofrendo intensas mudanças, devido à busca pela qualidade e excelência, vinda do controle dos mercados globais de educação, nunca escala nunca vista.

Dessa forma, tem sido impactada por um gerencialismo educacional propondo alterações nas práticas pedagógicas e em toda organização do trabalho pedagógico, oriundos de parcerias público-privado que oferecem venda de materiais didáticos, cursos de formação continuada, prestação de serviços, envolvidos em modelos políticos neoliberais que marcam a descentralização administrativa e autonomia docente, com mecanismos de controle e regulação (Hypolito; Ivo, 2013).

Como assinala Maués (2014), o caráter neoliberal dos organismos internacionais inseridos nas políticas educacionais tenta implantar um pensamento único e homogêneo, para formar um trabalhador que atenda às exigências do mercado e garanta o alcance das demandas da contemporaneidade. Partindo disso, a política passa a entender a educação na compreensão da Teoria do Capital Humano, ressaltando o seu papel no crescimento econômico por promover o desenvolvimento das aptidões e capacidades inatas que são associadas ao desempenho (Schultz, 1973).

Nessa mesma crítica, Anderson (2017), Frigotto (2010) e Maués (2014) consideram que a concepção neoliberal tem impactado a educação e a formação de professores, expressado por pensamentos conservadores,

ISBN: 978-65-5222-079-0

economicistas e pragmáticos, adequando o professor às perspectivas de valorização do capital.

A opção de discutir sobre os diferentes aspectos das políticas curriculares e educacionais pós-BNCC é um modo de problematizar os discursos hiperpolitizados sobre democracia (Mouffe, 2005, 2015), focando no modo como essas articulações vêm excluindo a atividade política democrática em discursos universalizados.

Com base na Teoria Política do discurso proposta por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2015), ressalto que as evocações para o alcance de um sujeito universal se valem de um pensamento teleológico, em que enfoques racionalistas, performáticas e pensamentos lineares são tentativas de controlar o outro. A presença do universal é a garantia da lógica da encarnação, que media a finitude entre a particularidade e a universalidade.

No esforço pelo controle de um sujeito universal como promessa de uma educação democrática, as políticas em curso pretendem "difundir valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática" (Brasil, 2017, p. 21), reiterando a ideia de que haveria liberdade, segurança, bem-estar, desenvolvimento, igualdade, justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna.

Nessa análise, destaco que as políticas educacionais e curriculares representam a hegemonização de um projeto de sujeito universal constituído por articulações das seguintes demandas:

- valores democráticos – pelo estabelecimento de uma identidade universal, relacionada à convivência democrática.
- relações democráticas – valores do bem comum e de interesse social para eliminar discursos políticos diferenciados.
- gestão democrática – visando o controle e o estabelecimento da ordem democrática (Brasil, 2018, 2019, 2024).

ISBN: 978-65-5222-079-0

O discurso fantasmático de uma educação democrática, alicerçado numa dinâmica retrodutiva, bem como nos valores e relações que dela advêm, apela para a fantasia em seu status ontológico, ético e o desejo de acessar o apagamento das contingências, proporcionando uma ideia de plenitude e totalidade preenchendo o vazio constitutivo do sujeito engendrando uma nuance beatífica (Glynos, Howarth, 2018).

A defesa por valores e relações democráticas relacionadas a discursos morais e éticos considera as esferas da moralidade, de agir de determinadas formas e não de outras, entre certo e errado, entre nós e eles. Realça-se uma relação otimista e determinista projetando perspectiva de 'desenvolvimento pleno das pessoas'. Visando o estabelecimento de uma identidade universal articulada à convivência democrática, destacamos que diversas projeções de realidade contribuem para o bloqueio de outras infinitas possibilidades de saber que podem conferir sentidos de educação nas políticas de currículo.

De tal modo, a fantasia ideológica de uma educação democrática pode ser entendida como fixações parciais e provisórias, em que o social só pode se constituir numa sedimentação borrada por traços da contingência, traduzida em estratégias de padronização e performatividade e operando ideologicamente com o esquecimento de outras alternativas, promessa impossível de acesso à democracia. Esses discursos que apelam para uma educação democrática, envolto a valores, relações e ordem, atuam com um fundamento racional num mito de uma sociedade transparente e num tipo de fantasia que conduz a um totalitarismo (Mouffe, 2015; Glynos, Howarth, 2018).

O COMPROMISSO POLÍTICO DA DEMOCRACIA RADICAL E PLURAL COM A ALTERIDADE

Mouffe (2005) é uma filósofa política belga que utiliza a articulação entre as abordagens pós-marxistas e pós-estruturalistas, com atenção na análise do discurso, na desconstrução de identidades narrativas e teorias

ISBN: 978-65-5222-079-0

críticas. Essa autora é uma das principais teóricas da "democracia radical" (Laclau; Mouffe, 2015; Mouffe, 2015).

Lecionou em diversas universidades da Europa, América Latina e organizou diversos livros, dentre eles: Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic politics (Laclau; Mouffe, 1985), elaborado num período de transformações de pensamentos e de golpes militares e ditaduras, centralizando à questão democrática e apoiando-se em Derrida para desestabilizar visões de pensamento que fundamentam a crença na possibilidade de alcance de um consenso racional, universal, desconstruindo e desenvolvendo, assim, novas condições de possibilidade de pensar o social.

A autora estabelece um diálogo entre sua formulação teórica, a democracia radical e plural e a tradição deliberativa. O seu ponto de partida vem sendo uma leitura crítica das formulações de John Rawls e Jürgen Habermas a dois postulados deliberativos: a busca para assegurar o vínculo entre a democracia e o liberalismo, refutando todas as tentativas teóricas que insistem na natureza contraditória da democracia liberal. Ambos os autores buscam conciliar, em última análise, segundo Mouffe (2003), a liberdade dos antigos com a liberdade dos modernos e a crença compartilhada em relação à produção de uma forma de racionalidade que não seja meramente instrumental, mas que se afirme ela própria como uma dimensão normativa do social.

Isso porque desde a derrocada do modelo soviético que postulava um ideal social-democrata, houve uma prevalência das sociedades liberais-democráticas. Ligada à ideia do consenso, Mouffe (2005) critica a tentativa comum de Rawls e de Habermas de conciliar a liberdade dos antigos (democracia) com a liberdade dos modernos (liberalismo). É claro que a autora leva em consideração as distintas soluções empreendidas por ambos e dá um tratamento crítico diferente para cada uma delas.

Assim, abre espaço para pensarmos a democracia a partir de uma refutação e afastamento de tentativas teóricas que insistem na natureza de uma racionalidade instrumental. Para essa autora, nada mais há

ISBN: 978-65-5222-079-0

de garantia final que possibilite um fundamento último para o social. A democracia é experienciada num compromisso ético-político radical e plural com a singularidade do outro, sensível e aberta a uma infinitude de possibilidades de diferir em que os antagonismos fazem parte do processo político.

O rompimento radical da objetividade essencialista do social dá-se na subversão com a contingência, a precariedade e a provisoriedade do social, permitindo deslocar o discurso político-pedagógico para um lugar menos confortável e seguro, porém mais responsável. Ligada à ideia do consenso, Mouffe (2005) critica a tentativa comum de conciliar a liberdade dos antigos (democracia) com a liberdade dos modernos (liberalismo), postulados por uma abordagem deliberativa, tentando possibilitar um consenso racional em que o poder estaria neutralizado, desconsiderando a dimensão do antagonismo e das divergências (Mendonça, 2010).

Para tal, propõe um exercício analítico sobre os princípios fundamentais da democracia, criando condições de possibilidade para pensar a política de maneira diferente e radicalmente democrática, assumindo o conflito, a paixão e o político como categorias centrais, para apostar num modelo agonístico de democracia e afirmar o dissenso como elemento fundamental numa sociedade democrática.

Sendo assim, segundo a autora, um dos principais defeitos da abordagem deliberativa é postular uma esfera pública na qual o poder está neutralizado, como tentativa de possibilidade de um consenso racional. A visão deliberativa não enxerga a dimensão do antagonismo, da divergência e da impossibilidade da sua extinção. A democracia agonística implica a aceitação de que o conflito e o antagonismo são inerentes aos processos políticos e contaminam toda e qualquer pretensão de consenso. Dessa forma, Mouffe (2005) vai propor uma democracia agonística como alternativa aos modelos tradicionais, agregativos e deliberativos.

Nesse sentido, a ideia de uma democracia radical e pluralista defendida por Mouffe (2005) seria uma reformulação do modelo de projeto socialista, tido pela autora como projeto teórico incapaz de dar conta das

ISBN: 978-65-5222-079-0

relações sociais contemporâneas, em contraponto ao modelo liberalista burguês pós-moderno. De tal modo, Mouffe (2005) vai propor uma democracia agonística como alternativa aos outros modelos de democracia.

Com isso, o objetivo da democracia não deve ser buscar um consenso racional no âmbito de uma esfera pública, mas a partir de uma oposição às perspectivas liberais e mesmos perspectivas marxistas, que pressupõe de diferentes formas uma dada racionalidade política para garantir o fim do conflito, há uma defesa por uma perspectiva agonística do consenso conflituoso, incorporando as paixões e as dimensões pragmáticas nos processos políticos, garantindo na esfera pública a pluralidade de projetos pela possibilidade de conflitos entre eles.

A partir da ótica do pluralismo agonístico, o propósito da política democrática seria construir um "eles" não como inimigos a serem destruídos, mas como adversários, ou seja, pessoas cujas ideias são combatidas, mas cujos direitos de defender suas ideias não é colocado em questão, pois "[...] o "eles" representa a condição de possibilidade do "nós", sua exterioridade constitutiva" (Mouffe, 2015, p. 17). O processo de significação desse exterior constitutivo é marcado pela ausência, pela falta e pela negatividade significada como o que bloqueia a constituição das demandas articuladas.

De acordo com Mouffe (2015), o momento de instituição de identidade é constituído por processos de identificação sempre parciais, provisórios e que nunca podem ser inteiramente determinados, porque é significado na relação com uma negatividade, e não com algo positivo. Ainda segundo a autora, a presença do "eles" – "antagônico" – é a possibilidade de representação do "nós", "isso quer dizer que a constituição de um "nós" está sempre relacionada ao "eles" que é discursivamente constituído no discurso" (Mouffe, 2015).

Uma democracia em bom funcionamento demanda um embate intenso de posições políticas. Se faltar isso, há o perigo de que a confrontação democrática seja substituída por uma confrontação dentre outras formas de identificação coletiva, como é o caso da política da identidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Muita ênfase no consenso e a recusa de confrontação levam à apatia e ao desapreço pela participação política. É por essa razão que o ideal de uma democracia pluralista não pode ser alcançar um consenso racional na esfera pública. Esse consenso não pode existir. Devemos aceitar que cada consenso existe como resultado temporário de uma hegemonia provisória, como estabilização do poder, e que ele sempre acarreta alguma forma de exclusão. (Mouffe, 2005, p. 175).

Desse modo, a democracia radical e plural tem como objetivo o aprofundamento da participação democrática a ser exercida, remetendo a não objetividade e ao não determinismo da ação política, isto é, protegendo de qualquer tentativa de fechamento e possibilitando uma política sem garantias, no sentido de que a dinâmica do processo democrático se manterá viva e não encerrará a luta política (Mendonça, 2010).

Para Mouffe (2005), a ausência de plenitude e de positividade, onde não há estruturas plenas com fundamentos sólidos, possibilita à política seu caráter indecidível, de falta constante, em que não há garantia de integridade e fechamento. Essa positividade confere à ilusão de uma atividade política democrática.

Dessa forma, é impossível uma aplicação de um "consenso racional" – discurso defendido pelos teóricos da democracia deliberativa –, eis que a essência da democracia é o conflito, a pluralidade de ideias, o debate, o antagônico. Mouffe defende que até pode existir um "consenso" nesse modelo de democracia, no entanto, ele é temporário, representa uma "hegemonia provisória".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da redemocratização brasileira, a educação e a formação de professores ganharam centralidade nos discursos neoliberais e neoconservadores, recebendo muita influência das políticas globais. O triunfo das políticas neoliberais que se hegemonizaram para responder à crise dos anos anteriores à abertura político-econômica desloca sua atenção para os

ISBN: 978-65-5222-079-0

aspectos microssociais da escola: os processos de ensino-aprendizagem, as práticas pedagógicas, as habilidades e competências e principalmente a formação de professores. Esse movimento caracterizado pela parceria público-privada passa a estabelecer um monitoramento pedagógico da formação e do trabalho docente, retirando da escola e dos professores o que deve ser ensinado e como deve ser ensinado.

Ressalta-se, portanto, que a partir desse alinhamento com a ideologia neoliberal, estabeleceram um controle linear e hegemônico entre as diretrizes curriculares nacionais para a formação docente e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), assinalado em currículos nacionais pelo uso de habilidades e competências para assegurar uma suposta educação de qualidade para todos os estudantes da educação básica. As competências gerais enunciadas na BNCC também servem para a formação docente.

Nesse sentido, os efeitos do neoliberalismo sobre a form(ação) docente têm sido devastadores, pois desconsideram a autonomia e produção autoral docente, ficando restritos a metodologias e competências pré-estabelecidas, a uma visão instrumental, performática, descaracterizando as várias possibilidades de ser dos professores. Como professora da educação básica e pesquisadora do campo do currículo, apoio-me nos autores estudados ao longo desse semestre na disciplina em questão e sigo na defesa de um modelo de formação de professores que esteja alicerçado num referencial ético, com autonomia docente, que considere a multiplicidade de possibilidades dos contextos formativos.

Por fim, apresento algumas provocações sobre democracia, educação e políticas de currículo, como tentativa de desestabilizar pretensões democráticas ancoradas na racionalidade e num ideal de sociedade conciliada consigo mesmo e numa crença de consenso em que o antagonismo (nós x eles) possa ser definitivamente eliminado do horizonte da política. Pensar a partir do dissenso é abrir o caminho para uma democracia pluralista, abandonando a ideia de sociedade bem-ordenada e com fundamentos sólidos em torno de valores, práticas e atitudes comuns.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ou seja, é substituir a noção de sujeito unitário e universal, para apostar em discursos radicalmente contextuais, convocando a pluralidade, a diferença, o imprevisto e o incontrolável (Mouffe, 2005). Problematizar a relação entre as políticas de currículo e a democracia é fundamental para realçar os limites das tentativas dos apagamentos das diferenças em nosso mundo. Dessa forma, aposto na compreensão de que o currículo e a política são dissenso.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educação Sociedade**. v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen. Educação Global S.A.: **Novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília. MEC. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2/2019**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 07 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 4, de 29 de maio de 2024.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, v. 23, p. 136-167, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Anfope e o enfrentamento das políticas neoliberais nos anos 1990: lições a serem analisadas. **Revista Formação em Movimento**, v. 1, n. 1, p. 57-72, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, [*s.*] *l.*, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

GLYNOS, J., HOWARTH, D. Explicação crítica em Ciências Sociais: a abordagem das lógicas. In: LOPES, A.C., OLIVEIRA, A.L.A.R.M., OLIVEIRA, G.G.S. (orgs). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018. p. 53-104.

GUNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-209, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação & Sociedade,** v. 31, p. 1337-1354, 2010.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019.

LACLAU, Ernesto.MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015.

LACLAU, Ernesto. **Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo**. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de pesquisa**, v. 42, p. 700-715, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade culturas,** n. 39, p. 7-23, 2013.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de currículo em um enfoque discursivo: notas de pesquisa. In: LOPES, A. C.; OLIVEIRA, A. L. A. R. M.; OLIVEIRA, G. G. S. (orgs.). **A Teoria do Discurso na Pesquisa em Educação**. Recife: Ed. UFPE, 2018b. p. 133-168.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. SP: Cortez, 2011. MACEDO, Elizabeth. Formação de professores e diretrizes curriculares nacionais: para onde caminha a educação? **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p. 16, 2000.

MEDEIROS, C. A. O. Sentidos em disputa em torno das significações da docência nas políticas de currículo pós-BNCC. In: **"Eu escrevo para um mundo no qual possa viver":** criações docentes e reinvenções curriculares. Anais...João Pessoa (PB) UFPB, 2025a. Disponível em: https://www.even3.com.br/anais/xicipc/889841-sentidos-em-disputa-em-torno-das-significacoes-da-docencia--nas-politicas-de-curriculo-pos-bncc. Acesso em: 06/10/2025.

MEDEIROS, C. A. O. Formação inicial e a profissionalização docente: demandas da produção curricular. **EduSer**, v. 17, n. ESP, 2025b. Disponível em: https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/311. Acesso em: 05/09/2025.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. Reformas internacionais da educação e formação de professores. In: SOUZA, D.T. R; SARTI, D.M (Org.) **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos.** Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

MENDONÇA, Daniel.; RODRIGUES, Leonardo. **Do estruturalismo ao pós-estruturalismo: entre fundamentar e desfundamentar. Pós-estruturalismo e teoria do discurso: em torno de Ernesto Laclau.** 2ª ed. – Porto Alegre: EDIPUCRS, p. 27-45, 2014.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2015.

MOUFFE, Chantal. Por um modelo agonístico de democracia**. Revista de sociologia e política,** v. 25, p. 165-175, 2005.

SANTOS, Antonio Bispo. **Colonização, quilombos, modos e significações**. Brasília: INCTI/UnB, 2015.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.055

OS DIFERENTES SABERES DA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

Vanessa Soares dos Santos[1]

RESUMO

O quadro educacional do nosso país passou por diversos processos até se constituir na forma atual. É notório, por um lado, o avanço no número de atendimento de crianças, por outro, não se pode negligenciar que elas passaram, de certa forma, a ser excluídas no interior da escola, seja por reprovações excessivas, aprovações sem o conhecimento proposto pela escola, evasão, entre outros motivos. Foi nesse entremeio de exclusões, principalmente por motivo de vulnerabilidades social, econômica, cultural e escolar é que emergiu a necessidade de se (re)pensar a educação brasileira e com ela trazer uma proposta de educação integral na formação de professores. A Educação Integral se configura na dimensão da formação integral dos alunos, bem como na formação docente com os diferentes saberes, buscando a emancipação social através da articulação entre os conteúdos sistematizados e as atividades diferenciadas. Nesse sentido, esse estudo, busca compreender a relação entre as atividades diferenciadas e as atividades da base comum na Educação Integral, com o objetivo de verificar como ocorre a articulação dos diferentes saberes na formação integral do aluno. Para subsidiar a análise, utilizamos os estudos de Paulo Freire, que defende uma educação além da assimilação formal (educação escolar) e nos faz refletir sobre uma educação integral em que se estrutura a emancipação do educando pela sua formação plena. O Estudo

1 Mestrado em Educação pela Universidade Federal - MS, vanessasoaress@yahoo.com.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

traz experiências de práticas educativas na reflexão de novas perspectivas sobre a Práxis pedagógica na contemporaneidade. A educação escolar já não é mais a única forma de formação e informação, temos a chamada educação para além da escola, que complementa e contribui com a formação integral do aluno.

Palavras-Chave: Práticas diferencidas, Educação integral, Formação de professores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1. INTRODUÇÃO

O quadro educacional do nosso país passou por diversos processos, até se constituir na forma atual. É notório, por um lado, o avanço no número de atendimento de crianças; por outro, não se pode negligenciar que elas passaram, de certa forma, a ser excluídas no interior da escola, seja por reprovações excessivas, aprovações sem conhecimento, ou evasão, entre outros motivos. Foi nesse entremeio de exclusões, principalmente por motivo de vulnerabilidades social, econômica, cultural e escolar, é que emergiu a necessidade de se (re)pensar a educação brasileira e com ela trazer uma proposta de educação integral.

Libâneo (2010) enfatiza que, por volta de 1980, o transcurso das reformas educativas foi fortalecido pelas discussões no processo de redemocratização do país, seja pela luta dos movimentos sociais, seja pelos diálogos com a comunidade internacional sobre os direitos sociais. Esse fortalecimento, segundo o autor, desencadeou recorrentes mudanças na educação, com a finalidade de conceber outro tipo de escola, ampliar o atendimento que levasse em conta as necessidades básicas de aprendizagem e, assim, oferecer um conhecimento para a vida. A escola "tradicional" estava restrita a espaços e tempos precisos, com a organização baseada em conteúdos, provas, aprovação/reprovação e relações autoritárias e, como consequência, um grande número de insucesso no desenvolvimento humano. Não se tratava mais de manter aquela "velha" escola assentada no conhecimento, isto é, no domínio dos conteúdos e na formação das capacidades cognitivas – era necessária uma escola que valorizasse formas de organização das relações humanas, nas quais prevalecessem a integração social, a convivência entre diferentes, o compartilhamento de culturas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais na formação da cidadania.

A aprendizagem dos conteúdos sistematizados é somente um aspecto, quando nos convencermos de que as atividades educativas em relação à disciplinarização têm dado pouco resultado em termos de aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

É importante considerar as motivações e desafios aos professores e alunos, com proposições de atividades que vinculem os mundos divergentes dos educandos, de modo que seu desenvolvimento e aprendizagem se tornem significativos e relevantes para a sua experiência de vida.

Diante dessa constatação, surgiu a seguinte questão que conduziu este estudo: De que maneira os saberes diferenciados se constituem elementos da Educação Integral na prática docente e na formação plena dos alunos?

Para tanto, tornou necessário compreender a relação entre os diferentes saberes na busca da Educação Integral, com o objetivo de verificar como a articulação dos diferentes saberes na prática docente é direcionada na formação plena dos alunos.

Para atender ao objetivo proposto, esse artigo, será apresentado em cinco partes: na primeira apresenta a introdução apresentando a proposta do artigo com reflexões voltadas para as práticas de Educação Integral. Em um segundo momento aborda o Referencial Teórico voltado as teorias de Paulo Freire que defende uma educação além da assimilação formal (educação escolar) e nos faz refletir sobre uma educação integral em que se estrutura a emancipação do educando pela sua formação plena. Em seguida, verificar o a importância dos diferentes saberes na formação docente para a formação plena do aluno, com vistas a apreender como se relacionam a educação escolar e a educação não escolar na educação integral, por fim, será tecida as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Para subsidiar a análise, utilizamos as investigações de Paulo Freire, que pleiteia a educação ao longo da vida, não somente em situações educacionais específicas. Freire advoga uma proposta educacional mais ampla, de tempo integral e em todos os momentos – na escola, família, no mercado, na rua, em horas diurnas, noturnas, enfim no cotidiano de nossas experiências (GADOTTI, 2009).

ISBN: 978-65-5222-079-0

De acordo com Gadotti (2009), Paulo Freire apoia uma visão integral de educação, uma visão popular e transformadora, em que a educação vai muito além da assimilação formal de conhecimentos dados por um sistema estruturado, o que se reflete na 'leitura de mundo', compreendido a partir da vivência pessoal dentro de uma comunidade. É uma proposta de educação integral, respeitando o aluno em seu contexto e individualidade, buscando construir entendimentos e significados de forma conjunta, criando novos conhecimentos de forma autônoma.

Os estudos de Paulo Freire contribuem com esta pesquisa, graças à adoção do conceito que nos ensina a refletir sobre os processos educativos de uma educação integral para a formação plena. Tal conceito refere-se à autonomia do educando. Trata de questões essenciais, como a formação do aluno: "[...] formar é muito mais que puramente treinar o educando [...]" (FREIRE, 1996 p. 15). O autor deixa claro que ensinar consiste em uma prática mais complexa do que mecanicamente treinar alunos, ou meramente depositar neles uma quantidade massiva de conteúdos, caracterizando uma educação sem sentido, de puro interesse material. Freire denomina tal prática de educação bancária.

Paulo Freire assevera que a concepção bancária de educação não exige a consciência crítica do educador ou do educando, assim como o conhecimento não desvela os 'porquês' do que se pretende saber. Para o autor, a educação bancária oprime, negando a dialogicidade nas relações entre os sujeitos e a realidade. Em oposição à Educação Bancária, a educação, segundo Freire, é libertação – o conhecimento parte da realidade concreta do homem, que reconhece o seu caráter histórico e transformador (FREIRE, 1996).

Segundo Freire (1996), busca-se um mundo fundado na prática 'educativo-progressista' ou crítica. Nenhuma consciência crítica é formada com o treinamento, mas pela valorização do dia a dia do educando, do reconhecimento do princípio da inconclusão do ser humano, de modo a criar as possibilidades para uma educação que diz respeito ao seu direito

ISBN: 978-65-5222-079-0

de liberdade de poder rever, avaliar e construir, visto ser ele o sujeito no processo cultural, histórico e mutável.

Quanto mais se articula o conhecimento frente ao mundo, mais os educandos se sentirão desafiados a buscar respostas; consequentemente, quanto mais incitados, mais serão levados a um estado de consciência crítica e transformadora frente à realidade. Essa relação dialética é cada vez mais incorporada, à medida que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo (FREIRE, 1996).

É com o diálogo pedagógico, que trata de compreender as exigências do ensinar e do aprender, que Paulo Freire se preocupa; não apenas com conteúdos, nem tampouco somente com a metodologia de ensino. Pare ele, "[...] o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno de que gira, quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos" (FREIRE, 1996, p. 118).

O autor mostra-nos a necessidade de superação da dicotomia entre os conteúdos da educação escolar e o conhecimento de mundo da educação não escolar para a formação integral. Fala-nos da rigorosidade metódica da prática educativa e da relação dialógica entre os diferentes espaços educativos, que não se resumem ao escolar. E a educação integral insere conceitos que buscam ultrapassar os limites da educação escolar e abranger os diferentes ambientes de aprendizagem e desenvolvimento do aluno no espaço escolar.

3. DA BASE COMUM AOS SABERES DIFERENCIADOS: UM DIÁLOGO PEDAGÓGICO?

Para Guará (2009), ampliar os olhares sobre as potencialidades de educação além da escola não diminui nem restringe o seu papel. Apenas ressalta que as demandas de educação poderiam ser mais bem atendidas com a articulação entre o saber escolar (educação escolar) e os saberes que se descobrem por meio de outras formas de educação (educação não

ISBN: 978-65-5222-079-0

escolar). Assim, compreendemos que a Educação Integral deve ocorrer em articulação entre os diferentes saberes na formação para a cidadania.

Gadotti (2009) realça que não há educação integral sem a integração das diversas 'educações' da cidade, como a 'educação cidadã para o trânsito' e a 'educação socioambiental', que aproveita ao máximo o potencial das ruas, das praças, parques e outras instalações da cidade em benefício da formação integral dos alunos.

As concepções constituídas sobre a Educação Integral possuem, como principal característica, a formação integral do sujeito. Para Pereira (2011), a noção de ensino integral, portanto integrado, rompe com a dicotomia entre os conteúdos sistematizados e as atividades complementares, exige um planejamento único de atendimento às necessidades plenas do aluno e, para isso, os saberes devem ser compartilhados na constituição do aluno como cidadão.

A educação integral não se confunde com a escolarização. A escola não é a única instituição que pode desabrochar potencialidades humanas:

> [...] os saberes que a escola seleciona são uma parte do patrimônio valorizado que é considerado necessário aos novos membros de uma sociedade, mas não esgota o conjunto dos saberes socialmente valorizados e que devem ser ensinados [...]. Não há nessa afirmação uma crítica à escola, tampouco a desvalorização do que ela faz. Ao contrário, a partir dessas ideias pode-se pensar a escola em relação estreita com o mundo da cultura e com a sociedade vista de modo abrangente. (ERNICA, 2006, p. 14-15).

A educação integral envolve o entorno das escolas, ampliando a sua cultura além dos muros da unidade escolar. Para Pereira (2011), a diversidade de conhecimentos com a finalidade de propor ao aluno vivências diferenciadas requer considerar as práticas específicas da comunidade, como saberes, valores, crenças e fazer com que o educando se perceba como parte de sua comunidade, além de estabelecer um diálogo com as demais culturas. Tendo em vista esses fatores, deve surgir a elaboração

ISBN: 978-65-5222-079-0

das atividades de artes, teatro, música, esportes e meio ambiente, para contribuir com a formação que se deseja alcançar.

Gadotti (2009) expõe que a educação integral possui, como um de seus princípios, a integralidade, que deve ser "omnilateral, e não parcial e fragmentada". Ela deve ser uma educação com qualidade sociocultural na integração dos diferentes contextos, pois "[...] não se trata em estar apenas em uma escola em horário integral, mas de ter a possibilidade de desenvolver todas as potencialidades humanas, que envolve o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte entre outros" (GADOTTI, 2009, p. 97).

A Educação Integral abrange os saberes escolares, comunitários e populares que devem ser trabalhados em metodologias interdisciplinares, com o intento de ampliar a compreensão do mundo e o protagonismo desses sujeitos, com a reinvenção do seu modo de vida. Para os autores, a articulação dos saberes proporciona o desenvolvimento como um todo. A escola amplia o seu significado, buscando trabalhar, além dos conhecimentos construídos historicamente, os saberes necessários à convivência em sociedade. Assim, a aprendizagem é organizada por processos que envolvem a inserção nas culturas, experiências, escolhas e interesses que motivam o conhecer e o aprender. (MACHADO e THIESEN, 2014).

Para Moll (2009, p. 36):

> Muito além da escolarização formal, é necessário que veja a escola que representa um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança, do adolescente, e do jovem, compondo se como um importante contexto de socialização, de construção de identidades, exercício da autonomia e do protagonismo, de respeito à diversidade étnico-racial, de gênero e orientação sexual e, finalmente, de afirmação, proteção e resgate de direitos.

Moll (2011) postula que uma proposta pedagógica para a Educação Integral tem que superar a fragmentação dos conhecimentos e lidar de maneira articulada com todas as dimensões da Educação Integral: física, afetiva, cognitiva, ética, entre outras. Essas dimensões devem integrar: o legado histórico da humanidade; as inovações tecnológicas; as experiên-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cias de conviver e aprender com a diversidade; as diferentes linguagens; o esporte; as artes plásticas; a música; o teatro; além da matemática, a leitura e a escrita, que são essenciais para a cultura escolar para a nova relação entre a escola e o saber além dela.

Contudo, Gadotti (2009, p. 11) pondera:

> A educação integral quer superar o currículo fragmentado, organizado em grades e fundamentado no isolamento das disciplinas que, por conseguinte, isola as pessoas e cria guetos de aprendizagem. O problema é que, via de regra, e ainda com poucas exceções, continuamos a ensinar os nossos alunos sem levar em conta os seus saberes prévios, a sua "cultura primeira", as suas outras experiências vitais, separando educação informal, formal e não formal. Na prática, para além da teoria que é quase sempre utópica, acabamos dicotomizando educação escolar e não escolar. Isso dificulta a aprendizagem dos alunos. Deveríamos trabalhar para superar isso.

Nesse contexto, configura-se de modo a associar a chamada educação de turno parcial, onde prevalecem os conteúdos tipicamente escolares (leitura, escrita, história, ciências, entre outros) sobre os conteúdos denominados socioculturais (dança, esporte, música, teatro, cultivo de plantas, entre outros).

Dessa forma, é crucial que o conjunto de conhecimentos inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana e que, articulados ao saber sistematizado, constituem saberes obrigatórios à vida em sociedade. Assim, a educação integral, como integração de saberes, se faz impreterível, a partir de ensino por projetos que assegurem que "[...] as vivências e a ação pedagógica [...] levem a uma integração dos conhecimentos e saberes tanto da esfera acadêmica quanto da vida social", conforme destacado por Guará (2006, p. 17).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Integral tem, como principal finalidade, a formação integral do cidadão, ou seja, formar o educando considerando o seu contexto

ISBN: 978-65-5222-079-0

escolar e o "conhecimento de mundo" ao qual pertence, na busca de sua emancipação e autonomia, para que (re)signifique a sua realidade e, assim, ter um "conhecimento para o mundo" (FREIRE, 1996).

Segundo Tavares (2009), a educação integral é entendida como uma estratégia de formação integral do ser humano, que enfatiza o papel que a educação tem no seu desenvolvimento integral[22]. Ou seja, é uma educação que considera o sujeito em sua condição multidimensional (cognitiva, social, cultural, ética, afetiva, entre outros) e se desenvolve a partir dessa compreensão.

Para Freire (1996), o ser humano não é um ser pré-existente ou desde sempre formado, mas constitui-se a partir da construção histórico-social que vai realizando e, com isso, interfere na formação de si, na transformação dos objetos com os quais interage e, da mesma forma, age sobre os outros. Guará (2006, p.16) declara que "[...] a educação integral visaria à formação e ao desenvolvimento humano global e não apenas ao acúmulo informacional".

Dessa forma, faz-se imperioso refletir sobre os discursos da Educação Integral, ressignificando o papel social e político da escola. A visão dos profissionais que atuam nesse contexto é de suma relevância para compreender como essa educação contribui para formação integral do aluno, pois ser educador, no pensamento de Freire (1996), implica um compromisso constante com as práticas sociais – por isso a necessidade de entender a sua visão para a educação que queremos na sociedade.

Freire (1996) reforça a necessidade de superar a fragmentação entre os conteúdos da educação escolar e o conhecimento de mundo da educação não escolar para a emancipação do educando, através da relação dialógica entre os diferentes saberes, que não se resume aos conteúdos escolares. Impõe-se um desafio a ser alcançado.

2 O Cenpec defende que "[...] o desenvolvimento integral pressupõe o fortalecimento das oportunidades de aprendizado pela convivência social, pela ampliação do repertório cultural, pela aquisição de informações, pelo acesso e uso de tecnologias e pelo incentivo à participação na vida pública nas comunidades em que vivem" (CENPEC. Muitos lugares para aprender. São Paulo, CENPEC/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003, p. 11).

ISBN: 978-65-5222-079-0

É impreterível o compartilhamento dos diferentes saberes essenciais para a relação entre a escola e o saber além dela, na busca de uma educação inovadora que valorize a educação integral na formação do ser humano.

5. REFERÊNCIAS

CENPEC. **Múltiplos lugares para aprender**. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec SP: Cenpec/Fundação Itaú Social/Unicef, 2003.

ERNICA, M. **Percurso da educação integral no Brasil**. In: CENPEC – Centro de Estudos em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Seminário Nacional Tecendo Redes para a Educação Integral. São Paulo, 2006.

FREIRE. P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1996. (Coleção Leitura).

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: editora e livraria Instituto Paulo Freire. 2009. (Educação cidadã; 4).

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5.ed. São Paulo: Atlas,1999.

GUARÁ, I. M. F. R. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos CENPEC**. n. 2, sem. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/search/search> Acesso em: 10. Jul. 2014.

LIBÂNEO, J. C. **A escola brasileira em face de um dualismo perverso:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Goiânia. PUC, 2010. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/75471518/A-Escola-Brasileira-Em-Face-de-Um-Dualismo-Perverso#scribd> Acesso em 20 de jan. 2017.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. - **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 99p, 1986.

MOLL, J. Um paradigma contemporâneo para a educação integral**.** Porto Alegre: Artmed. **Revista Pátio**, nº 51, 2011, págs.12-15.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p.11-25.

PEREIRA. M. V. S. **Um estudo exploratório sobre a Educação Integral na Escola Classe 614 de Samambaia DF.** 2011. 82 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)– Faculdade de Educação Universidade de Brasília. Brasília-DF, 2011.

TAVARES, C. Educação Integral, educação contextualizada e educação em direitos humanos: Reflexões sobre seus pontos de intersecção e seus desafios. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciencesvol**, v 31, n. 2, p. 141-150, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.056

CONSTRUINDO OLHARES INCLUSIVOS: UM ESTUDO SOBRE AS ATITUDES SOCIAIS DE BOLSISTAS DO PIBID EM RELAÇÃO À INCLUSÃO DO PAEE

Lidivânia Silva Freitas Mesquita[1]
Blanchard Silva Passos[2]
Caroline de Goes Sampaio[3]
Ana Karine Portela Vasconcelos[4]

RESUMO

Estudos indicam que as atitudes dos professores desempenham um papel crucial no êxito da inclusão escolar do Público-alvo da Educação Especial (PAEE), e a promoção de atitudes mais favoráveis está diretamente relacionada a uma formação docente adequada. Este trabalho teve como objetivo aplicar uma formação complementar com foco na construção de atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão escolar de alunos PAEE, direcionado aos bolsistas do Programa de Iniciação à Docência (Pibid), do curso de

1 Doutoranda do programa de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Professora da Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC, lidivania.freitas@aluno.ifce.edu.br;

2 Doutorando do programa de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE. Professor da Secretaria de Educação Básica do Ceará - SEDUC, blanchard.passos91@aluno.ifce.edu.br;

3 Doutora em Química e Professora do programa de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, carolinesampaio@ifce.edu.br;

4 Doutora em Engenharia Civil e Professora do programa de Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino - RENOEN, polo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, karine@ifce.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Maracanaú. O curso, de curta duração (6 horas), foi realizado em dois encontros e dividido em dois módulos. O primeiro abordou conceitos gerais sobre Educação Especial e Educação Inclusiva. O segundo tratou de estratégias para promover a acessibilidade no Ensino de Química para estudantes com deficiência visual. A estrutura do curso foi organizada para provocar reflexões e mudanças nas atitudes dos participantes por meio de técnicas de modificação de atitudes sociais descritas na Psicologia Social, como: atividades coletivas em virtude do compromisso público estabelecido, comunicação bilateral não extremista em função do maior grau de escolaridade do público, inserção de novas informações acerca do tema para transformar as cognições pré-existentes no sentido preterido pelo comunicador e a promoção de discussões que levassem os participantes refletirem e tirarem suas próprias conclusões. Participaram do curso, 18 bolsistas Pibid que tiveram suas atitudes sociais mensuradas por meio da Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à inclusão (ELASI), antes e após o curso. Os testes estatísticos revelaram flutuações positivas, indicando que o formato do curso e as temáticas estabelecidas contribuíram para as mudanças nas atitudes dos participantes.

Palavras-chave: Atitudes Sociais, PAEE, Formação Inicial, Ensino de Química, Pibid.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A consolidação de práticas educativas inclusivas no contexto escolar brasileiro requer o desenvolvimento de posturas docentes comprometidas com a valorização da diversidade e com a eliminação de barreiras que limitam a participação plena de todos os estudantes. Embora o arcabouço legal da Educação Especial na perspectiva inclusiva esteja consolidado há mais de duas décadas (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2015), a efetivação desse direito ainda depende de múltiplos fatores interligados, tais como a qualidade da formação inicial e continuada dos professores, a disponibilidade de recursos e apoios pedagógicos adequados, as condições estruturais das escolas e, sobretudo, a construção de atitudes e práticas comprometidas com a inclusão do Público-alvo da Educação Especial (PAEE).

No âmbito da formação docente em Química, essa demanda assume contornos particulares, uma vez que, conforme Mesquita, Mól e Vasconcelos (2024) essa é uma ciência fundamentada em conceitos abstratos e que seu ensino envolve o uso recorrente de representações visuais, experimentações e linguagens simbólicas que podem se constituir em obstáculos para alguns estudantes, caso não sejam repensadas sob uma perspectiva acessível e inclusiva.

Assim, o desenvolvimento de ações formativas que promovam o conhecimento sobre formas de tornar o currículo acessível e eliminar barreiras pedagógicas, por meio de técnicas de diferenciação baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), é fundamental para oferecer aos professores condições de promover um ensino mais inclusivo. No entanto, para que essas estratégias sejam efetivas, é imprescindível que estejam articuladas a uma perspectiva reflexiva e crítica sobre o papel do professor na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, reconhecendo que, para implementar a acessibilidade curricular de forma eficaz, é necessário que o docente possua disposição pessoal, ética e relacional para realizá-la.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse sentido, a literatura aponta que as barreiras atitudinais exercem influência significativa na efetivação da inclusão educacional, sendo consideradas as mais difíceis de transpor (Ribeiro; Simões; Paiva, 2017; Rodrigues; Bernardino; Moreira, 2022). Portanto, a formação de professores deve ir além da aquisição de competências pedagógicas, é preciso formar docentes que valorizam a diversidade, que são mais sensíveis às diferenças e mais preparados para atuar de modo equitativo.

Diante disso, utilizamos como base teórica o conceito de atitude social, originário da Psicologia Social, entendido como "uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto" (Rodrigues; Assmar; Jablonski, 2022, p.175). Essas atitudes podem ser mensuradas por instrumentos adequados como a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), desenvolvida por Omote (2005).

Considerando a importância das atitudes sociais para a efetivação da inclusão escolar, desenvolvemos uma formação complementar de curta duração (6 h), voltada para os bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – *Campus* Maracanaú. Nossa intenção foi fomentar a construção de atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão escolar de alunos PAEE, articulando momentos de reflexão conceitual e experiências de sensibilização que abordaram as barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência no contexto educacional e a importância de práticas pedagógicas acessíveis.

METODOLOGIA

A pesquisa descrita neste trabalho se caracterizou como quase-experimental com intervenção em grupo único com delineamento pré-teste – intervenção – pós- teste (O_1 X O_2, onde O_1: observação antes da inter-

ISBN: 978-65-5222-079-0

venção/pré-teste, X: intervenção e O_2: observação depois da intervenção/pós-teste). Os instrumentos utilizados para a coleta de dados durante o pré e o pós-teste foram as formas A e B da ELASI, que são equivalentes entre si. Assim, foi realizado controle para que os participantes respondessem a uma das formas no pré e a outra no pós-teste.

A intervenção, realizada no formato de um curso de formação complementar intitulado "Rompendo Barreiras Atitudinais e Pedagógicas: Formação Complementar voltada ao Ensino Inclusivo de Química para estudantes com Deficiência Visual", foi desenvolvida no IFCE, *Campus* Maracanaú, e teve como público-alvo os bolsistas do ibid – Química.

De caráter presencial e de curta duração, o curso teve carga horária total de seis horas, distribuídas em dois módulos de três horas cada, realizados em dois encontros presenciais, em semanas consecutivas, garantindo continuidade e tempo para assimilação dos conteúdos abordados entre os módulos.

A proposta metodológica adotada fundamentou-se na perspectiva reflexiva e participativa, privilegiando estratégias que promovessem diálogo, análise crítica e reflexão sobre a prática, integrando dimensões teóricas, legais e atitudinais relativas à inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino de Química.

A estrutura do curso foi elaborada com base em técnicas de modificação de atitudes sociais, utilizando estratégias como atividades coletivas, comunicação bilateral não extremista, inserção de novas informações sobre o tema e promoção de discussões reflexivas.

O Módulo 1 foi estruturado em torno dos seguintes temas:

a. apresentação dos fundamentos teóricos e legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil;
b. reflexão sobre o processo histórico de consolidação das vertentes da Educação Especial e da Educação Inclusiva;
c. identificação das barreiras enfrentadas pelo PAEE no contexto escolar;

ISBN: 978-65-5222-079-0

d. análise do papel do professor da sala regular e do profissional do AEE no processo de inclusão.

As atividades tiveram início com a apresentação da formadora, seguida da exposição dos objetivos do curso e das orientações gerais sobre a metodologia e a dinâmica de trabalho. Nesse momento inicial, os participantes preencheram a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI), utilizada como instrumento de pré-teste.

Em seguida, foi realizada uma atividade na qual os licenciandos escreveram, em *post-its*, o que acreditavam ser Educação Especial e Educação Inclusiva.

O módulo prosseguiu com uma abordagem dialógica e problematizadora, conforme os princípios de Freire (1996), buscando favorecer o envolvimento ativo dos participantes e a articulação entre teoria e prática. Em seguida, realizou-se a exibição do curta-metragem "Cuerdas", escrito e dirigido por Pedro Solís García em 2013, utilizado como recurso para promover discussões sobre barreiras enfrentadas pelo PAEE, assim como acerca dos papéis do professor da sala regular e do profissional do AEE. O vídeo, que retrata a amizade entre uma menina e um colega com deficiência, serviu de ponto de partida para conscientização acerca das formas de interação, empatia e mediação docente no processo de inclusão.

Na sequência, realizou-se uma exposição dialogada sobre as bases legais da educação inclusiva, abordando documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Encerrando o módulo, os participantes refltiram sobre as concepções prévias registradas nos *post-its*.

O segundo módulo do curso teve como objetivo aprofundar a compreensão dos licenciandos sobre os conceitos de barreiras e acessibilidade, com base na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI, Lei nº 13.146/2015). Nesse encontro, buscou-se ampliar o entendimento

ISBN: 978-65-5222-079-0

sobre os fatores que dificultam a inclusão escolar, relacionando-os ao contexto do ensino de Química.

O Módulo 2 foi estruturado em torno dos seguintes temas:

a. a conceituação e classificação das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência, conforme a LBI;
b. a identificação e exemplificação de barreiras presentes no ensino de Química, incluindo barreiras atitudinais, pedagógicas, tecnológicas, arquitetônicas e comunicacionais;
c. a análise das barreiras pedagógicas que se interpõem no processo de ensino e aprendizagem e dos mecanismos facilitadores que promovem acessibilidade;
d. a apresentação e discussão de tecnologias assistivas e de recursos didáticos adaptados como instrumentos que favorecem o ensino de Química para estudantes com deficiência visual;
e. a realização de uma atividade de sensibilização inspirada na proposta Além das fronteiras visuais: uma proposta de sequência didática inclusiva voltada ao ensino de substâncias e misturas, com foco na experiência sensorial e na compreensão das dificuldades enfrentadas por estudantes com deficiência visual.

Inicialmente, foram apresentados e discutidos os diferentes tipos de barreiras definidos pela LBI, incluindo as barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas, comunicacionais e tecnológicas. Após a exposição conceitual, os participantes foram convidados a identificar exemplos práticos de como essas barreiras podem se manifestar nas aulas de Química, com destaque para as que afetam diretamente estudantes com deficiência visual.

Em seguida, a discussão concentrou-se nas barreiras pedagógicas, enfatizando os desafios que se interpõem no processo de ensino e aprendizagem e os mecanismos facilitadores capazes de promover acessibilidade no ensino de Química. Nesse momento, foram apresentados e analisados

ISBN: 978-65-5222-079-0

diferentes tipos de tecnologias assistivas e recursos didáticos adaptados, discutindo-se sua utilização como instrumentos que possibilitam a mediação dos conteúdos químicos para estudantes com deficiência visual.

O módulo incluiu, ainda, uma atividade de sensibilização inspirada na proposta descrita em *Além das fronteiras visuais: uma proposta de sequência didática inclusiva voltada ao ensino de substâncias e misturas* (Mesquita; Mól; Vasconcelos, 2024), cujo objetivo foi favorecer a empatia e a reflexão dos participantes sobre a experiência sensorial de pessoas com deficiência visual e os desafios enfrentados no ambiente escolar.

Encerrando o módulo e o curso de formação, os participantes foram convidados a responder novamente à ELASI, aplicada como pós-teste, a fim de identificar possíveis mudanças nas atitudes sociais dos licenciandos após a participação nas atividades formativas, permitindo a comparação com os resultados obtidos no momento inicial da formação.

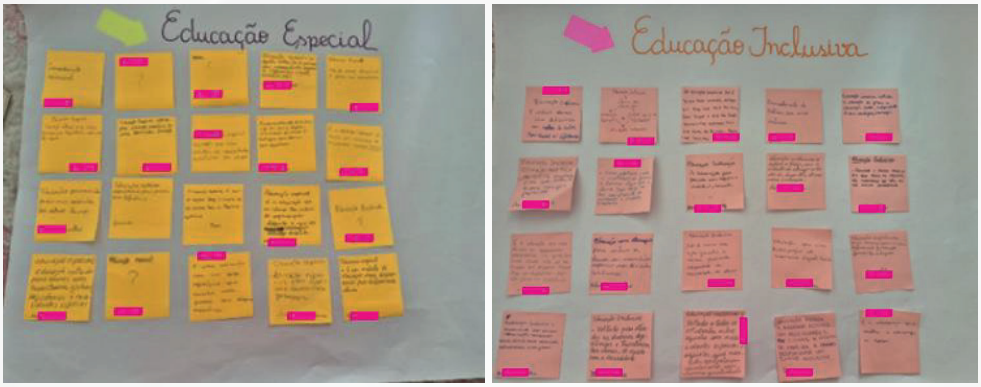
RESULTADOS E DISCUSSÃO

ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES INICIAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A investigação das percepções iniciais dos 18 licenciandos participantes da intervenção, no que concerne aos conceitos de “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” (Figura 1), revela um panorama formativo marcado por tensões conceituais, transições emergentes e uma heterogeneidade que aponta para a necessidade de ações formativas direcionadas à mudança de atitudes sociais em prol da inclusão (Quadro 1). A partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2014) estruturamos um conjunto de categorias interpretativas que sistematizam os entendimentos dos licenciandos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1 – Percepções iniciais dos Licenciandos a respeito dos conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva[5].



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 1 – Transcrição das percepções iniciais dos licenciandos sobre Educação Especial e Educação Inclusiva.

	Educação Especial	Educação Inclusiva
L1	*Educação que visa atender as necessidades específicas dos alunos.*	*Educação que visa participação de maneira igualitária.*
L2	*Educação voltada para alunos com transtornos globais, deficiências e necessidades especiais*	*Voltada a todos os estudantes inclusive aqueles com necessidades especiais e aqueles que não [possuem]. Todos aprenderem igualmente com mesma qualidade.*
L3	*? (colocou apenas um ponto de interrogação)*	*Seria adaptar a aula e materiais de forma a tornar algo que o aluno seja capaz de ter compreensão do conteúdo e prática proposta*
L4	*Educação personalizada, porém separada dos outros alunos.*	*Educação com estratégias para incluir os alunos com necessidades especiais nas atividades cotidianas*
L5	*É a educação voltada às pessoas que necessitam de necessidades especiais (PcD's).*	*É a educação que visa atender as necessidades educacionais em geral, buscando atender não só as pessoas que possuem algum tipo de deficiência, seja ela física ou intelectual.*

5 Na imagem, é possível observar 20 *post-its* em cada painel. Entretanto, apenas 18 licenciandos foram incluídos na análise dos dados. Um participante foi excluído durante a análise quantitativa (próxima seção), e outro participou somente do encontro inicial, não sendo possível mensurar suas atitudes sociais ao final da intervenção; por esse motivo, também foi excluído da análise qualitativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

	Educação Especial	Educação Inclusiva
L6	*? (colocou apenas um ponto de interrogação)*	*Educação voltada a atender pessoas com necessidades físicas e mentais de maneira a proporcionar um ensino inclusivo.*
L7	*? (colocou apenas um ponto de interrogação)*	*Promover o acesso igualitário para todas as pessoas, não importando se têm ou não alguma deficiência.*
L8	*Acompanhamento educacional.*	*Desenvolvimento de materiais para ensino inclusivo*
L9	*Educação voltada para atender as diversas dificuldades advindas dos alunos.*	*Atender alunos com necessidades específicas por meios de atividades inclusivas.*
L10	*Educação especial é aquela indicada para pessoas com necessidades especiais (deficiência visual, auditiva, etc.).*	*Educação inclusiva se aplica a todos, com o intuito de atingir a todos os discentes, de maneira inclusiva.*
L11	*Educação voltada especialmente para pessoas com deficiência.*	*Educação englobada para pessoas com e sem deficiência, juntando formas de integrar.*
L12	*Educação especial é a educação que os alunos tem ritmo de aprendizado diferente e que os pedagogos trabalham diferente.*	*A educação para pessoas com deficiência auditiva, visual.*
L13	*É uma modalidade de ensino diretamente específica para alunos com deficiências.*	*A educação inclusiva é responsável por propor adaptações necessárias para alunos com necessidades educacionais especiais.*
L14	*Educação especial voltada para educação específica de uma [pessoa com] determinada limitação.*	*Educação inclusiva voltada à educação de forma a abranger todos, independente de sua condição/limitação.*
L15	*Educação específica para suprir uma necessidade pedagógica.*	*É a educação que acolhe e abrange a todos.*
L16	*É um modelo de educação mais direcionado para determinado aluno.*	*Voltada para atende as diversa deficiências e transtornos dos alunos de acordo com a necessidade.*
L17	*A educação especial é aquela voltada para o ensino especializado para um público específico.*	*Ela é voltada para inclusão, ou seja, ela pode ser feita por qualquer pessoa e que as aulas precisam ser adaptadas para que todas as pessoas possam ser incluídas.*
L18	*Tipo de ensino direcionado a alunos com deficiência*	*Tipo de ensino que visa garantir a mesma qualidade independente da necessidade do aluno*

Fonte: Dados da pesquisa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essa análise revelou três grandes categorias temáticas: (1) Compreensão restrita e assistencialista da Educação Especial; (2) Concepção confusa ou híbrida entre Educação Especial e Inclusiva; e (3) Compreensão ampliada e alinhada aos princípios inclusivos.

COMPREENSÃO RESTRITA E ASSISTENCIALISTA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Grande parte dos licenciandos (como L2, L3, L7, L9, L11, L12 e L16) expressou uma visão assistencialista e excludente da Educação Especial, associando-a a um espaço separado, voltado exclusivamente ao atendimento de pessoas com deficiência. Frases como "educação para deficientes" ou "para alunos com limitações" revelam uma perspectiva centrada na deficiência e não na diversidade humana, o que indica a manutenção de uma lógica segregadora (Mantoan, 2015).

Essa concepção reflete uma formação docente inicial ainda marcada por modelos biomédicos e pela compreensão da deficiência como limitação pessoal a ser compensada, em vez de uma barreira social a ser superada (Diniz; Barbosa; Santos, 2010). Tal entendimento dificulta a construção de atitudes sociais favoráveis à inclusão, uma vez que mantém a ideia de que alunos com deficiência pertencem a espaços especializados e não à escola comum.

CONCEPÇÃO CONFUSA OU HÍBRIDA ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Um grupo intermediário de participantes (como L1, L5, L10, L13, L14 e L18) apresentou respostas que misturam elementos da Educação Especial e da Educação Inclusiva, sem conseguir diferenciá-las claramente. As expressões "*é a educação que inclui os especiais*" ou "*é o ensino adaptado para pessoas com deficiência*" indicam uma tentativa de aproximação

ISBN: 978-65-5222-079-0

com o discurso inclusivo, mas ainda permeada por termos como "*especiais*" e pela ideia de adaptação como concessão, e não como direito.

Essas respostas revelam uma fase de transição conceitual, na qual os licenciandos reconhecem a importância da inclusão, mas a compreendem sob o prisma da integração escolar, isto é, o aluno com deficiência pode estar na escola comum desde que se adapte a ela (Carvalho, 2019). Essa confusão é recorrente em contextos formativos nos quais a Educação Inclusiva é discutida de forma superficial, sem diferenciação dos paradigmas históricos que estruturam as práticas educacionais (Glat; Fernandes, 2005).

COMPREENSÃO AMPLIADA E ALINHADA AOS PRINCÍPIOS INCLUSIVOS

Um número menor de participantes (como L4, L6, L8 e L15) demonstrou compreensões mais consistentes com os fundamentos da Educação Inclusiva, utilizando termos como "*direito de todos*", "*inclusão social*" e "*educação que acolhe as diferenças*". Tais falas indicam o reconhecimento da escola como espaço de convivência, aprendizagem e valorização da diversidade, aproximando-se das concepções defendidas por Mantoan (2015) e Aranha (2004).

Essas respostas, ainda que minoritárias, sugerem que alguns licenciandos já se encontram em processo de reconstrução conceitual, compreendendo que a Educação Especial é um serviço de apoio transversal à Educação Inclusiva, e não uma modalidade substitutiva. Essa distinção é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas e para o enfrentamento das barreiras atitudinais.

A análise das percepções iniciais evidencia que, no grupo de licenciandos, predominam concepções iniciais ou equivocadas sobre os conceitos de Educação Especial e Inclusiva. A maioria ainda associa a Educação Especial a um espaço separado e a Inclusiva a um processo de adaptação

para "*alunos especiais*", o que reforça a necessidade de formações que promovam a reconstrução conceitual e atitudinal dos futuros professores.

Segundo Omote (2005), as atitudes sociais frente à inclusão não se transformam apenas pela transmissão de informações, mas pela reflexão crítica e pela vivência de experiências que desestabilizam crenças prévias. Assim, as concepções iniciais dos licenciandos revelam o ponto de partida de um processo formativo que buscou promover mudanças cognitivas e afetivas em direção a posturas mais inclusivas, analisadas posteriormente por meio das escalas e das percepções pós-formação.

ANÁLISE QUANTITATIVA DA ELASI

Apresentaremos, a seguir, os resultados e discussões referentes ao desempenho quantitativo dos participantes, com base nos escores obtidos antes e depois da interveção, utilizando a escala ELASI. Serão destacadas as análises realizadas sobre o grupo de bolsistas do Pibid Química do IFCE – *Campus* Maracanaú e as conclusões emergentes a partir dos dados, com foco na avaliação do impacto da formação na construção de atitudes sociais mais positivas em relação à inclusão escolar. Para a realização dos testes estatísticos e construção das tabelas e dos gráficos apresentados utilizamos o *software* Jamovi 2.7.9.

Dos 24 bolsistas, 19 participaram efetivamente dos dois encontros formativos e portanto, configuram a população da pesquisa. Realizamos, inicialmente, uma análise da escala de mentira da ELASI a fim de verificar a seriedade com a qual os participantes responderam ao instrumento de coleta de dados (Tabela 1). De acordo com Omote (2005), escore alto em uma escala de mentira pode indicar além da falta de seriedade na realização da tarefa, fadiga, não compreensão da tarefa envolvida no questionário e desatenção e tendência a falsificar reespostas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tabela 1 - Resultados para a escala de mentira no pré e no pós-teste.

Escore – Escala da Mentira (n=19)	Pré-teste	Pós-teste
0	16	15
1	2	1
2	0	1
3	0	1
4	1	0
5	0	1

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

Um escore de 4 na escala da mentira (0 a 5 escores) indica que as respostas são pouco confiáveis e, por esse motivo, um participante foi excluído da população da pesquisa.

A tabela 2 apresenta a estatística descritiva com relação aos resultados do pré-teste e pós-teste para os participantes.

Tabela 2 - Resultados das medidas de pré-teste e pós-teste

	Pré-teste (n=18)	Pós-teste (n=18)
Mínimo	93	92
1° Quartil (Q1)	124	129
Mediana	129	136
3° Quartil (Q3)	133	140
Máximo	136	150

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

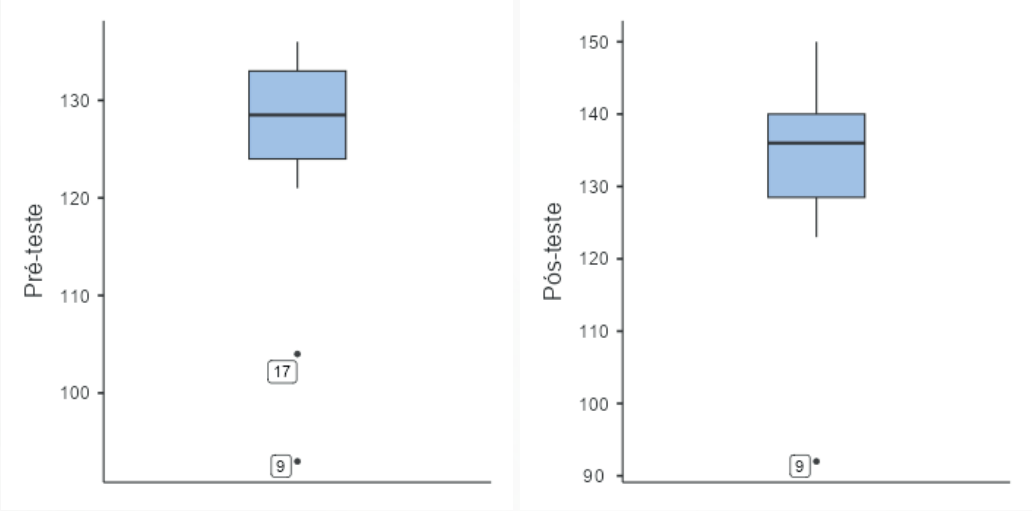
A análise descritiva dos escores obtidos na Escala de Atitudes Sociais em Relação à Inclusão (ELASI) evidencia um deslocamento positivo dos valores após a participação dos bolsistas do Pibid Química do IFCE – *Campus* Maracanaú no curso de formação. Observa-se elevação nos principais parâmetros descritivos, indicando um avanço consistente dos escores em toda a distribuição, em conformidade com a Male (2011) que aponta que cursos específicos sobre a Educação Especial e Educação Inclusiva podem trazer efeitos positivos nas atitudes sociais dos participantes.

Para uma análise um pouco mais rica, é possível explorar o padrão visual formado pelas informações constantes na Tabela 2, por meio dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

gráficos *boxplot* (Figura 1) que sistematizam as distribuições de dados do pré e do pós-teste.

Figura 1 - Gráficos *boxplot* referentes ao pré e pós-teste.



Fonte: Dados da pesquisa.

O gráfico *boxplot* permite interpretar a distribuição dos dados de forma visual e sintética, apresentando informações sobre a tendência central, dispersão e presença de possíveis valores atípicos. A linha interna da caixa representa a mediana, indicando o valor central da distribuição, enquanto as bordas inferior e superior correspondem ao Q1 e Q3, que delimitam o intervalo onde se encontram 50% dos dados centrais. A posição da mediana dentro da caixa revela a simetria ou assimetria da distribuição: quando está centralizada, indica distribuição aproximadamente simétrica; quando se aproxima de um dos limites, sugere assimetria, com concentração dos valores em uma das extremidades. Assim, o *boxplot* possibilita uma leitura rápida sobre a dispersão e equilíbrio dos dados, além de evidenciar possíveis discrepâncias representadas por pontos fora dos limites da caixa (*outliers*).

Nesse contexto, a análise do *boxplot* evidencia um deslocamento positivo da mediana indicando uma elevação geral nas pontuações obtidas no pós-teste. Além disso, no pré-teste a linha da mediana se encontra

ISBN: 978-65-5222-079-0

mais próxima ao centro do que no pós-teste, no qual ela está mais deslocada no sentido do Q3, apontando para uma concentração assimétrica de valores mais próximos a esse quartil. Outro ponto que vale ser destacado é a linha de extensão superior do *boxplot* dos pós em relação ao pré-teste, indicando um alcance maior dos valores e se aproximando da pontuação máxima possível da escala, alcançada por um participante, inclusive.

No pré-teste, chamamos atenção para a presença de dois pontos isolados abaixo da caixa correspondentes a valores atípicos, os *outliers*. Esses *outliers* indicam que estes participantes apresentaram desempenho consideravelmente inferior à média, especialmente antes da formação. Os participantes, identificados pelos códigos L9 e L17, obtiveram no pré-teste os escores 92 e 104, respectivamente. No pós-teste, observamos uma redução do número de valores atípicos, sendo que o participante L9 manteve sua pontuação na mesma faixa.

Essa estabilidade do escore do participante L9 sugere que, embora o curso tenha promovido melhorias gerais no grupo, seus efeitos não se manifestaram de forma homogênea entre todos os licenciandos. É possível que esse participante já apresentasse concepções mais cristalizadas ou uma menor identificação com as discussões e práticas vivenciadas na formação, o que pode ter limitado a mudança atitudinal. Outra possibilidade é que fatores externos ao curso, como experiências pessoais, contexto acadêmico ou grau de envolvimento com a temática, tenham influenciado sua percepção sobre a inclusão. Esse resultado reforça que o processo de transformação de atitudes sociais é complexo e individualizado, dependendo não apenas das oportunidades formativas oferecidas, mas também da disposição interna e das experiências prévias de cada sujeito. Ainda assim, a redução geral de outliers no pós-teste indica que, em termos coletivos, o grupo tornou-se mais coeso e alinhado em relação a atitudes sociais favoráveis à inclusão educacional.

Por outro lado, o participante L17 apresentou uma variação expressiva entre os dois momentos, passando de 104 no pré-teste para 140 no pós-teste, o que representa um salto significativo na pontuação da escala.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esse aumento sugere que o processo formativo exerceu impacto positivo direto sobre suas atitudes sociais em relação à inclusão, favorecendo uma mudança atitudinal substancial. É possível que as reflexões e vivências propostas durante o curso tenham proporcionado novas compreensões acerca da inclusão educacional e do papel docente frente à diversidade, resultando em uma reavaliação de suas crenças e posturas. Esse tipo de avanço ilustra como ações formativas contextualizadas e reflexivas podem estimular deslocamentos significativos nas percepções individuais, especialmente quando promovem o contato direto com temáticas e experiências inclusivas. Assim, enquanto o caso do participante L9 evidencia a estabilidade e resistência à mudança, o desempenho de L17 reforça o potencial transformador da formação, exemplificando a diversidade de respostas individuais diante de uma mesma intervenção. Essa heterogeneidade é esperada em processos de desenvolvimento atitudinal e contribui para compreender que a mudança social e educacional ocorre de forma gradual, situada e dependente da trajetória pessoal e profissional de cada participante.

De modo geral, esses resultados sinalizam um efeito positivo da formação na construção de atitudes mais inclusivas, reforçando a efetividade do curso de curta duração na promoção de reflexões e mudanças atitudinais alinhadas à proposta da pesquisa. No entanto, para verificar se houve diferença significativa nas pontuações dos participantes após a intervenção, precisamos primeiro testar a normalidade da distribuição dos dados para definir o teste correto para ser aplicado. Para isso, realizamos a análise dos dados por meio do teste de Shapiro-Wilk (Tabela 3).

Tabela 3 - Resultado do teste de normalidade Shapiro-Wilk.

	Pré-teste	Pós-teste
p de Shapiro-Wilk	<0,01	0,002

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

De acordo com os resultados encontrados (intervalo de confiança de 95%), os dados dos dois testes não seguem uma distribuição normal e

ISBN: 978-65-5222-079-0

portanto para verificar se houve diferença significativa entre os escores do pré e do pós-teste procedemos com o teste de Wilcoxon.

Tabela 4 - Resultado do teste de Wilcoxon.

	Estatística	Valor de p
Teste de Wilcoxon	14,0	0,006

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da pesquisa.

O teste de Wilcoxon evidenciou diferença estatisticamente significativa entre os escores obtidos no pré-teste e no pós-teste (W = 14,0; p = 0,006), indicando uma alteração consistente nas respostas dos participantes após a formação. Esse resultado sugere que o curso contribuiu para mudanças positivas nas atitudes dos cursistas em relação à inclusão, expressas pelo aumento das pontuações no pós-teste. A significância observada reforça que a intervenção formativa exerceu influência efetiva sobre as percepções analisadas, corroborando o potencial do processo formativo para promover avanços atitudinais no contexto investigado.

RELATO DA ATIVIDADE DE SENSIBILIZAÇÃO

A atividade de sensibilização, inspirada na proposta *Além das fronteiras visuais: uma sequência didática inclusiva voltada ao ensino de substâncias e misturas* (Mesquita; Mól; Vasconcelos, 2024), foi pensada para provocar mais do que uma reflexão intelectual: buscou tocar os participantes em sua dimensão humana. O propósito não era evidenciar limitações, mas revelar as inúmeras possibilidades de perceber, compreender e interagir com o mundo quando se amplia o olhar para além da visão.

Durante a vivência, os licenciandos foram convidados a realizar atividades práticas com os olhos vendados, explorando o tema "substâncias e misturas" por meio do tato e da audição, quando os colegas realizavam a descrição do material tátil. A dinâmica favoreceu a percepção de que a ausência da visão não implica ausência de aprendizagem, mas, ao contrário, estimula o desenvolvimento de outras estratégias de explora-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção e significação do mundo. Essa experiência permitiu aos licenciandos reconhecer as múltiplas possibilidades de mediação didática no ensino de Química, valorizando processos de diferenciação pedagógica.

Ao final da atividade, os participantes compartilharam sentimentos de empatia e admiração, reconhecendo que ensinar Química a um estudante com deficiência visual exige além de formação, e sim escuta e diálogo. Que sentimentos de piedade e baixas expectativas podem ser superados com parceria e respeito.

A vivência mostrou que a verdadeira inclusão nasce quando o professor compreende que cada estudante tem um modo singular de aprender, e que a diferença não é obstáculo, mas caminho. Ao deslocar o foco da limitação para as potencialidades humanas, a atividade reafirmou que ensinar de forma inclusiva é, antes de tudo, um ato de humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa evidenciou que uma formação de curta duração estruturada de maneira reflexiva e fundamentada em princípios humanizadores, pode promover mudanças significativas nas atitudes sociais de futuros professores em relação à inclusão educacional. O curso "Rompendo Barreiras Atitudinais e Pedagógicas", aplicado aos bolsistas do Pibid-Química do IFCE – *Campus* Maracanaú, demonstrou ser um instrumento eficaz para estimular deslocamentos conceituais e afetivos em direção a posturas mais abertas, empáticas e comprometidas com o direito à educação de todos.

Os resultados obtidos pela ELASI confirmaram diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste, indicando que a vivência formativa exerceu impacto positivo na construção de atitudes mais inclusivas. Esses dados, aliados às análises qualitativas, reforçam que a reflexão crítica, o diálogo e o contato com experiências de sensibilização são elementos essenciais para a formação de professores socialmente comprometidos com a diversidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A atividade de sensibilização, centrada nas possibilidades e não nas limitações das pessoas com deficiência visual, foi especialmente significativa por permitir aos participantes experimentar outras formas de perceber e significar o mundo, ressignificando o conceito de deficiência sob a ótica da potencialidade. Essa vivência reafirmou que a inclusão se efetiva quando o educador reconhece o valor de cada modo de aprender e se dispõe a criar caminhos pedagógicos diversos, criativos e acessíveis.

No campo empírico, este estudo contribui para o fortalecimento das discussões sobre a importância de inserir, ainda na formação inicial, vivências práticas e reflexivas que abordem o ensino inclusivo nas áreas específicas do conhecimento, como a Química. Os resultados apresentados podem subsidiar a construção de novas propostas formativas e inspirar outras instituições a desenvolver experiências semelhantes, com potencial de impacto sobre a cultura docente e a qualidade das práticas educativas.

No entanto, reconhecemos que o processo de transformação atitudinal é gradual e contínuo. Por isso, destacamos a necessidade de ampliar as pesquisas voltadas à formação de professores para a inclusão, incorporando diferentes metodologias, durações e públicos, bem como de investigar o efeito dessas formações sobre as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Tais avanços são fundamentais para consolidar uma educação que valorize a diversidade, promova equidade e reconheça, em cada estudante, um sujeito de possibilidades.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ao IFCE pelo apoio logístico e financeiro fornecido ao longo deste trabalho.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a escola como espaço de construção de uma sociedade inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos "is". 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2017.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. **Deficiência e igualdade**. Brasília: LetrasLivres, 2010.

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

GLAT, Rosana; BLANCO, Valéria. **Educação inclusiva**: cultura e prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

MALE, Dawn B. The impact of a professional development programme on teachers' attitudes towards inclusion. **Support for Learning**, v. 26, n. 4, p. 182-186, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 8. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MESQUITA, Lidivânia Silva Freitas; MÓL, Gerson de Souza; VASCONCELOS, Ana Karine Portela. Além das fronteiras visuais: uma proposta de sequência didática inclusiva voltada ao ensino de substâncias e misturas. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 7, n. 2, p. 257–273, 2024.

OMOTE, S. A construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 11, n. 01, p. 33–48, 2005.

RIBEIRO, Ernani Nunes; SIMÕES, José Luiz; DA SILVA PAIVA, Fábio. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sob a perspectiva da sociologia de Pierre Bourdieu. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da UNIFESP**, v. 5, n. 2, p. 210-226, 2017.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RODRIGUES, Marlene; BERNARDINO, José Lourione Freitas; MOREIRA, Melissa Velanga. Barreiras atitudinais: A exclusão que limita a acessibilidade de pessoas com deficiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1311-1326, 2022.

RODRIGUES, Arnaldo; ASSMAR, Eveline Maria Leal; JABLONSKI, Bernardo **Psicologia social**. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.057

CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO AO BULLYING: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Thalita Lays Fernandes de Alencar[1]
Cicera Enmilly Marins de Sousa[2]
Maria Elaryce de Araújo Clemente[3]

RESUMO

O bullying é uma violência escolar repetitiva e intencional, praticada por um ou mais estudantes contra outro(s), que pode gerar sérias consequências negativas. Essa pesquisa objetivou investigar concepções e estratégias de enfrentamento ao bullying de estudantes de licenciatura de uma universidade pública do cariri cearense e assim discutir como futuros professores estão sendo preparados para lidar com essa questão. Para a coleta de dados virtual foi utilizado um questionário com 12 questões objetivas e subjetivas. Participaram do estudo 130 discentes de diversos cursos de licenciatura. Os participantes demonstraram conhecimento limitado sobre bullying, com ênfase nas formas física e verbal, enquanto outros tipos de violência foram pouco mencionados. Quanto ao conhecimento sobre consequências, as respostas focaram nos prejuízos para vítimas, consequências negativas para a aprendizagem e impactos psicológicos, como depressão, isolamento e sui-

1 Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco – UPE *campus* Petrolina, thalita.lfalencar@upe.com;

2 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, emilly.marins@urca.br;

3 Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri - URCA, elaryce.clemente@urca.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

cídio. Na perspectiva dos participantes o bullying ainda é pouco discutido na universidade e isso se reflete nas suas avaliações sobre a contribuição da universidade, pois apenas 10% a consideraram satisfatória. Os resultados também evidenciaram que os futuros professores sentem-se pouco preparados para lidar com o bullying, apenas a minoria sente-se muito (11,5%) ou totalmente preparada (0,8%). Os estudantes relataram que seus principais desafios estão relacionados à identificação e às formas de intervenção. Entender esses dados é crucial para conhecer o perfil de futuros docentes, identificar lacunas e pensar possibilidades de contribuição formativa que partam das suas reais necessidades.

Palavras-chave: bullying; concepções; enfrentamento; formação docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O contexto escolar configura-se como um espaço complexo e multideterminado, atravessado por fatores individuais, relacionais, institucionais e socioculturais. Há tempos diversos autores do campo da psicologia e da educação têm destacado o fato de que produção de conhecimento na escola não depende da cognição isoladamente. Autores clássicos como Piaget (1932/1994), Wallon (1995), Vygotsky (2001) e Freire (1996) auxiliaram no estabelecimento da compreensão de que o processo educativo envolve também dimensões afetivas, sociais, morais e políticas, que se manifestam nas interações cotidianas entre professores, estudantes e o próprio contexto escolar. A educação, portanto, não pode ser compreendida de maneira fragmentada ou restrita à mera transmissão de conteúdos, mas como um processo dinâmico e relacional, da mesma forma que aquele que aprende precisa ser reconhecido em sua integralidade.

Assim, para melhor compreender e atuar na escola é necessário partir de abordagens que integrem as diferentes dimensões do desenvolvimento humano. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre os aspectos relacionais que permeiam a vida escolar, pois nesse terreno das relações interpessoais emergem tanto possibilidades de cooperação e desenvolvimento quanto situações de conflito e violência. Entre estas últimas, destaca-se o fenômeno do bullying, um tipo de violência bastante prevalente nas escolas, cujas implicações têm sido amplamente documentadas. Trata-se de um fenômeno que compromete significativamente o ambiente educacional, gerando impactos negativos tanto na dinâmica escolar quanto no desenvolvimento dos indivíduos envolvidos. Estudos recentes sinalizam que suas consequências podem ser profundas e duradouras, afetando a saúde física, mental e emocional das vítimas (Pimentel *et al.*, 2020, Pugslev, *et al.*, 2024).

ISBN: 978-65-5222-079-0

No artigo 1° da Lei n° 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), encontramos a seguinte definição para o bullying:

> Considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (Brasil, 2015)

Percebe-se, assim, algumas características centrais que são destacadas nesta definição, como o caráter sistemático, intencional e não justificado da violência, em contextos relacionais marcados pela desigualdade de poder entre vítima e agressor(es). De acordo com essa mesma lei, oito tipos de violências podem ser relacionados ao bullying, a saber: verbal, moral, sexual, social, psicológica, física, material e virtual. Isso mostra a complexidade do fenômeno, para além das agressões explícitas e mais facilmente identificadas pelos adultos.

Um dos espaços de maior prevalência do bullying é a escola, de modo que este fenômeno vem sendo discutido com preocupação recorrente nesse contexto. Diversas edições da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE (IBGE, 2021) demonstraram que esse tipo de violência escolar tem crescido de forma exponencial ao longo dos anos. Esses dados mostram a urgência de reflexões e de propostas para lidar com essa questão.

A psicologia do desenvolvimento moral constitui um campo teórico e prático relevante para a compreensão e enfrentamento do bullying, ao considerar esse fenômeno como uma expressão de condutas que transgridem normas sociais e morais fundamentais, como respeito, justiça e cooperação. As bases desse campo foram estabelecidas por Jean Piaget (1932/1994), que propôs uma evolução gradual da moralidade infantil: inicialmente, as crianças operam sob uma moral heterônoma, em que as regras são impostas por figuras de autoridade; posteriormente, avançam para uma moral autônoma, caracterizada pela internalização das normas

ISBN: 978-65-5222-079-0

e pela adoção consciente dos valores como orientadores do próprio comportamento.

Nesse contexto, o bullying pode ser compreendido como um comportamento que revela dificuldades ou limitações no processo de desenvolvimento moral, especialmente no que diz respeito à internalização de valores que garantem o bom funcionamento das relações interpessoais, como o respeito e a empatia (Mandelli; Tonetto, 2019). Essa perspectiva reforça a relevância de práticas educativas que promovam o amadurecimento ético dos indivíduos, estimulando a autonomia moral e a adoção consciente de normas sociais como guias para a convivência, contribuindo com uma formação que favoreça a construção de ambientes escolares mais respeitosos (Freitas *et al.*, 2019; Lepre *et al.*, 2025).

Considera-se, portanto, que o conhecimento sobre o desenvolvimento moral, entendido como o processo de aquisições e mudanças relacionadas a valores, crenças e atitudes morais, constitui uma ferramenta valiosa para a promoção de comportamentos positivos e para a formulação de estratégias preventivas frente a condutas prejudiciais, como o bullying. Segundo Cincoto e Peres (2025), a escola representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento moral, não apenas por ocupar grande parte do tempo das crianças, mas também por seu papel formativo na socialização. Por isso, é essencial que esse ambiente se comprometa com a promoção de desenvolvimento, desde a elaboração dos documentos institucionais até as práticas pedagógicas cotidianas. A escola deve, portanto, assumir uma função estratégica na educação moral, estimulando o desenvolvimento ao favorecer a conscientização e promover a autonomia moral fundada em valores como respeito, responsabilidade, justiça, empatia e cooperação (Lepre *et al.*, 2025).

Nesse contexto, os professores desempenham um papel central como mediadores desse processo. Ao promoverem o diálogo, a escuta ativa e a resolução pacífica de conflitos, contribuem para que crianças e adolescentes desenvolvam competências socioemocionais e tomem decisões pautadas em valores morais. Essa atuação é fundamental para

ISBN: 978-65-5222-079-0

a prevenção e o enfrentamento do bullying, pois fortalece o senso de responsabilidade e respeito mútuo entre os estudantes (Cincoto; Peres, 2025; Silva *et al.*, 2018).

Os principais documentos orientadores da educação brasileira já reconhecem o papel da escola na formação ética e cidadã dos estudantes. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece que os conteúdos curriculares da educação básica devem promover "valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática" (Brasil, 1996, s.p.). Essa diretriz aponta para uma formação que valorize atitudes e princípios éticos, preparando os educandos para o exercício da cidadania e para o desenvolvimento enquanto sujeitos humanos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, reforça essa perspectiva ao destacar a formação integral do estudante como um dos objetivos centrais da educação básica. O documento propõe o desenvolvimento de competências que favoreçam o pensamento crítico, a reflexão sobre valores e crenças, a empatia e a capacidade de resolução de conflitos de maneira construtiva. Além disso, prevê a abordagem de temas transversais como ética, pluralidade cultural e direitos humanos, considerados essenciais para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem coletivo (Brasil, 2018).

No que se refere especificamente ao bullying, a legislação brasileira também tem avançado. A Lei nº 13.185 (Brasil, 2015) instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, estabelecendo como objetivos a prevenção e o enfrentamento do bullying, bem como a capacitação de docentes e equipes pedagógicas. Mais recentemente, a gravidade do problema foi reafirmada com a promulgação da Lei nº 14.811 (Brasil, 2024), que passou a criminalizar as práticas de bullying e cyberbullying, além de prever medidas de prevenção e combate especialmente voltadas para o contexto escolar.

Apesar desses avanços normativos, ainda é possível observar uma lacuna significativa entre o que está previsto em lei e o que se concretiza

ISBN: 978-65-5222-079-0

na prática educacional. Pesquisas indicam que a formação inicial dos professores permanece insuficiente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências para lidar com conflitos interpessoais e situações de violência escolar (Da Silva; Bazom, 2017; Lira; Gomes, 2018; Tessaro; Trevisol, 2020). Esse cenário evidencia a necessidade urgente de fortalecer a formação docente, pois é fundamental que a escola, e sobretudo os professores, estejam equipados para lidar com essa questão e atuar na promoção do desenvolvimento integral dos estudantes (Panosso *et al.*, 2023; Rocha *et al.*, 2022). Vale ressaltar que a sala de aula é apontada como um dos espaços de maior incidência de práticas de bullying, o que intensifica ainda mais a responsabilidade dos professores nesse enfrentamento. Tal constatação exige uma reflexão crítica sobre os processos formativos dos docentes e sobre como esses têm contribuído para a capacitação necessária ao enfrentamento dessa problemática (Silva; Bazon, 2017; Tessaro; Trevisol, 2020).

Tessaro e Trevisol (2020) apontam que é fundamental que as instituições de ensino superior assumam a responsabilidade de oferecer uma formação consistente aos professores, para que estes desenvolvam competências para lidar com os conflitos que emergirão em seu cotidiano de sala de aula. A partir de uma revisão sistemática da literatura, as autoras organizaram o que as pesquisas tem indicado como estratégias eficientes para favorecer uma formação docente que contribua com o manejo de situações de bullying. Uma das alternativas para alcançar esse objetivo é a adoção do método dialógico, que se baseia na construção coletiva do conhecimento e na valorização da escuta e do diálogo como práticas formativas. Nesse processo destaca-se a relevância de que as práticas formativas se fundamentem no real, nas situações vivenciadas pelos atores envolvidos. Pesando nisso, vem a proposta dessse trabalho de investigar as concepções e demandas de futuros professores em relação à atuação frente ao bullying, em como suas percepções sobre as contribuições da universidade, para fundamentar melhorias a partir de suas reais necessidades.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Parte-se da importância de que essa temática esteja presente na formação inicial dos professores, pois, seja para perceber a ocorrência do bullying ou para agir no seu enfrentamento e prevenção, é preciso que os professores estejam munidos de conhecimentos (Rocha *et al.*, 2022). Nesse sentido, faz-se importante questionar: O que os alunos de licenciatura sabem sobre bullying? Que fundamentos teóricos disponibilizam para estabelecer estratégias para lidar com essa questão? Como a universidade tem abordado essa questão ao longo da sua formação? E quais são suas principais dificuldades e demandas com relação a essa questão?

Considerando a importância desta temática, o objetivo dessa pesquisa é responder a estas questões, investigando as concepções e as estratégias de enfrentamento ao bullying de estudantes de cursos de licenciatura de uma universidade pública do cariri cearense. De forma mais específica, tem-se como objetivos: discutir o nível de conhecimento de estudantes de licenciatura em relação a esta temática; investigar suas demandas em relação ao preparo para lidar com situações de bullying no contexto escolar; identificar como a temática do bullying tem sido discutida durante a formação inicial em cursos de licenciatura; e conhecer suas avaliações a respeito de como a universidade tem contribuído para a construção de conhecimentos, práticas e reflexões voltados ao enfrentamento do bullying e de outras formas de violência escolar.

A relevância da pesquisa consiste no fato de que é preciso conhecer os pontos de partida para poder contribuir de maneira mais eficiente. A obtenção de conhecimentos sobre as concepções e as estratégias dos futuros professores em relação ao bullying é uma importante ferramenta para planejar e promover avanços neste campo, partindo da real demanda dos alunos dos cursos de licenciatura e considerando as particularidades locais desta instituição. Esse levantamento fornecerá o embasamento para propostas de intervenções práticas (ex.: projetos de ensino e de extensão) que poderão contribuir com formação dos professores, para auxiliar no desenvolvimento de estratégias mais efetivas para prevenção e intervenção do bullying.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

TIPO DE ESTUDO

Esta é uma pesquisa descritiva exploratória, pois busca desenvolver uma compreensão inicial sobre o tema, caracterizando o fenômeno e delimitando o campo de investigação (Severino, 2016), que neste caso é a formação de professores em relação à temática bullying. Trata-se de uma pesquisa de natureza mista, pois o instrumento elaborado contou com questões objetivas e subjetivas, e as análises realizadas contemplaram tanto abordagens quantitativas, por meio da tabulação e uso de estatística descritiva, quanto qualitativas, a partir da análise temática das respostas discursivas. Essa combinação metodológica permitiu uma visão mais ampla e aprofundada sobre o nível de conhecimento, percepção e práticas dos docentes frente ao bullying escolar, contribuindo para a identificação de lacunas formativas.

PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa 130 estudantes regularmente matriculados em cursos licenciatura de uma universidade pública do cariri cearense. A pesquisa foi realizada em 2023 e contou com a participação de discentes de difentes cursos, a saber: pedagogia (n = 70), geografia (n = 16), letras (n = 13), ciências biológicas (n = 10), educação física (n = 9), ciências sociais (n = 5), história (n = 4) e química (n = 3). As idades dos participantes variaram entre 18 e 48 anos, com média de idade 22 anos (DP = 5,85), sendo 66,9% do sexo feminino.

INSTRUMENTO

Para a realização deste estudo, foi desenvolvido um questionário composto por 12 itens, distribuídos entre perguntas objetivas e abertas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O instrumento teve como objetivo captar tanto as concepções dos licenciandos sobre o bullying quanto suas percepções acerca da preparação oferecida pela universidade para lidar com situações dessa natureza no ambiente escolar.

A coleta de dados foi organizada em dois eixos temáticos. O primeiro eixo concentrou-se nas concepções dos estudantes sobre o bullying e seu preparo para atuar diante dessa problemática, abrangendo aspectos como o reconhecimento do fenômeno, os tipos mais conhecidos, experiências pessoais ou observadas, e as consequências percebidas da prática nas instituições educacionais. As questões abertas permitiram aos participantes expressar, com suas próprias palavras, o entendimento sobre o conceito e os impactos do bullying, ampliando a profundidade da análise qualitativa.

O segundo eixo investigou a percepção dos licenciandos quanto à contribuição da formação universitária para o enfrentamento do bullying. Foram exploradas questões que abordavam a avaliação dos estudantes sobre o preparo recebido, sugestões de melhorias na abordagem institucional da temática, e o histórico de inserção do tema ao longo do curso de licenciatura.

PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de um formulário digital, elaborado na plataforma *Google Forms*, contendo questões abertas e fechadas alinhadas aos objetivos da pesquisa. Antes da aplicação do formulário, as pesquisadoras realizaram visitas presenciais às salas de aula dos cursos de licenciatura, com o objetivo de apresentar a pesquisa aos estudantes, esclarecer eventuais dúvidas e convidá-los a participar voluntariamente. Nessa abordagem inicial, foram destacados os propósitos da pesquisa, o caráter sigiloso das respostas e os princípios éticos envolvidos.

A etapa de coleta propriamente dita ocorreu de forma virtual, garantindo praticidade e acessibilidade aos participantes. O link do formulário

foi disponibilizado após o contato presencial, permitindo que os estudantes respondessem no momento mais oportuno. Antes de iniciar o preenchimento do formulário, os participantes foram orientados quanto aos aspectos éticos da pesquisa. Apenas após a leitura e a concordância expressa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os participantes eram direcionados às perguntas do questionário, assegurando que a coleta de dados respeitasse os princípios éticos da pesquisa com seres humanos.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados coletados foi conduzida por meio de procedimentos quantitativos e qualitativos, de acordo com a natureza das questões do instrumento de pesquisa. As respostas às perguntas fechadas foram tratadas por meio de estatísticas descritivas, expressas em números absolutos e porcentagens, o que permitiu identificar padrões, tendências e recorrências entre os participantes.

As respostas às questões abertas foram examinadas por meio da análise temática, abordagem que se mostrou adequada para captar nuances das percepções, opiniões e experiências dos estudantes. Essa técnica permite a identificação de temas recorrentes e significados atribuídos pelos participantes aos fenômenos investigados. Segundo Dias e Mishima (2023), a análise temática é uma ferramenta metodológica valiosa por sua flexibilidade e aplicabilidade em diferentes abordagens teóricas e epistemológicas. Como destacam os autores, trata-se de uma técnica que não exige vinculação a um referencial específico, podendo ser adaptada conforme os objetivos e o contexto da pesquisa.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional do Cariri, conforme parecer nº 6.600.537, em con-

ISBN: 978-65-5222-079-0

formidade com os princípios éticos estabelecidos pelas Resoluções nº 466/12 e nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil.

Para garantir o respeito aos direitos dos participantes, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi disponibilizado na primeira seção do formulário virtual utilizado para a coleta de dados. O documento apresentava os objetivos da pesquisa, assegurava o sigilo das informações e destacava o caráter voluntário da participação. Os estudantes foram orientados a ler atentamente o termo e, somente após sua aceitação formal, tiveram acesso às questões do questionário, garantindo que todos os procedimentos éticos fossem devidamente respeitados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados revelam que, embora o termo "bullying" seja amplamente reconhecido pelos estudantes de licenciatura (86,2% afirmaram saber o que significa, 13,8% responderam "mais ou menos" e nenhum participante declarou desconhecimento), o entendimento sobre o fenômeno ainda se mostra restrito. As descrições fornecidas pelos participantes indicam uma predominância de associações com violências verbal e física, utilizando termos como "chacota", "desrespeito" e "exclusão" (ex.: "*É fazer chacota, piada, comentários maldosos a respeito de outras pessoas xingamentos relacionados ao corpo, aparência, roupas, classe social, cabelos, etc.*" – Participante 9)". Apenas uma parcela minoritária (14,6%) mencionou a violência psicológica em suas respostas ao descrever seu entendimento sobre o fenômeno (ex.: "*Bullying é uma violência que pode ser gerada por um ou grupo de agressores de forma verbal, física ou psicológica contra determinado indivíduo*" – Participante 84)".

A disparidade no conhecimento sobre os diferentes tipos de bullying foi confirmada por uma questão objetiva que listava oito categorias de violência e solicitava aos participantes que indicassem aquelas com as quais estavam familiarizados. Apesar de todas as opções estarem expli-

ISBN: 978-65-5222-079-0

citamente apresentadas, os resultados indicaram que certos tipos de bullying ainda são pouco reconhecidos. As formas mais conhecidas foram o bullying verbal (92,3%), físico (84,6%), psicológico (80,8%) e virtual (73,1%). Em contrapartida, os índices de reconhecimento foram significativamente menores para o bullying social (52,3%), sexual (51,5%), moral (48,5%) e material (28,5%).

Essa limitação do repertório conceitual dos licenciandos é preocupante, pois pode ser associada ao comprometimento da capacidade de identificação e intervenção dos futuros docentes (Rocha *et al.*, 2022). A dificuldade em reconhecer formas menos explícitas de bullying, especialmente as de caráter psicológico ou indireto, pode levar à negligência ou dificultar práticas de enfrentamento no cotidiano escolar (Silva et al., 2017). A formação ética e moral, nesse sentido, torna-se essencial para ampliar a sensibilidade dos professores frente às múltiplas expressões da violência.

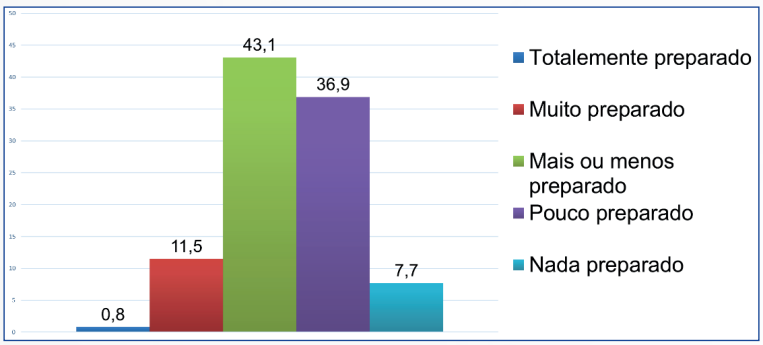
A vivência dos participantes também reforça a relevância do tema: 66,2% afirmaram já ter sofrido bullying e o mesmo percentual declarou ter presenciado situações envolvendo outras pessoas. Além disso, 16,2% admitiram já ter praticado esse tipo de violência, evidenciando que o problema não se restringe às vítimas, mas envolve também a atuação ativa de parte dos estudantes. Esses dados corroboram estudos que apontam a alta prevalência do bullying nas instituições educacionais (Malta *et al.*, 2019; Pimentel et al., 2020), e reforçam a necessidade de estratégias de prevenção que considerem tanto o desenvolvimento moral quanto a construção de ambientes escolares mais empáticos e não-violentos.

Com relação ao conhecimento sobre as consequências do bullying, os participantes destacaram em suas respostas os impactos psicológicos, como depressão, ansiedade, baixa autoestima e isolamento social. Também foram mencionados prejuízos à aprendizagem, à motivação escolar e à permanência dos alunos na escola (ex.: "*Acredito que a pessoa que sofre bullying, tende a se isolar, perde o interesse em ir pra escola e isso*

pode ocasionar evasão escolar. Além disso, essa pessoa vai carregar traumas psicológicos para o resto de sua vida" – participante 34).

Essa percepção está alinhada ao que vem sendo discutido na literatura, que reforça o impacto negativo do bullying para a saúde mental e para o processo de aprendizagem dos envolvidos (Pimentel *et al.*, 2020, Pugslev, *et al.*, 2024). As respostas demonstram que os licenciandos compreendem a gravidade do fenômeno, mas não necessariamente se sentem preparados para enfrentá-lo. Quando questionados sobre o quanto se sentem preparados para lidar com situações de bullying em sua futura atuação docente, apenas 12,3% indicaram sentir-se muito ou totalmente preparados. A maioria revelou insegurança, como pode ser observado no Gráfico 1, indicando a existência de lacunas significativas na formação inicial.

Gráfico 1. Percepção de preparo para lidar com Bullying na futura atuação como docente



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

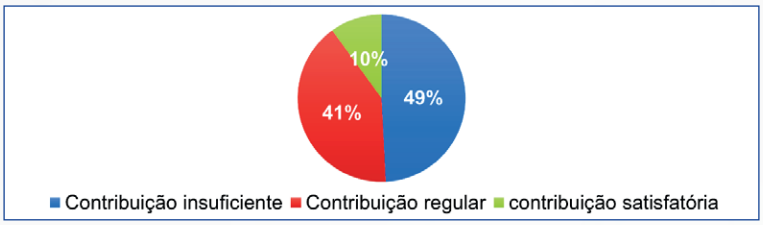
Quando solicitados a relatar sua percepção sobre quais seriam seus principais desafios para lidar com o bullying, os participantes destacaram a identificação das situações e a tomada de decisão diante delas. Muitos expressaram dúvidas sobre como distinguir brincadeiras de agressões, como agir diante da omissão institucional e como estabelecer parcerias com a família e a equipe escolar. Essas falas sinalizam que o enfrentamento do bullying exige não apenas conhecimento técnico, mas também habilidades socioemocionais e capacidade de mediação, competências

ISBN: 978-65-5222-079-0

que devem ser cultivadas desde a formação inicial (Cincoto; Peres, 2025; Fernandes *et al.*, 2025), o que não foi constatado pelos dados deste estudo.

A fragilidade da formação universitária sobre o tema foi evidenciada por 75,4% dos participantes, que afirmaram que o bullying nunca foi abordado ou foi abordado raramente em seus cursos. Apenas 10% consideraram a contribuição da universidade satisfatória, como pode ser observado no Grafico 2.

Gráfico 2 – Avaliação da contribuição da universidade com relação a formação docente para lidar com Bullying



Fonte: elaborado pelas autoras (2025)

Esses dados dialogam com os estudos de Lira e Gomes (2018) e Tessaro e Trevisol (2020), que apontam a ausência sistemática do tema nos currículos de formação docente, resultando em uma preparação ainda insuficiente para lidar com as dimensões afetivas e comportamentais dos estudantes, aspectos essenciais para o enfrentamento de situações de violência no contexto escolar. Considerando que a escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado para o desenvolvimento moral, e que os professores ocupam um papel central como mediadores desse processo, é imprescindível que a formação docente reflita essa responsabilidade (Cincoto; Peres, 2025; Tessaro; Trevisol, 2020). Para tanto, é necessário incorporar práticas reflexivas, discussões morais e estratégias de intervenção que considerem a complexidade das relações escolares.

Por fim, os participantes também foram solicitados a apontar caminhos para o aprimoramento da formação universitária. As sugestões sobre como a universidade poderia contribuir com sua formação revelam uma demanda clara por ações concretas e estruturadas. Foram mencionadas

propostas como palestras com especialistas, inclusão do tema nos currículos, realização de eventos e abordagens práticas sobre estratégias de intervenção. Essas propostas indicam que os próprios estudantes reconhecem a importância de uma formação mais robusta e integrada, que os prepare para atuar de forma ética e eficaz frente às situações de bullying. A partir da perspectiva da psicologia do desenvolvimento moral, como discutido por

Piaget (1932/1994), é possível afirmar que a formação ética dos professores deve ir além da transmissão de normas, e deve promover a autonomia moral, estimulando a compreensão crítica dos valores e a capacidade de agir com empatia e justiça.

O papel formativo da universidade mostra-se essencial na preparação de professores para o enfrentamento do bullying, uma vez que a capacitação adequada impacta diretamente na qualidade das atitudes e intervenções docentes. Como destacam Rocha *et al.* (2022), quando os professores são munidos de conhecimentos teóricos e práticos sobre o fenômeno, sentem-se mais motivados e confiantes para agir de forma assertiva diante dessas situações. A formação docente, portanto, constitui um elemento-chave na promoção de uma cultura de paz nas escolas (Tessaro; Trevisol, 2020), sendo indispensável para o desenvolvimento de ambientes educativos mais seguros e éticos. Nesse sentido, tanto a formação incial como a continuada devem ser compatíveis com as demandas do momento histórico e social contemporâneo, de modo que questões que afetam a realidade escolar, como o bullying, não sejam negligenciadas no processo formativo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo investigar as concepções de licenciandos sobre o bullying e analisar suas percepções quanto à formação universitária para lidar com essa temática no exercício da docência. Os resultados evidenciaram que, embora o termo seja amplamente reco-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nhecido, o conhecimento sobre suas múltiplas manifestações ainda é limitado, e a formação oferecida pela universidade tem se mostrado insuficiente para preparar os futuros professores para o enfrentamento dessa realidade.

A pesquisa permitiu acessar as percepções, angústias e expectativas dos participantes, sinalizando uma lacuna crítica entre as exigências da prática docente e os conteúdos abordados nos cursos de licenciatura. Essa desconexão compromete a promoção da formação integral dos estudantes, que deve contemplar dimensões cognitivas, afetivas e sociais, e aponta para a necessidade urgente de revisão dos currículos e das práticas pedagógicas, a fim de incluir temas que refletem os desafios reais da escola contemporânea.

A estrutura metodológica adotada possibilitou uma compreensão ampliada e contextualizada sobre o nível de preparo dos licenciandos, suas vivências pessoais com o bullying e suas expectativas quanto ao papel da universidade na construção de competências para lidar com situações de violência escolar. Além de indicar lacunas na formação inicial, os dados revelam que os próprios licenciandos reconhecem a urgência de discutir o bullying de forma sistemática e aprofundada. A temática, que atravessa o cotidiano escolar e impacta diretamente o ambiente de aprendizagem, não pode ser tratada como pauta periférica. Os participantes expressaram o desejo de adquirir conhecimentos teóricos e práticos que os capacitem a identificar sinais, refletir criticamente e agir com responsabilidade diante das situações de violência. Essa demanda reforça o papel da universidade como espaço de construção de saberes éticos e relacionais, indispensáveis à atuação docente.

Compreender o perfil dos futuros professores e suas vivências formativas permite às instituições planejar intervenções mais eficazes, alinhadas às demandas contemporâneas da escola. Assim, considera-se que as informações obtidas neste estudo podem servir como subsídio para o planejamento de ações formativas mais eficazes, que partam das reais necessidades dos futuros docentes, considerando inclusive as espe-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cificidades locais de onde a investigação foi realizada. Espera-se que este estudo contribua para ampliar o debate e inspire ações concretas que fortaleçam o papel da universidade na formação de docentes preparados para promover uma educação comprometida com o desenvolvimento moral e com a cultura de paz nas escolas.

Como limitação, destaca-se o recorte institucional e geográfico da pesquisa, o que restringe a generalização dos resultados para outras realidades. Além disso, o estudo concentrou-se na percepção dos estudantes, não incluindo a perspectiva dos docentes formadores ou gestores institucionais. Para estudos futuros, recomenda-se ampliar o escopo da investigação, incluindo diferentes instituições e atores envolvidos na formação docente, bem como explorar intervenções pedagógicas que possam ser implementadas nos cursos de licenciatura para o enfrentamento do bullying de forma sistemática e efetiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015**. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.811, de 12 de janeiro de 2024.** Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 jan. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm Acesso em: 21 out. 2025

CINCOTO, Bianca Vitti; PERES, Natália Bersan. Relato de experiência: colaboração entre as habilidades sociais e a educação em valores morais. In Lepre R.

M. *et al.* (Orgs). **Práticas morais na escola: a construção da autonomia moral**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025.

DIAS, Ernandes Gonçalves; MISHIMA, Silvana Martins. Análise temática de dados qualitativos: uma proposta prática para efetivação. **Revista Sustinere**, v. 11, n. 1, p. 402-411, 2023.

FERNANDES, Fabiana Silveira; LOPES, Lígia Serrano; LEPRE, Rita Melissa. O Role-Playing como prática moral na escola: relatos de experiências com crianças e com adolescentes. In Lepre R. M. *et al.* (Orgs). **Práticas morais na escola: a construção da autonomia moral**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025.

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

FREITAS, Maíra de Oliveira; BORGES, Luís Paulo Cruz; DE CARVALHO, Julia Tavares. Os sentidos de bullying nas vozes das crianças do ensino fundamental: aprendendo e crescendo com os conflitos na escola. **e-Mosaicos**, v. 8, n. 18, p. 176-188, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019**. Rio de Janeiro, 2021. 162 p. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101852 Acesso em: 07 de agosto de 2025.

LEPRE, Rita Melissa *et al.* (organizadores). **Práticas morais na escola: a construção da autonomia moral**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2025.

LIRA, A.; GOMES, C. A. Violence in schools: what are the lessons for teacher education? **Ensaio**: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 759-779, jul. 2018

MALTA, Deborah Carvalho et al. Prevalência de bullying e fatores associados em escolares brasileiros, 2015. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, p. 1359-1368, 2019.

MANDELLI, R. R.; TONETTO, L. Design para empatia: brinquedos e brincadeiras como oportunidade para promover o desenvolvimento emocional. **Pesquisas e práticas psicossociais**, São João del-Rei, v. 14, n. 1, p. 1-22, mar. 2019.

PANOSSO, Mariana Gomide; KIENEN, Nádia; BRINO, Rachel de Faria. Treinamento de Professores para Prevenção e Manejo de Situações de Bullying Escolar: Uma Revisão Sistemática de Literatura. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 39, p. e39310, 2023.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994. (originalmente publicado em 1932)

PIMENTEL, Fernanda de Oliveira; DELLA MÉA, Cristina Pilla; DAPIEVE PATIAS, Naiana. Vítimas de bullying, sintomas depressivos, ansiedade, estresse e ideação suicida em adolescentes. **Acta Colombiana de Psicología**, v. 23, n. 2, p. 230-240, 2020.

PUGSLEV, Valéria Regina Favaro *et al.* Bullying: implicações no desenvolvimento físico, social e psicológico da criança e do adolescente no ambiente escolar e a necessidade da atuação dos profissionais. **Revista Foco**, v. 17, n. 10, p. e6623-e6623, 2024

ROCHA, Claudia Santos; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; DURGANTE, Helen Bedinoto. Intervenção online com professores para prevenção e enfrentamento do bullying escolar: estudo de viabilidade. **Educação em Foco**, v. 25, n. 45, p. 420-443, 2022.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24ª edição rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, J. L.; BAZON, M. R. Prevenção e enfrentamento do bullying: o papel de professores. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 59, p. 615-628, 2017.

SILVA, Jorge Luiz, *et al*. Resultados de intervenções em habilidades sociais na redução de bullying escolar: revisão sistemática com metanálise. **Temas em Psicologia,** Ribeirão Preto, v. 26, n. 1, p. 509-522, mar. 2018.

SILVA, Pedro Fernando et al. Limites da consciência de professores a respeito dos processos de produção e redução do bullying. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 44-56, 2017.

TESSARO, Mônica; TREVISOL, Maria Teresa Ceron. Formação de professores e o manejo de situações de bullying na escola: o que as pesquisas têm indicado?. **Revista Prâksis**, v. 3, p. 44-67, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALLON, Henri. Henri. A evolução psicológica da criança. Tradução Cristina Carvalho. Lisboa: Edições, v. 70, p. 224, 1995.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.058

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS ANOS INICIAIS: RELAÇÕES ENTRE A FORMAÇÃO INICIAL E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Paloma Aparecida Oliveira Ratuchne[1]
Paola Stephany Bastos Lima[2]
Maria Luiza da Luz Munhoz[3]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as principais dificuldades enfrentadas por professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no 1º e 2º ano, considerando as especificidades e complexidades inerentes ao início da trajetória docente. A pesquisa parte da premissa de que a formação inicial desempenha papel essencial na constituição da identidade profissional e na preparação para os desafios práticos da sala de aula. Em um cenário educacional marcado por constantes transformações sociais e demandas pedagógicas emergentes, destaca-se a necessidade de uma formação que promova a articulação entre teoria e prática, possibilitando uma atuação crítica, reflexiva e contextualizada. A investigação busca, ainda, ampliar o debate sobre o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, que ultrapassa os limites da formação inicial e se estende ao longo da carreira. A partir dessa perspectiva, analisa-se em que medida os

1 Doutoranda do Curso em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO, palomaratuchne@unicentro.br;

2 Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, paolastephanybl@gmail.com;

3 Mestre do Curso de Ensino da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR, mariadaluzmunhoz@hotmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

cursos de licenciatura têm preparado os futuros professores para lidar com os desafios reais do cotidiano escolar, tais como planejamento pedagógico, gestão da aprendizagem, avaliação, mediação de conflitos e relações interpessoais. O referencial teórico baseia-se em autores como Libâneo (1992), Brzezinski (1996), Romanowski (2012), Saviani (2008), entre outros. Os resultados evidenciam lacunas significativas na formação inicial, apontando para a urgência de políticas públicas que garantam suporte formativo aos docentes iniciantes, por meio de acompanhamento sistemático e formação continuada. O estudo contribui para a reflexão sobre a qualidade da formação docente e reforça a importância do professor como sujeito ativo na transformação das práticas pedagógicas e no fortalecimento da educação básica.
Palavras-chave: Licenciatura em pedagogia, formação inicial de professores, prática pedagógica, docência na educação básica

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as principais dificuldades enfrentadas por professores iniciantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco no 1º e 2º ano, considerando as especificidades e complexidades que marcam o início da trajetória docente. Parte-se da compreensão de que a formação inicial desempenha papel essencial na constituição da identidade profissional e na preparação para os desafios concretos da sala de referência. Em um contexto educacional em constante transformação, em que novas demandas sociais e pedagógicas emergem a cada dia, cresce a necessidade de uma formação que consiga articular teoria e prática, promovendo uma atuação crítica, reflexiva e sensível às realidades escolares.

A docência, especialmente nos primeiros anos de atuação, exige do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também capacidade de gestão da aprendizagem, mediação de conflitos e compreensão das relações humanas que se estabelecem no ambiente escolar. A pesquisa desenvolvida parte dessa premissa e busca ampliar o debate sobre o desenvolvimento profissional docente como um processo contínuo, que ultrapassa os limites da formação inicial e se constrói no cotidiano da profissão.

A formação de professores, enquanto campo de estudo, tem sido amplamente discutida por autores como Libâneo (1992), Brzezinski (1996), Romanowski (2012) e Saviani (2008), que refletem sobre o papel da Didática, da prática pedagógica e da formação crítica como elementos constitutivos da profissionalidade docente. Esses autores destacam que a formação inicial, embora fundamental, ainda apresenta lacunas significativas quando confrontada com as demandas reais da escola, evidenciando a importância de repensar os cursos de licenciatura e fortalecer as políticas públicas voltadas ao acompanhamento e apoio dos professores iniciantes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esta pesquisa foi construída a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e de campo, articulando referenciais teóricos e dados empíricos obtidos por meio de questionários aplicados a professores que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Essa metodologia permitiu compreender de forma mais próxima as experiências, sentimentos e percepções desses docentes sobre o início da carreira e o modo como a Didática se faz presente em suas práticas pedagógicas.

Os resultados indicam que muitos desafios enfrentados no início da docência estão relacionados à dificuldade de conciliar teoria e prática, à falta de apoio institucional e à carência de espaços de diálogo e formação continuada nas escolas. Ao mesmo tempo, as falas dos professores revelam um forte compromisso com o aprendizado das crianças e com o desejo de aprimorar-se continuamente, reafirmando o sentido ético e humano do ato de ensinar.

Assim, este estudo contribui para a reflexão sobre a qualidade da formação docente e reforça a importância de reconhecer o professor como sujeito ativo na construção de práticas pedagógicas transformadoras. Ao discutir as relações entre formação inicial e desenvolvimento profissional, busca-se fortalecer a compreensão de que ser professor é um processo em constante construção, permeado por desafios, aprendizagens e afetos que dão sentido à profissão e à própria vida escolar.

METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, que permite compreender de forma mais sensível e aprofundada as experiências e percepções dos professores iniciantes sobre sua prática pedagógica e sobre como a formação inicial tem contribuído para o início de sua trajetória docente. Essa abordagem possibilita olhar para o fenômeno estudado em sua complexidade, considerando aspectos humanos, afetivos e profissionais que permeiam o cotidiano da escola.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O estudo teve caráter bibliográfico e de campo. A etapa bibliográfica buscou dialogar com autores que refletem sobre a formação de professores e o desenvolvimento profissional docente, como Libâneo (1992), Brzezinski (1996), Romanowski (2012) e Saviani (2008). Esses referenciais contribuíram para fundamentar teoricamente as discussões e sustentar a análise dos dados coletados, compreendendo a formação inicial como um processo em constante construção, que se renova a partir da prática.

Na etapa de campo, foram aplicados questionários a oito professores formados em Pedagogia e atuantes nas turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, com experiência entre dois e cinco anos de atuação. O instrumento continha doze perguntas abertas, voltadas à identificação das principais dificuldades encontradas no início da carreira, às contribuições da didática na prática docente e às percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem nos primeiros anos da escolarização.

Os questionários foram enviados individualmente, e as respostas foram analisadas de forma interpretativa, buscando compreender os sentidos expressos nas falas dos participantes. As informações foram organizadas em categorias temáticas que emergiram das próprias respostas, o que possibilitou estabelecer relações entre teoria e prática, bem como identificar os desafios e avanços vivenciados pelos docentes em início de carreira.

Todo o processo de pesquisa foi conduzido com ética e responsabilidade, respeitando o anonimato e a confidencialidade dos participantes. A análise dos dados procurou preservar a autenticidade das falas, valorizando a voz dos professores e reconhecendo a importância de suas experiências como fonte legítima de produção de conhecimento sobre o fazer docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Falar da formação inicial na carreira do profissional da educação é algo extremamente importante, por isso, os estudos sobre o professor

ISBN: 978-65-5222-079-0

vêm se tornando cada vez mais frequentes. Historicamente, a formação de professores no Brasil, começou a ser valorizada com a Revolução Francesa, no final do século XVIII, com a criação das Escolas Normais para formação dos professores, passando mais tarde a ser diferenciada como Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário e Escola Normal Superior, para preparar professores de nível secundário.

Já no Brasil, a preocupação com a instrução surge após a independência, devido à necessidade de instrução da população, surgindo também as Escolas Normais para formação dos professores. A primeira Escola Normal no Brasil foi instituída pelo Decreto nº 10, em 10 de abril de 1835, na Província do Rio de Janeiro, em Niterói, esta seguia o modelo europeu e preparava para o exercício do magistério.

Foi na década de 1930, com a Revolução de 30, que a educação passou por mudanças significativas, de acordo com Veiga (2004, p. 36 – 37):

> No âmbito educacional, durante o governo revolucionário de 1930, Vargas constituiu o Ministério de Educação e Saúde Pública. Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, preconizando a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial.

Em 1934 foi promulgada a Constituição Federal em esfera nacional, a qual tem a educação como um direito declarado, protegido pelo Estado.

Em um momento de crise, a promulgação da Constituição Federal trouxe benefícios importantes para educação brasileira, em seu Art. 149, vemos que:

> Art. 149 – A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (Brasil, 1934).

Foi também, em 1934, que se criou a primeira universidade voltada para a preparação pedagógica do professor, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que atendia as normas do decreto de Francisco Campos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Sendo assim, os anos de 1930 trouxeram importantes iniciativas no campo educacional, especialmente a formação de professores, pois em 1939 o governo federal promulgou o decreto-lei nº 1.190/39, que criava o curso de Pedagogia, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil (Brasil, 1939)

A organização do bacharelado em pedagogia está descrita no Capítulo III do Decreto-Lei nº 1.190, em seu Art. 19 com a seguinte seriação de disciplinas:

> Primeira série: 1. Complementos de matemática; 2. História da filosofia; 3. Sociologia; 4. Fundamentos biológicos da educação; 5. Psicologia educacional.
>
> Segunda série: 1. Estatística educacional; 2. História da educação; 3.
>
> Fundamentos sociológicos da educação; 4. Psicologia educacional; 5.
>
> Administração escolar.
>
> Terceira série: 1. História da educação; 2. Psicologia educacional; 3. Administração escolar; 4. Educação comparada; 5. Filosofia da educação. (Brasil, 1934, p. 13)

A organização do curso de didática era definida no Art. 20 e constituía-se das seguintes disciplinas: "1. Didática geral; 2. Didática especial.; 3. Psicologia educacional; 4. Administração escolar; 5. Fundamentos biológicos da educação; 6. Fundamentos sociológicos da educação. " (Brasil, 1934, p. 14)

O principal objetivo do curso de pedagogia era formar profissionais aptos para a atuação na administração pública da educação, o que fica explícito no Art. 51 do decreto-lei nº 1.190/39. "A partir de 1º de janeiro de 1943 será exigido: [...] c) para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia".

Esse sistema vigorou até 1941, quando, através do Decreto de Lei n. 3.454, de julho de 1941, todas as faculdades de filosofia, ciências e letras foram proibidas de realizar simultaneamente o curso de didática com qualquer dos cursos de bacharelado (Saviani, 2008).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em 1961, foi aprovada, pelo Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024/61, onde o Conselho Federal de Educação viu a necessidade de implementar "currículos mínimos" para vários cursos, dentre eles, o de Pedagogia. Em 1962, foi criado, por Valnir Chagas, o Parecer CFE nº. 251, que fazia algumas alterações no currículo do Curso de Pedagogia, vigente até hoje no Brasil. Nesse sentido, Silva (2006, p. 53-54), destaca que:

> [...] a partir de 1962 o pedagogo era identificado como um profissional que personifica a redução da educação à sua dimensão técnica – o técnico de educação-, o currículo previsto para formá-lo era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura do especialista da educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposta.

Em 1969, o parecer nº. 252 do Conselho Federal de Educação, traçou um perfil claro para o curso de Pedagogia. Tal parecer visava a formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Houve mudanças também no currículo, o qual passou a ter uma base comum de estudos.

Sendo que as condições para obter habilitações específicas no Curso estão especificadas parágrafo 3º do parecer CFE 252/1969:

> Art. 2.º - O Currículo mínimo do curso de Pedagogia compreenderá uma parte comum a todas as modalidades de habilitação e outra diversificada em função de habilitações específicas.
>
> § 3.º - A parte diversificada compreenderá, segundo a modalidade de habilitação específica e conforme as possibilidades de cada Instituição, duas ou mais dentre as seguintes matérias e atividades, na forma do artigo 3º.

As disciplinas de Didática passaram a fazer parte do currículo e manteve-se a formação de professores para Ensino Normal e foram introduzidas as habilitações para especialistas em supervisão, administração e orientação educacional. Todavia, Brzezinski (1996, p. 30) destaca que:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> Desde os anos 30 até os anos 60, no Brasil, os estudos pedagógicos em nível superior, públicos e privados, tiveram uma evolução, via de regra, lenta e irregular, pois a educação é um dos setores da sociedade no qual os mecanismos sociais de resistência à mudança atuam com mais intensidade. A esta resistência acrescenta-se o desprestígio desta área de saber.

As mudanças se materializaram na prática com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a universalização da educação básica, nela anunciada, em seu artigo 206, podemos ver que:

> O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; [...].

A Constituição Federal teve a intenção de elevar o nível do ensino no país, porém, ocorre que nossa legislação apresenta lacunas, que comprometem as iniciativas que podem favorecer a execução das políticas para assegurar a qualidade da educação.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), abriu caminho para a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDBEN), n. 9.394/96, a qual acarretou mudanças para a formação de professores, nesse sentido, em seu Art. 62, determinou que:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício da docência na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, bem como no nível médio, na modalidade Normal (Brasil, 1996, p. 20)

Vemos então que foi a partir deste momento que se passou a valorizar à formação dos profissionais da educação em nível superior e que o curso de licenciatura em Pedagogia se constituiu como formação de referência para a docência em grande etapa da educação básica. Com a relevância do curso em destaque nacional, em 2006 foi homologada as

ISBN: 978-65-5222-079-0

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (DCNS), 2006, que em seu Art. 2º destaca que:

> As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Brasil, 2006).

As diretrizes destacam a docência como eixo central da formação no curso de Pedagogia e dessa forma, destacam a disciplina de Didática, como basilar a formação inicial de professores. Nesse momento a especificidade do curso de Pedagogia passou a ser a formação Docente e do Pedagogo, não havendo mais a divisão entre docência, supervisão, administração e orientação escolar. Ou seja, o foco do curso passa a ter a docência como eixo principal da sua formação.

Também, em julho de 2015 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a qual trata das atuais DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior – cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura – e para a formação continuada)

Na década de 1980/1990 com a aprovação das leis em âmbito nacional para a formação de professores e à docência na educação básica, há um movimento de reestruturação da didática, que passa a conceber o ensino enquanto prática social. Passa-se a compreender que a Didática desempenha papel sociopolítico, que "é uma didática que busca desenvolver o processo educativo como tarefa que se dá no interior dos grupos sociais [...]" (Libâneo, 1994, p.69). E ainda, a didática insere-se na escola ao cumprir sua função social e política, quando assegura a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais.

Diante das transformações econômicas, políticas, sociais e culturais do mundo contemporâneo, a escola é cada vez mais questionada sobre

ISBN: 978-65-5222-079-0

seu papel social, o que exige uma nova maneira de trabalhar. Por isso, a perspectiva política e a natureza pública da educação são realçadas na Constituição Federal de 1988, ela enuncia o direito à educação como um direito social no artigo 6°; especifica a competência legislativa, nos artigos 22, XXIV e 24, IX; dedica toda uma parte do título da Ordem Social para responsabilizar o Estado e a família, tratar do acesso e da qualidade, organizar o sistema educacional, vincular o financiamento e distribuir encargos e competências para os entes da federação. Sendo assim, a Didática torna-se uma disciplina de grande impacto, gerando transformação social, pois está sempre em movimento, relacionando-se diretamente com a sociedade, a escola e as políticas, pois a aprendizagem é um processo, na maioria das vezes, coletivo que depende da interação entre todos em uma sala de aula, a esse respeito, Romanowski (2012, p. 105), destaca que:

> O ambiente da aula é um espaço de vida coletiva, um espaço de relações únicas e originais, semelhantes a um ecossistema para a intensificação da aprendizagem, em que os vínculos dos alunos e dos professores com o conhecimento são acentuados. Professor e aluno transformam-se e transformam o conhecimento em aprendizagem.

Partindo desta concepção, a Didática estuda o processo de ensino como um todo, criando condições que garantem uma aprendizagem significativa aos alunos. Ela orienta o professor na direção, na construção das tarefas, do ensino e da aprendizagem, dando a ele segurança profissional, ou seja, é a base que orienta o trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, a didática é de fundamental importância à docência e tem como finalidade o ensino, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem. Por essa razão, Pimenta et al (2013, p.146), destaca que:

> A didática, como área da pedagogia, estuda o fenômeno ensino. As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação de professores configuram uma "explosão didática". Sua ressignificação aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, a disciplina de Didática é indispensável para a formação inicial de professores, e segundo Libâneo (1990, p.25), é a "teoria do conhecimento", pois investiga os fundamentos, condições e formas de realização do ensino e também a teoria da docência (Veiga, 1994).

Veiga (1988) amplia o conceito e defende que a didática é compreendida como um conjunto de regras, que asseguram aos professores as orientações necessárias ao trabalho docente. Mas, além de um conjunto de regras, também é permeada por intencionalidades sociopolíticas e pedagógicas, numa ampla formação para a prática social, materializada em uma atuação efetiva essencial à formação de professores (Veiga, 1994).

Todavia, a Didática é uma disciplina basilar a formação de professores (Romanowski, 2016) e assume o compromisso com a formação pedagógica dos futuros professores, uma vez que ela tem o dever de clarificar o papel político da educação, auxiliando na politização do futuro professor, "[...] comprometida com seu povo e com o seu tempo" (Veiga, 1994, p. 69), materializando-se sob aspectos teóricos e práticos que investiga, reflete e recria o processo de ensino aprendizagem em todas as etapas da educação básica, expressando a organização da escola, do ensino, do conhecimento e da sociedade (Veiga, 2012).

Assim, a Didática vai muito além de uma disciplina, está presente em todo o contexto formativo dos professores, relacionando-se, diretamente, com as demais áreas do conhecimento e divide-se em geral e específica nos cursos de formação inicial de professores, e segundo Libâneo (1994) a Didática Geral é uma disciplina pedagógica que estuda os objetos, as condições do processo de ensino, os meios, e o cenário educacional. Tem a função de introduzir os estudantes no ambiente pedagógico e situá-los no movimento presente no processo de ensino, movimento situado nas relações sociais, históricas e ideológicas e que implica diretamente no processo de aprendizagem.

A Didática Geral se materializa no estudo de conteúdos e tem como objeto, estudar o processo de ensino e aprendizagem, especificamente as relações entre o ato de ensinar e o ato de aprender, aborda o ensino como

ISBN: 978-65-5222-079-0

mediador do processo formativo, entre o aluno e o ensino, explicitando o vínculo entre teoria do ensino e teoria do conhecimento.

Já a didática específica materializa-se no estudo das especificidades da matéria em si, que estuda as relações entre o processo de ensino e aprendizagem a partir do campo específico do saber, instrumentalizando o professor para a compreensão histórica, social, epistemológica e, sobretudo, metodológica da sua formação específica.

E ainda, segundo Marin e Pimenta (2015, p. 49), define-se "[...] como um domínio de conteúdo e domínio de introduzir o aluno nesse conteúdo"

As Didáticas específicas tornam mais claro o que e como ensinar sobre os conceitos e teorias de Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, enfocando as dificuldades próprias de cada área.

Enfim, como vemos em Libâneo (2013), a Didática geral e as didáticas específicas do ensino se integram entre si, é a mediação entre as bases teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Portanto, a Didática Geral trata da teoria geral do ensino, sendo que as Didáticas específicas se dedicam aos conteúdos e métodos referentes às matérias.

Tendo papel tão importante, a Didática é componente curricular indispensável e fundamental na formação do educador. Nesta perspectiva, é importante apresentarmos o quanto o desenvolvimento profissional inicial demanda de atenção é ainda mais importante no início da carreira do professor, pois é o momento de conciliar teoria e prática e poder desenvolver um trabalho de qualidade.

O início da carreira do professor é um período bastante complexo e de muita aprendizagem, pois é o momento em que o professor iniciante deixa de ser aluno e adentra no contexto escolar com um novo olhar e com uma nova finalidade de trabalho, neste contexto Garcia (1992, p. 66) destaca que:

> A iniciação profissional dos professores constitui uma das fases do "aprender a ensinar" que tem sido sistematicamente esquecida, tanto pelas instituições universitárias como pelas instituições dedicadas à formação em serviço dos professores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

> Esta fase compreende os primeiros anos de docência e denomina-se o período de iniciação no ensino.

No período de iniciação, o professor necessita de apoio e acompanhamento, bem como de formação continuada, pois somente a formação acadêmica não dará conta das dúvidas que surgirão no desenvolvimento da profissão, é o que destaca Cunha (2010, p. 143):

> Não raras vezes se naturaliza a chegada deles ao sistema escolarizado ao qual se incorpora sem nenhuma ação especial de acompanhamento e apoio. Muitas vezes, ao revés, se reserva a eles as mais complexas situações de trabalho, em escolas com déficits organizacionais e ou em classes de mais difícil manejo. É rara a consciência de que esse jovem docente inicia uma fase complexa da sua formação através da iniciação profissional.

Ou seja, são reservadas ao novo profissional as tarefas mais desafiadoras, se este não tem o suporte necessário para desenvolvê-las, certamente os resultados serão catastróficos. Mayor Ruiz (2009, p. 190), destaca que, "é necessário um processo de adequação profissional, como uma forma de socialização, com características e conotações que exigem atenção, para poder apresentar resultados efetivos".

O professor quando inicia sua trajetória no mundo do trabalho, tem a expectativa de que irá dominar os conhecimentos e saberes necessários para o trabalho docente, porém não é bem assim que acontece, é na prática, no dia a dia, que sua experiência irá se consolidando.

Cunha (2011, p. 81) relata que "[...]os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar". Isso nos mostra que a prática associada a experiência, traz uma formação mais sólida e inovadora e consequentemente uma educação de qualidade. Quando o licenciado vivência a prática pedagógica a sala de aula passa a ter um significado diferente, isto é, passa a ser um espaço em que se traduz o conhecimento em experiências práticas de ensino/aprendizagem.

Nesse sentido Martins (2012), destaca a Didática como uma disciplina que compõe esse campo formativo. Assim os conhecimentos assumem a

ISBN: 978-65-5222-079-0

dimensão da relação teoria e prática entendendo a teoria como expressão da prática.

Por isso, a disciplina de Didática tem um papel de grande relevância na formação inicial do professor, favorecendo a compreensão da prática, pois em sua docência é preciso ter claro, e isso a Didática irá auxiliá-lo durante sua formação, que teoria e prática estão intimamente ligadas, ou seja, uma influência a outra, dada sua natureza indissociável e pela relação dialética, material e contraditória.

O início da carreira é marcado por descobertas e desafios, é um choque com a realidade, o qual o professor precisa estar preparado para superar, pois a confrontação com a realidade profissional, com a complexidade das situações é o que marca o exercício da docência, é o momento em que o professor irá colocar à prova aquilo que aprendeu em todo seu processo de formação e essa não é uma tarefa fácil.

Nesse sentido fez-se necessário realizar um questionário, com o objetivo de entrevistar professores em início de carreira, para saber quais as principais dificuldades enfrentadas por eles nesta fase da profissão e como a Didática auxilia no desenvolvimento do trabalho em sala de aula, ou seja, como ela ajuda na prática pedagógica.

Buscando nos aproximarmos do campo de atuação profissional, fez-se uma coleta de dados, através de um questionário, o qual apresenta 12 questões, as quais tem como finalidade conhecer como é o início de carreira dos professores, quais suas dificuldades e como a Didática os auxilia nesse início de profissão. Iniciamos o questionário, nos aproximando da formação dos professores iniciantes, neste sentido identificamos que todos os professores apresentam formação no curso de Pedagogia e atuam entre dois e cinco anos com turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental I. Os questionários foram enviados de forma online, por meio de redes sociais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tabela 1: Identificação dos entrevistados

NOME	FORMAÇÃO	TURMA	TEMPO DE ATUAÇÃO
A	Pedagogia	1° ano	5 anos
B	Pedagogia	1° ano	3 anos
C	Pedagogia	2° ano	2 anos
D	Pedagogia	1° ano	5 anos
E	Pedagogia	2° ano	4 anos
F	Pedagogia	1° ano	2 anos
G	Pedagogia	1° ano	2 anos
H	Pedagogia	2° ano	4 anos

Fonte: As autoras (2025)

Em seguida, nos aproximamos da turma que os professores apresentam maior interesse para a docência nos anos iniciais, e os mesmos relataram que:

> *gosto do 1° ano, pois sempre aprendo com os alunos novas formas de ensinar, considero importante e fundamental essa fase de aprendizado, de alfabetização e os resultados do trabalho e do esforço dos alunos são visíveis. (Professora A, 2025).*

Já em outro relato, relacionado à mesma questão, vemos que a fala é um pouco diferente:

> *gostaria de trabalhar com alunos maiores, porém como sou iniciante, escolho depois das outras professoras e sobra apenas 1° ano. (Professora E, 2025).*

Nota-se, portanto duas realidades totalmente opostas, pois, na maioria das escolas a escolha de turmas baseiam-se no tempo de serviço do professor dentro daquela instituição, isso significa que, professores com mais tempo de trabalho na escola têm a chance de escolher primeiro e os iniciantes dificilmente escolhem a turma que desejam. Nesta perspectiva, Marcelo (1999), relata que os professores iniciantes precisam de um acompanhamento diferenciado, o que muitas vezes não acontece, pois é comum serem colocados para atuar em situações difíceis sem nenhuma orientação.

Para nos aproximarmos da prática docente e do campo da Didática, questionou-se os professores quais foram as contribuições da disciplina

de Didática para sua formação e se identificam as diferenças entre a Didática Geral e Específica?

A maioria dos entrevistados concordam que a disciplina de Didática é importante na formação acadêmica, pois traz uma reflexão acerca do como ensinar, como podemos ver em alguns dos relatos. Como podemos ver nos relatos:

> *Eram explicados os conteúdos, a teoria da disciplina, os autores que fundamentam a prática, desenvolvidos trabalhos em grupo, outros individuais, elaborado planos de aula para a crianças do 1° ao 5° ano e aplicado com a turma mesmo. (Professor B, 2025)*

Já para o professor C (2025),

> *a Didática Geral tem por finalidade o estudo do processo e ensino aprendizagem e suas relações ao estabelecer o ato de ensinar e aprender. Já didáticas específicas tem o objetivo de um determinado ensino ou disciplina.*

Fica claro que os conhecimentos adquiridos durante as disciplinas específicas se tornam a base para o trabalho em sala de aula, pois quando questionados sobre: Quais foram as contribuições das disciplinas de Didática para a sua formação?

Obteve-se os seguintes relatos:

> *A disciplina de Didática faz com que o professor compreenda a educação e suas demandas de uma maneira mais reflexiva, leva o professor sua prática pedagógica e suas metodologias, o que o professor está ensinando?! Para quem?! Quem são seus alunos e suas realidades?! Com algumas indagações o professor consegue desenvolver sua prática com aquilo que é significativo para o aluno, que faça parte da sua realidade. (Professor C, 2025)*

E ainda, professor E (2025),

> *a Didática é de extrema importância na nossa formação, pois nos auxilia a compreender os métodos e técnicas de ensino que melhor se adequam as dificuldades dos nossos alunos, assim eles aprendem melhor. (Professor E, 2025).*

O professor F (2025), destaca que,

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *a didática geral trabalha a forma de ensinar o todo, as didáticas específicas aprofundam cada disciplina e as formas de trabalhar. A didática auxiliou na forma de agir em sala, no planejamento das aulas, na metodologia que precisa ser usada em cada matéria.*

Analisando as respostas dos professores entrevistados acima, podemos destacar as palavras de Oliveira (1993, p. 57), "processo de ensino-aprendizagem", incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas". Sendo assim, a Didática está sempre relacionando teoria e prática.

Os professores entrevistados têm clareza das diferenças entre a Didática Geral e Específica, pois já atuam a algum tempo na área da educação e conseguem discernir essas particularidades entre uma e outra.

Outro questionamento feito aos entrevistados foi se eles se recordam das aulas de Didática e quais práticas, atividades o professor realizava nas aulas, a esse questionamento obteve-se algumas respostas relevantes como:

> *Sim, práticas voltadas a objetivação conteúdo e didáticas mais lúdicas e eficazes no ensino como o uso de jogos e materiais concretos. (Professor C, 2025).*

Já o professor D (2025), faz a seguinte colocação,

> *eram explicados os conteúdos, a teoria da disciplina, os autores que fundamentam a prática, desenvolvidos trabalhos em grupo, outros individuais, elaborado planos de aula para as crianças do 1° ao 5° ano e aplicado com a turma mesmo. (Professor D, 2025). Para o professor F (2025), o professor ensinava como fazer um bom planejamento da aula, como escolher as atividades corretamente. (Professor F, 2025).*

Nesse sentido compreende-se que os conhecimentos didáticos são essenciais, pois se tornam a matéria prima do trabalho do professor, quando este passa a atuar na prática, pois de acordo com as respostas obtidas, através da Didática é possível ter acesso ao lúdico, ao planejamento eficaz e atividades coerentes, aspectos estes de extrema importância para o bom desenvolvimento do aluno. Nessa perspectiva Veiga (1989, p. 22), diz que, "o papel fundamental da didática no currículo de formação de

ISBN: 978-65-5222-079-0

professor é o de ser instrumento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, contribuindo para a formação da consciência crítica".

Dando sequência aos questionamentos, quando pensamos em dificuldades enfrentadas no início da carreira podemos destacas as seguintes,

> *Incentivo a novas metodologias de ensino (só estão restritos a métodos antigos, sem abertura para novas formas de ensinar), recursos pedagógicos, e estrutura pedagógica, e infraestrutura escolar nos primeiros anos. (Professor D, 27 anos).*

Em outro relato, vemos o seguinte,

> *acredito que a principal dificuldade de todo professor que está iniciando na alfabetização é em como aplicar a teoria aprendida na graduação na sua prática de ensino, e aquela dúvida surge, e agora o que fazer?! Mas ao decorrer do processo o professor conhece melhor o aluno e a maneira que ele aprende (e muitas vezes o professor utiliza mais de um método de alfabetização, partindo daquela que o aluno melhor compreendeu), o professor consegue desenvolver seu trabalho pedagógico. (Professor C, 2025)*

A formação do professor vai muito além de um treinamento, ele precisa saber como colocar em prática aquilo que aprendeu nos anos de formação acadêmica e essa não é uma tarefa fácil, só depois que inicia sua trajetória é que o professor irá aprendendo, muitas vezes com seus erros, como realmente é o trabalho em sala de aula. Pois em alguns casos só aprendemos na prática, com as dificuldades do dia a dia, o que é uma sala de aula, a Didática acaba não dando conta de mostrar tudo isso ao acadêmico. É o que podemos ver neste relato,

> *1. A falta de relação entre teoria e prática, principalmente com relação às políticas educacionais. 2. A falta da disciplina didática/ questões práticas, acabamos aprendendo quando estamos na escola. 3.Falta de relação entre escola e Universidade, não caminham juntas. (Professor A, 2025).*

Outras dificuldades que também se destacam são:

- *O apoio da escola, o trabalho individual com os alunos, a insegurança. (Professor F, 2025)*

ISBN: 978-65-5222-079-0

- *Falta de experiência, conhecimento prévio do aluno e como disciplinar os alunos. (Professor G, 2025)*
- *Diferença de nível de aprendizagem de cada criança. (Professor H, 2025)*

Todas as dificuldades enfrentadas pelos docentes em início de carreira podem ser resumidas com a seguinte frase: Dificuldade em conciliar teoria e prática. (Professor E, 2025).

Para enfrentar esse processo de início, que em alguns momentos é conturbado, o professor precisa estar em constante aperfeiçoamento, pois somente a graduação não lhe proporcionará tudo que é necessário para seu futuro profissional, portanto, a formação continuada nesse processo é essencial, pois como esclarece Romanowski (2007, p. 130 – 131):

> O objeto da formação continuada é a melhoria do ensino, não apenas a do profissional. Portanto, os programas de formação continuada precisam incluir saberes científicos, críticos, didáticos, relacionais, saber-fazer pedagógico e de gestão [...]. Ressalta-se a necessária ênfase na prática dos professores com seus problemas como importante eixo condutor dessa modalidade de formação. [...]. Os programas de formação, ao possibilitarem conhecimentos sobre a escola e o sistema educativo e ao explicitarem a complexidade das situações de ensino e as possíveis alternativas de solução, a partir da prática, favorecem uma ação docente mais crítica e consciente.

Assim, estar em constante formação deve fazer parte da carreira do professor, pois é indispensável buscar conhecimento e estar sempre inovando para que seus alunos se tornem mais críticos e pesquisadores, aprimorando juntamente com o professor, o conhecimento adquirido no processo ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este estudo, fica evidente que a formação inicial dos professores de 1° e 2° ano contribui com uma base teórica necessária, porém insuficiente para dar conta da complexidade do trabalho docente nos

ISBN: 978-65-5222-079-0

anos iniciais, sendo preciso reconhecer que o exercício da profissão se constrói também na prática diária, nas tentativas, nos erros e nas pequenas conquistas cotidianas. A partir das falas e dos dados coletados junto às oito(os) professoras(es) participantes (A a H), observa-se um conjunto recorrente de desafios: dificuldade em articular teoria e prática, escolha imposta de turmas para iniciantes, escassez de apoio institucional, falta de recursos pedagógicos, variação acentuada nos níveis de aprendizagem das crianças, insegurança frente à gestão da turma e ausência de espaços formais de escuta e orientação, o que confirma a necessidade de pensar a iniciação profissional como etapa que exige políticas e práticas de suporte específicas.

Os relatos analisados mostram que a Didática, enquanto componente curricular, oferece elementos valiosos para o planejamento e para a seleção de práticas pedagógicas, ao passo que nem sempre prepara o futuro professor para as singularidades do cotidiano escolar, isso se manifesta nas falas que registram: "a teoria é essencial, mas é na prática que aprendemos a lidar com situações que os livros não mostram" e "somos colocados para atuar em situações difíceis, sem acompanhamento". Essas expressões revelam não apenas lacunas formativas, mas também demandas institucionais, quando os(as) iniciantes assumem turmas de alfabetização sem escuta, sem mentorias e em contextos em que a escolha de turma favorece docentes com mais tempo de serviço.

Diante desse panorama, o estudo reafirma a importância de conceber a formação docente como processo contínuo, integrando ação formativa inicial, formação continuada e políticas institucionais de acolhimento e supervisão, dessa forma sugere-se, com base nos achados, algumas recomendações práticas e implicações para a formação e para a gestão escolar: Programas de acolhimento e mentoria para iniciantes: implementar programas de iniciação profissional que ofereçam tutela pedagógica nas etapas iniciais da carreira, combinando observação conjunta, planejamento compartilhado e supervisão reflexiva, de modo a reduzir a sensação de solidão profissional e fortalecer a segurança didática; Integração entre

ISBN: 978-65-5222-079-0

universidade e escola: ampliar as experiências práticas supervisadas durante a licenciatura, com estágios prolongados e supervisionados em turmas de alfabetização, favorecendo a vivência da Didática no ambiente escolar e a articulação teoria-prática que os(as) participantes apontaram como deficitária; Formação continuada contextualizada: investir em programas de formação continuada que partam das necessidades reais dos professores, valorizando saberes do cotidiano, práticas lúdicas, estratégias de avaliação formativa e manejo de sala, para que as ações formativas respondam aos problemas concretos identificados nos relatos; Políticas de distribuição e escolha de turmas: revisar critérios internos de alocação de turmas, evitando que docentes iniciantes sejam sistematicamente designados para as classes mais desafiadoras sem apoio, privilegiando negociações que considerem formação, experiência e interesse pedagógico; Estrutura e recursos pedagógicos: garantir condições materiais e espaços de trabalho adequados, com acesso a materiais concretos e recursos didáticos que facilitem a implementação de metodologias lúdicas e diversificadas, já reconhecidas pelos participantes como estratégias eficazes para alfabetização; Espaços coletivos de diálogo profissional: instituir momentos regulares de formação entre pares, grupos de estudo e encontros pedagógicos que promovam a escuta, a troca de práticas e a construção coletiva de soluções, reduzindo o isolamento e valorizando a docência como trabalho coletivo; Atenção às dimensões emocionais da docência: incluir na formação ações que dialoguem com o manejo do estresse, práticas de autocuidado profissional e estratégias relacionais para lidar com conflitos e com a heterogeneidade das turmas, pois as dimensões afetivas aparecem com força nas falas analisadas.

Em termos de contribuições teóricas e metodológicas, o estudo corrobora posicionamentos de Libâneo, Romanowski, Saviani e Brzezinski ao reafirmar que a Didática deve mediar o enlace entre conhecimento teórico e ação pedagógica, mas também amplia o debate ao evidenciar, empiricamente, como as condições de inserção no trabalho influenciam a construção da identidade profissional, sendo urgente repensar cur-

ISBN: 978-65-5222-079-0

riculum e políticas formativas para torná-los mais sensíveis ao contexto escolar real.

Quanto às limitações da pesquisa, é importante reconhecer que o recorte amostral "oito professores formados em Pedagogia, atuantes entre dois e cinco anos em 1º e 2º ano" não permite generalizações amplas, mas oferece uma visão aprofundada e significativa sobre a experiência inicial em diferentes contextos escolares, servindo como ponto de partida para investigações mais amplas, quantitativas e multicêntricas. Recomenda-se que estudos futuros ampliem a amostra, incluam observações em sala de referência, entrevistas em profundidade e análise de práticas pedagógicas ao vivo, além de investigar o impacto de programas de mentoria e das mudanças curriculares na formação inicial.

Por fim, a pesquisa reafirma uma esperança prática: apesar das dificuldades apontadas, os docentes iniciantes demonstram compromisso, sensibilidade e desejo de aprimoramento, elementos fundamentais para a transformação das práticas pedagógicas, assim sendo, investir em formação que articule teoria, prática e cuidado institucional é investir na qualidade da educação básica, garantindo que as aprendizagens das crianças sejam, de fato, centrais e possíveis.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educacao. Resolucao CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formacao inicial em nivel superior (cursos de licenciatura, cursos de formacao pedagogica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formacao continuada. Brasilia, Diario Oficial [da] Republica Federativa do Brasil, secao 1, n. 124, p. 1-16, 02 de julho de 2015. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Constituição. A Constituição de 1934. Fundação Projeto Rondon: 1986. Acesso em: 01 set. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1934. Institui a Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1934. Acesso em 01 set. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Acesso em: 03 set. 2025.

BRASIL. Decreto – Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Rio de Janeiro, 4 de abril de 1939, 118º da Independência e 51º da República. Acesso em: 02 set. 2025.

BRASIL. Decreto Nº 10 de 10 de abril de 1835. Rio de Janeiro. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LEI nº 9394/96. Curitiba: Fórum Paranaense em defesa da escola pública, gratuita e universal, 1996. Acesso em 20 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Catálogo 2008. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica. Diário Oficial, Brasília, DF, dez. 2008. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer n.252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília. (1-100), p.101-117. Acesso em: 10 jul. 2025.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas, SP: Papirus, 1996. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). Acesso em: 12 set. 2025.

CUNHA, M. I. **Lugares de formação:** tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN. A. I. L. de F. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p.129 –165. Acesso em: 20 ago. 2025.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2011. Acesso em: 12 ago. 2025.

GARCIA,C. M. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento dos professores. In: nóvoa, A. (coord.) ***Os pro-***

fessores e sua formação. 3.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p.51-76. Acesso em: 23 ago. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990, 1992, 1994. Acesso em: 22 jul. 2025.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogos, para quê? São Paulo**: Cortez, 2002. Acesso em: 20 jul. 2025.

MARCELO, C. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999. Acesso em: 22 ago. 2025.

MARIN, A. J; PIMENTA, S. G. **Didática:** teoria e pesquisa. Araraquara, SP: Junqueira & Martin, 2015. Acesso em: 13 ago. 2025.

MARTINS, P. L. O. **As formas e práticas de interação entre professores e alunos**. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Acesso em: 9 jul. 2025.

MAYOR RUIZ, C. **El desafio de los profesores principiantes universitários ante su formación**. In: MARCELO GARCIA, C. (Org.). **El profesorado principiante. Inserción a la docencia**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2009. Acesso em: 10 out. 2025.

OLIVEIRA, M. K. de. V. **Aprendizado e Desenvolvimento -** um processo sócio-histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993. Acesso em: 26 set. 2025.

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT Didática–análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013. Acesso em: em: 28 set. 2025..

ROMANOWSKI, J. P. **Aprender:** uma ação interativa. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de Didática**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. Acesso em: 14 set. 2025.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação continuada**. In: ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007. p. 130-163. Acesso em: 14 set. 2025.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil:** história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. Acesso em: 12 out. 2025.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989. Acesso em: 15 out. 2025.

VEIGA, I . P. A., . **Didática:** uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, p. 25-40, 1988.. Acesso em: 15 out. 2025.

VEIGA, I. P. A. **Repensando a Didática.** Campinas/SP: Papirus Editora, 2004. Acesso em: 15 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.059

OS 07 HÁBITOS DE UM PROFESSOR EFICAZ

Rita Martins da Silva[1]
Maria Francielma Souza de Vasconcelos[2]

RESUMO

Ensinar é uma ação que exige atrair, cativar, conduzir e possibilitar mudanças de comportamento, onde o aluno sai de um estágio para outro, gerando uma nova postura, um novo saber, uma nova aprendizagem. E, desde sempre, os professores sabem que, para influenciar seus alunos devem impactá-los. Estudos realizados para perceber quais fatores susceptíveis ajudam na aprendizagem do aluno (Wang, Hearttel e Walberg, 1993; Hattie, 1992 e 2009), provaram que, o perfil, as expectativas e a atuação dos professores em sala de aula impactam no rendimento escolar dos alunos. Sendo a prática do professor, o principal fator extrínseco para a aprendizagem dos alunos. A eficácia e a influência do professor tem efeito direto no comportamento, desempenho e na evolução dos alunos no ambiente de sala de aula, superando fatores como, o ambiente familiar do aluno, a sua origem, o seu nível social e econômico, a sua motivação e o seu potencial intelectual. O professor eficaz faz a diferença porque estabelece uma conexão positiva com o aluno, desenvolvendo seu potencial e a sua aprendizagem. Os estudos realizados por, Sanders e Rivers (1996), Sanders (1998), Mendro (2003), Taylor et al (2010) e Hattie (2007) comprovam que, quando o aluno mantém uma relação de

1 Doutora em Ciência da Educação e Psicologia da Universidade Nova de Lisboa (NOVA) em parceria com o Instituto de Psicologia Avançada (ISPA) Lisboa, Portugal e reconhecido na Universidade Católica de Brasília - UCB, ritasms@hotmail.com;

2 Licenciatura em Matemática – Unopar, francy.fs57@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

proximidade e vê o professor como alguém que pode fazer diferença em sua vida, por mais que tenha dificuldades na disciplina ministrada pelo professor, cria crenças positivas de suas capacidades e o seu rendimento escolar melhora. O professor para se tornar eficaz, constrói no seu dia a dia uma série de hábitos diferenciados, hábitos esses que, modificam a forma como pensa sobre aquilo que faz, sobre suas estratégias de ensino e sobre a visão da sala de aula. Esses hábitos geram autoconfiança, automotivação e alicerçam a atuação do professor no ambiente de sala de aula.

Palavras-Chaves: Hábitos, Professor(a), Eficácia, Alunos, Aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A educação, enquanto fenômeno humano, social e histórico, constitui-se em um processo contínuo de construção de sentidos, saberes e identidades. Ensinar e aprender, portanto, não se reduzem à transmissão de conteúdos, mas envolvem a capacidade de influenciar positivamente o outro, despertando nele a curiosidade, o engajamento e o desejo de transformar a própria realidade. Nesse horizonte, a figura do professor assume centralidade: é mediador, pesquisador, líder pedagógico, referência afetiva e intelectual.

A literatura especializada e a experiência acumulada nas escolas mostram que, quando o professor exerce sua função com intencionalidade, propósito e rigor, a aprendizagem dos estudantes dá um salto qualitativo, ainda que permaneçam desafiadores fatores externos como vulnerabilidade social, desigualdades e contextos familiares adversos.

Pesquisas de referência sobre eficácia docente — como as meta-análises de John Hattie e os estudos de Sanders e Rivers — convergem para um ponto sensível: o impacto do professor sobre o desempenho dos estudantes pode superar o efeito de variáveis externas, sobretudo quando a prática pedagógica é estruturada por princípios claros, expectativas elevadas e uma relação pedagógica marcada pela confiança. Em outras palavras, não é qualquer prática que promove aprendizagens significativas; são práticas intencionalmente planejadas, monitoradas e reorientadas, que se articulam a um conjunto de disposições pessoais e profissionais que aqui chamamos de hábitos. Esses hábitos, quando cultivados no cotidiano escolar, transformam-se em uma espécie de "arquitetura invisível" que sustenta a sala de aula e favorece o desenvolvimento integral dos estudantes.

A elaboração deste artigo emerge da convergência entre a vivência da autora docente desde 1990 em múltiplos contextos de ensino e a sistematização teórica de autores que discutem qualidade e equidade educacional. Ao observar alunos, turmas, escolas e redes, bem como pro-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cessos formativos diversos, torna-se evidente que a eficácia do professor não se explica por um talento inato, e sim por um percurso de lapidação profissional e humana. Esse percurso é feito de escolhas cotidianas, pequenas e consistentes: estudar, refletir, acolher, planejar, avaliar, ajustar a rota e recomeçar. Com o tempo, essas escolhas se sedimentam como hábitos e tornam-se traços identitários da docência.

A docência realizada com qualidade envolve, simultaneamente, conhecimento específico do conteúdo, domínio didático-metodológico, compreensão dos processos de desenvolvimento humano e manejo das dimensões socioemocionais que atravessam a vida escolar. Paulo Freire já nos advertia que ensinar exige pesquisa, rigorosidade metódica, respeito aos saberes do educando e alegria e esperança. Na perspectiva freireana, ensinar é criar possibilidades para a produção do conhecimento, e não apenas transferi-lo. Essa postura exige do professor um compromisso ético e político com a formação de sujeitos críticos e autônomos e, portanto, demanda uma prática viva, dialógica, situada e capaz de se reinventar diante de novas condições históricas e culturais.

No entanto, ensinar em contextos reais é lidar com tensões permanentes: indisciplina, defasagens, heterogeneidade de níveis, burocracias, falta de recursos, adoecimento docente e desvalorização social. Esses desafios complexos podem desorganizar o trabalho pedagógico quando o professor atua de modo reativo, sem um horizonte de princípios. É justamente aí que os hábitos profissionais funcionam como um "núcleo duro" que dá direção e estabilidade à prática: eles organizam o olhar do professor sobre a sala de aula, orientam decisões, antecipam cenários, sustentam a perseverança e protegem a intencionalidade pedagógica do improviso desestruturado.

Os sete hábitos apresentados neste estudo — inovação; expectativas elevadas; compreensão; autoconhecimento; autoavaliação; autocontrole; e resiliência — não constituem uma lista de técnicas isoladas. Ao contrário, configuram um sistema de crenças, valores e rotinas profissionais que se retroalimentam. Inovar, por exemplo, deixa de ser sinônimo de apli-

ISBN: 978-65-5222-079-0

car “novidades” e passa a significar uma atitude investigativa diante da aprendizagem real dos estudantes, com base em evidências e na escuta da turma. Manter expectativas elevadas implica acreditar que todos podem aprender, mas também desenhar percursos diferenciados, avaliar continuamente e ajustar o ensino para que cada estudante avance. Compreender o outro, por sua vez, não se reduz à empatia como afeto; é uma competência de leitura fina de contextos, sinais e necessidades, fundamental para o planejamento e para o manejo de sala.

O autoconhecimento ocupa lugar estratégico nesse conjunto. Ao reconhecer suas forças e fragilidades, o professor reduz a distância entre o que diz e o que faz, alinha propósito pessoal e missão profissional e estabelece limites saudáveis para o exercício da autoridade pedagógica. Já a autoavaliação cria as condições para um ciclo virtuoso de melhoria: diagnosticar, intervir, monitorar e replanejar. Em paralelo, o autocontrole e a inteligência emocional blindam a prática contra decisões precipitadas em momentos de conflito, promovendo um clima de sala mais seguro, respeitoso e propício à aprendizagem. Por fim, a resiliência docência traduz-se na capacidade de se recompor, insistir no essencial, aprender com o erro e sustentar a esperança pedagógica mesmo em cenários de escassez ou frustração.

Do ponto de vista científico e profissional, discutir hábitos docentes importa porque permite deslocar o debate da culpabilização individual para a construção de condições e disposições que podem ser ensinadas, aprendidas e cultivadas. Falar de hábitos é falar de formação continuada significativa, de políticas de apoio à escola, de tempo para estudo e planejamento, de culturas colaborativas, de avaliação formativa e de liderança pedagógica. Importa, ainda, porque reconhecer a docência como profissão complexa implica admitir que sua qualidade depende de saberes especializados e de uma ética do cuidado com o outro — especialmente com crianças e adolescentes que chegam à escola com marcas de desigualdades que a própria escola não pode, sozinha, resolver.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, a presente introdução tem três objetivos principais. Primeiro, justificar a relevância de investigar a eficácia docente a partir de hábitos profissionais, evidenciando sua potência para reduzir desigualdades de aprendizagem e promover equidade. Segundo, apresentar o problema investigativo que orienta o estudo: como determinados hábitos docentes, quando praticados de modo consistente, aumentam as oportunidades de aprendizagem e contribuem para melhorar o clima pedagógico e os resultados educacionais de forma sustentável? Terceiro, situar o leitor no escopo conceitual que embasa a análise, dialogando com contribuições de autores nacionais e internacionais sobre ensino eficaz, professor reflexivo, dimensões socioemocionais e desenvolvimento profissional docente.

No plano metodológico, o artigo se insere na tradição qualitativa, de natureza descritivo-analítica, baseada em estudo bibliográfico e reflexão sistemática sobre a prática. A experiência da autora constitui um campo empírico privilegiado, não para generalizações apressadas, mas para iluminar questões recorrentes no cotidiano escolar e para articular teoria e prática no desenho dos sete hábitos. Essa abordagem hermenêutica permite interpretar a docência como uma prática situada, na qual o professor interpreta contextos, toma decisões sob condições de incerteza e reconstrói continuamente os caminhos do ensinar.

Os resultados esperados com a sistematização dos sete hábitos são de três ordens: (a) oferecer ao professor um repertório conceitual e prático para observar a própria atuação com mais precisão, nomeando processos e critérios que muitas vezes permanecem tácitos; (b) apoiar gestores e formadores na construção de programas de desenvolvimento profissional que valorizem o protagonismo docente e alinhem-se a evidências de eficácia; e (c) contribuir para o debate público sobre qualidade da educação, deslocando a conversa de discursos abstratos para mecanismos concretos de melhoria da sala de aula.

Por fim, cabe uma palavra sobre a ética que sustenta esta proposta. Se a aprendizagem é um direito, então a escola precisa ser uma experiência de segurança, acolhimento e desafio intelectual para todos. Isso

ISBN: 978-65-5222-079-0

exige professores com rigor técnico e sensibilidade humana, capazes de transformar a sala de aula em ambiente de altas expectativas e de cuidado. O caminho não é simples, por vezes é árduo, mas é possível quando o trabalho docente se ancora em hábitos que dão forma e continuidade ao propósito de ensinar. É nessa esperança praticável que se inscreve este estudo: mapear e compreender os sete hábitos que, cultivados dia após dia, ajudam a construir a eficácia docente e, sobretudo, a dignidade da aprendizagem.

METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, ancorada na análise bibliográfica e na reflexão sistemática sobre a prática docente. Parte-se do pressuposto de que a compreensão profunda da ação educativa só é possível quando se reconhece a complexidade do trabalho do professor e se valoriza a experiência como campo legítimo de investigação e construção de conhecimento.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se pela necessidade de captar significados, percepções e sentidos atribuídos pelos sujeitos à prática pedagógica, o que seria inviável por meio de métodos puramente quantitativos. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa preocupa-se em compreender fenômenos a partir da perspectiva dos participantes, reconhecendo que o pesquisador é também parte do campo estudado. No caso deste artigo, a autora assume o papel de pesquisadora-praticante, articulando o saber teórico ao saber experiencial acumulado em mais de três décadas de atuação n...

A metodologia empregada tem caráter descritivo, uma vez que busca identificar, sistematizar e interpretar hábitos e atitudes que diferenciam professores eficazes. Esses hábitos emergem tanto da observação empírica quanto da análise de estudos de referência sobre eficácia docente (Hattie, 2009; Guskey & Huberman, 1995; Freire, 1996; Morin, 2002). A descrição minuciosa de cada hábito — inovação, expectativas elevadas,

ISBN: 978-65-5222-079-0

compreensão, autoconhecimento, autoavaliação, autocontrole e resiliência — permite revelar...

Além da revisão teórica, o estudo apoia-se em uma metodologia de cunho hermenêutico-fenomenológico, isto é, interpretativa e reflexiva, voltada à compreensão do sentido que os professores atribuem às suas práticas e à forma como transformam suas experiências em saber pedagógico. Essa abordagem dialoga com autores como Gadamer (1999), Schön (1983) e Perrenoud (2002), que defendem a reflexão-na-ação como caminho para o aprimoramento profissional e a emancipação docente.

A coleta e sistematização das informações resultam da triangulação entre três dimensões: (a) a análise bibliográfica; (b) a experiência da autora enquanto docente e formadora de professores; e (c) o diálogo com evidências científicas sobre eficácia docente. Essa triangulação garante densidade interpretativa e confiabilidade à análise, permitindo confrontar teoria e prática, generalizações e singularidades, discursos e realidades.

O tratamento dos dados teóricos e reflexivos ocorreu mediante leitura crítica, categorização dos principais conceitos e comparação com as evidências empíricas descritas na literatura. Buscou-se identificar convergências entre os autores consultados e os achados práticos, além de contradições que pudessem gerar novas interpretações. O processo seguiu as etapas de: (1) leitura exploratória; (2) codificação temática; (3) análise interpretativa; e (4) síntese descritiva. A escrita do texto constituiu parte inse...

Assim, a metodologia deste trabalho está alicerçada em dois eixos complementares: o científico e o vivencial. O primeiro fornece os fundamentos teóricos que sustentam a análise; o segundo, o olhar empírico de quem vive a educação em sala de aula, reconhecendo suas tensões e potencialidades. A articulação entre ambos permite que o estudo alcance não apenas validade acadêmica, mas também relevância social, pois traduz em linguagem acessível e fundamentada aquilo que tantos professores experimentam cotidiano.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento deste estudo propõe-se a analisar os sete hábitos que caracterizam o professor eficaz. Tais hábitos, quando integrados de forma consciente, compõem um sistema de práticas que sustentam a qualidade pedagógica, fortalecem o vínculo humano e geram aprendizagens significativas. A análise a seguir estrutura-se a partir da literatura científica e da observação prática, evidenciando a interação entre teoria e experiência.

HÁBITO 1 – INOVAÇÃO

Ser inovador não significa simplesmente utilizar tecnologias ou metodologias "da moda", mas adotar uma postura investigativa e criativa diante das demandas educacionais. O professor inovador observa sua turma, identifica as dificuldades e adapta suas estratégias para alcançar resultados. Para Hattie (2009), o impacto do professor sobre o desempenho dos alunos é superior ao de qualquer outro fator externo, e isso decorre, em grande parte, da capacidade de ajustar o ensino com base nas evidências de aprendiza...

Na prática, a inovação surge na forma como o professor transforma obstáculos em oportunidades. Em escolas com poucos recursos, por exemplo, é possível inovar por meio de jogos, debates, dramatizações e experimentos simples que estimulem a curiosidade e a colaboração. Paulo Freire (1996) ensina que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a produção ou construção do saber". O professor inovador é aquele que enxerga a sala de aula como um espaço de experimentação, não de repetição.

HÁBITO 2 – EXPECTATIVAS ELEVADAS

As expectativas que o professor alimenta sobre seus alunos moldam profundamente o comportamento e o rendimento da turma. O chamado

ISBN: 978-65-5222-079-0

"Efeito Pigmaleão", descrito por Rosenthal e Jacobson (1968), demonstra que quando o professor acredita no potencial do aluno, suas atitudes e feedbacks se tornam mais encorajadores, o que, por sua vez, aumenta o desempenho dos estudantes. Ter expectativas elevadas significa confiar que cada aluno pode aprender, ainda que em ritmos e caminhos diferentes.

Essa confiança, porém, não é ingênua. É sustentada por um olhar realista, sensível e estratégico. O professor eficaz percebe que muitos alunos chegam à escola com histórias de fracasso, baixa autoestima e descrença em suas próprias capacidades. Sua função é, portanto, reconstruir o vínculo entre o aluno e o aprender, oferecendo desafios possíveis, reconhecimento e apoio contínuo. Quando o aluno percebe que o professor acredita genuinamente nele, tende a corresponder a essa expectativa com esforço e engajament...

HÁBITO 3 – COMPREENSÃO

A compreensão é a virtude que permite ao professor enxergar o aluno como sujeito integral. Envolve empatia, escuta ativa e respeito às diferenças. Carl Rogers (1977) afirmava que a escuta empática é o primeiro passo para o desenvolvimento pessoal e para a aprendizagem significativa. No contexto escolar, compreender o aluno significa reconhecer que cada comportamento comunica uma necessidade, e que o papel do professor é interpretar, não julgar.

Professores compreensivos criam ambientes de confiança, nos quais o erro é tratado como oportunidade de crescimento. Essa atitude reduz a ansiedade dos alunos e estimula a participação. A experiência demonstra que, quando um aluno se sente compreendido, tende a relaxar suas defesas emocionais e abrir-se à aprendizagem. A empatia, portanto, não é apenas um valor humano, mas um instrumento pedagógico poderoso.

ISBN: 978-65-5222-079-0

HÁBITO 4 – AUTOCONHECIMENTO

O autoconhecimento representa o eixo de sustentação de todos os outros hábitos. Segundo Morin (2002), "todo conhecimento comporta em si o risco do erro e da ilusão", e reconhecer as próprias limitações é o primeiro passo para corrigi-las. O professor que se conhece tem clareza de suas forças e fragilidades, compreende os gatilhos emocionais que interferem na prática e define estratégias para lidar com situações complexas.

Na prática, o autoconhecimento implica refletir sobre a própria trajetória escolar, as motivações que levaram à docência e as crenças que orientam o ensino. Muitos professores reproduzem, sem perceber, modelos pedagógicos que internalizaram como alunos. Ao se conhecer, o educador se liberta de automatismos e passa a agir com intencionalidade, transformando a experiência pessoal em sabedoria profissional.

HÁBITO 5 – AUTOAVALIAÇÃO

A autoavaliação é um exercício de humildade e aprimoramento. Segundo Schön (1983), o "professor reflexivo" aprende continuamente com sua ação, analisando suas decisões e ajustando o percurso. Avaliar-se é mais do que constatar erros; é compreender os motivos pelos quais algo deu certo ou não e planejar mudanças. Professores que se autoavaliam tendem a criar práticas mais coerentes e a desenvolver maior autonomia intelectual.

No cotidiano, a autoavaliação pode ocorrer por meio de registros reflexivos, conversas com colegas, análise de resultados ou observação das reações dos alunos. Trata-se de um hábito que fortalece a profissionalidade docente e rompe com a ideia de que o professor "já sabe tudo". O aprendizado contínuo nasce da capacidade de se revisar sem perder a confiança no próprio valor.

ISBN: 978-65-5222-079-0

HÁBITO 6 – AUTOCONTROLE

O autocontrole está diretamente relacionado à inteligência emocional, conceito amplamente difundido por Goleman (2011). Lidar com conflitos, manter a calma diante de situações de tensão e saber separar a crítica pessoal da crítica profissional são competências indispensáveis ao educador. O professor emocionalmente equilibrado inspira estabilidade, reduz a indisciplina e cria um clima favorável à aprendizagem.

Em sala de aula, é comum enfrentar comportamentos desafiadores, desinteresse ou resistência dos alunos. O professor que reage impulsivamente, com raiva ou sarcasmo, reforça o ciclo de tensão. Já o que mantém o autocontrole transforma o conflito em diálogo e oportunidade pedagógica. Essa capacidade exige maturidade emocional e consciência de propósito. O autocontrole não é repressão de sentimentos, mas domínio das reações para agir com sabedoria.

HÁBITO 7 – RESILIÊNCIA

A docência é uma profissão exigente, marcada por frustrações e vitórias diárias. Ser resiliente é manter-se firme diante das dificuldades, reinterpretando os desafios como oportunidades de crescimento. Segundo Cyrulnik (2004), a resiliência é “a arte de navegar nas torrentes”. Professores resilientes recuperam-se mais rapidamente de crises e encontram sentido mesmo nas adversidades.

A resiliência se expressa na persistência em acreditar na educação, mesmo quando o contexto é adverso. Em escolas vulneráveis, com estruturas precárias, o professor resiliente é aquele que ainda sorri, acolhe e sonha com seus alunos. Ele entende que seu papel é plantar sementes, mesmo que não veja todas florescerem. Essa atitude contagia e inspira, transformando a sala de aula em espaço de esperança.

ISBN: 978-65-5222-079-0

SÍNTESE INTEGRATIVA DOS HÁBITOS

Os sete hábitos não operam isoladamente. Eles se entrelaçam e se fortalecem mutuamente, formando um ciclo virtuoso. A inovação alimenta novas expectativas; a empatia sustenta o autocontrole; o autoconhecimento favorece a autoavaliação; e a resiliência garante a continuidade. O professor eficaz constrói sua identidade profissional ao longo do tempo, por meio de pequenas escolhas diárias orientadas por propósito, ética e amor à aprendizagem.

Mais do que um conjunto de técnicas, esses hábitos representam uma filosofia de vida e de trabalho. Eles reafirmam a docência como um ato de criação e compromisso humano. Ser um professor eficaz é compreender que cada gesto, palavra e decisão carregam o poder de influenciar trajetórias e despertar consciências. É assumir a responsabilidade de ser presença transformadora, mesmo em tempos de incerteza.

DISCUSSÃO

A análise dos sete hábitos evidencia que a eficácia docente é um fenômeno multidimensional, construído a partir da interação entre aspectos cognitivos, emocionais, éticos e relacionais. Mais do que um conjunto de competências técnicas, trata-se de uma postura existencial diante do ensino e da vida. O professor eficaz é aquele que consegue unir conhecimento, sensibilidade e propósito, transformando o cotidiano escolar em espaço de crescimento humano e intelectual.

Ao observar os hábitos descritos, inovação, expectativas elevadas, compreensão, autoconhecimento, autoavaliação, autocontrole e resiliência, nota-se que todos convergem para um eixo central: a consciência de si e do outro. Essa consciência permite ao professor equilibrar autoridade e afeto, exigência e empatia, técnica e intuição. Morin (2002) afirma que o conhecimento é sempre um diálogo entre o sujeito e o objeto, e, na docência, esse diálogo se estende ao campo das relações humanas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Paulo Freire (1996) já alertava que ensinar exige coragem e humildade. Para ele, o educador é aquele que aprende ao ensinar e ensina ao aprender. Essa dialética revela que a docência eficaz não se baseia em receitas prontas, mas na capacidade de refletir e recriar práticas conforme o contexto. Da mesma forma, Hattie (2009) demonstra, com base em centenas de estudos, que o impacto mais significativo na aprendizagem provém do professor que reflete criticamente sobre sua atuação e ajusta o ensino conforme o fe...

No contexto contemporâneo, marcado por profundas transformações sociais, tecnológicas e culturais, a escola enfrenta o desafio de formar sujeitos críticos e emocionalmente equilibrados. O professor, por sua vez, precisa conciliar as demandas cognitivas com as socioemocionais, pois, como destaca Goleman (2011), o domínio das emoções é decisivo para o sucesso nas interações humanas. Assim, o autocontrole e a resiliência tornam-se condições para sustentar a prática pedagógica em tempos de incerteza e press...

A discussão sobre hábitos docentes também conduz à reflexão sobre as condições institucionais da profissão. Perrenoud (2002) e Nóvoa (2009) enfatizam que o desenvolvimento profissional do professor não ocorre isoladamente, mas dentro de comunidades de prática que valorizam a troca, a escuta e a construção coletiva do saber. Portanto, cultivar hábitos de eficácia não depende apenas da vontade individual, mas de políticas públicas que promovam tempo de estudo, reconhecimento e ambientes colaborativos.

Na experiência docente, a observação direta de turmas, escolas e formações permite confirmar o que a teoria já indica: professores que desenvolvem hábitos de autoconhecimento e autoavaliação tendem a apresentar maior estabilidade emocional, melhor relação com os alunos e resultados pedagógicos mais consistentes. Em contrapartida, aqueles que permanecem presos à rotina sem reflexão tornam-se mais vulneráveis ao desgaste e ao desânimo. A eficácia, portanto, é menos um ponto de chegada e mais um processo continuo. Além disso, a discussão evi-

dencia que o conceito de eficácia docente precisa ser ampliado. Ser eficaz não é apenas garantir bons índices de desempenho escolar, mas promover aprendizagens duradouras, despertar valores éticos e fortalecer a autonomia dos estudantes. A educação eficaz é aquela que forma sujeitos capazes de pensar criticamente, agir com empatia e conviver de forma solidária. Assim, os sete hábitos propostos podem ser compreendidos como dimensões de uma prática humanizadora e transformadora.

O professor eficaz é, portanto, um agente de mudança. Ele ressignifica o espaço escolar como lugar de diálogo, reflexão e esperança. Em vez de reproduzir modelos, cria caminhos próprios, sustentados por convicções éticas e pela crença no potencial humano. Em um mundo cada vez mais fragmentado, a docência eficaz se torna um ato político e poético, pois educar é, ao mesmo tempo, resistir ao desânimo e semear possibilidades de futuro.

Nessa perspectiva, discutir a eficácia docente é discutir a própria essência da educação: formar seres humanos capazes de compreender e transformar o mundo. O professor que desenvolve esses hábitos transcende o papel técnico e torna-se um verdadeiro artesão da alma humana, moldando, com paciência e amor, a matéria-prima da humanidade, o ser em formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre os sete hábitos de um professor eficaz permite compreender que a docência ultrapassa o domínio técnico e se afirma como um compromisso ético e humano. Ensinar é, antes de tudo, um ato de presença: estar diante do outro com sensibilidade, respeito e esperança. Os hábitos aqui analisados, inovação, expectativas elevadas, compreensão, autoconhecimento, autoavaliação, autocontrole e resiliência — representam dimensões que se entrelaçam e formam a base da prática educativa transformadora.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir do percurso teórico e experiencial desenvolvido neste estudo, torna-se evidente que a eficácia docente não nasce do acaso nem de dons naturais, mas da construção consciente de atitudes e disposições internas. O professor eficaz é aquele que reflete continuamente sobre o sentido de seu trabalho, que não teme rever suas práticas e que encontra na adversidade uma oportunidade de crescimento. Essa postura revela maturidade profissional e emocional, elementos indispensáveis para enfrentar os desafios.

Constatou-se que a eficácia docente depende tanto de fatores individuais quanto institucionais. É fundamental que o sistema educacional ofereça condições para o desenvolvimento profissional contínuo, espaços de escuta e colaboração, além de políticas que valorizem o professor como sujeito de transformação social. Contudo, também é verdade que nenhuma política é eficaz se o professor não se perceber como protagonista da própria história. A mudança começa na consciência individual e se amplia pela coletiv...

Os sete hábitos, quando internalizados, formam um círculo virtuoso que alimenta o compromisso com a aprendizagem e com a vida. O professor inovador amplia horizontes; aquele que mantém expectativas elevadas desperta o potencial do aluno; o compreensivo cria vínculos e segurança emocional; o autoconhecido atua com coerência e autenticidade; o autoavaliador cresce continuamente; o equilibrado emociona sem se perder; e o resiliente resiste sem endurecer. Juntos, esses hábitos compõem o perfil do educador eficaz.

Conclui-se, portanto, que a eficácia do professor não é um estado permanente, mas um movimento. Ela se renova a cada encontro, a cada desafio e a cada conquista. O professor eficaz é, em essência, um aprendiz da vida, aquele que transforma o cotidiano escolar em espaço de sentido e partilha. Sua força reside não na perfeição, mas na capacidade de permanecer humano mesmo diante da exaustão, da pressa e da dor.

Que este estudo inspire professores a reconhecerem o valor do que são e do que fazem, a cuidarem de si e de seus alunos com amor e respon-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sabilidade. Que a escola continue sendo o território onde o conhecimento floresce e onde o humano se reencontra com sua melhor versão. Porque, afinal, educar é um ato de fé no futuro e o professor eficaz é aquele que acredita, todos os dias, que ainda é possível transformar o mundo pela força do exemplo e da palavra.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. *A Arte de Educar*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CROWTHER, F. *Resilient Teachers: Teaching and Learning under Pressure*. New York: Teachers College Press, 1995.

FERREIRA, A. *Educação e Resiliência*. Lisboa: Climepsi, 1999.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUSKEY, T.; HUBERMAN, M. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*. New York: Teachers College Press, 1995.

HATTIE, J. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2009.

MARCELO, C. *Formação de Professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

MARQUES, L. *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

MORIN, E. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *A Formação de Professores: Perspectivas Actuais*. Porto: Porto Editora, 1998.

PETTY, G. *Evidence-Based Teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes, 2006.

ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

SANDERS, W.; RIVERS, J. *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*. Research Report, University of Tennessee, 1996.

SARMENTO, M. *Sociologia da Infância e Educação*. Lisboa: Porto Editora, 2002.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983.

TAYLOR, S. et al. *Teacher Quality and Student Achievement*. Journal of Education Research, v. 103, n. 3, 2010.

WANG, M. C.; HEARTTEL, G.; WALBERG, H. *Toward a Knowledge Base for School Learning*. Review of Educational Research, v. 63, n. 3, 1993.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.060

IMPACTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES E RESULTADOS EM ITAPISSUMA

Rita Azevedo Dantas[1]
Michelle dos Santos Silva[2]

RESUMO

A formação continuada dos(as) docentes da educação infantil configura-se como um processo essencial para a garantia da qualidade do ensino e do desenvolvimento integral das crianças. Historicamente, a formação dos profissionais da educação infantil no Brasil passou por distintas fases, desde a inexistência de exigências formais para o exercício da docência até a obrigatoriedade da formação em nível superior (BRASIL, 1996). No entanto, o ingresso na carreira docente, por si só, não assegura a qualidade do ensino, sendo imprescindível investir na atualização permanente dos saberes e práticas pedagógicas. A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) enfatiza que as práticas pedagógicas na educação infantil devem ser planejadas intencionalmente e fundamentadas em princípios como a interação e a brincadeira. Para que essas práticas sejam efetivas e significativas, é fundamental

1 Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Tecnologias Emergentes em Educação da MUST University, Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Coordenadora Municipal de Educação Infantil da Rede de Ensino de Itapissuma, rita.azevedo22@hotmail.com;

2 Pós-graduação Lato Sensu em Ensino Lúdico – Centro universitário Barão de Mauá- Ribeirão Preto/SP, Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Itapissuma, silva.michelledossantos@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

que os(as) docentes participem continuamente de processos formativos. O documento destaca, ainda, a responsabilidade das redes de ensino na promoção da formação continuada, assegurando o acesso dos(as) professores(as) a estudos, reflexões e metodologias inovadoras. Nesse contexto, a formação continuada deve impactar diretamente a prática pedagógica, ampliando as perspectivas sobre o desenvolvimento infantil, as metodologias ativas e a construção de um currículo que respeite e valorize as infâncias. No município de Itapissuma, observou-se uma melhoria na intencionalidade pedagógica após formações continuadas, resultando em interações mais significativas e um ensino mais alinhado às necessidades infantis. As contribuições teóricas de Vygotsky (1991) e Malaguzzi (2018) sustentam a importância do aperfeiçoamento docente para a mediação qualificada e a criação de contextos ricos em experiências para as crianças. Além disso, um aspecto central das formações em Itapissuma é o processo de devolutivas das atividades realizadas. A prática de levar estudos para casa possibilita às professoras refletirem sobre os conteúdos discutidos e aplicarem os conhecimentos adquiridos à sua realidade pedagógica.

Palavras-chave: Formação Continuada, Educação Infantil, Prática Pedagógica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

As reformas educacionais nas últimas décadas têm provocado transformações na Educação Infantil, especialmente no que se refere ao papel e à identidade do professor. Ao ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, passou a demandar profissionais com formação específica e que fossem capazes de compreender as singularidades da infância. Segundo Campos (2008), as transformações educacionais recentes impactaram a identidade profissional de quem atua na Educação Infantil, exigindo novos saberes e práticas voltadas às necessidades das crianças.

A formação continuada de professores(as) da Educação Infantil é um dos pilares para a consolidação de práticas pedagógicas de qualidade e para a efetivação dos direitos de aprendizagem das crianças. No contexto brasileiro, esse processo é sustentado por políticas públicas que reconhecem o papel central da docência na primeira etapa da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) reforçam que a docência exige formação específica e permanente, garantindo o desenvolvimento profissional e o fortalecimento das práticas educativas.

A Educação Infantil demanda do professor uma postura investigativa e reflexiva, capaz de compreender a criança como sujeito histórico, cultural e de direitos. Nesse sentido, a formação continuada representa um espaço privilegiado para o diálogo entre teoria e prática, permitindo que o educador reelabore suas concepções e ressignifique suas ações pedagógicas. Ou seja, na formação de professores o docente deve se reconhecer como sujeito de saber e produtor de conhecimento, superando a visão de que o professor é mero executor de estratégias pedagógicas (NÓVOA, 2022).

Como lembra Malaguzzi (2018):

> Os professores — como as crianças e todas as outras pessoas — sentem a necessidade de crescer em suas competências;

ISBN: 978-65-5222-079-0

> desejam transformar experiências em pensamentos, os pensamentos em reflexões e estas em novos pensamentos e novas ações. [...] Além disso, os professores devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito rica, da discussão com colegas, pais e especialistas. (Malaguzzi, 2018, p.78)

A reflexão proposta por Malaguzzi nos convida a compreender o desenvolvimento docente como um processo dinâmico e coletivo, sustentado por experiências compartilhadas, pela escuta e pela reflexão conjunta. O autor evidencia que o ato de ensinar exige também aprender continuamente, e que o aprimoramento profissional se fortalece quando o professor se reconhece como sujeito ativo na construção do conhecimento, abrindo-se à colaboração e ao diálogo com seus pares. Assim, a formação continuada assume um papel essencialmente transformador, pois permite que os professores revisitem suas práticas, conectando-as aos valores e objetivos que as sustentam e ampliem sua intencionalidade pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, António Nóvoa (2022) reforça que compreender a docência implica reconhecer sua complexidade teórica, experiencial e simbólica. Para o autor, a formação de professores deve oferecer espaços e tempos de autoconhecimento e autorreflexão, permitindo que o docente se perceba como sujeito de saberes e de cultura profissional. Essa dimensão subjetiva e coletiva da profissão é o que dá sentido à prática, transformando o ato de ensinar em um processo de construção identitária e ética.

Deste modo, compreender a formação como um movimento permanente de investigação e troca é reconhecer que o crescimento profissional está intimamente ligado à qualidade das experiências vividas nos espaços coletivos de estudo e reflexão.

A relevância da formação continuada também é reforçada por estudos de âmbito nacional. O relatório Educação Infantil no Brasil – Avaliação Qualitativa e Quantitativa (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; MEC, 2009)

ISBN: 978-65-5222-079-0

evidencia que as instituições educacionais com maior participação de professores em ações de formação continuada apresentaram melhores indicadores de qualidade nos domínios de planejamento, práticas pedagógicas e interações com as crianças**.** Esses resultados sugerem que a formação docente impacta não apenas o desenvolvimento profissional, mas também a qualidade das experiências educativas oferecidas às crianças.

Assim, é nesse contexto que o município de Itapissuma, localizado na região metropolitana do Recife, vem investindo em processos formativos voltados à escuta das professoras e à valorização das práticas que emergem do cotidiano escolar. As formações oferecidas pela rede municipal têm priorizado temáticas que dialogam com as necessidades reais das escolas, promovendo estudos sobre metodologias ativas, planejamento intencional, observação e escuta sensível das infâncias.

Nesse sentido, tais ações dialogam diretamente com os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil - PNQEI (2024), que orientam a importância da:

> 2.3.2. Organização de ações articuladas de formação continuada para os profissionais da Educação Infantil fundamentadas nas especificidades da etapa e da função exercida (gestão, coordenação, supervisão, docência e funcionários, em geral), em estreito diálogo com as necessidades formativas manifestadas por elas(es);
>
> 2.3.3. Alinhamento das ações e dos conteúdos de formação aos documentos oficiais e normativos da Educação Infantil. (BRASIL, 2024, p. 25)

A inserção dessas diretrizes evidencia que o processo formativo desenvolvido no município está ancorado em princípios nacionais de equidade e qualidade, assegurando que a formação dos(as) professores(as) da Educação Infantil seja contextualizada, participativa e alinhada às normativas vigentes.

A presente pesquisa busca analisar os impactos da formação continuada na prática pedagógica dos(as) professores(as) da Educação Infantil do município de Itapissuma, considerando as transformações observadas

ISBN: 978-65-5222-079-0

a partir da implementação do movimento denominado “Para Casa”. Esse movimento consiste em uma estratégia formativa na qual esses profissionais experimentam em suas salas de aula as metodologias vivenciadas nos encontros, registrando e compartilhando as experiências em forma de devolutiva reflexiva.

De natureza qualitativa, através de pesquisa bibliográfica, o estudo envolveu momentos de estudo teórico, observação de práticas e análise de registros produzidos pelos(as) professores(as). As observações e devolutivas revelaram avanços significativos na intencionalidade pedagógica, no planejamento e nas interações em sala, evidenciando que a formação, quando construída de forma dialógica e contextualizada, potencializa a autonomia e a autoria docente.

Os resultados indicam que a formação continuada, sustentada por princípios de reflexão, partilha e escuta, tem favorecido o fortalecimento de uma cultura formativa permanente e colaborativa, na qual o(a) professor(a) é reconhecido como um ser integral, sujeito de saberes, emoções e experiências, que precisa ser valorizado em sua totalidade, promovendo espaços de escuta, diálogo, e reconhecimento e valorização de suas práticas e saberes. Os docentes passaram a reconhecer-se como protagonistas e pesquisadores de sua própria prática, construindo conhecimentos a partir do cotidiano e reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado de formação.

Investir em processos formativos articulados à realidade escolar e às políticas públicas de valorização docente contribui para a consolidação de uma Educação Infantil mais equitativa, reflexiva e humanizadora, na qual a prática pedagógica é entendida como um lugar de autoria, de diálogo e de transformação.

METODOLOGIA

A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, foi desenvolvida a partir da observação e análise das práticas pedagógicas de professoras

ISBN: 978-65-5222-079-0

da Educação Infantil da rede municipal de Itapissuma, em Pernambuco, entre os anos de 2024 e 2025. O estudo integra as ações formativas promovidas pela Secretaria Municipal de Educação, cujo foco tem sido a ampliação dos saberes docentes e o fortalecimento de práticas pedagógicas intencionais e alinhadas aos direitos de aprendizagem das crianças.

O percurso metodológico foi construído sob a perspectiva da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007), pois compreende a formação como um processo dialógico, em que a teoria e a prática se retroalimentam continuamente. As formações foram conduzidas por formadoras municipais, envolvendo momentos de estudo teórico, experimentação de práticas e devolutivas reflexivas. A coleta de informações ocorreu por meio de registros das professoras durante as formações, observações em sala de aula e relatos orais das coordenações pedagógicas.

Um aspecto inovador desse processo foi a criação do movimento denominado **"Para Casa"**, que se consolidou como uma estratégia formativa essencial. Nesse movimento, as professoras são convidadas a recriar e experimentar em suas turmas as metodologias vivenciadas nos encontros formativos, ressignificando-as conforme a realidade de suas salas e os contextos das crianças. Após a vivência, as docentes registram e compartilham suas experiências por meio de fotos, vídeos e relatos reflexivos, que posteriormente são socializados nos encontros seguintes. Essa devolutiva permite que as educadoras compartilhem aprendizados, discutam os desafios e analisem os resultados de suas ações pedagógicas a partir de uma perspectiva crítica, colaborativa e investigativa.

A análise das informações obtidas foi organizada em três eixos principais: a intencionalidade pedagógica, que se refere à capacidade de planejar com base em objetivos claros e coerentes com o desenvolvimento infantil; as práticas de interação e brincadeira, como dimensões centrais do currículo da Educação Infantil; e a apropriação teórico-metodológica, expressa nas transformações observadas nas rotinas e nas propostas de aprendizagem das professoras participantes. Dessa forma, a metodologia adotada evidencia a potência da formação continuada quando esta

ISBN: 978-65-5222-079-0

é construída de forma coletiva, prática e reflexiva, fortalecendo vínculos entre o estudo, a ação e a transformação do cotidiano escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados obtidos ao longo da pesquisa evidenciam que o investimento em formação continuada, quando sustentado por práticas reflexivas e experiências concretas, promove transformações significativas nas ações pedagógicas das professoras da Educação Infantil. As formações realizadas em Itapissuma impulsionaram um movimento de mudança que ultrapassa a simples aplicação de estratégias, resultando em uma ampliação do olhar docente sobre o papel da criança, do planejamento e do ambiente educativo.

O movimento **"Para Casa"** mostrou-se um elemento central nesse processo, ao articular teoria e prática de forma viva e participativa. Ao retornarem às salas de aula com o desafio de colocar em prática o que vivenciaram nas formações — sejam propostas de brincadeiras, reorganizações do espaço ou experimentações artísticas — os(as) professores(as) passaram a ressignificar suas práticas e a reconhecer a potência das crianças como protagonistas. As devolutivas em forma de fotos, vídeos e relatos reflexivos revelaram um engajamento crescente desses profissionais, além de um fortalecimento da autoria pedagógica. Esse retorno visual e narrativo das experiências permitiu às formadoras compreenderem como as propostas se materializavam no cotidiano escolar, possibilitando ajustes e aprofundamentos nos encontros seguintes.

Esse movimento evidencia que a reflexão sobre a prática tornou-se parte estruturante do fazer docente. A cada devolutiva, as professoras revisitavam suas ações, repensavam suas escolhas e redefiniam objetivos à luz das experiências vividas com as crianças. Essa postura investigativa está em consonância com o que propõe a Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma - PPCMI (ITAPISSUMA, 2024, p. 13), ao afirmar que:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> O planejamento é um processo de reflexão-ação-reflexão-ação, no qual o educador planeja, executa, depois pondera e reflexiona, a fim de rever a ação executada e em seguida replaneja, para que aconteça uma melhoria em sua prática, definindo e encontrando caminhos para que os processos educativos-pedagógicos se concretizem. (ITAPISSUMA, 2024, p. 13)

Assim, o planejamento, entendido como um processo cíclico e contínuo, ultrapassa a dimensão técnica e assume um caráter formativo, favorecendo a autonomia e a autoria dos docentes em suas decisões pedagógicas. Ao refletirem sobre o próprio fazer, os educadores se reconhecem como pesquisadoras de sua prática, construindo conhecimento a partir das experiências, ressignificando as vivências nas creches e escolas.

Dessa forma, observamos um resultado marcante no que diz respeito a intencionalidade pedagógica. As professoras demonstraram maior consciência sobre o porquê de cada proposta e sobre a importância de relacionar o brincar e as interações ao desenvolvimento integral das crianças. Essa mudança de postura reflete a assimilação de princípios defendidos por Vygotsky (1991), quando afirma que o desenvolvimento cognitivo ocorre nas interações sociais mediadas pelo outro, e por Malaguzzi (2018), ao destacar a importância do ambiente, terceiro educador, e das múltiplas linguagens infantis na aprendizagem.

As observações realizadas nas escolas apontam também uma ampliação das práticas colaborativas entre docentes e equipes pedagógicas. As formações e as devolutivas criaram um espaço de escuta e troca que favoreceu a construção de uma cultura formativa permanente, na qual o erro e a experimentação passaram a ser entendidos como oportunidades de crescimento. O "Para Casa", nesse sentido, consolidou-se como um movimento de pesquisa e experimentação pedagógica, capaz de gerar conhecimento a partir da prática e de fortalecer o vínculo entre o estudo teórico e o cotidiano escolar, além de possibilitar o acompanhamento de como as práticas vêm sendo desenvolvidas em nossas creches e escolas.

Diante disso, observamos que a formação continuada, quando planejada de forma contextualizada e participativa, não apenas aprimora a

ISBN: 978-65-5222-079-0

prática docente, mas também reinventa a escola como espaço de pesquisa e reflexão coletiva. As professoras deixaram de ser receptoras de conteúdos para se tornarem coautoras de suas práticas, protagonistas de um processo de formação que acontece com e a partir das crianças.

Nessa dinâmica, "é urgente reforçar a capacidade de reflexão, publicação e ação pública dos professores" (NÓVOA, 2022, p.3). Pois a formação continuada deve possibilitar que os docentes transformem suas experiências em conhecimento compartilhado, tornando-se autores de práticas e narrativas pedagógicas que inspiram outros profissionais. Ao sistematizar e socializar suas vivências, os(as) professores(as) de Itapissuma concretizam a ideia de uma formação que se faz "com" os professores e não apenas "para" eles, reafirmando a docência como espaço de autoria e pesquisa.

Como afirma Carla Rinaldi:

> O aprendizado não acontece por transmissão ou reprodução. É um processo de construção, no qual cada indivíduo constrói para si mesmo as razões e os porquês, os significados das coisas, dos outros, da natureza, dos acontecimentos, da realidade e da vida. O processo de aprendizagem é certamente individual; mas, como as razões, as explicações, as interpretações e os significados dos outros nos são indispensáveis para construirmos nosso conhecimento, é também um processo de relações. (RINALDI, 2012, p. 226)

Nessa perspectiva, dentro deste espaço de formação continuada, foi criado uma rede de diálogos onde cada professor(a) tinha vez e voz. Para além de um lugar de trocas de conhecimentos e discussões de práticas. Criou-se uma atmosfera de respeito, de transparência e de acolhimento, onde cada docente, inseridos em diversos contextos diferenciados, compartilhava seus desafios e suas dores do cotidiano escolar.

Pois, nesse ir e vir de estudos e práticas nos esquecemos que o professor é uma pessoa, que não faz educação sozinho (FREIRE, 1997) e, que para as transformações dentro do contexto escolar de fato acontecerem, este depende também de todo o contexto externo: políticas de valorização salarial, ambiente de trabalho de qualidade, materiais a sua disposição, apoio da equipe gestora aos projetos desenvolvidos, etc.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Para melhor visualização das mudanças percebidas a partir das formações continuadas, o quadro a seguir apresenta uma síntese das principais dimensões observadas e das transformações identificadas nas práticas docentes, incluindo aspectos pedagógicos, formativos e socioemocionais.

Quadro 1 – Síntese dos Impactos da Formação Continuada

Dimensões Observadas	Transformações Identificadas
Intencionalidade pedagógica	Planejamentos mais conscientes e coerentes com o desenvolvimento infantil.
Práticas interativas e lúdicas	Ampliação das propostas de brincadeira e das interações mediadas.
Autoria e reflexão docente	Produção de registros e devolutivas reflexivas compartilhadas em grupo.
Cultura formativa	Fortalecimento do trabalho colaborativo entre pares e coordenação.
Socioemocional docente	Fortalecimento do sentimento de segurança, pertencimento e parceria entre formadores e docentes.

Fonte: elaborado pelas autoras com base nos resultados observados.

Esse quadro representa uma síntese das principais dimensões observadas ao longo do processo de formação continuada e as respectivas transformações identificadas nas práticas pedagógicas. As dimensões destacadas evidenciam aspectos fundamentais da ação docente, como a intencionalidade pedagógica, as práticas interativas e lúdicas, a autoria e a reflexão docente e a cultura formativa construída coletivamente.

Observa-se que a partir das formações, os planejamentos tornaram-se mais coerentes com as necessidades e o desenvolvimento infantil. Houve uma ampliação das propostas de brincadeira, pois os docentes passaram a entender a importância do brincar para o desenvolvimento integral das crianças.

No campo da autoria e reflexão docente, destaca-se o avanço na produção de registros e devolutivas reflexivas compartilhadas em grupo, o que potencializa o olhar investigativo sobre as práticas e o aprimoramento coletivo. A cultura formativa também se fortaleceu, com o trabalho colaborativo entre pares e a coordenação, criando uma rede de apoio e de aprendizagem contínua entre os profissionais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Além dessas dimensões, emergiu de forma marcante a dimensão socioemocional docente, expressa pela valorização da escuta e do acolhimento emocional dos(as) professores(as). Ao se sentirem ouvidos, respeitados e compreendidos, os docentes demonstraram maior segurança, bem-estar e engajamento. Nesse processo, as formadoras passaram a ser reconhecidas como parceiras de trabalho, não apenas como orientadoras, fortalecendo o vínculo de confiança e colaboração entre todos os envolvidos.

Esses resultados refletem, também, um movimento formativo que não ocorre de forma isolada, mas dialoga diretamente com as políticas públicas nacionais voltadas à alfabetização e ao fortalecimento da Educação Infantil. Iniciativas como o Programa Criança Alfabetizada (PCA) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) têm reforçado a importância da formação continuada de professores desde a creche, reconhecendo que as experiências das crianças são fundamentais para a construção das bases da leitura e da escrita.

No município de Itapissuma, as formações desenvolvidas têm se articulado a esses programas, promovendo o alinhamento entre as práticas locais e as diretrizes nacionais de alfabetização. Esse diálogo fortalece a intencionalidade pedagógica, amplia as oportunidades de aprendizagem e reafirma o compromisso da rede municipal com a qualidade e a equidade no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência desenvolvida em Itapissuma reafirma que a formação continuada é um processo vivo, dinâmico e profundamente transformador quando está enraizada na realidade das escolas e na escuta das professoras. O movimento **“Para Casa”** revelou-se uma estratégia formativa potente, pois promove a integração entre o estudo e a ação, permitindo que as educadoras testem, reflitam e compartilhem práticas que emergem de suas próprias vivências com as crianças.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os resultados demonstram que o diálogo entre teoria e prática, mediado por espaços coletivos de reflexão, amplia a compreensão das docentes sobre seu papel mediador e fortalece a intencionalidade das práticas pedagógicas. Esse processo formativo contribui diretamente para a melhoria da qualidade da Educação Infantil, ao garantir que as experiências das crianças sejam mais ricas, significativas e coerentes com os documentos norteadores dessa etapa.

Alinhar as ações formativas municipais às legislações e documentos normativos da infância evidencia o compromisso da rede com a equidade e qualidade, e com a valorização da função docente em suas múltiplas dimensões. As formações pensadas e articuladas às especificidades da etapa, aos diferentes papéis profissionais e aos documentos normativos que regem a Educação Infantil, que se concretiza nas formações de Itapissuma, e ancoram as necessidades formativas manifestadas pelas próprias professoras. Assim, o estudo reafirma a importância de políticas públicas que reconheçam o caráter formativo e investigativo da docência e assegurem condições para que essas práticas sejam contínuas e sustentáveis.

Conclui-se que investir em formação continuada é investir na consolidação de uma educação infantil humanizadora e sensível às infâncias. Para tanto, é fundamental que as políticas públicas e as gestões escolares assegurem condições de continuidade a esses processos, valorizando o tempo de estudo e a autoria docente. O caso de Itapissuma mostra que a transformação da prática pedagógica acontece quando o aprender e o ensinar se tornam movimentos compartilhados — e quando o chão da escola se torna também chão de formação. A formação que parte da escuta, do diálogo e da prática reflexiva potencializa o desenvolvimento profissional e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento integral das crianças, reforçando a indissociabilidade entre a qualidade da docência e a qualidade da infância vivida nas instituições.

Nesse cenário, é fundamental reconhecer que a formação continuada ultrapassa o caráter de atualização técnica e assume uma dimensão ética e política, ao fortalecer a presença dos professores no espaço público da

ISBN: 978-65-5222-079-0

educação. Quando os docentes têm oportunidades de refletir, registrar e compartilhar suas práticas, produzem conhecimento sobre o próprio fazer e constroem narrativas que reafirmam o valor social da profissão.

Fortalecer esses espaços de fala e escrita é também fortalecer a identidade e a autoria docente, reconhecendo o professor como pesquisador de sua prática e protagonista das transformações no cotidiano escolar. Assim, as formações deixam de ser eventos pontuais e passam a constituir movimentos permanentes de escuta, reflexão e construção coletiva do saber pedagógico.

Como continuidade desse estudo, abrem-se novas possibilidades de investigação sobre os impactos a longo prazo das formações na consolidação de práticas pedagógicas inovadoras na Educação Infantil. Podemos ainda explorar a voz das crianças como indicador da efetividade das formações, reconhecendo-as como sujeitos participantes e coautores das experiências educativas. Além disso, torna-se pertinente investigar como o investimento em políticas de formação continuada pode contribuir para a redução das desigualdades educacionais entre municípios, fortalecendo o pacto federativo em torno do direito à Educação Infantil de qualidade.

Assim, este trabalho reafirma que o fortalecimento das formações continuadas, quando fundamentadas em políticas públicas sólidas e em práticas colaborativas, constitui o caminho mais fecundo para uma Educação Infantil de qualidade, equitativa e transformadora. Pois, a sustentabilidade dos processos formativos requer a criação de redes permanentes de aprendizagem entre professores, formadores e gestores, sustentadas pelo acompanhamento contínuo e pela valorização do tempo dedicado ao estudo e à reflexão. Essa perspectiva sugere que o impacto da formação continuada deve ser avaliado não apenas pelos resultados imediatos nas práticas, mas também pela transformação cultural que ela promove no ambiente escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

AGRADECIMENTOS

Agradeço às professoras e aos professores da Educação Infantil do município de Itapissuma, cuja dedicação e compromisso com as infâncias inspiram e fortalecem diariamente o trabalho formativo realizado. Ter atuado durante tantos anos como professora da Educação Infantil e, hoje, como professora formadora, é reconhecer que cada momento vivido nas salas de aula e nas formações é também um ato de aprendizagem e transformação coletiva.

Agradeço, ainda, à Secretaria Municipal de Educação de Itapissuma, pelo incentivo à formação continuada e pela confiança depositada no trabalho colaborativo com as equipes pedagógicas das creches e pré-escolas. Esse estudo é fruto de um movimento coletivo que acredita que a escuta, o diálogo e a prática reflexiva são caminhos para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, humanizadora e sensível às infâncias.

Destaco, com especial reconhecimento, os programas nacionais de fortalecimento da alfabetização, como o Programa Criança Alfabetizada (PCA) e o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que têm gerado impactos significativos em nosso município. As formações decorrentes desses programas vêm ampliando as oportunidades de estudo, reflexão e troca entre docentes de creche e pré-escola, fortalecendo o compromisso com o direito de aprender desde os primeiros anos da vida escolar. Esses programas têm contribuído não apenas para o aprimoramento das práticas pedagógicas, mas também para o reconhecimento do papel essencial dos professores da Educação Infantil na construção das bases da alfabetização.

Cada encontro formativo é resultado de uma rede de pessoas que acreditam na potência transformadora da educação e na importância da formação como prática de emancipação e de esperança. Estendo esse agradecimento às crianças das nossas creches e pré-escolas, que nos ensinam, a cada dia, novos modos de olhar, escutar e compreender o mundo.

São elas que dão sentido e propósito à nossa prática e reforçam o compromisso ético e humano que move a Educação Infantil pública.

Por fim, este trabalho é dedicado a todas as professoras que acreditam na força da educação pública e no poder transformador das formações continuadas. Que cada encontro, cada troca e cada pesquisa continuem a iluminar o caminho de quem ensina e aprende com as crianças.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2024.

CAMPOS, Maria Malta. **Educar crianças pequenas: em busca de um novo perfil de professor.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 121-131, jan./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'água, 1997.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS; BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Infantil no Brasil: avaliação qualitativa e quantitativa – relatório final.** São Paulo: FCC/MEC, 2009. Disponível em: https://www.fcc.org.br/pesquisa/eixostematicos/educacaoinfantil/pdf/relatorio_final.pdf. Acesso em: 20 març. 2025.

ITAPISSUMA. **Proposta Pedagógica e Curricular Municipal de Itapissuma (PPCMI): Educação Infantil,** v. 2. Itapissuma: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia. In: EDWARS, C.; GANDINI, L.;

FORMAN,G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa.** Entrevista concedida a Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho. Educar em Revista, Curitiba, v. 38, 2022.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender.** São Paulo: Paz e Terra, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.061

A UNIVERSIDADE DO SÉCULO XXI À LUZ DOS OPERADORES COGNITIVOS DA COMPLEXIDADE: DO POTENCIAL INTERDISCIPLINAR AO ASPECTO CRIATIVO

Ana Raquel da Silva Mesquita[1]

RESUMO

O estudo: A Universidade do Século XXI à luz dos operadores cognitivos da Complexidade: do potencial interdisciplinar ao aspecto criativo, investiga o papel da universidade na sociedade contemporânea considerando suas transformações frente aos desafios do século XXI. A pesquisa adota a metodologia de estudo bibliográfico com abordagem qualitativa, com o intuito de explorar a epistemologia da complexidade aplicada ao ambiente acadêmico. O objetivo é analisar como os operadores cognitivos da epistemologia da complexidade podem contribuir para a construção de uma universidade mais criativa, integradora e interdisciplinar. A pesquisa traz uma discussão acerca das mudanças nas metodologias de ensino, com foco na criatividade e na interdisciplinaridade como ferramentas para a formação de um novo perfil de acadêmico, mais preparado para os desafios, incertezas e imprevistos. O estudo é fundamentado em autores que discutem a temática em questão, como: Chauí (2003), Fazenda (2010), Japiassu (1976), Morin (2001), Moraes (2021), Pimenta e Anastasiou (2002), Santos (2009), Torre (2005). Além disso, os principais resultados indicam que a universidade do século XXI deve ser vista como um espaço de integração de saberes, onde a criatividade e a inter-

1 Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Tocantins - UFT, anainharaquel2020@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

disciplinaridade são essenciais para os enfrentamentos do mundo atual. Ao pautar nos princípios da complexidade, esse espaço assume um papel transformador: promove a integração entre ciência e vida, teoria e prática, razão e emoção, preparando sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente em seu tempo. Essa perspectiva amplia o horizonte da formação acadêmica, favorecendo uma educação comprometida com a sustentabilidade, a ética e a solidariedade.

Palavras-chave: Ensino Superior, Complexidade, Interdisciplinaridade, Criatividade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A universidade contemporânea enfrenta desafios sem precedentes frente às rápidas transformações sociais, tecnológicas e culturais do século XXI. Com o advento dessas transições, esse espaço passou a acompanhar essas mudanças incorporando novas perspectivas epistemológicas e redefinindo suas finalidades formativas na educação superior.

Nessa conjuntura, Morin (2001) e Moraes (2021) nos convidam a refletir sobre as transformações ocorridas na transição do século XX para o XXI, do paradigma moderno ao contemporâneo, período em que a universidade atravessou e ainda enfrenta crises, nas quais antigas certezas e convicções fragmentadas não são consideradas suficientes para orientá-la na construção de novos conhecimentos.

No início do século XXI, diante de cenários diversos e rapidamente mutáveis, tornou-se evidente a caracterização da sociedade do conhecimento (Santos, 2009). Nesse cenário, surgiu uma necessidade emergente de repensar o papel das instituições de ensino superior, de modo que se tornem espaços capazes de integrar saberes de diferentes áreas, estimular a criatividade e formar profissionais aptos a lidar com a complexidade do mundo atual.

Logo, alguns questionamentos foram levantados: por que ensinamos? Para quem ensinamos? De que forma ensinamos? Quem constitui o nosso público? E em meio a tantas indagações, percebe-se que, tradicionalmente, a fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas limitava a capacidade de inovação e a abordagem holística de problemas complexos, evidenciando a necessidade urgente de práticas pedagógicas que promovam maior interdisciplinaridade.

Diante dessa realidade, o presente estudo se propõe a analisar como os operadores cognitivos da epistemologia da complexidade podem contribuir para a construção de uma universidade mais criativa, integradora e interdisciplinar. A problemática central que orienta a pesquisa consiste em buscar compreender de que forma as metodologias de ensino e a

ISBN: 978-65-5222-079-0

organização do conhecimento podem ser repensadas para atender às demandas contemporâneas, promovendo a formação de acadêmicos capazes de enfrentar desafios sociais, culturais e tecnológicos de maneira inovadora, bem como preparados para as incertezas e imprevistos do mundo atual.

O estudo se estrutura em diferentes seções que dialogam entre si e buscam compreender a universidade em sua complexidade. Na seção "Caminhos Metodológicos da Pesquisa", são apresentados os fundamentos teóricos e os procedimentos adotados para a construção do estudo. Em seguida, "Desafios e Transformações: a Crise da Universidade Brasileira no Final do Século XX" discute as tensões e mudanças que marcaram a educação superior diante das novas demandas sociais, científicas e culturais.

A seção "A Universidade pelo Olhar dos Operadores Cognitivos da Epistemologia da Complexidade" propõe uma leitura crítica sobre o papel do conhecimento na formação universitária, à luz do pensamento complexo. Já em "Universidade Contemporânea: Reflexões sobre Inovação, Interdisciplinaridade e Criatividade", o foco recai sobre a necessidade de uma prática acadêmica integrada, criativa e dialógica, capaz de responder aos desafios da sociedade atual. Por fim, as "Considerações Finais" sintetizam os principais resultados e reflexões, reafirmando a importância de repensar a universidade como um espaço vivo de transformação, produção de saberes e construção de novos paradigmas educativos.

Assim, o presente estudo é significativo por compreender e procurar repassar que olhar a universidade sob a ótica da complexidade é reconhecer que o conhecimento não pode mais ser reduzido a partes isoladas, mas deve ser pensado como um sistema dinâmico, interligado e em constante reconstrução. Desse modo, espera-se que a pesquisa possa fomentar práticas formativas mais significativas, criativas e comprometidas com a transformação social, reafirmando a relevância da universidade na construção de um futuro mais humano e sustentável.

ISBN: 978-65-5222-079-0

TECENDO O CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nesta caminhada com diferentes desafios partimos metodologicamente de um estudo de caráter teórico direcionado pela pesquisa bibliográfica, que para Marconi e Lakatos (2003, p. 158), "nessa construção o pesquisador faz uma curadoria dos artigos científicos, livros, teses e outros materiais que falam a respeito do tema estudado".

Além disso, é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que conforme Minayo (2001, p. 21),

> trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, correspondendo ao espaço mais profundo das relações e processos. Traz por vantagem ser um estudo eficaz com nuances da vida e comportamento humano social através de um tempo determinado, elenca a possibilidade de explorar uma conjuntura que interfere ou se deixa interferir na compreensão do mundo social em que se está inserido (Minayo, 2001, p. 21).

A base teórica foi estabelecida pela leitura de alguns teóricos, como: Chauí (2003), Fazenda (2010), Japiassu (1976), Morin (2001), Moraes (2021), Pimenta e Anastasiou (2002), Santos (2009), Torre (2005), entre outros que discutem acerca da temática em questão.

É importante destacar que a temática da complexidade aplicada à universidade transcende a reflexão teórica, pois impacta diretamente a organização do ensino, a interação entre disciplinas e a formação de profissionais capazes de atuar de maneira inovadora e crítica na sociedade contemporânea. Ao abordar questões como interdisciplinaridade, criatividade e integração do conhecimento, o estudo evidencia a necessidade de repensar práticas pedagógicas, metodologias de ensino e estratégias institucionais, reforçando o papel da universidade como espaço de construção coletiva de saberes e de enfrentamento dos desafios globais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES: A CRISE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO FINAL DO SÉCULO XX

Antes de compreender os desafios e as transformações enfrentadas pela universidade brasileira no final do século XX, faz-se necessário retomar o significado e a natureza dessa instituição. Compreender o que é a universidade implica reconhecer sua trajetória histórica, suas funções sociais e os princípios que orientam sua existência.

Tal reflexão é fundamental, pois permite situar o papel da universidade para além de um espaço de formação profissional, concebendo-a como um locus de produção de saberes, de diálogo entre ciência e sociedade e de construção da cidadania. Somente a partir dessa compreensão ampla é possível analisar, de forma crítica, as crises e tensões que atravessam a universidade contemporânea.

Nessa conjuntura, o espaço universitário é compreendido como um campo que articula ensino, pesquisa e extensão, constituindo-se em uma instituição autônoma nos âmbitos administrativo, didático e financeiro (Pimenta & Anastasiou, 2002). Seu propósito formativo consiste em promover a construção de conhecimentos e a formação de cidadãos críticos e participativos, comprometidos com a transformação da realidade social. Assim, a universidade reflete e influencia o contexto em que está inserida, configurando-se como um bem público essencial ao desenvolvimento social, cultural e científico (Pimenta & Anastasiou, 2002; Chauí, 2003; Santos, 2009).

Pimenta e Anastasiou (2002, p. 141) descrevem que a universidade, além de se caracterizar pela autonomia didática, administrativa e financeira, conta com um corpo docente composto majoritariamente por mestres e doutores. Essa estrutura possibilita à instituição exercer plenamente sua função social, promovendo a produção e a disseminação do conhecimento, a formação de profissionais críticos e a integração entre saber acadêmico e realidade social. Desse modo, a universidade consoli-

ISBN: 978-65-5222-079-0

da-se como um espaço privilegiado de reflexão, criação e transformação, essencial para o avanço científico, cultural e humano da sociedade.

De forma complementar, Chauí (2003, p.5) enfatiza que a universidade, como instituição social, reflete, de maneira determinada, a estrutura e o funcionamento da sociedade em sua totalidade. Nessa mesma perspectiva, Santos (2009, p. 87) complementa, afirmando que a universidade se constitui como um bem público profundamente vinculado ao projeto de país, funcionando como um espaço social de grande relevância, no qual se produz conhecimento que contribui diretamente para a vida.

No entanto, para chegar a essa compreensão, é necessário reconhecer que a universidade brasileira passou por inúmeras transformações ao longo de sua trajetória histórica. Do modelo jesuítico, marcado pela influência religiosa e pela centralidade na formação moral, ao modelo francês, que enfatizava a profissionalização e a organização estatal do saber, e ao modelo alemão, centrado na pesquisa científica e na indissociabilidade entre ensino e investigação, cada período contribuiu para moldar diferentes concepções de ensino superior.

Mais recentemente, as tendências neoliberais também exerceram forte impacto sobre as políticas educacionais e as finalidades formativas, redirecionando o papel da universidade diante das demandas do mercado e das novas dinâmicas sociais.

Especificamente no final do século XX ocorre uma sinalização para transformações emergentes no sistema de ensino superior brasileiro, não apenas a consolidação de novas possibilidades de acesso e expansão, mas também o aprofundamento de uma crise estrutural que se manifesta em múltiplas dimensões.

Na década 1970 consolidou-se o modelo da “universidade funcional”, cuja principal característica era responder às demandas imediatas do mercado de trabalho e às exigências do sistema produtivo, reduzindo sua função social à formação técnica e profissional. Já nos anos 1980, sob o avanço das políticas neoliberais e a crescente valorização da eficiência econômica, emergiu a “universidade dos resultados”, marcada pela busca

ISBN: 978-65-5222-079-0

de produtividade e por parcerias estratégicas com empresas privadas, o que promoveu uma aproximação entre a lógica acadêmica e a lógica mercadológica.

Adiante, na década de 1990, esse movimento se intensificou, dando origem à chamada "universidade operacional", orientada por critérios de desempenho, competitividade e racionalidade administrativa. Nesse cenário o ensino superior passou a ser permeado por uma cultura de avaliação constante, metas de produtividade e ampliação de indicadores quantitativos, o que muitas vezes implicou a perda do sentido crítico e reflexivo da formação acadêmica.

Como apontam Pimenta e Anastasiou (2002), essa trajetória evidencia uma mudança profunda na concepção de universidade: de um espaço de construção do saber e de emancipação intelectual para uma instituição cada vez mais submetida às exigências do mercado e às pressões da globalização econômica.

Podemos afirmar que, nesse período, ocorreram, no contexto brasileiro, reformas educacionais e institucionais alinhadas ao chamado "projeto neoliberal" de reorganização das funções do Estado e da economia. Instituições internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passaram a condicionar financiamentos e políticas educacionais ao imperativo da eficiência, da adequação ao mercado e da flexibilização dos sistemas públicos de ensino superior.

Destaca-se que no Brasil todo esse processo de impacto neoliberal teve como reflexo a expansão de vagas, mas também o crescimento das instituições privadas de ensino superior, a precarização da universidade pública, e o deslocamento da missão da universidade para uma lógica predominantemente profissionalizante e de credencialização.

No que se refere à finalidade da universidade brasileira, Santos (2009) analisa esse período de transição da modernidade para a contemporaneidade como um momento de intensas transformações, que impactaram diretamente o papel social da instituição universitária. Esse processo de mudança foi acompanhado por três crises estruturais: de hegemonia, de

ISBN: 978-65-5222-079-0

legitimidade e institucional. Estas alteraram profundamente a identidade e a função da universidade.

Podemos detalhar que a crise de hegemonia manifestou-se quando a sociedade, especialmente a partir da década de 1970, passou a demandar uma formação mais acelerada e voltada à produção de mão de obra qualificada, o que fez com que a universidade se visse diante de funções contraditórias: formar cidadãos críticos e, ao mesmo tempo, atender às exigências do mercado.

Para responder a essas pressões, surgiram novas instituições de ensino superior e centros de pesquisa, voltados à expansão e à diversificação da oferta educacional. Contudo, esse movimento provocou o agravamento da crise de legitimidade, uma vez que as reivindicações por igualdade de acesso e democratização do ensino se intensificaram, revelando as desigualdades estruturais do sistema educacional brasileiro. Já ao final do século XX, no contexto de globalização e avanço das políticas neoliberais, consolidou-se a crise institucional, marcada pela tensão entre a busca pela autonomia universitária e a crescente submissão a lógicas produtivistas e mercadológicas.

Assim, como observa Santos (2009), a universidade brasileira ingressa no cenário atual envolta em contradições: de um lado, busca preservar sua função pública e social; de outro, é compelida a adaptar-se às demandas de eficiência, competitividade e rentabilidade impostas pelo novo modelo econômico. Essa condição evidencia o desafio de repensar a universidade não apenas como espaço de formação técnica, mas como um ambiente de criação, reflexão e emancipação intelectual, capaz de contribuir para o desenvolvimento humano e social em meio à complexidade do mundo contemporâneo.

Nesse movimento de redefinição, a passagem da modernidade para a contemporaneidade instaura novas formas de compreender o conhecimento e o próprio papel da universidade. O saber deixa de ser concebido apenas sob a ótica científica e passa a integrar dimensões da razão, da emoção e da existência humana, reconhecendo a interdependência entre

ISBN: 978-65-5222-079-0

os diversos saberes que compõem a vida. A universidade contemporânea, portanto, busca avançar nessa direção, ainda que mantenha resquícios da visão moderna, centrada na racionalidade e no valor absoluto da ciência.

Revisitar o percurso histórico da universidade brasileira a partir dessas diferentes concepções permite compreender que o cenário atual é dinâmico e em constante transformação. A sociedade contemporânea não se sustenta nas certezas imutáveis da modernidade, mas se move entre ordem e desordem, entre o certo e o incerto, abrindo espaço para novas perspectivas e formas de produzir conhecimento mais integradoras e complexas (Moraes, 2021).

A UNIVERSIDADE PELO OLHAR DOS OPERADORES COGNITIVOS DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Diante das múltiplas transformações que marcaram a trajetória da universidade, esta seção propõe refletir sobre esse espaço a partir do olhar dos operadores cognitivos da epistemologia da complexidade. Tal abordagem representa um desafio, pois demanda uma análise crítica sobre a própria prática acadêmica, bem como sobre a missão, os valores e a visão da instituição de ensino superior, considerando suas funções de ensino, pesquisa e extensão de forma integrada e interdependente.

Nesse cenário contemporâneo, pensar a universidade sob a ótica dos operadores cognitivos da epistemologia da complexidade implica compreender que o conhecimento não é linear, fragmentado ou isolado, mas um processo em permanente construção, sustentado por relações dinâmicas, interdependentes e interconectadas.

Mas afinal, qual seria o papel de tais operadores? Para responder essa indagação Moraes (2021) menciona que:

> Servem para que raciocinemos de outra maneira e religuemos os saberes oriundos tanto do pensamento clássico tradicional como os dos pensamentos complexo e ecossistêmico. Colaboram para a religação dos saberes oriundos das experiências

ISBN: 978-65-5222-079-0

> humanas com os saberes técnico-científicos trabalhados nos ambientes de aprendizagem (Moraes, 2021, p.162).

Voltando-se completamente para a educação, a autora complementa:

> No que se refere à educação, tais operadores, entre outros aspectos, facilitam a percepção e a compreensão da complexidade presente nas diferentes dimensões constitutivas dos processos educativos, possibilitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais condizentes com esse efoque teórico. Em especial, eles ajudam a "pensar bem", como diria Edgar Morin, e a perceber melhor as tramas, a tessitura comum religando fenômenos, processos, fatos e eventos educativos (Moraes, 2021, p.162)

Conforme o mencionado, estudar os operadores e conecta-los as tramas da educação nos permite ter um novo olhar, sem desmerecer o velho, mas trazer sentido ao novo. Morin (2001), propõe que pensamento complexo busca articular os saberes, reconhecer a incerteza e compreender o real em sua totalidade, sem reduzir a multiplicidade à simplicidade. Essa visão rompe com o paradigma cartesiano que ainda predomina em muitos espaços acadêmicos, promovendo uma educação que valoriza o diálogo entre as disciplinas e a reflexão crítica sobre o próprio ato de conhecer.

Para facilitar a compreensão, dispõe-se abaixo um quadro com os operadores cognitivos da complexidade para logo após seguirmos para a compreensão desses princípios dentro da universidade. Cita-se exemplos de aplicação na universidade por meio de reflexões realizadas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 1 – Operadores Cognitivos da Complexidade e suas Abordagem na Universidade do Século XXI

OPERADOR COGNITIVO	DEFINIÇÃO / CONCEITO	PROPOSTAS REFLEXIVAS E ABORDAGENS PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR
Sistêmico - organizacional	O todo retroage sobre as partes, portanto só funciona adequadamente quando as partes funcionarem como partes. Assim, problemas sociais e ambientais precisam ser abordados de forma ampla, pois os fragmentos não dão conta de soluções sustentáveis.	Estimular práticas interdisciplinares e integradoras entre cursos e áreas do conhecimento, favorecendo a visão de totalidade e a resolução colaborativa de problemas complexos.
Hologramático	Refere-se ao entendimento que, o todo está inscrito na parte e, dessa forma a sociedade está presente no indivíduo (linguagem, cultura, singularidade), assim como o todo se constitui pela interação das partes.	Projetos integradores que conectem diferentes disciplinas, ideias e perspectivas mostrando como cada área contribui para a compreensão global de um tema.
Reintrodução do sujeito cognoscente	Resgata e reintroduz o sujeito, como autor de sua história, no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, são valorizados os processos de auto-referência e histórias de vida do pesquisador.	Promover a reflexão crítica sobre a prática docente e discente, valorizando trajetórias, experiências e subjetividades no processo de pesquisa e aprendizagem.
Retroativo	É aquele que mostra que as causas agem sobre os efeitos e os efeitos sobre as causas. Ou seja, o sistema complexo consegue manter uma dinâmica adequada entre continuidade e ruptura, ao mesmo tempo em que conserva suas estruturas essenciais adquire novas propriedades de adaptação e modificação do entorno.	Propostas que visam uma avaliação contínua, que permitam o retorno das ações institucionais sobre suas causas, promovendo ajustes e inovações pedagógicas constantes.
Recursivo	Relação circular entre causa e efeito, em que os elementos do sistema se influenciam mutuamente. Os produtos e efeitos são produtores e causadores do que se produz. O indivíduo produz a sociedade e é produzido por ela. Esse princípio promove uma causalidade circular que está presente nas interações sujeito/meio, sujeito/objeto, educador/educando, em todos os fenômenos, eventos e processos.	Desenvolvimento de programas de feedback contínuo entre estudantes e docentes para aprimorar métodos de ensino; análise de resultados de aprendizagem para ajustes pedagógicos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

OPERADOR COGNITIVO	DEFINIÇÃO / CONCEITO	PROPOSTAS REFLEXIVAS E ABORDAGENS PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR
Dialógico	Capacidade de integrar ideias opostas ou contraditórias, reconhecendo que a realidade é complexa e multifacetada. O dialógico é composto das inter-retroações constantes entre mundos físico, biológico e social. Superar as dicotomias é fundamental nos processos dialógicos.	Incentivar debates interdisciplinares onde diferentes abordagens de um problema são confrontadas; promover projetos de pesquisa colaborativos.
Autoeco-organização	Capacidade de sistemas (ou indivíduos) se organizarem de forma independente, aprendendo com o ambiente e mantendo sua identidade. Esse princípio prevê a relação autonomia/dependência que diz que o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações em um determinado contexto no qual vive e de seus fluxos nutridores.	Incentivar a autonomia dos estudantes em projetos de pesquisa; metodologias que estimulem a criatividade e a resolução de problemas de forma independente.

Fonte: Moraes, 2021.

Diante dos princípios abordados no quadro acima, os operadores cognitivos da complexidade — como os princípios dialógico, recursivo e hologramático — oferecem caminhos fecundos para repensar o papel da universidade no século XXI. Quando incorporados às práticas pedagógicas no ensino superior, esses princípios contribuem para a construção de um espaço acadêmico mais integrado, reflexivo e humano.

O princípio sistêmico-organizacional favorece a compreensão da universidade como um todo interligado, em que cada setor, curso e sujeito participa de forma colaborativa no funcionamento harmônico e sustentável do conjunto. O princípio hologramático amplia essa perspectiva ao reconhecer que cada indivíduo contém, em si, a totalidade da cultura e do conhecimento, legitimando práticas interdisciplinares e projetos que conectam saberes e experiências.

A reintrodução do sujeito cognoscente devolve ao processo educativo a centralidade da experiência e da subjetividade, valorizando o olhar crítico e autorreflexivo do pesquisador e do estudante. Já os princípios

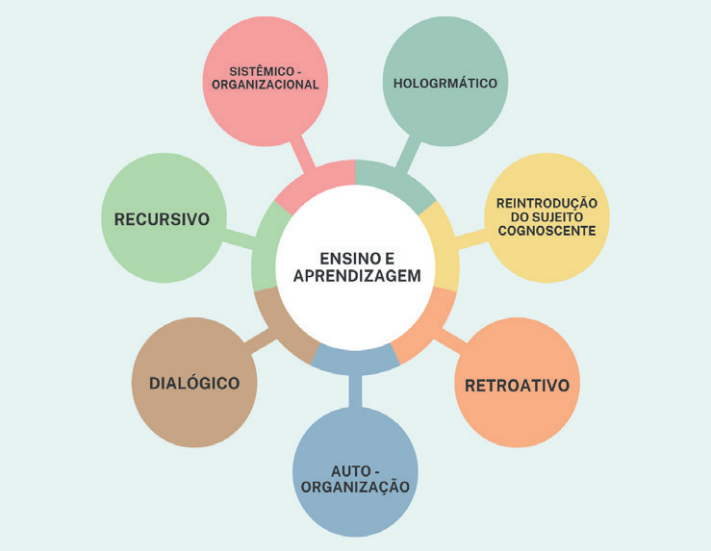
ISBN: 978-65-5222-079-0

retroativo e recursivo fomentam uma cultura de aprendizagem contínua, na qual causas e efeitos se retroalimentam, permitindo que a universidade se renove constantemente por meio do diálogo entre teoria e prática, ensino e aprendizagem, pesquisa e extensão.

O princípio dialógico, por sua vez, convida à convivência com a diversidade de ideias e perspectivas, superando dicotomias e fortalecendo o pensamento colaborativo e plural. Finalmente, o princípio da autoeco-organização propõe uma universidade viva, capaz de aprender com o ambiente, reinventar-se e, ao mesmo tempo, preservar sua identidade, promovendo autonomia, criatividade e corresponsabilidade nos processos formativos.

A imagem a seguir demonstra que a conexão entre esses princípios é essencial para que o conhecimento se torne interdisciplinar, criativo e integrador. Essa inter-relação possibilita que o ensino universitário supere a fragmentação disciplinar e favoreça uma visão mais ampla e articulada da realidade. Assim, a universidade assume um papel fundamental na formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de compreender e intervir, de forma inovadora e responsável, nas complexidades do mundo contemporâneo.

Imagem 1: Conexão entre os operadores cognitivos da Complexidade



Fonte: Imagem produzida pela autora, 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Através dessa ilustração, fica evidente que os operadores cognitivos da complexidade não atuam de forma isolada, mas se inter-relacionam dinamicamente na formação do ensino e na construção da aprendizagem do acadêmico, configurando um processo contínuo de integração entre sujeito, conhecimento e contexto.

Nesse contexto, a universidade contemporânea deve se constituir como um espaço de integração e criação, capaz de articular saberes científicos, tecnológicos, culturais e éticos. Isso implica reconhecer a importância da interdisciplinaridade como um modo de compreender a complexidade dos fenômenos e formar sujeitos críticos e criativos, aptos a lidar com as incertezas e desafios do mundo atual (Santos, 2009). Assim, os operadores cognitivos da complexidade tornam-se instrumentos epistemológicos para uma nova práxis universitária, uma universidade viva, aberta, dialógica e comprometida com a transformação da realidade.

UNIVERSIDADE CONTEMPORÂNEA: REFLEXÕES SOBRE INOVAÇÃO, INTERDISCIPLINARIDADE E CRIATIVIDADE

Diante do contexto educativo e mediante as discussões já levantadas, nasce, no cenário da universidade, a perspectiva complexa e criativa de perceber a realidade contemporânea. Durante a modernidade, a universidade enfrentou crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade, marcadas pela supremacia da ciência como único saber válido.

Na contemporaneidade, contudo, essa visão se amplia: a partir da perspectiva complexa e criativa, reconhece-se a importância de integrar a ciência a outros saberes, promovendo um diálogo entre razão e emoção na construção do conhecimento.

Nesse contexto, dialogar sobre a criatividade e a interdisciplinaridade torna-se essencial na universidade contemporânea, pois o ensino fragmentado e desvinculado da realidade já não responde às demandas atuais. A vida apresenta múltiplas situações interligadas, exigindo uma

formação capaz de integrar saberes e promover aprendizagens significativas para enfrentar os desafios do cotidiano.

Sob o olhar de Torre (2005), a criatividade é compreendida como uma força transformadora que nasce do interior do indivíduo e se expande para além dele, alcançando as instituições e, consequentemente, a sociedade. O autor utiliza a metáfora do raio laser para expressar a potência e a profundidade desse fenômeno, capaz de iluminar e renovar os espaços onde o ser humano atua.

Para Torre, a criatividade não é um privilégio de poucos, mas um bem social e um direito universal, presente em todos e em constante movimento. Ele a define como um fenômeno complexo, plural e multidimensional, que envolve tanto aspectos cognitivos quanto afetivos, culturais e sociais. Nessa perspectiva interativa, a criatividade é vista como um processo vivo e dinâmico, que não deve ser limitado à mera produção de algo novo ou útil, mas entendido como uma expressão integral do ser humano em sua relação com o mundo.

No contexto universitário, a concepção de criatividade apresentada por Torre (2005) adquire especial relevância, pois a educação superior é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo e inovador. Quando o autor define a criatividade como a capacidade de observar, inferir, analisar, sintetizar e formular hipóteses, ele descreve justamente as competências que o ensino universitário deve cultivar. Assim, promover a criatividade na universidade implica estimular a investigação, o diálogo entre saberes e a produção de conhecimento significativo, indo além da mera reprodução de conteúdos.

Para que isso ocorra, é indispensável investir na formação docente, fundamentada em uma epistemologia da criatividade, que possibilite ao professor atuar como mediador e inspirador de processos de aprendizagem criativos. Dessa forma, o ambiente universitário se torna um espaço de experimentação intelectual, onde a criatividade é reconhecida como elemento estruturante da construção do saber científico e da transformação social.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em procedimento a essa linha reflexiva, a interdisciplinaridade e a criatividade se entrelaçam como dimensões indissociáveis na realidade emergente da universidade contemporânea. Ambas pressupõem abertura ao novo, diálogo entre saberes e reconstrução constante do conhecimento, configurando-se como forças propulsoras de uma educação mais significativa e transformadora.

Conforme Japiassu (1976) destaca, a interdisciplinaridade se manifesta na intensidade das trocas e na integração real das disciplinas, o que exige uma postura criativa diante dos desafios do conhecimento fragmentado. Fazenda (2010), ao compreender a interdisciplinaridade como um processo em permanente construção, reforça a ideia de que ela nasce da interação entre sujeitos, o que a aproxima da visão de criatividade proposta por Torre (2005), entendida como um fenômeno dinâmico, vivo e coletivo.

No contexto universitário, essa associação ganha ainda mais sentido, pois a formação acadêmica demanda olhares plurais e inventivos para responder às complexas demandas sociais e científicas do século XXI. Quando a universidade estimula práticas interdisciplinares e criativas, ela se torna um espaço de investigação, diálogo e inovação, rompendo com modelos tradicionais de ensino e promovendo uma aprendizagem emancipadora.

Assim, criatividade e interdisciplinaridade, quando articuladas, possibilitam a construção de saberes integrados e a formação de sujeitos críticos, autônomos e capazes de transformar a realidade. Nessa perspectiva, o processo educativo ultrapassa os limites da transmissão de conteúdos e se torna espaço de produção de conhecimento, diálogo e reflexão, onde o estudante é convidado a pensar de forma sistêmica, a relacionar teoria e prática e a reconhecer-se como parte ativa na construção de um mundo mais ético, solidário e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância deste estudo reside na possibilidade de compreender e propor caminhos para a transformação da universidade frente aos desa-

ISBN: 978-65-5222-079-0

fios do século XXI. Ao investigar a aplicação dos operadores cognitivos da complexidade, a pesquisa contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais integradoras, criativas e interdisciplinares, capazes de preparar estudantes para lidar com problemas sociais, culturais e tecnológicos complexos.

Além disso, o estudo oferece subsídios teóricos e reflexivos para docentes e gestores acadêmicos, fortalecendo a construção de uma educação superior que valorize a inovação, a colaboração entre saberes e a formação de cidadãos críticos e preparados para atuar em uma sociedade em constante transformação.

Nesse contexto, repensar a universidade sob a ótica da complexidade significa superar a fragmentação do conhecimento e reconhecer que a realidade educacional é tecida por múltiplas dimensões interdependentes, cognitivas, afetivas, sociais e culturais. A compreensão dos operadores cognitivos, conforme propostos por Morin e Moraes, possibilita resgatar o sentido humano e integrador do ato de educar, convocando a universidade a um movimento de autoeco-organização, no qual a reflexão sobre sua própria prática se torna condição essencial para sua reinvenção.

Portanto, a universidade que se pauta pelos princípios da complexidade assume um papel transformador: promove a integração entre ciência e vida, teoria e prática, razão e emoção, preparando sujeitos capazes de compreender e intervir criticamente em seu tempo. Essa perspectiva amplia o horizonte da formação acadêmica, favorecendo uma educação comprometida com a sustentabilidade, a ética e a solidariedade.

Assim, o estudo reafirma que a complexidade não se apresenta apenas como um referencial teórico, mas como uma necessidade epistemológica e pedagógica para o século XXI. Ao reconhecer o caráter dinâmico, incerto e interdependente do conhecimento, a universidade se fortalece como espaço de diálogo, criação e reconstrução permanente, comprometido com a construção de um mundo mais justo, humano e integrado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Ver. Bras. Euc. 2003, nº 24 p. 5-15.

FAZENDA, I.C.A. **Interdisciplinaridade:** História, Teoria E Pesquisa. 17ed. Campinas: Papirus, 2010, p.143.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica.** 5ª ed. São Paulo, Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2015.

MORAES, M. C. **Paradigma Educacional Ecossistêmico:** por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2021.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Lisboa: Instituto Piaget, 3ª ed. 2001.

PIMENTA, S. G. ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade, 2009. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/auniversidadedosecXXI.pdf Acessado em: 30 out. 2025.

TORRE, S. de la. **Dialogando com a criatividade.** São Paulo: Madras, 2005.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.062

EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO PARA O LAR: INSURGÊNCIA DOCENTE

Alessandra da Silva Rezende Souza[1]

RESUMO

Esta proposta visa me inserir como sujeito aprendente, consciente das dimensões sociais, afetivas, subjetivas, políticas, culturais e tantas outras que atravessam meu itinerário de vida, capazes de transformar pensamentos e ações, unir experiências e vivências em um projeto de formação amplo, em suas esferas temporal, singular e plural. É neste sentido que me apoio teoricamente nas contribuições de Josso, e assim, resgato uma memória especial dos tempos de escola, nos anos de 1990, capaz de contribuir com meu processo de pesquisaformação. A recordação-referência tem como locus uma aula de Educação para o Lar, ministrada por uma professora na qual chamo de Dora. Com seu ritmo próprio, a professora experiente nos caminhos pela docência, sutilmente conduzia o grupo de meninas por uma outra via, a via da desconstrução, a via da insurgência através de espaços que acolhiam a dança e o riso no lugar das receitas rígidas, padronizadas. Será que Dora queria denunciar seu descontentamento em ser a professora que nos prepararia para as tarefas domésticas, e a mais árdua de todas, nutrir e ser nutrida? Talvez Dora soubesse disso e por tal razão não imprimia esforço em nos conectar com uma educação para o lar. Certamente há Doras, que percorrem caminhos sinuosos pela Educação e fazem outras meninas e meninos acreditarem que todo ser é feito de sonhos, desejos, subjetividades em constante construção. Há

1 Doutoranda do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Professores da UERJ. Educação -Processos Formativos e Desigualdades Sociais, alessandrasrsmartins@hotmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

aquelas que serão silenciosas, mas não silenciadas, que nos conduzirão com coragem e marcarão nossas vidas suavemente como o pouso de uma borboleta sobre uma flor. Quebrarão paradigmas ensinando que para é preposição que liga dois termos em uma oração (Educação/meninas) com muitas outras relações (vida/alegria/empoderamento).

Palavras-chave: pesquisaformação, recordação-referência, insurgência docente

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Rememorar e publicizar as histórias de vida configuram dispositivos de uma *pesquisaformação* (JOSSO, 2010) por comportar, na atividade narrativa (que é viva e transitória), a inscrição de um sujeito aprendente consciente das dimensões sociais, afetivas, subjetivas, políticas, culturais e tantas outras que atravessam seu itinerário de vida, capazes de transformar pensamentos e ações, unir experiências e vivências em um projeto de formação amplo, em suas esferas temporais, singular-plural pelo sentido que cada ser humano dá à sua existência. É neste sentido que resgatei uma memória especial dos tempos da minha adolescência para esta introdução.

Até os meus 25 anos morei em um bairro da zona oeste do Rio de Janeiro chamado Campo Grande, uma antiga fazenda que produzia laranjas e ao logo do século XX viu expandir as ocupações residenciais e um forte comércio. Bairro vizinho de Sepetiba e Santa Cruz, nos quais há um porto e a Casa da Moeda, respectivamente. Campo Grande foi aos poucos ganhando notoriedade em oportunidade de emprego e boas escolas públicas.

Como o próprio nome do bairro aponta, seus estudantes eram oriundos de muitos lugares, sub-bairros como Vila Nova, Oiticica, Inhoaíba, dentre outros, revelam que estudar em uma escola próxima da minha residência era naquela época um privilégio.

Quando cursei o segundo segmento do ensino fundamental, muito provavelmente entre a 6ª e 7ª série, tinha como parte do currículo escolar aulas de Educação para o Lar. As meninas frequentavam essa disciplina, enquanto os meninos tinham aulas na oficina, mexendo com madeiras e outros artefatos típicos de marcenaria. Isso entre os anos de 1997 e 1998. Entre esses mesmos anos vivíamos o governo de Fernando Henrique Cardoso e nosso país ainda atravessava anos de instabilidade financeira, mesmo com os desdobramentos positivos da implantação do Plano Real. No cenário das Artes, Central do Brasil, com a direção de Walter Salles e

ISBN: 978-65-5222-079-0

Fernanda Montenegro no papel principal, expandia o cinema nacional até a indicação ao Oscar de melhor filme estrangeiro.

Me recordo ter assistido ao filme, tempos depois na TV aberta, com o deslumbre de ver uma grande atriz no papel de uma professora nada convencional. Dora cobrava para escrever cartas para passageiros analfabetos que cruzavam a Central do Brasil. Tais cartas, que não eram postadas, serviram de elo, ainda na minha adolescência, para começar a compreender que somos muito mais que palavras, porém são elas que nos ajudam a ganhar vida e memória.

Chamarei minha professora daquele ano de Dora, pois sua imagem se assemelhava um pouco à Dora do filme de sucesso, exceto pelos cabelos bem curtos onde as orelhas ficavam a mostra e seus fios brancos bem uniformes. Pele clara e voz muito mansa, nós da turma, fazíamos esforço para ouvi-la. Nada de palavrões como a Dora de Central do Brasil, sua imagem não refletia sequer que fosse capaz de pensar palavras ofensivas, muito menos dize-las.

Certo dia, sua aula tinha o objetivo de nos ensinar a fazer pão de queijo. Chegamos cedo, pois desde a semana anterior sabíamos que teríamos tal atividade. Qualquer receita era um bom motivo para deixar a aula mais atraente, por mais simples que fosse. A turma era bem bagunceira, mesmo sendo composta por meninas, o que o senso comum pode tratar como algo atípico. Falávamos, cantávamos o tempo todo. Claudinho e Buchecha era a dupla que fazia sucesso naquela época e tocavam muito suas músicas na rádio da escola. Só love era cantada e dançada com toda energia adolescente. Curiosamente Dora não chamava nossa atenção. Ela simplesmente começava a falar com sua voz mansa e todas nós íamos baixando o tom até fazer um grande esforço para entender os passos da receita.

Entre cada ingrediente nós só observávamos. A mão na massa era apenas da professora. A sala tinha todo aparato necessário: armários, pia, vasilhas, uma bancada lateral e outra no centro da sala, forno e refrigerador. A escuta necessitava combinar com o olhar atento aos movimentos

ISBN: 978-65-5222-079-0

de Dora que não pedia silêncio, muito menos atenção. Simplesmente abria seu caderno velho de receitas escritas à mão, adicionava os ingredientes e mexia-os com suas próprias mãos. Ela parecia gostar do que fazia e não convencia ninguém ao mesmo, seguia seu próprio ritmo.

Algumas meninas mais atrevidas tentavam pegar o caderno de Dora no intuito de saber quem o escreveu, se era somente de receitas, que outros escritos tinham ali, mas o caderno e Dora eram inseparáveis, quase colados um ao outro, nenhuma brechinha havia para espiar o que mais tinha ali. Inseparáveis pareciam os únicos a falar a mesma língua e nós seguíamos observando e controlando os risos bem frouxos.

Tudo era orquestrado por Dora: a leitura da receita, cada ingrediente manipulado, os bolinhos moldados na palma das mãos, o acendimento do forno e a limpeza da bancada enquanto a mágica acontecia. Educação para o Lar tinha uma cadência singular através da Dora, possivelmente havia aprendido assim e nos transmitia a mesma frieza em gestos e poucas palavras mansas. Dora era naquele momento uma espécie de avó fazendo uma receita de domingo, embora nunca tenha visto minhas avós cozinhando, posso até acreditar que esta não era a tarefa doméstica que mais apreciavam.

Adquirir as habilidades para uma educação para o lar necessitava, para mim, atravessar um longo percurso que contava com o desejo de não ser educada para o lar. Pelo menos, não com aqueles requisitos nos quais subjetivamente eram acrescentados um casamento e filhos para cuidar. Será que Dora queria na verdade isso? Não nos educar para o lar? Será que Dora queria denunciar seu descontentamento em ser a professora que nos prepararia para as tarefas domésticas, e a mais árdua de todas, nutrir e ser nutrida?

Aquela aula certamente não durou mais que dois tempos, uma hora e vinte minutos, menos pode até ser, porém mais que isso provavelmente não. Certo é que, em tão pouco tempo, Dora temperou estranhamente meu pensamento sobre tudo aquilo. A companhia das meninas era muito boa, mas se pudesse escolher, eu estaria na oficina de pintura e marce-

ISBN: 978-65-5222-079-0

naria, estar ali seria a última opção. Talvez Dora soubesse disso e por tal razão não imprimia esforço em nos conectar com aquele ritmo inventado por ela.

Pode ter sido esse o jeito que encontrou de ser generosa conosco, não tornando a cozinha atraente demais aos nossos olhos. A nossa cantoria e movimentos dançantes não cabiam numa ideia equivocada de Educação para o Lar, algumas de nós queriam inventar seus próprios rap's, mostrar seus passos de hip hop e funk. Alguma coisa hoje me diz que Dora sabia que nos domesticar era parte do jogo. Por isso criou regras próprias para subverte-lo.

O tempo passou e a sala ganhou os odores de pão assado. Jamais poderia imaginar o desfecho daquela que seria minha última aula com Dora. Após retirar o pão de queijo do forno, ele estava duro feito pedra. A turma estava eufórica, não nos contínhamos nas gargalhadas. Na bancada alguns saquinhos amarrados no canto da pia. A professora constatou que confundiu gesso com polvilho. A sala tinha outros materiais que não eram apenas destinados às aulas de culinária e isso causou um burburinho pela escola. Nunca soubemos se uma de nós, estudantes, fez isso propositalmente ou se foi mesmo um descuido da professora Dora. Fato é que até mesmo ela se rendeu às risadas daquele evento inesperado. Um ingrediente surpresa nada convencional.

Não garantimos o lanchinho no final da aula, nem fez diferença, valeu muito mais ver Dora sorrindo conosco e entrando em nossa graça e bagunça. Se foi um descuido ou uma brincadeira de mau gosto, não saberemos, mas foi agradável compactuar com tudo aquilo. A bagunça pode ter distraído Dora, alguém astuto suficiente pode ter sabotado a receita. Hoje isso não importa. Todas saímos sem ingerir o alimento que nos traria prejuízos em nossa saúde e pensando bem, saímos também sem empurrar goela a baixo um currículo pequeno demais para nós. Saboreamos juntas outras delícias, o erro, o riso, o encontro, Tal qual o enredo de Central do Brasil.

Às Doras, muitas outras Doras, que percorrem caminhos sinuosos pela Educação me fazem acreditar que todo ser é feito de sonhos, desejos. Há

ISBN: 978-65-5222-079-0

aquelas que serão silenciosas, mas não silenciadas, que nos conduzirão com coragem e marcarão nossas vidas suavemente como o pouso de uma borboleta sobre uma flor. Quebrarão paradigmas com risos e ensinarão que *para* é proposição que liga dois termos em uma oração (Educação/meninas) com muitas outras relações (vida/alegria/empoderamento). Sim! Ganhamos, não um Oscar, um prêmio material, ganhamos quando ampliamos a Educação para a vida, quando educamos meninas para serem empoderadas, emancipadas, livres para escolher seus próprios caminhos.

METODOLOGIA

As lembranças de escola que vivi contêm elementos simbólicos importantes na tessitura da professora que sou hoje, na construção identitária do meu processo de *pesquisaformação*. A alegria, o riso diante do inesperado, o imprevisível. A reação positiva diante da constatação que somos sujeitos errantes e que o planejamento, crucial para qualquer atividade pedagógica, é suporte, porém o vivido, o experienciado transborda sentidos e subjetividades capazes de ressignificar eventos e expectativas.

Escolhi tal recordação-referência (JOSSO, 2010) para este trabalho, por acreditar em nossa ação reflexiva, na escrita de si como uma possibilidade de insurgência, e quebra de padrões há muito tempo consolidado também no meio acadêmico. As questões de gênero e raça são atravessamentos que não escolhi, são parte da identidade que me constitui. Portanto, escrever tomando como base essas questões passou a configurar meu modo de permanência na formação continuada, tão cara do ponto de vista da desiguladade social.

REFERENCIAL TEÓRICO

Pelas contribuições de Josso (2006, p.375) é possível compreender como as relações humanas podem ser transformadoras ou deformadoras e o uso da metáfora dos nós de marinheiro evidencia a complexidade da

ISBN: 978-65-5222-079-0

ligação das histórias de vida. Neste sentido, concordamos com a autora quando afirma que não há ser humano que não esteja religado a alguém, mesmo que simbolicamente, "e ainda menos, história sem a constituição de ligações entre acontecimentos materiais e psíquicos de nossas vidas em suas dimensões individuais e coletivas".

Sendo assim, ao conhecermos as simbologias que circundam nossas histórias, nossa existência, por uma presença consciente das intencionalidades que movem os nossos processos formativos, é possível reorientarmos nossa visão de mundo e curso de nossas histórias. Construiremos narrativas com significações que julgamos serem importantes para nossa existencialidade e praticar ações mais humanizadas na relação do nosso mundo interior com o espaço exterior, sejam eles naturais, públicos, sociais ou institucionais.

O currículo pedagógico do meu tempo de adolescência fazia parte de um contexto histórico, no qual as lei 10.639/03 e 11. 645/08 que tratam da obrigatoriedade do ensino e estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente, ainda não vigoravam. No entanto, muitas literaturas, antes mesmo disso, já apontavam a urgência de trilhar caminhos não segregadores. Hoje, como professora negra da rede municipal de ensino em Macaé, norte fluminense, em processo de letramento racial, preciso em minhas mediações considerar as práticas antirracistas não como ferramenta de composição de aulas temáticas, mas como meio de interlocução constante.

> O racismo é essa peste, olhar odioso que afeta o Outro, visada de ódio e intolerância ao Outro, o racismo é essa maneira funesta de pensar e agir, fruto de uma vontade totalitária em seu duplo afã de extirpar do Outro o seu modo de gozo e, ao mesmo tempo, de lhe impor o nosso.
>
> Contra o racismo de todas as cores, de todos os sexos, de todas as crenças, de todas as línguas, de todas as culturas, de todos os países, contra esse horror, que nos valha o estrangeiro – o estrangeiro de toda a parte, o estrangeiro do exterior e do interior de nós mesmos (SOUZA, p. 130).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Com as crianças, além dos "conteúdos" das aulas, minha figura exerce o acesso à representatividade e isso já serve de grande responsabilidade afetiva, cognitiva, social. Enquanto professora que lida com infâncias da periferia meu compromisso em ampliar horizontes não está descolado da dura e triste realidade de marginalização dos corpos que habitam as favelas. Sobre a dimensão subjetiva atrelada à representatividade nos processos de ensino-aprendizagem, destaco a contribuição de Pinheiro (2023, p. 24) ao defender que: 'aprender um conhecimento específico está para além do aparente da especificidade, está apara além do mero conteúdo, esse processo desenvolve nossa humanidade em nós.

O marcador racial e de gênero é base para me entender dentro de um processo de desconstruções, bebendo da fonte do meu passado para viver um presente consciente de criticidade, capaz de projetar um futuro sólido nas referências teóricas e metodológicas a orientar minhas produções como pesquisadora do campo das narrativas, por exemplo. E é esse mesmo marcador racial que busco me apropriar para identificar e compreender as violências "pedagógicas" praticadas em instituições de ensino.

O corpo negro, historicamente concebido como objeto, ainda busca se afirmar em sua humanidade, dotada de desejos, saberes, memórias. Quando acrescentamos a questão de gênero a essa reflexão, percebemos o quanto o feminismo negro necessita ganhar espaços na sociedade, no interior das escolas.

> A educação pública para crianças precisa ser um local onde ativistas feministas continuem fazendo o trabalho de criar currículos sem preconceitos.
>
> Movimentos feministas futuros precisam necessariamente pensar em educação feminista como algo importante na vida de todo mundo (...) Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa (HOOKS, 2024).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Pela voz de Hooks (2024) entendemos a grande responsabilidade em difundir o pensamento não patriarcal a todos da sociedade e isso diz muito sobre como faremos isso contemplando as crianças, com currículos que primam pela força da diversidade, da liberdade de ser e amar nossos corpos como eles são.

Uma das primeiras desconstruções que precisei encararar foi reconhecer que em minhas aulas o protagonismo negro não existia. As literaturas infanto-juvenis que utilizava em minhas rodas de história e conversas não contemplavam autores e autoras negras, com suas visões de mundo tão próprias do ponto de vista da resistência. Precisei buscar o letramento racial, não somente como resposta às leis 10.639/03 e 11.645/08, mas como resposta aos meus questionamentos frente a uma desigualdade social cada vez mais alargada. De acordo com Hooks (2021, p. 46), "a literatura infantil é um dos locais cruciais para a educação feminista, para a conscientização crítica, exatamente porque crenças e identidades ainda estão sendo formadas". É neste sentido que "A vida não me assusta", poema de Maya Angelou com ilustrações de Jean-Michel Basquiat (2018), transformado em livro, ganhou centralidade em minhas aulas com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Acervo pessoal, foto com crianças da rede municipal de ensino de Macaé/RJ

ISBN: 978-65-5222-079-0

Maya Angelou (2018) em seu poema aqui citado escreve uma pista importante para o trabalho com crianças: "(...) nada na vida me assusta. Estranhos no escuro; Não, eles não me assustam nada. Na escola nova, um pesadelo: meninos puxam meu cabelo (meninas imbatíveis de cabelos crespos incríveis). Eles não me assustam nada". Comunicar nossas coragens é tão importante quanto comunicar nosssos medos, bem como as violências que aprendemos a superar pelo poder da narrativa.

Certa vez, com a mesma turma que aparece na foto acima, busquei reviver a experiência de estar em uma aula de culinária. Dessa vez, ocupando eu mesma o protagonismo de Dora. Pesquisamos a receita de um pãozinho, escrevemos, preparamos todo o material necessário e marcamos a data da aula que seria uma oficina de culinária. Sem segregação, meninas e meninos envolvidos na deliciosa tarefa de preparar algo especial para nutrir o corpo e à memória com as lembranças que acredito que ficarão.

Acervo pessoal, foto com crianças da rede municipal de ensino de Macaé/RJ

O que vivi ali com aquelas crianças, as reações e empenho de cada participante com real envolvimento na experimentação, propiciou que eu confirmasse em minhas práticas diárias um compromisso com a aprendizagem por meio da alegria, do contentamento que brota da interação/cooperação. Afirmando os espaços de aprendizagem como múltiplos,

ISBN: 978-65-5222-079-0

não limitados, onde as crianças podem manifestar seus desejos e serem acolhidas em suas escolhas. A foto abaixo foi um registro realizado logo após a oficina e recebeu um filtro para preservar a imagem das crianças.

Outro aspecto importante a desconstruir foi a insistente separação por gênero em atividades rotineiras que nem cabiam tal despropósito. Durante os quinze anos que passei como professora/orientadora e gestora em escolas de Educação Infantil, via a divisão de meninos e meninas em filas, chamadinhas, brincadeiras das mais diversas a contar o clássico exemplo de distribuição de brinquedos: carrinhos para os meninos, bonecas para as meninas.

Por muitas vezes cometi o erro de promover competições com brincadeiras que não favoreciam compromisso fiel com o companheirismo entre gêneros. Como desejar depois que meninos respeitem meninas? Como desejar depois que meninas se vejam ocupando diferentes espaços? Como desejar que cresçam fortes diante de uma sociedade marcada pelo pacto da branquitude? Concordando com Pinheiro (2023, p.57) "aprendemos a nos subalternizar a partir de uma construção subjetiva através de um espelho quebrado (como a gente não se vê poetente, a gente não se pensa potente). Está aqui a relação singular-plural para pensarmos uma comunidade amorosa na qual Hooks (2021) evidencia como potência na relação com estranhos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A emancipação, como mencionada antes, precisa ser entendida fora do campo da rivalidade, afinal, a educação deveria primar, com todas as forças, pela diversidade e beleza que dela advém. Pelas recordações-referências (JOSSO, 2010), dispositivo de formação com prática reflexiva dos atravessamentos desafiadores da nossa trajetória, é possível transformar ações equivocadas em práticas pedagógicas carregadas de sentido e e alteridade solidária (JOSSO, 2010). O que trago com este trabalho não é a inauguração de novas ideias, novas formas de conceber as aprendizagens.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O que trago aqui é o desafio de desnaturalizar práticas já consolidadas há tanto tempo por nós professoras das infâncias, questionar a maneira como aprendemos a nos relacionar com os estranhos, como mencionados por Maya Angelou (2018) e Bell Hooks (2021).

> Apreciar os benefícios de viver e amar em communidade nos empodera para lidar com estranhos sem ter medo, e lhes estender o dom da abertura e reconhecimento. O simples ato de falar com um estranho, reconhecer sua presença no planeta, cria uma conexão. Todos os dias, todos nós temos a oportunidade de praticar as lições que aprendemos em comunidade. Ser bondosos e gentis nos conecta uns com os outros HOOKS, 2021, p.175).

Os outros com seus jeitos próprios de entender o mundo, estranhos, diferentes, carregam marcas e simbologias acerca do vivido e Souza (2021), define esse outro como estrangeiro, o estranho, aquele no qual não faz parte de mim. No entanto, quebrando o que diz o senso comum, a autora nos instiga a pensar esse estranho pela ótica da psicanálise que compreende esse outro como parte de nós.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisistar minha própria história através do conto aqui narrado me permite transpor algumas barreiras, especialmente aquelas ligadas a auto imagem, ao espelho quebrado, às dimensões simbólicas e subjetivas que muitas vezes conflitam e questionam: a quem interessa tal voz? Com este trabalho provoco elaborações que muitas vezes ficam invisíveis em muitas relações de poder, dentro e fora da instituição escolar, nas mais variadas tensões entre processos identitários em formação e produção da diferença.

Enquanto professora negra, que exerce o poder de liderança de muitas crianças de escolas públicas e periféricas, seguirei este caminho sem volta, o da luta por equidade racial e promoção do direito ao sonho nos currículos escolares, pelos quais toda criança deveria ser abraçada.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

ANGELOU, Maya. A vida não me assusta. Ilustrações de Jean-Michel Basquiat: orga. Sara Jane Boers: tradução de Anabela Paiva . Rio de Janeiro: DarkSide Books, 2018.

HOOKS, Bell. Tudo sobre o amor: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021.

_____. O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

JOSSO, Marie-Christine. Experiências de vida e formação. São Paulo: Paulus, 2010.

_____. As figuras de ligação nos relatos e formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Como ser um educador antirracista. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

SOUZA. Neuza Santos. Tornar-se negro. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm

LEI Nº11.645, DE10MARÇO DE 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.063

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS INDÍGENAS DE LÍNGUA PORTUGUESA NO TERRITÓRIO ALAGOANO: DISCURSOS PRODUZIDOS NO CLIND

David Christian de Oliveira Pereira[1]

RESUMO

A formação de professores/as indígenas para ensino de Língua Portuguesa no Brasil tem sido um tema relevante para a inserção social e econômica dos/as indígenas, porém, é preciso levar em consideração a preservação de suas línguas maternas e culturas, uma vez que a educação e escolarização indígena têm de atentar-se à trajetória dos povos indígenas no Brasil. Tal formação é uma questão complexa, pois requer a consideração da história de opressão e exclusão desses povos. Assim, este trabalho parte do princípio de que formar professores vem se tornando uma tarefa corriqueiramente árdua, sobretudo no que se refere a docentes indígenas que, ao terem suas histórias e constituições identitárias (Hall, 2019) ressignificadas historicamente comungam de uma outra língua "naturalizada" como sua, de pertença e maternidade (Pereira, 2024). Tomando as referências e construções identitárias já construídas sobre "ser professor", "ser professor de Língua Portuguesa" e "ser professor indígena", objetivo ainda problematizar, a partir de Discursos (Foucault, 2014), a concepção apresentada por indígenas de distintas etnias – residentes em aldeias de diferentes localizações geográficas do estado de Alagoas – sobre

1 Doutor com estágio pós-doutoral em Letras pela PUC Minas. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) do Instituto Federal de Alagoas, Campus Marechal Deodoro. Professor Titular III do Centro Universitário Cesmac, atuando nos cursos Stricto Sensu. prof.davidoliveira4@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

“ser professor/a indígena de Língua Portuguesa”, ligados ao Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) em Letras-Português e Suas Literaturas, apresentando as atuais propostas formativas existentes para esse público e principais pesquisas científicas realizadas até então, destacando-se, aqui, a última de minha autoria, em nível de pós-doutoramento. Assim, parto do pressuposto de que Discurso é problema! E não apenas um problema de pesquisa, mas de conceitualidade e compreensão dentro do próprio campo da Análise do Discurso (AD), gerando “instabilidade” e dualidade compreensiva: o discurso “para os linguistas” e o discurso “fora da linguística”, conforme definiu Maingueneau (2015).

Palavras-chave: Formação Indígena Docente, Discursos, Congresso, CLIND.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O recorte ora apresentado decorre da pesquisa intitulada "Indígenas alagoanos/as e seus discursos como futuros/as docentes de Língua Portuguesa: um estudo sobre o CLIND da UNEAL", desenvolvida no âmbito de um estágio pós-doutoral. Essa investigação fundamenta-se no pressuposto de que o discurso se configura como um problema — não apenas enquanto objeto de pesquisa, mas também como questão de natureza conceitual e epistemológica no interior do próprio campo da Análise do Discurso (AD). Tal problemática, conforme argumenta

Maingueneau (2015), evidencia uma tensão constitutiva e uma dualidade interpretativa: o discurso "para os linguistas" e o discurso "fora da linguística".

A compreensão dos discursos que atravessam os processos formativos de docentes indígenas de Língua Portuguesa constitui uma empreitada de notável relevância para os estudos inscritos na perspectiva da Linguística do Discurso. Essa investigação revela-se imprescindível, uma vez que os enunciados produzidos e circulantes em torno dessa prática formativa não apenas delineiam os modos pelos quais tais sujeitos constroem suas identidades docentes, mas também interferem nos regimes de visibilidade, reconhecimento e legitimidade a que são submetidos, tanto nas comunidades escolares quanto no tecido social mais amplo.

A análise desses discursos possibilita, assim, compreender as dinâmicas simbólicas e ideológicas que orientam os processos de valorização, legitimação e posicionamento desses profissionais no espaço educacional e público, contribuindo para uma reflexão crítica sobre a formação docente em contextos interculturais.

METODOLOGIA

Inserido no arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso de orientação francesa**,** o presente estudo, de natureza qualitativo-inter-

ISBN: 978-65-5222-079-0

pretativista, fundamenta-se em procedimentos analíticos informados por pressupostos da pesquisa etnográfica (André, 2012), reconhecendo nessa abordagem uma estratégia heurística fecunda para a caracterização dos sujeitos em processo de formação docente. Tal perspectiva possibilita uma compreensão densa e contextualizada das comunidades e culturas nas quais esses futuros profissionais se inserem, permitindo refletir sobre as dinâmicas socioculturais, as demandas concretas dos territórios educativos e os sistemas de crenças, valores e tradições que atravessam e estruturam as práticas pedagógicas.

A concepção de discurso adotada neste trabalho filia-se à perspectiva foucaultiana, segundo a qual o discurso é entendido como um conjunto de normas anônimas e historicamente situadas, contingentes no espaço-tempo, que delimitam, em um dado momento histórico, para uma determinada esfera social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (Foucault, 2014). Nessa perspectiva, a língua**,** enquanto materialidade do discurso, configura-se como mediadora ideológica entre o sujeito e a realidade social, constituindo um tripé relacional entre língua, discurso e história na produção e circulação de sentidos.

Para compreender os modos de formação, manutenção e transformação dos discursos nas sociedades contemporâneas, este estudo adota, preferencialmente, as seguintes categorias analíticas foucaultianas: a) Enunciado – unidade elementar do discurso, analisada para compreender seus modos de produção, circulação e efeitos de sentido, sendo entendido como qualquer manifestação verbal ou escrita dotada de significação em um contexto específico; b) Discursividade – conjunto de condições e regras que possibilitam a existência de determinados discursos, abarcando as práticas sociais, históricas e institucionais que definem o que pode ser dito e quem detém o direito de enunciar; c) Relações de poder e saber – dimensão constitutiva da teoria foucaultiana, segundo a qual poder e conhecimento se entrelaçam de forma indissociável, sendo o poder não

ISBN: 978-65-5222-079-0

apenas repressivo, mas também produtivo, na medida em que engendra categorias de conhecimento e formas de subjetividade.

A seleção dos participantes da pesquisa baseou-se na representatividade das diferentes etnias indígenas alagoanas, priorizando-se um (1) povo pertencente a dois distintos polos geoeducacionais de ensino.

Para a constituição e análise do corpus discursivo (Courtine, 2009), aplicou-se um questionário eletrônico estruturado (via Formulário Google), cujos enunciados foram elaborados de modo a contemplar as temáticas previamente estabelecidas nos objetivos da pesquisa, bem como outras emergentes durante o processo analítico.

No referido instrumento, propôs-se inicialmente que cada participante optasse por identificar-se com nome próprio ou pseudônimo, acompanhado da designação étnica (por exemplo, *Janaína Xucuru-Kariri*), estratégia que possibilitou preservar a identidade dos sujeitos e, simultaneamente, explicitar a diversidade étnica e a representatividade geográfica dos participantes provenientes de distintos polos do CLIND.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A atual Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL foi fundada, em 1970, pela Lei Municipal n.º 719/70, como Fundação Educacional do Agreste Alagoano - FUNEC, estatizada em 1990 pela Lei Estadual n.º 5.119, de 12 de janeiro de 1990, renomeada, em 29 de dezembro de 1995, pela Lei Estadual n.º 5.762 como Fundação Universidade Estadual de Alagoas - FUNESA e reestruturada, em 2006, pela Lei n.º 6.785/2006, de 21 de dezembro, como Universidade Estadual de Alagoas - UNEAL.

Atualmente, além de 20 cursos de Especialização e 01 Mestrado Interdisciplinar em Dinâmicas Territoriais e Cultura (PRODIC), a UNEAL oferta os cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas, Química, Geografia, História, Física, Zootecnia, Ciências Contábeis, Administração e Direito, distribuídos em seus 06 (seis) *Campi*,

ISBN: 978-65-5222-079-0

a saber: Arapiraca, Santana do Ipanema, Palmeira dos Índios, São Miguel dos Campos, União dos Palmares e Maceió.

Conta, identicamente, com o Curso de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas (CLIND/AL), que responde às necessidades dos povos indígenas alagoanos, que lutam pelo direito a uma educação que reflita sua cultura. A UNEAL se compromete a atender a essas demandas e, ao oferecer um curso de qualidade, permite que esses povos tenham acesso a conhecimentos técnicos e científicos de forma democrática. Outrossim, o curso garante que o ensino nas escolas indígenas seja de qualidade.

Em Alagoas, a carência de formação para professores/as indígenas é uma demanda que requer apoio institucional. Antes da implantação da Licenciatura Intercultural Indígena, não havia nenhum curso específico para a formação desse público no estado. A UNEAL foi quem deu o primeiro passo para mudar esse cenário com a criação do Programa de Licenciatura Intercultural Indígena de Alagoas - PROLIND-AL, abrindo caminho para o atual CLIND-AL.

O primeiro projeto de curso foi anunciado em 2008 e deu origem à graduação de 69 professores/as indígenas entre 2010 e 2015, pertencentes aos povos Xucuru-Kariri, Tingui-Botó, entre outros. O segundo projeto foi publicado em 2018 e implementado em 2019, mas foi interrompido em 2020 devido à pandemia da COVID-19 (Bergamaschi; Leite, 2022).

O PROLIND, conduzido pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), emergiu como uma iniciativa de relevância inestimável no cenário educacional brasileiro. Sua missão transcendeu a mera transmissão de conhecimentos acadêmicos, posicionando-se como uma plataforma vital para a preservação e fortalecimento das identidades culturais indígenas, além de promover uma educação verdadeiramente inclusiva e respeitosa da diversidade, conforme constatado nos trabalhos de Júnior (2015), Peixoto e Campos (2021) e Bergamasch e Leite (2022).

A riqueza do PROLIND residiu na sua abordagem intercultural, que reconhece e valoriza a pluralidade étnica e cultural dos povos indígenas de Alagoas. Ao incorporar saberes tradicionais, línguas nativas e práticas

ISBN: 978-65-5222-079-0

ancestrais no currículo, o programa proporcionou uma formação que foi além das fronteiras da sala de aula, capacitando os/as futuros/as professores/as indígenas a atuarem como agentes de transformação em suas comunidades.

Um dos pilares fundamentais do PROLIND é o respeito pela autonomia dos povos indígenas na gestão de seus próprios processos educacionais. Isso se traduz em parcerias colaborativas entre a UNEAL e as lideranças e instituições indígenas locais, garantindo uma abordagem participativa e contextualizada no desenvolvimento do currículo e das atividades pedagógicas.

Além de oferecer uma formação de qualidade, o PROLIND desempenhou um papel crucial na promoção da equidade educacional. Ao capacitar docentes indígenas para atuarem em suas próprias comunidades, o programa contribuiu para a redução das disparidades de acesso à educação e para o fortalecimento da identidade cultural dos povos originários, combatendo, assim, os efeitos nefastos do colonialismo e da marginalização histórica.

A importância do PROLIND transcendeu os limites de Alagoas, servindo como um modelo inspirador para outras iniciativas de formação de professores indígenas em todo o país. Sua abordagem intercultural e seu compromisso com a valorização das culturas tradicionais são um testemunho do potencial transformador da educação quando fundamentada no respeito, na diversidade e na inclusão.

Corroborando à proposta inicial, O CLIND é um curso de graduação que tem como objetivo dar continuidade à formação de professores/as capacitados a trabalhar com educação escolar indígena. Seus diferenciais incluem abordagem intercultural[2] que valoriza a diversidade étnica e cultural, conteúdo específico sobre educação escolar indígena e ques-

2 Defendo o emprego deste termo consoante a perspectiva marcada pelo contato entre grupos ou indivíduos de diferentes culturas, ligados a uma relativa igualdade de repertórios linguísticos, que conservam diferenças e variações nas normas comunicativas que eles aplicam (Charaudeau; Maingueneau, 2016).

ISBN: 978-65-5222-079-0

tões relacionadas à cultura indígena, formação para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas às diferenças culturais, e possibilidade de desenvolvimento de pesquisas e projetos na área de educação escolar indígena.

Mantido por recursos provenientes do Fundo Estadual de Combate e Erradicação da Pobreza (FECOEP) do Estado de Alagoas, atende, desde 2023, mais de 200 indígenas. Ademais, o corpo docente do CLIND em Letras-Português e suas Literaturas é composto professores/as convidados/as ou selecionados/as, via processo seletivo consoante os critérios previstos em edital, com pós-graduação (*Lato Sensu* e/ ou *Stricto Sensu*).

Com carga horária de 3.200 horas, distribuídas no período de quatro anos (sendo que os três (3) primeiros semestres possuem matriz curricular comum aos demais cursos de graduação), o CLIND contempla cursos presenciais nas áreas de Letras, História, Geografia, Pedagogia e Matemática (contribuindo para a elevação dos indicadores educacionais dos povos indígenas de Alagoas).

Tratando-se, especificamente, do Curso de Licenciatura Intercultura Indígena em Letras-Português e suas Literaturas, sabe-se que este procura, de forma interdisciplinar, o alcance de algumas habilidades gerais a partir de sua organização curricular, a saber:

> Capacidade de compreensão dos diversos discursos que permeiam as atividades humanas e as implicações de sua utilização; Capacidade de discutir criticamente sobre cultura e linguagem; Capacidade de problematizar suas realidades artísticas e linguísticas; Capacidade de pesquisa e utilização de metodologias adequadas ao curso; Valorização dos saberes naturais, adquiridos no convívio social. (Projeto Político Pedagógico, 2018, p.40)

A matriz curricular é a espinha dorsal de qualquer curso universitário, delineando os caminhos que os estudantes percorrerão ao longo de sua jornada acadêmica. No contexto dos acadêmicos indígenas em Letras-Português, a importância dos diferenciais oferecidos nessa matriz é ainda mais significativa, pois não se trata apenas de uma questão de

ISBN: 978-65-5222-079-0

diversificação de conteúdo, mas sim de reconhecimento e valorização de suas identidades e conhecimentos ancestrais.

Os acadêmicos indígenas trazem consigo uma bagagem cultural rica e diversificada, que muitas vezes é subestimada ou negligenciada nos currículos convencionais. Portanto, é essencial que a matriz curricular inclua elementos que reconheçam e valorizem essa herança cultural, proporcionando uma experiência educacional mais inclusiva e enriquecedora.

Um dos diferenciais que podem ser ofertados é a inclusão de disciplinas que abordem a literatura e a cultura indígena de forma aprofundada, permitindo que os estudantes se reconheçam nas obras estudadas e tenham a oportunidade de explorar suas próprias identidades. Além disso, é importante que essas disciplinas sejam ministradas por professores indígenas ou com conhecimento específico na área, garantindo uma perspectiva autêntica e respeitosa.

Outro diferencial importante é a oferta de programas de extensão e projetos de pesquisa que envolvam as comunidades indígenas locais. Isso não apenas fortalece os laços entre a universidade e as comunidades, mas também proporciona aos acadêmicos indígenas a oportunidade de aplicar seus conhecimentos de forma prática e contribuir para o desenvolvimento de suas próprias comunidades.

Além disso, é fundamental que a matriz curricular inclua espaços para o diálogo intercultural, onde os estudantes indígenas possam compartilhar suas experiências e conhecimentos com seus colegas não indígenas, promovendo assim um ambiente de respeito mútuo e aprendizado conjunto. À vista disso, a carga horária do CLIND em Letras está organizada da seguinte maneira:

> a) Estudos presenciais (08 etapas intensivas) - 2.000h.; b) Tempo Comunidade (atividades de ensino, pesquisa e extensão) 800h. Nesse núcleo serão considerados as 200h. para atividades complementares.; c) Estágios supervisionados: 400h. As atividades complementares atendem o que dispõe a Resolução n.º 02, CNE/CP, de 01/07/2015, que tem como objetivo oportunizar o futuro docente o desenvolvimento de atividades teórico-práticas, em áreas específicas de seu inte-

> resse, através de participação em Seminários, Simpósios, Congressos, Conferências, Programas de Iniciação Científica, à Docência e Extensão, Monitorias entre outras. (Projeto Político Pedagógico, 2018, p.30)

Em resumo, os diferenciais oferecidos na matriz curricular para acadêmicos indígenas em Letras-Português são essenciais para garantir uma educação mais inclusiva, que reconheça e valorize as identidades e os conhecimentos ancestrais desses estudantes.

Logo, refletir sobre a escolha da carreira docente na contemporaneidade transcende a mera identificação pessoal com a profissão. Atualmente, o cenário envolve considerações amplas que vão desde o reconhecimento social do professor até questões como remuneração e os desafios inerentes às condições das salas de aula no Brasil. Estes desafios incluem desde o comportamento dos alunos até a falta de infraestrutura adequada, tanto física quanto pedagógica.

Para aqueles que estão em processo de formação para se tornarem professores, torna-se crucial uma reflexão profunda e consciente sobre os motivos que os levam a escolher esta profissão em um contexto desafiador. Observa-se uma tendência preocupante de diminuição do interesse pela carreira docente, o que demanda uma análise cuidadosa dos fatores que influenciam essa decisão.

No Brasil, observa-se uma tendência crescente de pessoas que não optam pela docência como área de atuação, refletida em dados estatísticos e suportada por diversas razões teóricas e práticas. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2022, apenas 5% dos graduados optaram por cursos de licenciatura, enquanto a maioria preferiu áreas como administração, direito e engenharia, representando 45% das matrículas universitárias.

Essa realidade pode ser atribuída a múltiplos fatores. Segundo Teixeira (2018), a desvalorização social e financeira dos professores no Brasil tem desestimulado jovens talentos a ingressarem na carreira docente. O salário médio de um professor da educação básica no país, por exemplo, é significativamente inferior a profissões com níveis educacionais simila-

ISBN: 978-65-5222-079-0

res, como aponta estudo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Além disso, a carga de trabalho excessiva, as condições precárias de infraestrutura nas escolas e a falta de suporte pedagógico adequado também são citadas como razões para o declínio no interesse pela docência. Esses aspectos são corroborados por pesquisas que indicam altos índices de evasão de professores iniciantes nos primeiros anos de carreira.

A falta de reconhecimento da importância do papel do educador na formação integral dos indivíduos, comparado a outras carreiras mais valorizadas socialmente, também desempenha um papel crucial nesse cenário. Estudos de sociologia educacional destacam a influência cultural e social na percepção da profissão docente, o que impacta diretamente na escolha de carreira dos jovens brasileiros (Silva, 2020).

Em síntese, os dados estatísticos e as referências teóricas evidenciam um panorama complexo que explica a crescente não opção pela docência no Brasil, destacando questões estruturais, financeiras, sociais e culturais como determinantes nesse processo.

Desta feita, coube-se, então, iniciar a pesquisa questionando às indígenas, colaboradores da pesquisa, Viviane Xucuru-Kariri e Márcia Wassu-Cocal sobre quando e quais foram os motivos que as levaram a escolher a docência, mais especificamente o curso de Letras-Português e suas Literaturas.

> Escolhi a docência, especificamente o curso de letras-Português pois me identifico bastante com esta área, e para trabalhar e fazer a diferença dentro da minha comunidade, poder contribuir com o enriquecimento educacional e cultural do meu povo. (**Viviane Xucuru-Kariri**)

O discurso de pertencimento pôde ser flagrado nos enunciados de Viviane Xucuru-Kariri, ao colocar-se como uma futura profissional que se comprometerá com sua etnia. Foucault, ao longo de sua obra, examinou como o poder e o discurso moldam as identidades e as relações sociais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Um discurso de pertencimento indígena pode ser analisado à luz de suas teorias sobre *poder, saber e subjetividade* (grifo meu).

Foucault argumenta que o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, pois cria realidades, saberes e sujeitos. Nesse sentido, o discurso de pertencimento indígena pode ser visto como uma forma de resistência e autoafirmação, moldada e ao mesmo tempo moldadora dos contextos sociopolíticos em que os povos indígenas se encontram.

Os indígenas têm enfrentado, historicamente, processos de colonização que buscaram silenciar suas vozes e apagar suas identidades. No entanto, ao retomarem e reivindicarem suas culturas, línguas e territórios, eles produzem um contradiscurso que desafia as narrativas hegemônicas. Esse contradiscurso é fundamental para a construção de um sentimento de pertencimento, que não se restringe apenas ao reconhecimento de um espaço físico, mas também à afirmação de uma identidade coletiva e à manutenção de práticas culturais ancestrais.

Foucault (1985), em suas leituras sobre o poder, destaca que este se manifesta em discursos que podem tanto oprimir quanto libertar. Assim, os discursos de pertencimento indígena podem ser entendidos como práticas discursivas que rompem com a dominação colonial e criam novas formas de existência e resistência. Essas práticas envolvem a reapropriação de saberes tradicionais, a revitalização de línguas nativas e a luta por direitos territoriais, configurando-se como mecanismos de afirmação identitária.

Ao mesmo tempo, o filósofo nos alerta para a vigilância contínua em relação às formas de poder que podem se infiltrar nesses discursos. O risco de domesticação dos discursos indígenas por instituições dominantes é uma preocupação constante. Por isso, a autenticidade e a autonomia dos discursos de pertencimento são fundamentais para garantir que eles permaneçam como ferramentas de resistência e transformação.

Por conseguinte, notamos em Marcia Wassu-Cocal a presença de um discurso em transição (que valoriza a dinâmica e a diversidade linguística, refletindo as variações e mudanças constantes da língua portuguesa), de

ISBN: 978-65-5222-079-0

ruptura da imagem comumente associada ao que é ser professor/a de Língua Portuguesa, como aquele/a responsável por trabalhar também com os demais eixos de que a língua dispõe para além da gramática ("a leitura e a escrita"), conforme citei anteriormente. E mais, a perspectiva segundo a qual a língua deve ser usada a favor das práticas sociais, já que o que se estuda num curso de Letras "se leva para toda a vida", como notado a seguir.

> Na Realidade Letras sempre foi minha Paixão, amo literatura, sem contar na importância e desenvolvimento da leitura e escrita, é um curso enriquecedor e o que se aprende nele se leva para toda a vida. (**Marcia Wassu-Cocal**)

Tal visão ultrapassa, mesmo que sutilmente, a ideia erigida ao longo dos tempos sobre o que é ser professor/a de Língua Portuguesa, como aquele/a que deve "saber ensinar gramática, suas regras, exceções, classificações e análises meramente formais das estruturas da língua" (Pereira, 2018).

Maingueneau, em Gênese dos Discursos (1997), contribui com uma perspectiva discursiva e sociológica, enfatizando a importância da linguagem e do discurso na construção da identidade. Faz-nos perceber que o professor é, antes de tudo, um comunicador, que é através da linguagem que estabelecemos relações, que motivamos, que inspiramos e que, por fim, ensinamos. A paixão pela docência, segundo o estudioso, é também uma paixão pelo ato de comunicar.

Caro também se fez questionar sobre qual tem sido a contribuição do CLIND em Letras para a formação das indígenas, haja vista ser um curso específico, direcionado, cuja autorização é dada exclusivamente por suas lideranças locais (pajé ou cacique).

Destacou-se, a seguir, o discurso profissional potencializador, ligado a um tipo de formação que a garante aparatos necessários relacionados a uma formação humana, superadora de limitações individuais, um curso para além da oferta de módulos e conhecimentos ligados à Linguística ou Literatura Brasileira:

> O CLIND me proporciona ter uma formação caracterizada pela afirmação da minha identidade étnica, promove a compreensão e o respeito entre diferentes culturas, ajudando a superar estereótipos e preconceitos. Além disso, o curso intercultural do CLIND fornece ferramentas para a comunicação eficaz em contextos multiculturais, desenvolvendo habilidades de empatia, adaptação e colaboração. Também contribui para a valorização da diversidade e para a construção de sociedades mais inclusivas e justas. (**Viviane Xucuru-Kariri**)
>
> Rica, pois é importante na construção de saberes essenciais, para manter viva as Raízes a Cultura. (**Marcia Wassu-Cocal**)

Para Viviane Xucuru-Kariri, a LP vem sendo usada para auxiliar a preservar a identidade e cultura de seu povo (ótica também exposta por Marcia Wassu-Cocal), reafirmando sua etnia, combatendo visões reducionistas e fortificando a vida em comunidade, proporcionando o desenvolvimento de múltiplas habilidades; uma língua para além da interculturalidade defendida do PPC do curso.

Esse discurso identitário permite que o/a profissional se reconheça e seja reconhecido/a em sua especificidade cultural, fortalecendo seu senso de pertencimento e sua autoestima, conforme notamos. Vemos, ainda, no enunciado de Marcia Wassu-Cocal, o resgate da "estratégia discursiva" (Charaudeau; Maingueneau, 2016), ao utilizar a LP para manutenção das "raízes e cultura" Wassu.

Ressalta-se que a profissão docente no Brasil tem sido alvo de discussões intensas e, muitas vezes, críticas contundentes quanto ao tratamento recebido por seus profissionais. Este cenário pode ser analisado à luz de teóricos renomados, que oferecem diferentes perspectivas sobre os desafios e as condições enfrentadas pelos professores no contexto brasileiro.

Desta feita, as docentes em formação intercultural indígena foram indagadas sobre como a profissão docente era visualizada por seu respectivo povo. Vejamos os enunciados fornecidos a seguir:

> A profissão docente é vista de maneira valorizada e respeitada pelo meu povo, pois os professores desempenham um papel fundamental na transmissão de conhecimentos, na preservação da cultura e na promoção do desenvolvimento da comunidade. Nós professores indígenas somos reconheci-

> dos como agentes de mudança e como guardiões de saberes, desempenhando um papel crucial na formação das novas gerações e na manutenção da identidade cultural. (**Viviane Xucuru-Kariri**)
>
> É vista como um Papel fundamental, para o desenvolvimento de ensino e aprendizagem. (**Marcia Wassu-Cocal**)

Constatamos a formação de uma imagem docente para além da titulação obtida, mas que respeita as vivências e práticas culturais ao ato de ensinar, uma área formativa importante, mas de pertencimento, daí novamente a importância da existência de um curso de licenciatura específico para indígenas. Ademais, vemos, ainda, na construção discursiva da segunda e terceira estudante o discurso institucional e de senso comum, que concebe o/a professor/a como ser responsável por "desempenhar um papel crucial na formação de novas gerações", "um papel fundamental, para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem".

Outro ponto que carece de preocupação sob a perspectiva dos estudos linguísticos é a sobrevivência de uma língua, logo, ao questioná-las sobre a frequência de uso de cada uma das línguas originárias das estudantes indígenas em relação à LP, verificamos os seguintes enunciados:

> A única língua utilizada pelo meu povo é a língua portuguesa. (**Viviane Xucuru-Kariri**)
>
> Com menor Frequência. (**Marcia Wassu-Cocal**)

De forma geral, vemos uma justificativa sobre o apagamento linguístico parcial ou totalitário, relacionada ao processo histórico impositivo da LP, que substituiu primeiras línguas por uma língua de outrem.

Identificar a visão do/a graduando/a sobre que docente de Língua Portuguesa é esperado/a pelo CLIND da UNEAL se fez igualmente importante, haja vista estarmos refletindo linguisticamente e formativamente acerca de licenciandas em contexto intercultural indígena:

> Espera-se um professor indígena formado em Letras Português que tenha conhecimento da língua portuguesa, da literatura brasileira, além de ser capaz de ensinar de forma eficaz tanto a língua portuguesa quanto a cultura indígena. É importante que esse professor tenha sensibilidade cultural, respeito pelas

ISBN: 978-65-5222-079-0

> tradições e saberes indígenas, e seja capaz de promover a inclusão e valorização da diversidade étnica em sala de aula. (**Viviane Xucuru-Kariri**)
>
> Um mediador que leve seu aprendizado, ao mundo, porém que o mesmo nunca esqueça de suas Raízes. (**Marcia Wassu-Cocal**)

Nos enunciados analisados, observa-se a recorrência de discursos provenientes tanto da esfera institucional quanto do senso comum, os quais operam na produção de representações sobre o que significa ser professor/a. Tais representações, no entanto, tendem a se basear em modelos historicamente construídos a partir de referências não indígenas, o que evidencia uma assimetria nas formas de reconhecimento e legitimação das identidades docentes indígenas.

Destaca-se, nesse contexto, o discurso intercultural, especialmente na fala de Viviane Xucuru-Kariri, cuja enunciação mobiliza uma perspectiva que se afasta da lógica homogeneizante dos discursos dominantes. Alinhada à concepção foucaultiana de multiplicidade discursiva e à valorização da diferença como elemento constitutivo dos saberes, sua fala propõe uma abordagem híbrida do ensino da Língua Portuguesa — uma proposta que articula, de forma dialógica, os conhecimentos ocidentais e os saberes próprios das culturas indígenas. Trata-se, portanto, de uma concepção pedagógica que busca tencionar os limites da normatividade linguística e cultural, abrindo espaço para práticas educativas plurais e emancipadoras.

Ao serem questionadas sobre as possíveis distinções entre um curso de formação superior voltado para indígenas e aquele destinado a não indígenas, as entrevistadas explicitaram elementos que evidenciam não apenas diferenças curriculares e metodológicas, mas, sobretudo, divergências ontológicas e epistemológicas. Essas diferenças apontam para a necessidade de um projeto formativo que reconheça a especificidade dos modos de ser, saber e ensinar dos povos originários, reafirmando a urgência de políticas educacionais pautadas pela interculturalidade crítica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

> Um curso de graduação indígena é desenvolvido com uma abordagem diferenciada que leva em consideração a cultura, os conhecimentos tradicionais e as especificidades dos povos indígenas. A graduação indígena busca valorizar e respeitar a identidade cultural de nos povos originários, incluindo conteúdos específicos sobre história, línguas, saberes tradicionais e questões sociais relevantes. Por outro lado, um curso de graduação não indígena pode não abordar essas questões de forma tão aprofundada, focando mais nos conhecimentos acadêmicos tradicionais da área de estudo. (**Viviane Xucuru-Kariri**)

> Existem vários fatores que diferenciam, um deles inclusive é a educação diferenciada com certeza, pois é direcionada aos Povos indígenas, já a não indígena ñ se aprofunda tanto em assuntos que dizem respeito a etnias, pois é direcionada a modelos, conteúdos totalmente diferentes, da nossa realidade. (**Marcia Wassu-Cocal**)

Conforme evidenciado na análise dos dados, as indígenas em processo de formação docente no âmbito do CLIND percebem o curso como uma proposta educacional que reconhece e valoriza as especificidades culturais, históricas e identitárias dos povos originários. O curso é concebido, por essas futuras docentes, como um espaço que promove o ensino da Língua Portuguesa (LP) pautado na valorização de uma história linguística que contempla a centralidade do sujeito indígena na constituição da nação brasileira, rompendo com narrativas hegemônicas e coloniais. Nesse contexto, emerge com nitidez o discurso de pertencimento, expresso pela valorização de relatos históricos legitimados e coerentes com as memórias e trajetórias indígenas.

Além disso, destaca-se a defesa de uma abordagem pedagógica que instrumentalize o ensino da LP como ferramenta para a preservação dos costumes, crenças e valores culturais originários. Tal perspectiva se materializa na proposição de componentes curriculares diferenciados, que ultrapassam os conteúdos tradicionalmente abordados nos cursos de Letras voltados a públicos não indígenas, buscando, assim, fomentar práticas pedagógicas interculturais e decoloniais.

Por fim, ao se considerar uma das dimensões mais recorrentes nos estudos sobre formação docente – a saber, os aspectos didáticos, meto-

dológicos e os recursos de ensino –, indagou-se às participantes sobre suas concepções quanto às estratégias para o ensino da LP. As respostas evidenciam reflexões críticas e propositivas sobre práticas pedagógicas que conciliem os saberes acadêmicos com as epistemologias indígenas, reafirmando o compromisso dessas futuras docentes com uma educação linguística plural, situada e socialmente engajada.

> Retornando a minha comunidade já graduada, terei como princípio norteador do meu trabalho a valorização e o fortalecimento da identidade e das práticas culturais do meu povo, e a perspectiva de garantir a identidade cultural e a recuperação de nossas memórias históricas .Podendo também trabalhar em projetos de incentivo à leitura e produção literária dentro da comunidade, promovendo o acesso ao conhecimento e fortalecendo a identidade cultural, dentre outras coisas. (**Viviane Xucuru-Kariri**)
>
> Trabalhar de forma que transmita valores tradicionais, transmitindo sempre os saberes originários. (**Marcia Wassu-Cocal**)

Por fim e não menos importante, assistimos a enunciados que reforçam a utilização da LP tal qual uma "ferramenta de luta" e defesa identitária e política. Também um trabalho focado na utilização de metodologias divertidas e lúdicas, que levam ao trabalho com a leitura de literatura indígena. De resto, um trabalho que preze pelo resgate histórico de valores e saberes étnicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo central identificar e analisar os discursos que atravessam os sujeitos indígenas alagoanos em processo de formação docente no curso de Letras – Língua Portuguesa e suas Literaturas, atentando-se às implicações discursivas e formativas engendradas pelo Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Estadual de Alagoas (CLIND/UNEAL).

A análise das enunciações produzidas por alunas indígenas do CLIND evidencia a complexidade, a heterogeneidade e a potência dos discursos

ISBN: 978-65-5222-079-0

mobilizados por essas futuras docentes de Língua Portuguesa. As falas de Viviane Xucuru-Kariri e de Marcia Wassu-Cocal configuram-se como espaços de enunciação nos quais se materializam processos identitários tensionados por forças discursivas hegemônicas e contra hegemônicas, que desconstroem representações tradicionais vinculadas ao magistério, especialmente no que concerne ao ensino da língua portuguesa em contextos indígenas.

Viviane Xucuru-Kariri manifesta, em sua enunciação, um discurso de pertencimento étnico e político, ao posicionar-se como futura professora comprometida com sua comunidade e com a valorização de sua língua como instrumento de resistência, memória e preservação cultural. Tal posicionamento dialoga com os pressupostos foucaultianos sobre a relação entre discurso, poder e subjetivação, ao evidenciar como sujeitos historicamente subalternizados reconfiguram práticas discursivas e produzem novos regimes de verdade e de sentido no campo educacional.

Por sua vez, Marcia Wassu-Cocal enuncia um discurso em movimento, que se distancia de modelos normativos e homogêneos de docência, ao conceber a língua portuguesa como um fenômeno vivo, dinâmico e plural, cuja abordagem pedagógica deve ultrapassar os limites da prescrição gramatical e abarcar dimensões de leitura, escrita e práticas sociais de linguagem. Sua perspectiva revela uma concepção crítica e contemporânea do ensino linguístico, articulada a fundamentos da pedagogia intercultural e da educação linguística crítica.

Ambas as estudantes compreendem a língua portuguesa não como imposição colonial, mas como ferramenta estratégica de afirmação identitária, de enfrentamento a visões reducionistas e de fortalecimento da vida comunitária. Essa concepção ultrapassa o que está formalmente previsto nos Projetos Pedagógicos de Curso, evidenciando a apropriação ativa, reflexiva e crítica dos conteúdos curriculares.

Simultaneamente, é possível identificar nos discursos das participantes marcas de enunciados provenientes do discurso institucional e do senso comum, que atribuem ao professor um papel central na formação

ISBN: 978-65-5222-079-0

das novas gerações, ainda que tais representações estejam ancoradas em modelos epistemológicos exógenos às realidades indígenas. Essa coexistência discursiva revela uma tensão constitutiva entre a reprodução de sentidos dominantes e a emergência de narrativas insurgentes, orientadas por epistemologias e experiências originárias.

Nessa perspectiva, o CLIND é enunciado pelas estudantes como um espaço formativo que transcende a mera transmissão de conteúdos linguísticos e literários, configurando-se como um lócus de produção e valorização das histórias, memórias e epistemologias indígenas. O discurso intercultural – eixo estruturante nas enunciações de Viviane Xucuru-Kariri – emerge como vetor epistemológico e político na construção de uma docência que não apenas reconhece, mas se constitui a partir das experiências culturais de seus sujeitos.

Por fim, destaca-se a compreensão da língua portuguesa como uma "ferramenta de luta", capaz de articular dimensões pedagógicas, políticas e identitárias. As alunas revelam, ainda, interesse pela adoção de metodologias lúdicas e inclusivas que integrem a literatura indígena e os saberes tradicionais como elementos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, reafirma-se a relevância de uma licenciatura específica destinada a povos indígenas, capaz de reconhecer, respeitar e promover a pluralidade de vozes, valores e práticas que compõem o mosaico sociocultural dos povos originários.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus Editora, 2012.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2016.

COURTINE**, J.** Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos. In: **FERREIRA, M. C. S.; BRANDÃO, H. P. C.** (Org.). ***Análise de discurso no Brasil****: mapeando conceitos, corpora e práticas*. Campinas, SP: Pontes, 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Editora Loyola, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 5ª ed. Ed. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

MAINGUENEAU**, D.** ***Doze questões sobre o discurso***. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. MAINGUENEAU, Dominique. ***Gênese dos Discursos***. 2. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PEREIRA, David Christian de Oliveira**. O ensino-aprendizagem de gramática sob a ótica discente**: um estudo de caso. Novas Edições Acadêmicas: Ilhas Maurício, 2018.

SILVA, João. A influência cultural e social na percepção da profissão docente no Brasil. **Revista de Sociologia Educacional**, v. 15, n. 2, 2020.

TEIXEIRA, Maria. A desvalorização dos professores no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, n. 4, 2018.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.064

CORPO, VOZ, MÚSICA E PRESENÇA: DO ESGOTAMENTO VOCAL DOCENTE À POTÊNCIA DE REENCANTAR CORPOS-VOZES REVERBERANTES

Wasti Silvério Ciszevski Henriques[1]
Adrianne Ogêda Gudes[2]

RESUMO

O presente trabalho é baseado na pesquisa de pós-doutorado intitulada "Corpos em movimento e vozes que ressoam: a música como espaço de encontro transformador na formação docente", desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sob supervisão da professora Dra. Adrianne Ogêda Guedes. Vinculado ao projeto FAPERJ "O ethos do cuidado na formação docente: potencializando o corpo, o movimento e a arte como dispositivos do sensível", a pesquisa tem como referencial teórico-metodológico a discussão acerca do esgotamento de corpos/vozes (Patzdorf, 2021, Giannini e Passos, 2006), da Educação Estética/ do Sensível (Duarte Júnior, 2000) e da concepção da voz-experiência (Gelamano, 2018). É uma pesquisa formação (Longarezzi; Silva, 2013) que trouxe discussão a partir análise de dados acerca do adoecimento docente realizada com professores da rede municipal do Rio de Janeiro e das vivências, narrativas e proposições estéticas realizadas pelos professores

1 Pós-doutora em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO e Professora de Educação Musical do Colégio Pedro II, wasti.henriques.1@cp2.edu.br;

2 Professora e Coordenadora Geral do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, adrianne.ogeda@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

da rede municipal do Rio de Janeiro que participaram do curso “FRESTAS para (re)encantar corpos docentes” (2024) e dos estudantes de Pedagogia da UNIRIO que participaram da oficina “Corpo, Voz, Música e Presença” (2024). Foi possível constatar um grande desgaste vocal por parte dos professores e estudantes de Pedagogia que já atuam profissionalmente e identificar como proposições artístico-musicais, com foco no uso criativo e expressivo do corpo e da voz, podem trazer estado de presença e vitalidade. A partir da percepção das causas de adoecimento docente dos participantes da pesquisa e de suas necessidades formativas no campo da arte/música, buscamos fortalecer a promoção da saúde vocal e do uso expressivo do corpo-voz de forma a contribuir para a constituição de práticas docentes significativas, respeitosas e esperançosas (Freire, 2020).

Palavras-chave: Música, Corpo, Voz, Educação Estética/do Sensível, Ethos do Cuidado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Este texto é baseado na pesquisa "Corpos em movimento e vozes que ressoam: a música como espaço de encontro transformador na formação docente", vinculada ao projeto FAPERJ "O ethos do cuidado na formação docente: potencializando o corpo, o movimento e a arte como dispositivos do sensível", cujo objetivo principal se constitui em:

> investigar os modos pelos quais as experiências estético-artísticas podem se constituir como dispositivos potentes à ampliação das sensibilidades, fortalecimento dos laços de coletividade, incremento da potência criativa, compondo um ethos de cuidado no campo da formação docente. É parte deste objetivo geral elaborar proposições formativas sustentadas nos princípios do cuidado e da educação estética/sensível.

A pesquisa teve como referencial teórico-metodológico a discussão acerca do esgotamento de corpos/vozes (Patzdorf, 2021, Giannini e Passos, 2026), da Educação Estética/ do Sensível (Duarte Júnior, 2000) e da concepção da voz-experiência (Gelamano, 2018).

O primeiro aspecto abordado aqui é o esgotamento docente, causado pela exaustão, que pode gerar falta de encantamento e de sentido:

> Após longas horas de sono ou até mesmo após algumas semanas em férias, o corpo esgotado retorna às suas atividades regulares ainda exausto, não porque lhe falta energia vital (afinal, acabou de descansar), mas porque lhe falta sentido, interesse, ânimo ou encantamento para prosseguir com sua rotina desmotivante. Ou seja, para além da elevada carga de afazeres domésticos, familiares, escolares, pessoais e/ou profissionais, o esgotamento também se deve ao completo esvaziamento de sentido das atividades que realizamos voluntária ou involuntariamente (Patzdorf, 2021, p. 4).

A agitação do dia a dia não nos permite parar para sentir esse nosso corpo, tantas vezes esquecido e deixado de lado. O trabalho de mexer e valorizar cada parte, como por exemplo, o dedinho do pé, faz-nos refletir acerca da importância de considerar cada parte corpo como elemento essencial do todo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse sentido, aproximamo-nos do que Renata Gelamano propõe em seu projeto “Ateliê da Voz”:

> Num movimento de resistência aos silenciamentos que nos são diariamente impostos, abrir brechas e provocar encontros que rompam com a lógica mercadológica e homogeneizante para nossa voz a partir da escuta e das narrativas como um espaço para a experiência é o que proponho no Ateliê de Voz: um espaço para o cuidado de si próprio, para o reconhecimento da voz que já temos e também para inventar uma voz para se expressar, para se enunciar. (Gelamo, 2018, p. 16)

O projeto também se baseia no campo da Educação estética/ do sensível dentro da perspectiva apresentada por Duarte Junior (2010, p. 30-31):

> [...] a educação da sensibilidade pressupõe necessariamente uma educação sensível, isto é, um esforço educacional que carregue em si mesmo, em métodos e parâmetros, aquela sensibilidade necessária para que a dimensão sensível dos educandos seja despertada e desenvolvida. A educação precisa ser suficientemente sensível para perceber os apelos que partem daqueles a ela submetidos, mais precisamente de seu corpo, com suas expressões de alegria e desejo, de dor e tristeza, de prazer e desconforto.

As reflexões aqui apresentadas são resultado da pesquisa acerca do adoecimento docente realizada com professores da rede municipal do Rio de Janeiro e da discussão a partir da análise das vivências, narrativas e proposições estéticas realizadas pelos professores da rede municipal do Rio de Janeiro que participaram do curso “FRESTAS para (re)encantar corpos docentes” (2024) e dos estudantes de Pedagogia da UNIRIO que participaram da oficina “Corpo, Voz, Música e Presença” (2024).

O texto apresenta a constatação de um grande desgaste vocal por parte dos professores e traz a potência de proposições artístico-musicais, com foco no uso criativo e expressivo do corpo e da voz, para trazer estado de presença e vitalidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

Este projeto se baseou em uma relação intrínseca entre pesquisa e ensino, configurando-se como uma pesquisa-formação:

> No que tange à formação de professores como processo de aprendizagem da docência e, por isso, processo educativo, a articulação pesquisa-formação representa um processo de superação de formas convencionais de pesquisa e de formação. Historicamente tem-se assistido às pesquisas em educação reduzirem os professores a "amostras" e, portanto, a objetos de estudo. Numa tentativa de superar esse modelo, "pesquisadores da área educacional têm sido desafiados a propor formas de investigação que possam estabelecer uma relação mais orgânica entre suas atividades de pesquisa e ensino" (Bueno, 2000, p. 07) (Longarezzi; Silva, 2013, p. 2015).

Na perspectiva da pesquisa-formação (Longarezzi; Silva, 2013), o estudo se configurou como uma pesquisa participativa. Foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: análise das respostas aos questionários enviados aos professores da rede municipal do Rio de Janeiro acerca de sua saúde e análise das narrativas realizadas pelos estudantes de Pedagogia da UNIRIO que participaram das oficinas "Corpo, Voz, Música e Presença" e dos participantes do curso de extensão "FRESTAS para (re)encantar corpos docentes"[3].

As narrativas trazidas pelos participantes foram acerca daquilo que passou, aconteceu e tocou os envolvidos nesta pesquisa. Não daquilo que passou, aconteceu ou tocou (Larossa, 2002, p. 21). A definição trazida por Heidegger (1987, p. 143) também apresenta essa perspectiva: "[...]fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...] Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo" (Heidegger, 1987, p. 143).

3 Cabe destacar que os participantes da pesquisa preencheram o Termo Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e optaram por usar seus nomes reais.

Essas narrativas dos processos vivenciados foram fundamentais, pois, como diz Munduruku, o professor é um confessor dos seus sonhos. O autor afirma que narrá-los serve para "inspirar outras pessoas a narrar os seus, a fim de que o aprendizado aconteça pelas palavras e pelo silêncio" (Munduruku, 2002, p. 39).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O primeiro ponto de discussão aqui trazido está baseado no esgotamento de corpos e vozes docentes. O questionário enviado aos professores da SME-RJ, respondido até o momento por 55 professores, revelou que de 55 profissionais 27 (49%) precisaram se licenciar por motivo de saúde mental/emocional ou outra questão de saúde. Foram indicados casos de desordem mental, insônia, cansaço extremo, rouquidão, "perda" da voz, problemas no estômago, esgotamento emocional, fibromialgia, fadiga, sudorese, taquicardia, depressão, ansiedade, dores no corpo (cabeça, coluna, costas, pernas, barriga), AVC[4], pressão baixa, stress, olho tremendo, ganho de peso e náusea. Também foram trazidos sentimentos de tristeza e medo.

> Pelas respostas dos participantes também foi possível constatar um grande desgaste vocal por parte dos professores da rede municipal do Rio de Janeiro, sendo que uma das professoras citou a necessidade de ter passado por duas cirurgias vocais. Os estudantes de Pedagogia que já atuam profissionalmente também indicaram casos de rouquidão e necessidade de tratamento fonoaudiológico.

Pesquisas indicam que um dos principais aspectos do adoecimento docente são os distúrbios da voz. No artigo "Distúrbio da Voz e trabalho docente" (Ferreira et. al) foi constatado que:

> É possível concluir com esta pesquisa caso-controle, realizada com docentes do sexo feminino da rede municipal de São Paulo, que há associação entre o distúrbio de voz e as

4 Acidente Vascular Central

> dimensões *capacidade atual para o trabalho comparada com a melhor de toda vida*, indicando que os sujeitos que apresentaram distúrbio de voz estavam em sua pior capacidade para trabalhar, e *perda estimada para o trabalho por causa de doenças*, indicando que quanto maior a perda da capacidade para o trabalho, mais forte é a relação com o distúrbio de voz, independente da idade (p. 938).

Trazemos aqui algumas respostas das[5] participantes da pesquisa, em sua maioria do sexo feminino, que indicam problemas de saúde, dentre os quais os distúrbios vocais foram citados.

> *Ter dificuldade para dormir por ficar pensando em como resolver os problemas da escola e acordar desanimada e pensando nos problemas que terá que enfrentar. Começar a perder a voz no meio da semana. (participante 13)*
>
> *Minhas licenças foram por rouquidão e tornozelo torcido. Ocorreram pela falta de (in)formação para lidar com a voz e por um acidente ocorrido pela afonação em chegar no horário (privilegiem o trabalho à minha segurança) (participante 19)*
>
> *Na ocasião em que procurei um psiquiatra, devido ao esgotamento emocional, o mesmo me atendeu e disse a "a vida é assim mesmo". Me senti incompreendida, como se o que eu estava passando não tivesse importância e apenas me medicou. Em relação aos atendimentos médicos com relação a voz sempre me senti bem atendida e compreendida pelos profissionais. Também faço terapia há alguns anos e sou atendida por uma profissional bastante dedicada e compreensiva, que me ajuda a lidar com as questões emocionais que envolve a profissão docente) (participante 26)*
>
> *Fiquei sem voz. (participante 38)*
>
> *Fiquei sem voz. (participante 50)*
>
> *Muito cansaço, rouquidão na voz (participante 50)*
>
> *Fazer exercícios vocais e pausa do uso de voz (participante 50)*
>
> *Muito cansaço, rouquidão na voz (56)*

5 Dos 55 participantes que responderam a pesquisa até o momento, 54 são do sexo feminino, por isso optamos por trazer o pronome feminino.

Gianinni e Passos (2006) afirmam que "Mais do que um sintoma a ser eliminado, a alteração vocal do professor é uma demanda a ser compreendida" (p. 12). Elas afirmam que "o sintoma de voz aparece enredado em histórias de impedimento, medo, frustração, aflição, ansiedade, conflitos" (p.12). Esse é um fator muito observado nos professores da SME do Rio de Janeiro que responderam a pesquisa, assim como os estudantes de Pedagogia e participantes do curso. Muitas vezes a perda da voz está ligada a condições adversas de trabalho e a questões emocionais. Professores narraram como "do nada" a voz sumiu em situações adversas e de stress. Em um dia do curso "Frestas para (Re)encantar corpos docentes", uma das participantes que estava sem voz naquele dia, revelou o quanto estar afônica a deixava incomodada e como os encontros regados à afeto e experiências estéticas traziam acolhimento frente ao seu mal-estar. Outra participante também revelou que o "chão da escola está machucando e os momentos de coletividade trazem força".

Quando pensamos na formação do educador que atua cotidianamente com seus estudantes, é preciso enxergá-lo em suas necessidades, advindas dos inúmeros desafios da atuação docente, considerando suas "frustações e desapontamentos":

> [...] grande parte das "frustrações e desapontamentos" que o professor encontra na realização das tarefas profissionais cotidianas está enraizada nas condições concretas de trabalho produzidas pela organização institucional, como sobrecarga de trabalho, grande número de alunos em sala de aula, ausência de materiais para as aulas, dificuldade para efetivar as propostas oficiais por falta de apoio institucional, pequeno reconhecimento profissional, além da dificuldade para efetivar as atividades planejadas e do descontentamento com a própria forma de atuação (Nogueira 2012, p. 1238).

Em uma reunião do grupo de pesquisa do Grupo FRESTAS[6], a participante Virna Benvenuto trouxe reflexões sobre *"perder e encontrar"* a própria voz.

6 Grupo de Pesquisa FRESTAS - Formação e ressignificação do educador, saberes, trocas, arte e sentidos, da UNIRIO, coordenado pela professora Dra. Adrianne Ogêda.

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *Perder a voz... como isso pode ser aterrorizante. Voz é muito esse lugar. Instrumento do trabalho: corpo e a voz do professor. Mas como isso também é negligenciado no processo de formação, né? No trabalho de voz, sobre a voz, enfim... a voz eu sinto como presença. E aí eu fiquei pensando até no meu processo de pesquisa do mestrado como também tornar-se pesquisador tem a ver com encontrar a voz. Encontrar a própria voz e uma voz própria, né? No sentido da autoria, de sei lá, como eu encontro minha voz no mundo. Reconheço a minha própria voz e torno a minha voz uma possibilidade de dizer pro mundo... essa voz ser escutada também pelo outro. Então, eu acho que essa coisa de perder e encontrar a voz e prática da pesquisa tem muito a ver. ... não sei. Acho que é uma urgência mesmo.*

Foi no sentido de "encontrar a própria voz" e trazer todo potencial que as experiências estéticas com o corpo e a voz podem trazer, que foi proposto o minicurso "Corpo, voz, música e presença" para as turmas de Pedagogia dos turnos vespertino e noturno da UNIRIO no 2º semestre de 2024. O minicurso teve 3 eixos: 1) Músicas tradicionais da infância: corpo, brinquedo, memória e criação", (2) Um canto todo seu: uma voz para cuidar e soar e (3) Sonoridades africanas: para brincar e fazer soar nossa ancestralidade. Neste texto o foco de discussão foi a partir do eixo "Um canto todo seu: uma voz para cuidar e soar".

Tendo em vista a importância do cuidado vocal para a prática docente, foram trazidas orientações, reflexões e exercícios para o uso saudável e expressivo da própria voz. O curso buscou mobilizar novas relações de cuidado, percepção e criação estética com o próprio corpo-voz, a partir de experiências sonoro-musicais.

A arteterapeuta Ana Creton, em um dos encontros do curso de extensão afirmou que a "Respiração é uma âncora segura". Respiração é o que nos faz estar vivos. Nascemos e morremos com uma respiração. O ar é o mesmo para todos. O ar que eu expiro é o ar que você inspira.

Foram feitos exercícios de escuta do corpo, trazendo a perspectiva segundo a qual os pés no chão são como raízes que se aprofundam na terra em busca de nutrição. A partir dos exercícios de respiração, começamos a fazer nossas vozes soar em conjunto. Cecília Valentim, idealizadora

ISBN: 978-65-5222-079-0

da Escola “A arte do Ser Cantante”, em sua tese de doutorado “O que acontece quando a gente canta junto?” (2023), afirma que “Presente em um corpo que é constantemente modelado pelos acontecimentos, torno-me audível em meio a coexistência com outros corpos que, igualmente audíveis, vibram conjuntamente” (2023, p. 93).

Ela afirma que expressar-se vocalmente é tornar-se audível e que a voz é nossa expressão no mundo. Ao acolher sua voz, você se torna audível. Se eu acolho a minha voz, eu acolho a voz do outro.

Como nos traz Renata Gelamo, durante as práticas de canto coletivo propostas, observamos que ocorreu um encontro entre as vozes por meio da escuta:

> A escuta é encontro com a voz do outro, com a presença do outro em meu próprio corpo. Portanto, não há sentido para a voz se não há quem a escute. Ela se ancora no encontro com o corpo de quem a escuta. A voz do outro encontra meu corpo e me faz mover, move membrana timpânica, move ossículos, move células ciliadas e junto move sentidos. Escuta-corpo como uma dança. Fisiologia-poesia. (Gelamo, 2018, p. 104).

A estudante Elea Gomes trouxe uma narrativa relatando um pouco das propostas vivenciadas com a turma de Pedagogia do noturno:

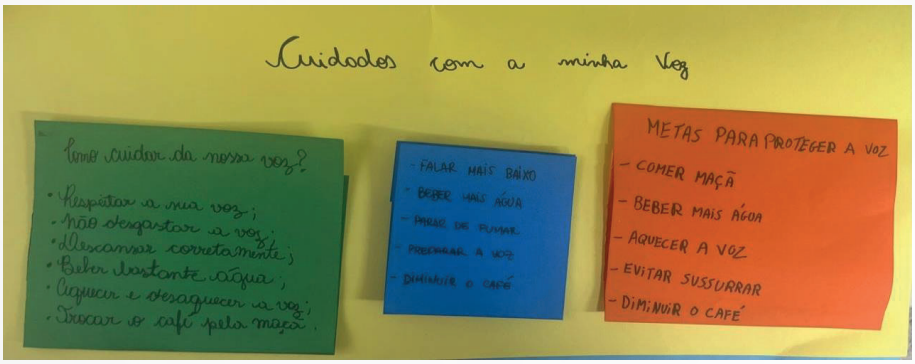
> *Em um encontro seguinte, exploramos as possibilidades de produzir sons com o corpo, de ouvir as diferentes composições permitidas por ele, com graves, agudos, sons mais ressonantes, com barulhos rítmicos feitos pela boca, pelos pés, pelo encontro entre partes que se chocam provocando sonoridades cadenciadas. Como uma grande orquestra, sustentamos alguns desses “instrumentos” em regências que ora os silenciavam, ora os exigiam suaves ouvibrantes. E experienciamos aguçar os sentidos para todos esses ritmos que nos rodeiam, seja na execução da proposta, ou na levada cotidiana [...].*
>
> *Também tivemos a oportunidade de conhecer técnicas para cuidar do aparelho vocal, um dos materiais de trabalho mais importante para aquelas e aqueles que trabalham com educação. Entre mitos e verdades, aprendemos práticas que fazem bem e mal à voz. E elaboramos, em grupo, cuidados que sabemos, agora, serem necessários à saúde vocal. (Elea Gomes)*

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir de exercícios de descoberta da própria voz e discussão de textos (Behlau; Pontse; Moretti, 2017 e Gianinni e Passos, 2006), referentes à saúde vocal, foi feita uma roda de discussão com os estudantes acerca dos problemas vocais advindos da prática docente. Eles narraram o quanto o ambiente de trabalho e situações emocionais podem influenciar na perda vocal e no adoecimento docente.

Como narrou Elea, em pequenos grupos, propusemos que elas criassem um guia de "Cuidados com a Minha voz". Dentre os cuidados foram citados a necessidade de aumentar hidratação, evitar sussurrar, não gritar e diminuir o café, o uso de cigarro e do álcool. Trouxeram também a importância do aquecimento e desaquecimento vocal, da necessidade do descanso e do respeito pela própria voz.

Figura 1: Cuidados com a Voz (estudantes do curso Vespertino de Pedagogia da UNIRIO)



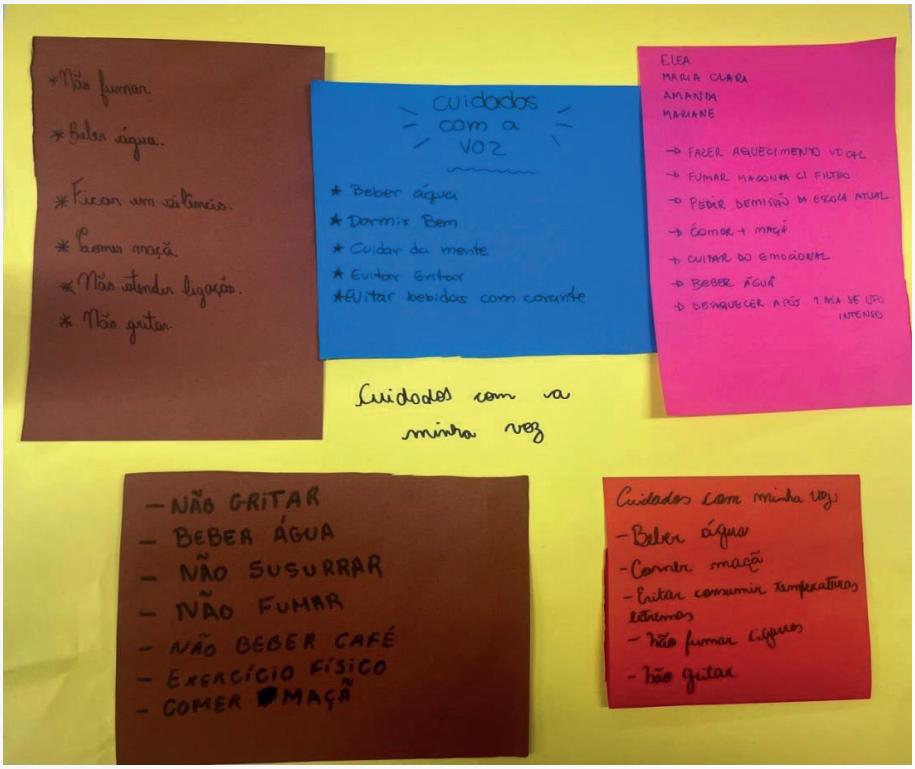
Fonte: A autora

A estudante Luisa Menezes também relatou que um aspecto que a marcou nos encontros foi o cuidado com a voz. Ela afirmou: "Aprendemos exercícios vocais que ampliaram minha percepção sobre a potência da minha própria voz. Nas aulas, reencontrei minha voz não como algo a ser "corrigido", mas como algo a ser cudado e explorado". (Luísa)

A valorização do desenvolvimento pessoal e a qualidade da "presença" na formação de professores exige disponibilidade interior:

> Acreditamos que uma boa formação deve preparar no sentido de ajudar os formando a encontrar essa mesma disponibilidade interior – generosidade, harmonia consigo próprio, significado e sentido no trabalho realizado. Para que isso possa ser transmitido às crianças e seja marca relacional entre todos os que lidam com a infância. (Rodrigues et. al, 2017, p. 432)

Figura 2: Cuidados com a Voz (estudantes do curso Noturno de Pedagogia da UNIRIO)



Fonte: A autora

As propostas estéticas vivenciadas partiram da concepção da música e do movimento como dispositivos do sensível. A música é uma prática sociocultural de todos os povos, tempos e lugares e constitui-se como um potencial que todo ser humano tem. Ela pode desempenhar um importante papel na atuação dos educadores, tanto para a própria experiência como dos estudos com os quais se relacionam. A música apresenta-se como expressão, comunicação e transcendência, como aponta Helena Rodrigues:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> A música está presente na vida de praticamente todos os seres humanos. Contribuiu para a consciência de nós próprios e dos outros, para o desenvolvimento emocional, intelectual e social. Tem o poder de induzir emoções e sentimentos complexos como *"empowerment"*, realização, satisfação e bem-estar. A música é expressão, comunicação e transcendência, é um poderoso elicitador do sentimento de ligação, de ser parte dum grupo, tem o poder de reabilitar e ajudar a construir ambientes onde o afeto pode crescer. [...] Nascemos musicais e temos na Música uma ferramenta para nos desenvolvermos enquanto indivíduos e seres sociais. (Rodrigues et al., 2015, p. 55)

Para Deleuze e Guattari (1997b, p. 185), a música é "espaço de afetos, mais do que de propriedades". Portanto, assim, partindo de uma abordagem deleuziana, seguem algumas interpretações que consideram a música como forma de conhecimento, pensamento e expressão.

> 1. música: *devir* de forças materiais, cada momento sendo espaço de conexões originais e transitórias;
> 2. música: multiplicidade e imanência, eterno retorno de blocos de diferença, repetição e apagamento, tempo de simultaneidade e dos acontecimentos;
> 3. música: experiência sensorial, campo de afecções, ética das sensações ou dos afectos;
> 4. música: produção de sentidos, não de significados e representações;
> 5. música: lugar de escutas, heterogeneidade, singularidade, múltiplos recortes, dimensões, *sentidos que se fazem e desfazem*. (Santos et al., 2012, p. 270);

Alguns participantes da pesquisa acerca do adoecimento docente indicaram a potência que a música traz para seu bem-estar: Uma delas afirmou: "Estudo música, atividades físicas as vezes, assisto séries e filmes" (Participante 6), enquanto outra também trouxe como a música está presente em seu cotidiano: "Ouço música antes de chegar no trabalho. Eu gosto de levar música para a rotina das crianças" (Participante 24).

A defesa de que a arte como dispositivo do sensível pode trazer estado de presença e vitalidade, pôde ser observado a partir das narrativas feitas pelas estudantes acerca das experiências vivenciadas com as estudantes

ISBN: 978-65-5222-079-0

de Pedagogia. O depoimento de Ingrid Peixoto, monitora da disciplina "Corpo e Movimento", revela a potência da experiência artística:

> *[...] a gente tá falando muito sobre como a arte pode influenciar pro autocuidado, né? Mas a gente tá pensando muito na questão dos docentes que estão adoecidos e como a arte pode trabalhar melhor em conjunto com o adoecimento dos docentes. [...] eu que estou passando. por um processo muito difícil de ansiedade, depressão e como vir pra cá assim tem sido muito magnífico pra mim. E só comprova tudo que a gente tem estudado no Frestas, né? A gente percebeu a importância de estar aqui e de como a arte realmente faz dar sentido pra vida, né? Eu saio daqui com um encantamento pelo mundo. E tem sido muito especial estar construindo isso com outras mulheres e tudo que isso tem representado. Acho que também entra na questão do cuidado quando a gente se percebe podendo cantar músicas. Eu acho que parte do processo foi a gente ficar: ah, será que vai ficar bom? Será que não vai ficar bom? E a questão com a própria voz e como a gente foi desconstruindo, e isso foi ficando cada vez melhor pra gente. E realmente se formou assim uma rede de cuidado muito bonita (Ingrid Peixoto).*

Considerando a potência da arte como conexão e encontro, defendemos a importância de que a música faça parte Da formação dos pedagogos e se faça presente no cotidiano escolar. A estudante Pérola revelou o quanto as práticas vivenciadas transformaram o estado de esgotamento de sua turma em vitalidade:

> *"No começo da aula a turma era visivelmente contida, visivelmente cansada. É assim que chegamos na faculdade quase sempre: engolindo o que sentimos, silenciando o que está dentro: para ser funcional, inibir sentir e afiar a razão. A lógica é a mesma que instigamos nas escolas, movendo as engrenagens do sistema, que exige um corpo rígido e silenciado como "bom comportamento", "bom aluno", "boa postura de sala de aula".*
>
> *A aula, no entanto, na contramão da hegemonia nos instigou ao movimento e a vocalização. Brincadeiras cantadas, disponibilidade e voz. Cantamos em roda, juntos, sem julgamentos.*
>
> **A voz foi se tornando corpo. O corpo se tornou jogo. E no jogo fomo-nos nos reconstruindo.** *Era como se em cada verso a gente*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *realocasse um pouco de si. Cada palma batida era a rebeldia de mostrar presença em um espaço supostamente calado.*
>
> *Eu, como educadora, me permiti também ser brincante. E isso muda tudo. Não fui guia nem condutora. Não havia hierarquia, havia contribuição. Fui roda. Me coloquei a disposição da brincadeira como quem se coloca a vida: com presença, com escuta, com entrega.*
>
> *Ao me colocar disponível percebi que nosso sistema escolar, a contenção não é só das crianças. É nosso, como sociedade. Instigada desde cedo vivemos numa lógica que silencia, que produz ruído demais e sentido de menos. Onde o reproduzir é mais valorizado que o criar.*
>
> *A crise dos sentidos, como temos refletido, é justamente isso: um esvaziamento do sensível, uma anestesia do corpo diante de uma realidade que cobra desempenho, mas não sustenta afeto. Essa crise chega cedo no corpo infantil em fase de descoberta que "precisa" ficar sentado". Chega na cantiga que vira atividade. No educador exausto, que precisa "dar conta" de tudo. Acredita, para para se adequar aos moldes da escola, da empresa do capital.*
>
> *Neste momento ficou claro para mim* **o papel da escola em tempos de crise de sentidos: ser lugar de reconexão. Lugar não de se fragmentar mas de se lembrar que é um corpo inteiro**. *Não só indivíduo, mas coletivo. Corpo de sala de aula, de brincar, corpo formado de corpos, territórios, vivências que gritam e precisam gritar. Precisam expressar. Precisam se colocar no mundo. Um mundo onde brincar não seja apenas um recurso, mas um direito e mais ainda, uma forma de resistência. (Pérola Mattos, grifo nosso).*

A narrativa de Pérola nos faz refletir o quanto o corpo e arte são dispositivos do sensível em meio aos desafios vividos no chão da escola. Reiteramos a potência da arte na mobilização dos corpos e como forma de resistência. Fonterrada traz a concepção de Schafer, no artigo publicado em Patria: the complete cycle, (Schafer, 2002, p. 87) acerca do propósito da arte: "Este deve ser o primeiro propósito da Arte. Promover mudanças em nossas condições existenciais. Este é o primeiro propósito. Modificar-nos". (Schafer In: Fonterrada, 2011, p. 281).

Entendemos que a arte e a música produzem estado de presença e vitalidade, que podem ser fundamentais no bem-estar dos professores. As

experiências estéticas, a partir e conexão uns com os outros, podem trazer a potencialidade do encontro, diante do esgotamento dos corpos.

A partir de uma das experiências de canto coletivo realizadas, Maria Raquel Riehl afirmou que "o processo, foi como uma colcha de retalhos costurada pelas nossas subjetividades, compondo um encontro de musicalidades internas".

> Acreditamos que as experiências musicais vivenciadas puderam tirar os educadores e alunos do chão, permitindo que eles se conectassem com o transcendente, que só a arte pode evocar. "A contemplação e a fruição artística oferecem possibilidades de transformação individual e de ritualização colectiva que fazem parte do desenvolvimento humano integral, tendo um papel insubstituível na construção de uma comunidade" (Rodrigues et al, 2017, p. 427).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa revelou o quanto o chão da escola está machucando os professores, que têm tido um grande índice de adoecimento docente, especialmente no que se refere a saúde mental e também vocal, a qual foi foco de discussão neste texto.

Foi possível construir princípios para um uso saudável da própria voz com os estudantes de Pedagogia e, por meio de proposições artístico-musicais, identificar como o uso criativo e expressivo do corpo e da voz pode trazer estado de presença e vitalidade aos professores e futuros professores.

A pesquisa também revelou que experiências musicais com corpo-voz trouxeram bem-estar e potência de vida aos participantes, os quais indicaram "uma oportunidade rara de reaprender a gostar, a sentir, partilhar e a criar com liberdade" (Luisa Menezes) e uma experiência que trouxe "pertencimento, conexão, emoção e principalmente acolhimento, ou seja, um encantamento pela vida" (Ingrid Peixoto).

A partir de reflexões em torno do adoecimento docente dos participantes da pesquisa e de suas necessidades formativas no campo da arte/

música, defendemos a promoção da saúde (com foco na saúde vocal e mental) e do uso expressivo do corpo-voz de forma a contribuir para a constituição de práticas docentes significativas, respeitosas e esperançosas (Freire, 2020).

REFERÊNCIAS

BEHLAU, Mara; PONTES, Paulo; MORETI, Felipe. **Higiene Vocal:** Cuidando da Voz. Rio de Janeiro: Thieme Revinter, 2017. Ebook. ISBN 9788554651046. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788554651046.

COELHO, Cecilia Maria Valentim Teixeira. **O que acontece quando a gente canta junto?** Ou A sensibilidade compartilhada pelo cantar junto: um estudo sobre suas implicações no campo da estética social. 2023. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47134/tde-11092023-161406/. Acesso em: 14 out. 2025.

CONNELLY, Michael.; CLANDININ, Jean. Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995. p. 11-60.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O liso e o estriado**. In: Devir-Animal. Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia. V. 5. São Paulo: Ed. 34, 1997b. p. 179-214.

DUARTE JUNIOR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. Curitiba: Criar, 2001. 225 p.

FERREIRA, LP. et al. Distúrbio de voz e trabalho docente. **Rev CEFAC 2016**. Jul-Ago; 18(4):932-940

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 27.ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUEDES, Adrianne Ogêda. **O ethos do cuidado na formação docente:** potencializando o corpo, o movimento e a arte como dispositivos do sensível. Projeto FAPERJ. 2023.

GUEDES, Adrianne Ogêda. Sem tempo de ser corpo: uma experiência da formação de professores. **Revista de Educação**, Ciência e Cultura, v. 23, p. 97-105, 2018.

LONGAREZZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-formação: um olhar para a sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**, v. 13, n. 3, p. 214-225, 2013. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/4390. Acesso em: 12 out. 2025.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Concepções de "trabalho docente": as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

PATZDORF, Danilo. **Pequeno manual de autocuidado para corpos esgotados**. 2021. Disponível em: <https://www.academia.edu/52447603/PEQUENO_MANUAL_DE_AUTOCUIDADO _PARA _CORPOS_ESGOTADOS>. Acesso em: 12 out. 2025.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante. Tradução** Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.065

A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA LEDOC UFPA, CAMPUS DO TOCANTINS/CAMETÁ

Edilena Maria Corrêa[1]
Mayumy Karen da Cruz Paes[2]

RESUMO

Este texto é resultado de estudos e pesquisas vinculadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica/PIBIC, da Faculdade de Educação do campo, FECAMPO-Cametá, com vigência 2024-2025. A pesquisa partiu da seguinte questão: qual a importância da formação em alternância como metodologia de ensino para formar professoras e professores para atuarem em escolas do campo? Trata-se de uma pesquisa que objetiva investigar sobre a Alternância Pedagógica como abordagem metodológica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase na LEdoC da UFPA, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. O referido estudo de natureza qualitativa, teve como base a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevistas com docentes do curso e com egressos das turmas de 2015, 2016 e 2018, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, dos municípios de Limoeiro do Ajuru, Oeiras do Pará e Cametá, respectivamente, todos vinculados ao Campus universitário do Tocantins/ Cametá. Os resultados do estudo mostram que a alternância pedagógica, como base metodológica no

1 Doutora em Ciências. Coordenador PIBID/LEDOC, Campus de Cametá, UFPA, edilenacorrea@yahoo.com.br

2 Graduanda do Curso de Educação do Campo, da UFPA, Campus de Cametá, Polo Limoeiro do Ajuru, mayumy.paes@cameta.ufpa.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

Curso de Licenciatura em Educação do Campo, apresenta muitas possibilidades formativas, pois tem sido fundamental na articulação entre os saberes acadêmico-científicos e os que se originam da prática social dos professores em processos de formação inicial. Ao mesmo tempo, tal metodologia de funcionamento do curso também evidencia diversos desafios que precisam ser superados.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação de professores do campo. Alternância Pedagógica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

No Brasil, os cursos de formação de professores, quer seja para atuar no campo ou na cidade, fundaram-se, e ainda se fundam numa concepção formativa emoldurada por parâmetros, quer seja no que diz respeito aos currículos, como metodologias e práticas de formação. Arroyo (2007), ressalta a referida questão ao dizer que, na história da formação de professores no Brasil, não se encontra uma formação que focalize a Educação do Campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima, nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação.

Ribeiro (2010) destaca que a Pedagogia da Alternância chega ao Brasil como uma alternativa metodológica pautada no trabalho como um princípio educativo e em uma formação humana integral, que articula trabalho produtivo e ensino formal como uma proposta para o ensino no/do campo. Tal concepção metodológica possibilita ao camponês uma educação integral, que valoriza a experiência do aluno, em seu modo de vida e de trabalho no contexto no qual está inserido, como parte integrante na construção do conhecimento.

Nesse sentido, Pedagogia da Alternância surge então como movimento de base e de Educação Popular e encontra espaço junto ao povo do campo para trabalhar uma proposta educacional que, influenciada pelo contexto de ações populares, apresenta sua prática pedagógica contextualizada e vinculada a uma prática social. Ou seja, entende que processo educativo não se reduz ao processo intelectual, mas sim ao todo em que o sujeito é e está envolvido e, para isto, é preciso que o sujeito tenha consciência da sua realidade possibilitando que, dessa forma, almeje sua transformação.

A Pedagogia da Alternância se estabelece como um componente essencial na formação de docentes do curso de Educação do Campo, favorecendo a conexão entre os ambientes acadêmicos universitários e as

ISBN: 978-65-5222-079-0

experiências reais com a comunidade. Costa e Monteiro (2014) afirmam que:

> A integração da Pedagogia da Alternância, nos processos avaliativo e formativo dos alunos na licenciatura em Educação do Campo envolve um trabalho de ruptura com o paradigma dominante no ensino e na pesquisa, cuja realidade é a centralidade na articulação e debate do conhecimento científico com outros tipos de saberes (COSTA E MONTEIRO, 2014, p. 120).

Estudos realizados no decorrer da pesquisa, de autores e autoras que tratam sobre a alternância pedagógica, que tem base na concepção da pedagogia da alternância, como uma metodologia no curso de Licenciatura em Educação do Campo, mostram que o conceito de alternância tem a intenção de trazer os saberes e modos de vida e trabalho para o ambiente da escola/universidade. Carvalho (2016), pontua que a formação do professor, sob a perspectiva da Alternância, deve estar atrelada a conteúdos socio formativos capazes de contribuir com o desenvolvimento de uma nova base societária, produtiva e cultural. A autora diz que para uma transformação da sociedade e autonomia dos sujeitos é preciso que a educação do campo seja interligada com a pedagogia da alternância.

De acordo com pesquisas, o primeiro reconhecimento legal da Alternância Pedagógica como metodologia, em âmbito nacional, surge com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei Nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Em seguida, surge o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Ministério da Educação (MEC), Nº 01/2006 de 1º de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006) e, posteriormente, a Lei Federal Complementar Nº 12.695 de 25 de julho de 2012. (BRASIL, 2012).

O Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Campus universitário do Tocantins/Cametá, forma professores e professoras para atuarem em escolas do campo, tal formação segue o princípio da alternância pedagógica (que se efetiva em tempo-universidade e tempo-comunidade) no decorrer de todo o curso. Oferta a formação nas áreas de Ciências Agrá-

ISBN: 978-65-5222-079-0

rias e da Natureza, frequentemente, nos seguintes municípios paraenses: Cametá, Baião, Mocajuba, Limoeiro do Ajuru e Oeiras do Pará.

Os processos formativos do curso estão intimamente ligados aos movimentos sociais e se contrapõem ao modelo de educação rural pautado na lógica de currículo e de práticas pedagógicas hegemônicas que se mantém nos espaços educacionais dos territórios camponeses. Pode-se dizer que a referida LEdoC ancora-se em um projeto de Educação do Campo que se identifica com as questões dos territórios e modos de vida camponesas na Amazônia tocantina paraense.

A pesquisa partiu da seguinte questão: qual a importância da alternância pedagógica como metodologia de ensino para formar professoras e professores para atuarem em escolas do campo? Como objetivo buscou pesquisar sobre a importância da alternância pedagógica como abordagem metodológica no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, com ênfase na LEdoC da UFPA, do Campus de Cametá.

METODOLOGIA

A Pedagogia da Alternância, integra a vivência prática da comunidade ao saber teórico da escola/universidade. Dada a sua natureza, abrange diversas realidades, culturas e modos de vida. Sendo assim, ela se apropria da metodologia qualitativa para examinar e entender as particularidades do aprendizado nesse cenário. De acordo com Tuzzo e Braga (2016), a pesquisa qualitativa oferece ao pesquisador um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance (TUZZO; BRAGA, 2016, p.142).

Para esta pesquisa, foram desenvolvidas duas fases: a primeira, voltada ao estudo bibliográfico e documental, para melhor aprofundamento e análises acerca da temática. Já na segunda fase foram realizadas entre-

ISBN: 978-65-5222-079-0

vistas semiestruturadas com egressos e licenciandos do curso de Educação do campo.

O estudo contou com a pesquisa bibliográfica e análise documental. Como documentos, forma estudados o Projeto Político do Curso da LEdoC do campus de Cametá, além de documentos referentes à legislação sobre a pedagogia da alternância, assim como, pesquisas e estudos de artigos e demais publicações referentes à temática.

Sobre os sujeitos da pesquisa, o estudo envolveu licenciandos e egressos do curso. Como instrumento de coleta de dados fez-se uso do questionário semiestruturado. O qustionário envolveu questões referentes à concepção e importância da alternância pedagógica na formação docente.

As entrevistas foram realizadas de forma presencial e via whatsapp, e com a assinatura de um termo de concordância na cooperação do estudo. Foram realizadas ao todo dez entrevistas, intercalando licenciandos e egressos, sendo todos do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da referida da referida LEdoC, do campo do Tocantins Cametá.

IMPORTÂNCIA E DESAFIOS DA FORMAÇÃO POR ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA LEDOC DO CUNTINS/CAMETÁ: ALGUNS APONTAMENTOS

Para Cordeiro (2009), a formação por Alternância tem importância fundamental em se tratando da educação dos sujeitos do campo, pois, oferece aos jovens do campo, a possibilidade de estudar e construir seus conhecimentos a partir da problematização de sua realidade, problematização essa, que passa pela pesquisa sobre o seu cotidiano.

O relato do egresso E1 no decorrer da pesquisa mostra o quanto a formação por Alternância é essencial no curso de formação de professores/as das escolas do campo. O egresso destaca que se tivesse passado por algum curso de formação de professores sem ter vivido a alternância pedagógica, seria apenas mais um professor da educação rural e não da

ISBN: 978-65-5222-079-0

educação do campo, pois a vivência no território forma e fortalece o sentimento de pertença, a identidade sociocultural e o compromisso maior com a educação do referido espaço.

Nesse sentido, a Alternância como metodologia de ensino, favorece uma formação de professores ancorada em outras concepções de educação, de projetos educativos, onde estudantes e professores dialoguem e construam seus conhecimentos, reconhecendo as diversidades socioculturais, ambientais e de organização dos modos de vida e trabalho dos povos do campo, para que estes sejam "protagonistas das políticas de desenvolvimento sustentável construídas de forma coletiva nas áreas rurais" (LIMA, 2013, p.609).

A clara compreensão por parte do egresso de que a formação por Alternância é um aspecto diferenciador no curso de formação de Licenciatura em Educação do Campo, fica evidente em seu relato ao afirmaram ainda que a formação por meio da alternância pedagógica tem um olhar para as experiências vivenciadas por cada indivíduo, por meios dos diferentes tempos-espaços de vivência, da universidade e dos territórios. Na Alternância, o educador está presente no conjunto das atividades inerentes aos processos dos tempos universidade e comunidade, na realidade dos estudantes e de suas comunidades e nos diferentes tempos de formação.

Ao tratar dos desafios da formação por Alternância, estudos como os de Begnami e Justino (2022), destacam que o desafio da Alternância está em organizar o trabalho pedagógico de forma a distribuir as atividades no espaço e tempo de modo que haja articulação, distinguindo suas especificidades e contradições sem desunir, associando-os sem reduzir, seja a vida e a escola, buscando colocar a escola na vida e a vida na escola; seja na formação geral, humana e profissional; seja os diversos campos de saberes práticos e teórico; seja os sujeitos do processo de formação, entre outros. Desta forma, é necessário que haja uma organização cuidadosa e uma profunda compreensão da realidade e dos sujeitos envolvidos, pois,

ISBN: 978-65-5222-079-0

a Alternância se coloca numa perspectiva da práxis transformadora da realidade dos sujeitos.

As falas dos entrevistados sinalizaram para as dificuldades e desafios encontradas no decorrer do curso com o regime em Alternância, como, por exemplo o que foi destacado pelo egresso E2, ao dizer que os desafios são grandes, pois, o curso de Educação do Campo é para os que residem no campo (quilombolas, ribeirinhos, indígenas) e há muita dificuldade, segundo o egresso, para que esses estudantes estejam de fato, consigam concluir um curso, uma vez que que são vários os obstáculos como deslocamento, moradia, dificuldade financeira por não poder trabalhar e ter que se manter na cidade enquanto estuda, e muitos outros.

Ainda sobre os desafios da Alternância na formação, o licenciando L1, destacou que o maior desafio é no período do tempo-universidade, pois as despesas com aluguel e alimentação ficam altas, e, geralmente, um Tempo Universidade (TU) dura, em média, dois meses, e ficar na cidade dois meses sem estrutura, tem sido algo bastante difícil

Portanto, diante das concepções expressas pelos egressos e licenciandos acerca dos desafios da Alternância Pedagógica no Curso de Licenciatura em Educação do Campo do CUNTINS/Cametá, percebe-se que, apesar do reconhecimento da importância da Alternância para o curso, há muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes para concluir a formação. Nesse sentido as práticas da Pedagogia de Alternância, nos cursos de licenciatura em Educação do Campo não podem ser pensadas apenas na dimensão pedagógica ou metodológica, pois trata-se de uma proposta que é, antes de tudo, uma ação política (Freire, 2012), e deve estar impressa nos projetos do referido curso.

Outra questão bastante enfatizada pelos licenciandos e egressos entrevistados, foram as dificuldades no que diz respeito aos deslocamentos das comunidades para a cidade e vice-versa. São desafios que envolvem os fatores climáticos como a mudança de tempo, maresias, além da precariedade das estradas. Por todas as questões aqui mencionadas, há de se concordar com Begnami e Justino (2022), que a Alternância

ISBN: 978-65-5222-079-0

não é uma solução pedagógica fácil. Por outro lado, sua complexidade representa, talvez, o que há de mais eficiente para atender as condições dos sujeitos do campo com a possibilidade de garantir a qualidade da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sinalizou sobre a importância e os desafios da Alternância Pedagógica como metodologia no curso de formação de professores para a Educação do Campo, confirmando sua potência na articulação entre os saberes acadêmicos e das comunidades camponesas, envolvendo modos de vida e de trabalho dos sujeitos para promover uma educação contextualizada e transformadora. A vivência nos tempos universidade e comunidade, proporciona aos licenciandos uma imersão na realidade local, enriquecendo sua formação e fomentando o sentimento de pertencimento. Contudo, os desafios de acesso e permanência na universidade para os sujeitos dos territórios camponeses ainda é um desafio, o que ficou explícito nos relatos dos entrevistados.

A superação desses obstáculos requer um esforço conjunto de instituições de ensino, governos e movimentos sociais, a fim de assegurar uma formação de qualidade e a efetividade da atuação dos educadores do campo na construção de uma educação transformadora. A pesquisa segue com os estudos, pesquisas e diálogos entre os atores envolvidos no intuito de buscar maior aprofundamento sobre a Alternância pedagógica nos cursos de educação do campo, especialmente para a LEdoC do campus do Tocantins.

Importante ressaltar que pesquisa possibilitou compreender que os processos formativos que envolvem o curso estão intimamente ligados aos movimentos sociais e se contrapõem ao modelo de educação rural pautado na lógica de currículo e de práticas pedagógicas hegemônicas que se mantém nos espaços educacionais da maioria dos territórios.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Todavia, as potências dos processos da formação inicial de educadores e educadoras do campo por meio da Alternância Pedagógica possibilita traçar outros mapas curriculares e metodológicos abertos às intensidades e singularidades que estão a transitar nos territórios e nas escolas do campo.

REFERÊNCIAS

Arroyo, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do Campo. **Caderno CEDES**, v.27, n.72, p.157-176, 2007.ISSN1678-7110. https://doi.org/10.1590/S01013262200700020004. Disponível em:http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 27 de out. 2025.

BRASIL, **Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo** (PROCAMPO). Brasília, DF, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/tv-ec/programa-de-apoio-a-formacao-superior-em- licenciatura-em--educacao-do-campo-procampo>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. **MEC/CNE/CEB**. Proposta de regulamentação da Pedagogia da Alternância.Brasília, DF, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho--nacional-de educacao/audiencias-e-consultas-publicas. Acesso em: 16 de out. 2025.

CARVALHO, Márcia da Silva; SILVA, Maria do Perpétuo Cardos da. EDUCAÇÃO BÁSICA NA AMAZÔNIA: as águas da diversidade inundando as escolas ribeirinhas. **Revista Cadernos de Pesquisa.** 2020.

CARVALHO, R. A. (2016). **O processo de implantação do Curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFT Campus de Arraias.** In MOURA, S. A., SALES, S. S., & KHIDIR, K. S. (Orgs.). Educação do Campo e Pesquisa: políticas, práticas e saberes em questão (pp. 19- 27) Goiânia: Kelps.

CORDEIRO, Georgina Negrão Kalife. **A relação teoria-prática do curso de formação de professores do campo na UFPA**. 2009. 216f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação. Natal, Natal, 2009.

COSTA, E. M., & MONTEIRO, A. L. **A pedagogia da alternância na licenciatura em educação do campo em Portel (PA).** *Rev. Comunic* [online]. 2014, vol.21, n.2, pp.113-127. ISSN 2238-121X. https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v21n2p113-127.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo:Paz eTerra, 2012.

LIMA, Elmo. de Sousa. **Educação do campo, currículo e diversidade culturais**. Espaço do currículo, v.6, n.3, p.608, 2013.

MOLINA, M. C.; Sá, L. M. **A licenciatura em educação do campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo**. In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Org.). Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

TUZZO, S. A.; Braga, C. F. **O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese.** Revista Pesquisa Qualitativa, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.066

MESTRADO PROFISSIONAL E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA DOCENTE ATRAVÉS DA CONSTRUÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Judite Cesario Mota[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta as contribuições do processo de construção do produto educacional para a prática docente a partir de uma pesquisa investigativa. O estudo em questão buscou identificar e analisar as estratégias utilizadas por três professoras da rede municipal do Recife para lidar com a heterogeneidade[2] de conhecimento dos estudantes no que tange a leitura a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Assim, após o período de observação da prática das professoras, foram realizadas entrevistas baseadas na Autoconfrontação de Goigoux (2007). As entrevistas tiveram a intenção de proporcionar reflexões sobre suas práticas nas professoras participantes da pesquisa. A partir das reflexões, oriundas da investigação, foi elaborado um Produto Educacional (PE) em formato de uma websérie, proporcionando

1 Professora da Rede Municipal do Recife e Mestra do Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, judite.mota@ufpe.br;

2 Reconhecemos que, em decorrência das trajetórias sociais e individuais, sempre haverá heterogeneidade quanto aos níveis de conhecimento, que precisa ser considerada na escola, na perspectiva de, ao mesmo tempo, valorizar as diferentes experiências culturais e os diferentes saberes, e garantir a aprendizagem dos conteúdos fundamentais a todos, em condições favoráveis de aprendizagem (Leal, Sá e Silva, 2018). pesquisas recentes de Leal e Pessoa (2023) mostram que existem quatro categorias básicas de heterogeneidade que impactam no processo de ensino e aprendizagem. São elas: (1) heterogeneidades sociais / econômicas; (2) heterogeneidades quanto às condições físicas e intelectuais; (3) heterogeneidades individuais; e (4) heterogeneidades de percurso escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

imersão reflexiva da prática docente também para a professora pesquisadora. Por fim, salientamos a contribuição do mestrado profissional, através da elaboração do PE, como um importante instrumento formativo para professores da Educação Básica.

Palavras-chave: Formação de professores, Prática docente, Produto Educacional, Alfabetização, Heterogeneidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como propósito refletir sobre o Mestrado Profissional em Educação enquanto espaço de formação docente que articula teoria e prática, promovendo a produção de conhecimentos a partir das vivências e desafios do contexto escolar. O estudo toma como foco a análise da contribuição dessa modalidade de pós-graduação para o aprimoramento da prática docente, destacando o papel formativo da construção do produto educacional como resultado de um processo investigativo e reflexivo.

Nos últimos anos, os Mestrados Profissionais têm se consolidado no Brasil como uma via formativa voltada à valorização dos saberes da docência e à integração entre pesquisa e prática pedagógica. Diferentemente do modelo acadêmico tradicional, essa modalidade propõe a elaboração de produtos educacionais, materiais, metodologias, instrumentos ou tecnologias, que resultam de um percurso investigativo comprometido com a realidade educacional. Assim, o mestrado profissional não apenas amplia a formação teórica do professor, mas também contribui para a transformação das práticas escolares, reforçando a identidade do docente como pesquisador de sua própria ação (SCHÖN, 2000).

Nesse contexto, o presente trabalho apresenta e analisa as contribuições do produto educacional para a prática docente a partir de uma pesquisa investigativa realizada com professoras da Rede Municipal do Recife. O estudo teve como foco identificar e compreender as estratégias utilizadas pelas docentes para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos dos estudantes em relação à leitura e à apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Após um período de observação das práticas pedagógicas, realizaram-se momentos de trocas de saberes e reflexões sobre as experiências docentes, permitindo às participantes repensarem suas ações e estratégias no ensino da leitura e da escrita.

Esses encontros formativos foram planejados de modo a atender aos objetivos do estudo, que consistiram em elaborar um produto educacional

ISBN: 978-65-5222-079-0

de caráter formativo, analisar suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente e refletir sobre os processos de mediação pedagógica frente à heterogeneidade em sala de aula. O produto elaborado, uma websérie educativa,foi construído coletivamente, incorporando reflexões teóricas e práticas compartilhadas pelas professoras participantes, o que reforça o caráter colaborativo e formativo da proposta.

A justificativa para esta investigação está ancorada na necessidade de compreender como a formação em nível de Mestrado Profissional pode fortalecer o papel do professor enquanto sujeito produtor de conhecimento e agente de transformação de sua própria prática. Considera-se que, ao investigar e sistematizar os desafios cotidianos do ensino, o docente amplia seus saberes experienciais e constrói novos modos de pensar e agir na sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa busca contribuir para o debate sobre a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, evidenciando o potencial do produto educacional como instrumento de reflexão, troca e aperfeiçoamento pedagógico.

Do ponto de vista metodológico, a investigação seguiu uma abordagem qualitativa, por permitir a compreensão profunda das práticas docentes e das percepções das participantes. Segundo Lüdke e André (2018), a pesquisa qualitativa busca retratar a realidade a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos, reconhecendo o papel ativo do pesquisador no processo interpretativo. O estudo caracterizou-se como uma pesquisa-ação colaborativa, conforme a concepção de Franco (2005), que enfatiza a articulação entre investigação e transformação da prática. Nessa perspectiva, a pesquisa foi desenvolvida em diálogo com as professoras participantes, valorizando o conhecimento construído coletivamente e a reflexão crítica sobre o fazer docente.

Como procedimento metodológico específico, utilizou-se a entrevista de Autoconfrontação Simples (ACS) proposta por Goigoux (2007), instrumento que possibilita ao professor observar e analisar suas próprias ações em sala de aula por meio de gravações em vídeo. A ACS favorece um processo de autoanálise e reflexão sobre a prática, permitindo que o docente

explicite suas escolhas metodológicas, identifique padrões e repense suas estratégias de ensino. Tal metodologia mostrou-se pertinente ao propósito deste estudo, uma vez que a reflexão sobre a prática constitui um dos eixos estruturantes do Mestrado Profissional e da formação docente crítica.

O estudo fundamentou-se teoricamente nas discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento[3], conforme defendem Soares (2022), Leal (2005; 2022) e Moraes (2012), que compreendem a alfabetização como um processo que envolve tanto a apropriação do sistema alfabético quanto a inserção dos alunos em práticas significativas de leitura e escrita. Para o debate sobre heterogeneidade e educação, recorremos aos trabalhos de Leal, Sá e Silva (2018) e Leal e Pessoa (2023), que abordam os desafios e as possibilidades do ensino em contextos marcados por diferentes níveis de aprendizagem. No que se refere à prática docente e à formação de professores, apoiamo-nos em Tardif (2008) e Schön (2000), cujas contribuições são fundamentais para compreender a constituição dos saberes docentes e o papel da reflexão na ação pedagógica.

Assim, o presente artigo se estrutura em três partes principais. Após esta introdução, a Fundamentação Teórica apresenta o diálogo entre os autores que embasam a relação entre Mestrado Profissional, saberes docentes e prática reflexiva. Em seguida, os resultados e discussões exploram o processo de construção do produto educacional e suas contribuições para o desenvolvimento profissional docente. Por fim, as considerações finais sintetizam as principais reflexões e implicações do estudo, reforçando o papel transformador do Mestrado Profissional na formação e atuação de professores da Educação Básica.

3 Alfabetização na perspectiva do letramento defende a "importância do trabalho com textos variados desde o início da escolarização, para atender a diferentes propósitos de interação, mas são inseridas também orientações acerca da necessidade de promover um ensino sistemático do sistema alfabético de escrita." (Leal, 2022. p. 169).

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

A presente pesquisa insere-se no campo da pesquisa qualitativa, de natureza formativo-reflexiva, vinculada ao Mestrado Profissional em Educação. Seu objetivo está na compreensão e na ressignificação dos saberes docentes mobilizados no enfrentamento da heterogeneidade em turmas de alfabetização, tendo como desdobramento a criação do produto educacional "A Heterogeneidade na Sala de Aula", uma websérie formativa voltada a professores alfabetizadores.

O percurso metodológico foi estruturado em três eixos interdependentes: o movimento de reflexão sobre a prática docente; o estudo teórico-conceitual sobre alfabetização e heterogeneidade; e a produção do material educativo como síntese e devolutiva à comunidade escolar.

A pesquisa qualitativa foi escolhida por permitir uma aproximação interpretativa e compreensiva com o objeto de estudo, considerando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas próprias práticas. Segundo Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem prioriza o contexto natural, o processo e a perspectiva dos participantes, buscando captar a complexidade das interações humanas.

Além disso, o estudo tem caráter formativo, na medida em que o pesquisador, ao mesmo tempo professor e sujeito da investigação, envolve-se em um processo de autoformação e reflexão crítica sobre sua prática pedagógica. Trata-se, portanto, de uma investigação com e sobre o professor, na qual a experiência profissional constitui o ponto de partida e de chegada do processo investigativo.

A metodologia adotada dialoga com a perspectiva da pesquisa-formação (Josso, 2004; Nóvoa, 1992), compreendida como um caminho em que o pesquisador forma-se enquanto investiga, articulando memória, experiência e saberes teóricos em um mesmo movimento de aprendizagem. O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Básica (MPEB) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O percurso formativo se constituiu em

ISBN: 978-65-5222-079-0

etapas interligadas que envolveram leituras teóricas, seminários, registros reflexivos, observações de práticas e construção do produto educacional.

Sendo assim, a presente pesquisa ancorou-se em uma abordagem qualitativa, pois utilizamos esta abordagem para obter dados descritivos e retratar as perspectivas dos participantes, considerando que a pesquisadora não é uma relatora passiva, e sim ativa (Lüdke; André, 2018). Também é relevante informar que este estudo se caracterizou por ser uma pesquisa-ação colaborativa ou pesquisa-ação pedagógica, na perspectiva concebida e denominada Franco (2005), respectivamente. Tal conceito de pesquisa-ação destaca como forma de contribuição a mudança de percepção do professor em relação às suas práticas. Como procedimento metodológico para produção do produto, nos baseamos na entrevista de Autoconfrontação Simples (ACS) desenvolvida por Goigoux (2007).

Durante o processo, a pesquisadora-participante retomou experiências vividas na alfabetização de turmas do 2, 3º e 5º ano, com atenção especial à heterogeneidade presente no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. A análise dessas vivências permitiu identificar situações recorrentes, desafios pedagógicos e estratégias docentes significativas, que serviram como base para o desenvolvimento da websérie. Foram também fundamentais as discussões ocorridas em disciplinas do MPEB , grupos de pesquisa e momentos de orientação, que possibilitaram o diálogo entre a prática escolar e os referenciais teóricos de autores como Tardif (2008), Schön (2000), Soares (2022) e Leal e Pessoa (2023).

A elaboração do produto educacional seguiu um processo cíclico de planejamento, criação e reflexão, organizado em quatro etapas principais:

1. Definição do foco temático: a partir da análise das dificuldades enfrentadas no ensino em turmas heterogêneas, estabeleceu-se como eixo central da websérie a compreensão da heterogeneidade como potencial formativo e desafio didático;
2. Roteirização e estruturação dos episódios: cada episódio foi planejado para abordar um aspecto específico da temática (como

diagnóstico inicial, agrupamentos produtivos, práticas de leitura e escrita, e mediação docente), sempre articulando teoria e exemplos concretos.

3. Gravação e edição dos vídeos: o formato audiovisual foi escolhido por sua linguagem acessível e potencial formativo, permitindo dialogar com professores de diferentes contextos e níveis de experiência;
4. Revisão crítica e validação formativa: os episódios foram apresentados e discutidos em reuniões de orientação, a fim de garantir a coerência teórico-metodológica e a relevância pedagógica do material.
5. Em todas as etapas, a intencionalidade formativa permaneceu como eixo orientador: transformar a experiência em conhecimento compartilhável, promovendo reflexão e diálogo entre professores.

O duplo lugar ocupado pela pesquisadora, como professora e investigadora de sua própria prática, constitui elemento central da metodologia. Essa posição possibilitou um olhar interno e crítico sobre o fazer docente, permitindo identificar tensões, aprendizagens e transformações ocorridas ao longo do percurso. Inspirada em Schön (2000), essa postura pode ser compreendida como um exercício de reflexão-na-ação e reflexão-sobre-a-ação, em que o sujeito se observa, interpreta e reconfigura seu modo de ensinar à luz dos referenciais teóricos estudados. Assim, a pesquisa tornou-se também um movimento de formação de si, em que a escrita acadêmica e a criação do produto educacional funcionaram como instrumentos de reelaboração dos próprios saberes profissionais.

A seguir apresentamos o processo de construção do produto educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A elaboração do produto educacional "A Heterogeneidade na Sala de Aula" constituiu-se como desdobramento direto de um processo inves-

tigativo que articulou prática docente, reflexão crítica e fundamentação teórica, no contexto do Mestrado Profissional em Educação. Essa modalidade de formação, por sua natureza aplicada e formativa, mobiliza o professor-pesquisador a produzir conhecimento a partir da própria realidade escolar, articulando os saberes da experiência e os saberes teóricos, em um movimento dialético de construção e reconstrução da prática (Tardif, 2008; Schön, 2000).

O produto educacional emergiu de uma pesquisa de campo que teve como foco compreender quais estratégias metodológicas as professoras dos anos iniciais utilizam para lidar com a heterogeneidade de conhecimentos sobre leitura e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA). A investigação revelou a multiplicidade de saberes e práticas que permeiam o cotidiano da alfabetização, evidenciando que a heterogeneidade, longe de ser um obstáculo, constitui-se como dimensão constitutiva da sala de aula e oportunidade de aprendizagem para o professor e para os estudantes (LEAL; PESSOA, 2023).

A análise das aulas observadas e das entrevistas realizadas com as docentes participantes permitiu identificar um repertório variado de estratégias, entre elas, a diversificação dos agrupamentos, a alternância entre momentos coletivos e individuais e a mediação diferenciada, práticas que se alinham às concepções contemporâneas de alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2022), alfabetizar e letrar são processos interdependentes: alfabetizar implica compreender o funcionamento do SEA, enquanto letrar envolve inserir o sujeito nas práticas sociais de leitura e escrita. Essa concepção amplia a compreensão do ensino inicial da língua escrita, pois reconhece que os estudantes aprendem em ritmos e percursos distintos, exigindo do professor uma postura investigativa, flexível e intencional.

Como já dito anteriormente, o produto educacional aqui apresentado foi construído a partir de uma pesquisa de campo sobre quais estratégias metodológicas das professoras dos anos iniciais utilizam para lidar com

ISBN: 978-65-5222-079-0

a heterogeneidade de conhecimento sobre leitura e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) dos seus estudantes.

A partir dos dados identificados e analisados, iniciamos a elaboração do produto educacional, baseado nos resultados da nossa pesquisa, como: as necessidades formativas sobre o tema abordado e momentos de reflexão das professoras ao assistirem cenas das suas aulas.

Considerando a natureza formativa do mestrado profissional, tanto para a professorapesquisadora[4] quanto para as professoras participantes da pesquisa, construímos uma série de vídeos, feita com e para nós, professoras e professores, contendo aspectos conceituais sobre as heterogeneidades, reflexões e estratégias dos professores para lidar com a heterogeneidade de conhecimento dos eixos de leitura e apropriação do SEA.

Para realizar o produto educacional, dividimos a sua elaboração em três etapas distintas. Elas ocorreram nos meses de novembro e dezembro de 2023, e da seguinte forma:

- Identificação das estratégias utilizadas pelas mestras para dar conta da heterogeneidade de conhecimento sobre a apropriação do SEA e da leitura;
- As cenas analisadas e selecionadas foram exibidas as professoras participantes da pesquisa. Após, com orientação de um pré-roteiro construído com os dados da pesquisa, foram feitas perguntas sobre as cenas baseado na ACS;
- Por último, as análises dos dados da pesquisa e os depoimentos das professoras realizados durante a ACS, serviram para a reflexão e elaboração de atividades com estratégias ao atendimento da heterogeneidade do ensino do SEA e da leitura. Essas atividades foram realizadas na sala de aula da professora pesquisadora e tiveram a pretensão de produzir cenas com estratégias e habi-

4 Neste trabalho, escolhemos usar o termo professorapesquisadora como palavra composta na intenção de marcar o papel da pesquisadora, dialogando e atuando com o papel dela enquanto professora, sujeito, da pesquisa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

lidades não contempladas pelas professoras participantes da pesquisa. Todas essas etapas foram vídeo gravadas e fragmentos delas usados na elaboração do roteiro do produto educacional "A heterogeneidade na sala de aula".

Em um primeiro momento, analisamos exaustivamente as imagens das diversas aulas observadas. Durante as análises, separamos as atividades realizadas pelas professoras nas macrocategorias e microcategorias elaboradas pelo estudo do grupo de pesquisa "Heterogeneidades e alfabetização: concepções e práticas[5]", referente às estratégias empregadas por docentes para lidar com as heterogeneidades. As atividades foram pré-selecionadas após a inserção dos dados coletados com as observações no quadro de análises, conforme o **Quadro 1** abaixo.

Quadro 1: Estratégias identificadas para lidar com a heterogeneidade de conhecimento.

ESTRATÉGIAS	PA	PB	PC
Diversificação das estratégias de agrupamentos dos estudantes			
Atividade individual	**X**	**X**	**X**
Atividades em grande grupo	**X**	**X**	**X**
Atividades em duplas, trios ou grupos	**X**	**X**	-
Atividade em um grupo e o restante da turma individual (PQ-A[6])	-	-	**X**
Alternância entre o coletivo e o individual	**X**	**X**	**X**

5 "O grupo de pesquisa "Heterogeneidades e alfabetização: concepções e práticas" foi coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Claudia Rodrigues Gonçalves Pessoa e teve participação de 27 pesquisadores. O objetivo geral da pesquisa foi investigar as concepções sobre heterogeneidade e seus impactos no contexto do ensino em teses, dissertações, artigos de periódicos, documentos curriculares, livros didáticos, assim como as estratégias docentes para lidar com tal fenômeno em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ensino da leitura e da escrita em contextos de escolas do campo e da cidade." (LEAL, Telma Ferraz. PESSOA, Ana Claudia Rodrigues. 2023. p.12). O grupo produziu a coleção "Heterogeneidade nas práticas de alfabetização".

6 P.Q-A (Pesquisa Atual) - Categorias de estratégias de agrupamentos identificadas nas práticas das professoras na pesquisa que deu origem a este produto educacional, "O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: Estratégias metodológicas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental para lidar com a heterogeneidade."

ISBN: 978-65-5222-079-0

ESTRATÉGIAS	PA	PB	PC
Diversificação das estratégias de agrupamentos dos estudantes			
Alternância em dois grupos, grupos menores, no coletivo e no individual (PQ-A)	X	X	X
Alternância entre coletivo e grupos: Primeiro dois grupos maiores, e depois grupos menores (4 grupos com 4 crianças cada). (PQ-A)	X	-	-
Atividade em dois grupos (PQ-A)	X	-	-
Mediação dos professores e atitudes			
Fazer atendimento individualizado	X	X	X
Fazer atendimento específico aos trios/grupos/duplas	X	-	-
Estimular a interação colaborativa entre as crianças	X	-	X
Respeitar os ritmos e tempos dos estudantes	X	X	X
Diversificação das atividades			
Fazer atividades individuais para casos específicos e mediar a situação	X	-	-
Fazer atividades individuais que sejam possíveis de serem realizadas por todos os alunos e possibilitem diferentes aprendizagens	-	-	-
Fazer atividades coletivas, com intervenções diferenciadas durante a sua realização	X	-	X
Fazer atividades coletivas, mas com fases em que diferentes necessidades são contempladas	X	-	-
Fazer atividades em trios: a mesma atividade, com intervenções diferenciadas	-	-	-
Fazer atividades em grupos: diferenciadas para atender as diferentes necessidades	X	-	
Alterou uma atividade na hora, mediou, para atender a necessidade de um grupo de estudantes (PQ-A)	X	-	-

Fonte: Elaborado pela autora, baseado nos estudos de Leal e Pessoa (2023).

Logo após, assistimos novamente às observações vídeo gravadas das atividades e escolhemos o que consideramos as mais exitosas das práticas das docentes em relação ao ensino da leitura e/ou da escrita atendendo a heterogeneidade dos estudantes. Então, elaboramos questões que levassem as professoras a centrar o olhar para as questões abordadas na nossa pesquisa.

Os encontros para a entrevista de ACS foram realizados em duas oportunidades para cada professor participante do estudo. Na primeira oportunidade, mostramos a cena da(s) atividade(s) em que a professora atendia a heterogeneidade de conhecimento referente a leitura e/ou a

ISBN: 978-65-5222-079-0

escrita e dialogamos sobre a cena. Cada professora teve a quantidade de cenas selecionadas de acordo com a quantidade de estratégias interessantes para lidar com a heterogeneidade.

Na segunda oportunidade, organizado para as entrevistas de ACS, conversamos sobre atividades, estratégias e discurso, e suas contradições, ditas pelas docentes nas entrevistas iniciais e conversas realizadas durante o estudo. Para realização deste segundo momento, utilizamos os extratos das aulas observadas, as anotações das análises das entrevistas e dos momentos das conversas. As respostas e reflexões feitas pelas professoras nos ajudaram a entender as concepções subjacentes à sua prática em relação ao ensino da leitura, da escrita e da heterogeneidade. Vale salientar que esta segunda etapa não se encontra como material do produto educacional, mas nas análises do estudo que deu origem ao produto educacional.

O diálogo com as professoras participantes aconteceu no horário de expediente, na aula atividade delas. Como já citado, o modelo de diálogo escolhido foi baseado na entrevista de Autoconfrontação Simples (ACS). A ACS, quando aplicada ao contexto de ensino, envolve sessões de observação em que o professor analisa suas próprias aulas gravadas em vídeo. Durante essas sessões, ele é estimulado a refletir e discutir sobre seus objetivos, suas decisões, seu papel como mediador, entre outros aspectos relevantes para sua prática pedagógica. (Goigoux, 2007).

Nas entrevistas de ACS o próprio professor sujeito da pesquisa tecia comentários sobre sua atuação, explicitava suas opções (ou não) por materiais, metodologias e condução das atividades. Para isso, utilizamos as vídeo gravações das docentes em ação e as informações cedidas nas entrevistas iniciais para realizar entrevistas de ACS desenvolvida por Goigoux (2007). A participação da professorapesquisadora, através da ACS, favoreceu sessões de análise e reflexão das mestras sobre suas ações. Segundo o autor supracitado é,

> Durante as entrevistas simples de autoconfrontação (ACS), cada professor é incentivado a comentar sua própria atividade, reproduzida pelo vídeo, à medida que ela se desenrola. Estas entrevistas individuais com um investigador visam identificar

> os níveis de consciência da sua atividade e os objetivos de ação que ele se propõe. [...] No nosso sistema, são os professores que verbalizam os elementos que lhes parecem importantes, ao mesmo tempo que tentam, a nosso pedido, centrar a sua atenção e os seus comentários nos elementos invariantes da sua atividade. (Gouigoux, 2007, p. 62).

Vale ressaltar que, embora a ACS favoreça a conscientização da prática docente, a observação do próprio desempenho não acompanhada de uma troca com outro docente que guie à reflexão, não terá impacto no desempenho do professor a curto e longo prazo. Schön (2000) destaca a importância da reflexão durante a execução de uma ação. Para este autor, ao visualizar sua própria performance em tempo real ou após a sua conclusão, compartilhar e discutir sobre essa experiência com outra pessoa, ocorre um processo de reflexão que pode levar a compreensão mais aprofundada da prática.

Essa reflexão durante a ação, juntamente com a interação com outros profissionais, pode levar a uma forma mais avançada de reflexão, uma reflexão sobre a "reflexão-na-ação". Em vista disso, consideramos que as mestras refletiram sobre suas ações e sobre o seu ser-fazer enquanto estão atuando na sala de aula. Sendo assim, criando uma prática reflexiva mais elaborada e eficaz. Portanto, ao dialogarem com as suas ações práticas no cotidiano, progressivamente os professores passam a (re)construir consciência das ações. Como bem coloca Tardif (2008, p. 14):

> O saber dos professores não é um conjunto de conhecimentos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

O material selecionado para o encontro com as professoras foram as cenas em que elas utilizaram estratégias para atender a heterogeneidade dos estudantes, e dados que nos auxiliaram a compreender as escolhas das mestras. Salientamos que os depoimentos e reflexões das docentes sobre as suas estratégias mais exitosas foram utilizados para a construção da websérie.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ademais, a professorapesquisadora realizou em sua sala de aula práticas e estratégias para atender a heterogeneidade de níveis de conhecimento das crianças que formavam o seu grupo classe. As estratégias escolhidas foram baseadas nos resultados da pesquisa de campo realizada com os pares. Assim, o planejamento - evidenciado nas cenas desses momentos na webserie – apontou para a importância da formação permanente e troca entre pesquisadores e professoras da educação básica.

O produto educacional é uma websérie com 8 vídeos divididos em: a apresentação da série, seis episódios sobre heterogeneidade e algumas estratégias para lidar com ela e um episódio final que aborda como essa série foi construída e algumas reflexões finais sobre a temática.

Tal produto foi disponibilizado na plataforma de compartilhamento de vídeos, Youtube, com a intenção de alcançar o máximo de profissionais da educação possíveis.

Os episódios da série "A heterogeneidade na sala de aula" foram organizados da seguinte forma: Apresentação; Episódio um: Heterogeneidade?! Não! Heterogeneidade(S)!; Episódio dois: Na leitura e na apropriação do SEA; Episódio três: Agrupar é preciso!; Episódio quatro: Diversificação das atividades; Episódio cinco: Mediação docente (parte um); Episódio seis: Mediação docente (parte dois) e Episódio sete: Construção e reflexão: Finalizar para recomeçar!

O produto destina-se aos profissionais da Educação Básica e tem como objetivo compartilhar e trocar conhecimentos acerca de temas essenciais para aprendizagem dos nossos estudantes.

Para conhecer a websérie basta acessar o seguinte endereço: https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/57590

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, intitulado "Mestrado Profissional e sua contribuição para a prática docente através da construção do produto educacional", buscou compreender e evidenciar como o percurso formativo no âmbito

do Mestrado Profissional em Educação pode potencializar a reflexão e o aprimoramento da prática docente. A partir de uma pesquisa colaborativa e qualitativa, fundamentada na abordagem da pesquisa-ação pedagógica (Franco, 2005), a investigação possibilitou o diálogo entre teoria e prática, tendo como eixo central a construção do Produto Educacional – a websérie "A Heterogeneidade na Sala de Aula".

O trabalho reafirma o papel do Mestrado Profissional como um espaço formativo diferenciado, que articula a pesquisa acadêmica com os desafios concretos da escola. Esse modelo de formação promove a construção de saberes ancorados na realidade e voltados à transformação da prática educativa, fortalecendo a autonomia, a autoria e o compromisso social do professor pesquisador.

Ao longo da pesquisa, foi possível constatar que o processo de elaboração do Produto Educacional foi, em si, uma experiência formativa significativa. A análise da prática, o diálogo com as professoras participantes, as sessões de autoconfrontação (Goigoux, 2007) e a reflexão sobre as estratégias de ensino da leitura e escrita diante da heterogeneidade permitiram que a pesquisadora e as docentes envolvidas repensassem suas ações, redimensionando concepções e práticas pedagógicas.

Tais movimentos formativos dialogam diretamente com os saberes docentes propostos por Tardif (2008). A experiência no mestrado possibilitou o entrelaçamento entre os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, principalmente, os saberes experienciais, construídos na interação com os alunos, com os pares e com o contexto escolar. Esses diferentes saberes se articularam de modo integrado no processo de pesquisa e na elaboração do produto, demonstrando que o conhecimento docente é dinâmico, situado e constantemente reconstruído.

Além disso, a reflexão sobre a heterogeneidade e o ensino da alfabetização revelou que não há práticas únicas ou lineares para lidar com as diferenças de aprendizagem. Ao contrário, é necessário um olhar sensível e intencional, sustentado por uma formação sólida, que reconheça o valor

da experiência e o potencial transformador da reflexão. Nesse sentido, o mestrado profissional não apenas legitima os saberes da prática, mas também os ressignifica à luz da pesquisa e da teoria, promovendo um ciclo contínuo de aprendizagem, reflexão e inovação pedagógica.

A websérie "A Heterogeneidade na Sala de Aula", produto final desta pesquisa, materializa essa integração entre teoria e prática. Mais do que um recurso tecnológico, ela se constitui como instrumento formativo e reflexivo, capaz de provocar o olhar crítico de outros professores sobre suas ações e fomentar o diálogo entre pares. Ao representar situações reais de ensino, o produto busca valorizar o protagonismo docente e estimular o desenvolvimento de práticas contextualizadas e significativas.

Dessa forma, compreendemos que o Mestrado Profissional, ao propor a elaboração de produtos educacionais, amplia a função social da pesquisa acadêmica, ao mesmo tempo em que devolve à escola o conhecimento produzido no interior da universidade. Essa devolutiva fortalece a formação docente e contribui para a construção de uma educação mais crítica, democrática e inclusiva.

Por fim, destaca-se que o percurso formativo vivido neste mestrado proporcionou à professora-pesquisadora um movimento de autoconhecimento e reconstrução profissional. A articulação entre os referenciais teóricos, a prática de sala de aula e a escuta atenta das colegas permitiu a consolidação de um olhar mais consciente, reflexivo e sensível sobre o ensino da leitura e da escrita. Assim, o estudo reafirma que o saber docente é sempre um saber em construção, e que o mestrado profissional, ao promover a pesquisa aplicada e o diálogo entre teoria e prática, constitui-se como um espaço privilegiado para o fortalecimento da profissão docente.

REFERÊNCIAS

FRANCO, M. A. S. Pesquisa-Ação: a Produção Partilhada de Conhecimento. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, *[S. l.]*, v. 11, n. 1, 2015. DOI: 10.17921/2447-8733.2010v11n1p%p. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/816. Acesso em: 6 nov. 2024.

GOIGOUX, Roland. **Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. Education Didactique.** Vol 1, n. 3. 2007. p. 47-70.

LEAL, Telma Ferraz. **Organização do trabalho escolar e letramento.** In: SANTOS, Carmi; MENDONÇA, Márcia. (org.). Alfabetização e Letramento: conceitos e relações. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005. p.74-93.

LEAL, Telma Ferraz. SÁ, Carolina Figueredo de. SILVA, Elaine Cristina Nascimento da. **Heterogeneidade:** do que estamos falando? In: LEAL, T. F. SÁ, C. F. DE SILVA. SILVA, E. C. N. (org). Heterogeneidade, educação e linguagem, em contextos do campo e da cidade [recurso eletrônico). 2018. Ed. UFPE. Recife, Pernambuco. p. 08 - 34.

LEAL, Telma Ferraz. LIMA, Juliana de Melo. **Interdisciplinaridade e diversidade nas obras complementares do PNLD:** da obra à leitura na escola. In: LEAL, T. F. (org.). Interdisciplinaridade e diversidade: diálogos sobre heterogeneidade na alfabetização. Recife: Editora, UFPE. 2022. E-book. p.10-56.

LEAL, Telma Ferraz. PESSOA, Ana Claudia Rodrigues Gonçalves. **Heterogeneidade nas práticas de alfabetização:** O ensino na perspectiva da diversidade e diferenças individuais. 2023. Atena. Ponta Grossa: Paraná. Recurso digital, PDF. Disponível em: https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/heterogeneidade-nas-praticas-de-alfabetizacao-o-ensino-na-perspectiva-da-diversidade-social-e-diferencas-individuais. Acesso em: 13 de ago. 2023.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli .E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 2018. E.P.U. Rio de Janeiro, RJ. 2º edição.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. 2000. Artes Médicas. Porto Alegre, Sul.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo. Contexto, 2022.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2008. Vozes. Petrópolis, RJ.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.067

ESTUDO SISTEMÁTICO DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM: O QUE DIZEM AS PUBLICAÇÕES NO ÂMBITO DAS CIÊNCIAS?

Ana Karolliny do Livramento Melo[1]
Julianna Britto Oliveira Santos[2]
Claudia Patricia Melo Marinho Santos[3]
Artur Alves dos Santos[4]

RESUMO

A organização do cotidiano educacional, em suas vertentes primordiais que envolvem docentes e discentes no ambiente escolar é composta pela visão de mundo destes agentes em suas reflexões e relações com o ensino e as aprendizagens. Esta concepção referenciada nas teorias das aprendizagens demarca a compreensão de sociedade, cidadãos e contextos nas interrelações entre os sujeitos, e destes com o conhecimento legitimado e construído. Cientes que as aprendizagens são amplas e multifacetadas, as teorias das aprendizagens aqui tratadas referem-se aos construtos sócio-históricos convalidados nos espaços/tempos escolares impulsionado pela intencionalidade presentes na estruturação, planejamento e ação docente. O presente traba-

1 Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS, ana.karolliny-melo@gmail.com;

2 Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS, julianna-britto1980@gmail.com;

3 Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Sergipe - UFS, cpmmarinho@hotmail.com;

4 Graduando pelo Curso de Farmácia da Universidade Federal de Sergipe - UFS, artursom7@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

lho objetiva discutir evidências das referências teóricas sobre processos de aprendizagem em produções científicas dos componentes curriculares de Ciências e Biologia. Como referenciais conceituais no entendimento das teorias da aprendizagem (Moreira, 2022), de formação docente conforme Marcelo (1999), e as tecituras conceituais travadas nos arquivos pesquisados. Inspirada na revisão sistemática integrativa, o estudo teve por caminhos metodológicos a identificação das correntes de 'Teorias da Aprendizagem' subjacentes às temáticas, em artigos científicos publicados de 2019 e 2023, envolvendo as bases de dados CAPES e SciELO e para composição do corpus foram selecionados 27 trabalhos. Na estruturação e análise, foram utilizadas matrizes de síntese que possibilitaram a categorização e interpretação dos dados em núcleos temáticos sobre vertentes das Teorias da Aprendizagem. Nossos resultados revelam que há uma predominância da autodenominação das vertentes cognitivista e humanista da aprendizagem nas metodologias utilizadas nos componentes curriculares de Ciências e Biologia. Evidencia-se que as teorias da aprendizagem se constituem elemento presente na concepção, planejamento e ações exercidas pelos docentes, permeando suas práticas mesmo inconscientemente, o que demanda maior reflexão e formação por sua utilização de forma consciente e proficiente.

Palavras-chave: Educação básica, Formação docente, Teorias da aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O ensino de Ciências e Biologia na educação básica tem sido alvo de constantes investigações, tendo como objetivo tornar os conhecimentos científicos mais acessíveis e atrativos às novas gerações de aprendentes. A ideia é desmistificar a falsa crença de distanciamento da ciência com a realidade do cotidiano, tendo em vista, as novas formas de ensinar e aprender.

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) aprender ciências é compreender sobre nós mesmos, nossa diversidade e os caminhos para manutenção da vida, possibilitando uma intervenção efetiva no mundo em que vivemos. E ensinar ciências traz consigo a responsabilidade de entender as mudanças e avanços tecnológicos que transformaram o planeta e a sociedade humana, refletindo sobre a urgência de inovar para orientarmos uma aprendizagem com significado aos discentes, indivíduos cercados de informações científicas ao alcance da palma das mãos por meio das tecnologias digitais.

Nóvoa (2022) afirma que essas tecnologias provocaram uma revolução social e influenciaram os processos educativos. Entretanto, o ensino de ciências ainda precisa ter em seu cerne fundamentos, que auxiliarão o docente e o discente a traçarem uma jornada de aprofundamento nas ideias, teorias e comportamentos necessários ao pensar científico.

É de suma importância que os docentes de ciências e biologia se apropriem dos fundamentos e pressupostos teóricos que tratem dos processos de aprendizagem de seus aprendentes. Essa recomendação aos docentes não é recente, em 2013 a revista Science publicou no dossiê *Grand Challengs in Science education* uma série de artigos que evidenciavam os principais desafios para o ensino de ciências no mundo, entre eles: a dificuldade em desenvolver nos alunos competências científicas, a ausência de laboratórios para experimentação nas instituições de ensino, o não uso da ciência aplicada ao cotidiano, a ausência de compreensão

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos processos neurocognitivos durante a aprendizagem e a dificuldade no desenvolvimento profissional dos docentes.

Questões como a implementação de aulas práticas em laboratórios e desenvolvimento de pensamento científico por parte dos alunos, pouco mudou nos últimos anos no Brasil, principalmente nas escolas públicas, devido à ausência de investimentos e manutenção de práticas pedagógicas defasadas na múltipla e altamente variável realidade escolar brasileira (Nóvoa, 2022).

Em consonância, Fourez (2016) afirma que vivemos num período em que o ensino de ciências passa por uma "crise", que perpassa vários indivíduos, entre eles os docentes, os quais, possuem uma formação centrada nos projetos que os tornam mais parecidos com técnicos em ciências do que em indivíduos que mediarão o conhecimento científico a crianças e adolescentes.

Estes profissionais muitas vezes não cursaram em sua formação inicial disciplinas que os capacite em questões epistemológicas e sociais, que embasem suas práticas teoricamente, tornando-os capazes de avaliar, mediar a aprendizagem e o desenvolvimento do seu alunado, quando muito, tiveram apenas contato com disciplinas que tratam sobre didática (Fourez, 2016).

Graffunder et al (2016) afirmam que ensinar ciências não se reduz a repassar informações, é estimular o pensamento, a reflexão e conferir sentido a questionamentos que muitas vezes não são ouvidos no dia a dia, é promover estímulo às mentes questionadoras em nossos dias.

O ensino de ciências se apresenta de maneira muito singular por apresentar em seu cerne uma produção de conhecimentos e interpretações que envolvem teorias, fórmulas, leis, conceitos, utilização de gráficos, equações, entre outros elementos que constituem uma base que permite aos estudantes desenvolver capacidades investigativas, de análise e de discussão nos diferentes contextos socioculturais, possibilitando também a compreensão e interpretação dessas leis, teorias e modelos (Ministério da Educação, 2023).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por isso, ele deve estimular a observação, o questionamento, a análise, a discussão, o levantamento de hipóteses, a avaliação e a argumentação, e para que isso aconteça, o docente tem um papel crucial na proposição desses processos. Essa intervenção profissional deve ser intencional e fundamentada para que os discentes se mantenham atentos e engajados.

O ensino de ciências deve levar em conta o envolvimento dos alunos em novas formas de pensar: existe a necessidade de uma articulação com os modelos próprios da Ciência, envolvendo o aluno numa cultura científica, na busca de soluções de problemas e na tomada de decisões, atuando com capacidade crítica na desmistificação de crenças e valores, na não neutralidade da Ciência, na interferência de determinantes de origem política e sociocultural (Teixeira, 2019, p.2).

Ou seja, a maneira de ensinar carrega consigo, além das questões teóricas do conteúdo, uma série de fatores individuais do docente, desde sua personalidade a concepções pessoais de vida, essas características influem na forma com que estes se ensinam e interagem com seus discentes.

Nesse sentido, Barbosa e Silva (2020) afirmam que todo professor baseia sua prática em uma concepção de aprendizagem aprendida em sua formação e propagada em sala de aula, mesmo que este o faça inconscientemente. A ideia de como os alunos aprendem permeiam a prática docente e se fundamenta no que chamamos de teorias da aprendizagem, que auxiliam a compreender o processo de ensino e aprendizagem, se baseando em generalizações dos princípios e impulsionadores do aprendizado (Moreira, 2022).

Oliveira, Araújo e Veit (2017) afirmam que as teorias da aprendizagem são importantes, pois possibilitam aos docentes conhecimentos, habilidades, atitudes e crenças que são fundamentais na obtenção dos objetivos do ensino, ou seja, são elas que norteiam a prática dos professores.

Essas teorias visam auxiliar esses profissionais, pois a aprendizagem humana não é um processo linear e apresenta várias diferenças de indivíduo para indivíduo, dependendo de suas singularidades, ambiente de

ISBN: 978-65-5222-079-0

desenvolvimento, experiências e capacidades. Por isso, não há uma teoria que atenda a todas especificidades educacionais ou que explique o processo de aprendizagem em sua totalidade.

Para Zabala (2010) é impossível ensinar eficientemente sem ter uma base de como as aprendizagens ocorrem e a ausência de uma fundamentação teórica sobre estas tornam as práticas docentes intuitivas, muitas vezes impulsionadas pela tentativa e erro, o que traz uma série de prejuízos ao ensino e a aprendizagem, como por exemplo, a não atenção às individualidades e o desrespeito às etapas de desenvolvimento dos aprendentes.

As teorias que explicam as aprendizagens podem ser classificadas em três vertentes, conhecidas como: Comportamentalista, que se fundamenta e avalia a aprendizagem a partir da mudança de comportamentos visíveis; a Cognitivista, que se aprofunda nos processos internos que ocorrem durante a aprendizagem, indo além dos comportamentos observáveis; e a Humanista, que leva em consideração os aspectos pessoais, sentimentos, desejos e pensamentos do aprendente no processo de aprendizagem (Moreira, 2022).

Cada profissional, mesmo que inconscientemente, norteia sua prática a partir de uma dessas concepções de aprendizagem. Porém, é necessário ao docente a apropriação teórica, pois permite compreender os conceitos e contextos em que cada uma se aplica, possibilitando ao seu lecionar um leque de ações fundamentadas que o auxiliarão na construção de uma metodologia de ensino eficaz e que leve em consideração as individualidades dos aprendentes.

Tendo em vista, essa inerente e profunda relação entre as práticas de ensino e as concepções de aprendizagem desenvolvidas pelos docentes, propomos como problema de pesquisa: Quais são as evidências encontradas acerca das perspectivas teóricas de aprendizagem em publicações científicas relacionadas à aplicação de metodologias de ensino nos componentes de ciências e biologia?

ISBN: 978-65-5222-079-0

Destacamos como objetivo geral: Identificar as principais teorias da aprendizagem subjacentes às temáticas e ideias apresentadas nas publicações em artigos científicos para o ensino de ciências e biologia. Para tal, nos utilizaremos da revisão sistemática integrativa, a qual tem por objetivo realizar uma "síntese e análise do conhecimento científico já produzido sobre o tema investigado" (Botelho; Cunha; Macedo, 2011, p.133). A revisão sistemática nos permite revisar métodos, teorias, e/ ou estudos empíricos sobre o tópico escolhido. É importante ressaltar que esse tipo de pesquisa é baseado na Prática Baseada em Evidências (PBE) (Ânima educação, 2014).

Os resultados da pesquisa apontam que as vertentes teóricas da aprendizagem mais frequentes nos periódicos analisados são a Humanista e a Cognitivista, que tomam como base as ideias de Paulo Freire e Lev Vygotsky, essas fundamentam grande parte das propostas de ensino em ciências e biologia, cujo objetivo é promover interação, ludicidade e participação dos discentes em sala de aula, priorizando as individualidades e o contexto de desenvolvimento.

METODOLOGIA

No presente trabalho adotamos a abordagem de pesquisa qualitativa, a partir de uma Revisão integrativa de literatura, que visa resumir o passado empírico ou teórico da literatura relativa a determinado fenômeno alvo do estudo, trazendo à tona análises de dados já construídos em pesquisas anteriores, promovendo uma síntese dos conhecimentos produzidos pelo meio científico (Botelho; Cunha; Macedo, 2011).

A revisão bibliográfica sistemática apresenta em sua composição um rigor metodológico, onde é necessário a construção de um planejamento, cujo objetivo é responder ao problema de pesquisa, utilizando métodos sistemáticos para selecionar, identificar e avaliar os estudos que serão analisados, esse planejamento deve ser claro, detalhado e replicável.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esse tipo de pesquisa é crucial no desenvolvimento de teorias, além de pôr luz às lacunas existentes em um campo de estudo específico, pois trazem à discussão elementos e dados estabelecidos por diversos pesquisadores que tratam sobre a mesma temática, possibilitando uma pesquisa baseada em evidências. A pesquisa baseada em evidências tem sua origem no Canadá em 1980, dentro da área da saúde, onde o uso dessa abordagem incorporava à rotina dos profissionais provas científicas que os auxiliava na resolução dos problemas de seu dia a dia dentro da clínica médica.

A palavra evidência, segundo Thomas (2007) é uma informação que sustenta ou refuta alguma questão, ela não deixa dúvidas por apresentar alto grau de clareza e distinção. Quando nos referimos ao contexto educacional as evidências estão relacionadas aos estudos científicos, porém vale ressaltar que existem critérios para que os estudos sejam considerados científicos.

De acordo com a *American Education Research Association* (AERA), uma pesquisa científica deve, necessariamente ter

> (...) o uso de metodologias rigorosas, sistemáticas e objetivas para obter conhecimento confiável e válido. Especificamente, isto requer: (a) o desenvolvimento de uma cadeia de raciocínio lógico, baseado em evidências; (b) métodos apropriados para estudar a 13 questão examinada; (c) modelos de observação e experimentação, e instrumentos que produzem resultados confiáveis e generalizáveis; (d) dados e análise adequados para apoiar os resultados; (e) explicação dos procedimentos e resultados de forma clara e detalhada, incluindo a especificação da população para a qual os resultados podem ser generalizados; (f) aderência às normas profissionais de revisão por pares; (g) disseminação dos resultados de forma a contribuir para o conhecimento científico; (h) acesso aos dados para reanálise, replicação e oportunidade para elaborações a partir dos resultados. (AERA, 2008, p.1)

Por isso, para que a educação esteja baseada em evidências é necessário que trabalhos que apresentem essas características sejam analisados para que suas ideias e práticas sejam trazidas para o cotidiano escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse caminho, a revisão sistemática integrativa surge como uma possibilidade na obtenção desses saberes.

A partir das reflexões construídas e da necessidade de aprofundamento na temática, propomos como ***problema de pesquisa***: Quais são as evidências encontradas acerca das perspectivas teóricas de aprendizagem em publicações científicas relacionadas à aplicação de metodologias de ensino nos componentes de ciências e biologia?

Aplicamos como ***critérios de inclusão*** os seguintes aspectos: 1) Artigos publicados nas Plataformas Periódicos CAPES e SciELO; 2) Recorte temporal de 2019 a 2023; 3) Artigos que dissertassem sobre as metodologias no ensino de ciências para educação básica. Como ***critérios de exclusão*** utilizamos: 1) Teses, Dissertações e Trabalhos de Conclusão de curso; 2) Estudos quantitativos; 3) Artigos que dissertassem sobre metodologias para o Ensino superior, EJA e Educação profissionalizante; 4) Artigos indisponíveis para *download*; 5) Artigos que fugissem do escopo teórico pretendido; 5) Artigos de revisão sistemática.

Para ***análise e interpretação dos resultados*** utilizamos nosso referencial teórico e propomos a categoria: Concepções teóricas da aprendizagem, estabelecida a priori e ratificada durante o percurso da pesquisa a partir da leitura dos artigos mencionados na Tabela 1 apresentada na seção de resultados.

A síntese dos resultados, a análise realizada, os dados e as inferências obtidas e evidências encontradas serão discutidas nas sessões seguintes, tomando como base as teorias da aprendizagem trabalhadas por Moreira (2022).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram selecionados 27 artigos, apresentados na tabela 1, dos quais as produções envolveram estudos de todas as regiões brasileiras, sendo: Sudeste, no estado do Rio de Janeiro e Minas Gerais; Nordeste, nos estados da Bahia e Piauí; Norte, nos estados do Amazonas e Pará; Sul, no estado

ISBN: 978-65-5222-079-0

do Rio Grande do Sul; e no Centro-Oeste, os estados do Mato Grosso do Sul e Goiás.

Quadro 1 – Levantamento de artigos sobre a temática

Título	Autores	Ano	Periódico	Identificação
Jogo didático para ensinar ciências com imagens para alunos cegos com auxílio de áudio descrição	Eduarda Maria Coltro; Mariana Dezinho	2019	Perspectivas em diálogo: Revista de Educação e Sociedade	ART1
Grupos sanguíneos a partir da aprendizagem baseada em problemas: elaboração e avaliação de uma proposta didática investigativa	Paula Fernandes Tavares Cezar-de- Mello; Pamela Rosa- Gonçalves	2020	REnCiMa: Revista de ensino de ciências e matemática	ART2
Metodologias de ensino e aprendizagem no ensino de Ciências na Escola Euclides Moreira Pontes, Comunidade Quilombola São Benedito do Vizeu – Pará	Lopes Júnior, M. L., Cantão, E. F., Pereira, E. J. D., Silva, L. O., Santos, L. S., Araújo, R. N. M., Corrêa, M. J. C., Monteiro, G. D. S.	2022	Revista Brasileira de Educação do Campo	ART3
Análise dos modelos didáticos apresentados por um grupo de licenciandos em Educação do Campo	Ticiane da Rosa Osório; Ana Carolina Gomes Miranda; Leonardo Paz Deble	2022	Revista Insignare Scientia	ART4
Laboratório de aprendizagem: Uma vivência com tecnologias educacionais digitais na formação de professores	Eliane Quincozes Porto; Janilse Fernandes Nunes	2022	Revista Prática Docente (RPD)	ART5
Cartas para quem ousa ensinar Ciências: correspondências e vivências na Formação Inicial de professores	Bethânia Medeiros Geremias	2020	Perspectiva: Revista do centro de ciências da educação	ART6
Possibilidades de articulação entre o atendimento educacional especializado e o ensino de ciências: Um estudo sobre inclusão	Juliani Flávia de Oliveira; Denise Pereira de Alcantara Ferraz; Vivian Martins Ribeiro	2019	Revista Ciências & Ideias	ART7

ISBN: 978-65-5222-079-0

Título	Autores	Ano	Periódico	Identificação
Divulgação cientifica e ensino de ciências numa perspectiva inclusiva por meio de histórias em quadrinhos e língua brasileira de sinais - Libras	Francinete Bandeira Carvalho; Cleusa Suzana Oliveira de Araujo; Carolina Brandão Gonçalves	2021	Revista Valore	ART8
Sequências didáticas investigativas no ensino de ciências: uma experiência de formação docente durante o ensino remoto	Edeilson Brito de Souza; Cassiana Mendes dos Santos Almeida; Maria Auxiliadora Freitas dos Santos	2022	Revista Macambira	ART9
"O caminho das ervilhas": recurso didático no ensino da genética mendeliana	Maurício dos Santos Araújo; Aracelli de Sousa Leite	2020	REnCiMa: Revista de ensino de ciências e matemática	ART10
Trilha metodológica Maker-science: proposição de uma metodologia para o Ensino de Ciências	Carlos Mometti	2022	Revista Insignare Scientia	ART11
A Ciência e os cientistas: uma sequência didática	Maycon Raul Hidalgo	2022	História da Ciência e ensino	ART12
As tecnologias da informação e comunicação e o uso whatsapp: As posições dos professores de ciências e biologia.	Camila Cunha; Alana Freitas dos Santos; Maria do Socorro Andrade dos Santos	2020	ENCITEC - Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista	ART13
Uma reflexão sobre o uso de analogias no ensino de ciências e o desdobramento multimodal da realidade: o exemplo da teoria da evolução biológica	Saulo Cezar Seiffert Santos	2020	Investigações em Ensino de Ciências	ART14
Planejamento, metodologias de ensino e experimentação em ciências no contexto de aulas online na licenciatura em ciências biológicas	Larissa Lunardi; Rúbia Emmel	2023	Contexto & Educação	ART15
Aspectos didáticos-pedagógicos da Educação CTS no Ensino Médio: uma análise da prática docente no Componente curricular Ciências Aplicadas	Ana Paula Geraldo; Leonir Lorenzetti	2022	REnCiMa: Revista de ensino de ciências e matemática	ART16

ISBN: 978-65-5222-079-0

Título	Autores	Ano	Periódico	Identificação
A Utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino de Ciências: Estudo de Caso em uma Escola Particular de Teresina-PI	Tatiane Rodrigues da Silva Soares; Alessandro Augusto de Barros Façanha; Fernando Henrique Cardoso	2019	Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas	ART17
A percepção sobre ciência tecnologia e sociedade (CTS) de alunos do curso de licenciatura em educação do campo	Fernanda Welter Adams; Simara Maria Tavares Nunes	2021	Educação em Foco	ART18
Interdisciplinaridade no ensino de ciências: Reflexões e desafios de licenciandos em Ciências da Natureza	Rayane Ferreira da Silva; Gisele Soares Lemos Shaw	2023	Revista Educação	ART19
Métodos de ensino em Ciências e Matemática na Educação Básica: como pensam e atuam os professores?	Luciano Racts Claudio da Silva; João Bernardes da Rocha Filho	2022	REnCiMa: Revista de ensino de ciências e matemática	ART20
Atividade de estudo e desenvolvimento humano: a metodologia do duplo movimento no ensino	Eliane Silva; José Carlos Libâneo	2021	Revista de didática e psicologia pedagógica	ART21
As crianças e o interesse pela ciência: um estudo baseado em ações para promoção da aprendizagem significativa	Cristine Santos de Souza da Silva; Denise Santos de Souza; Tania Renata Prochnow	2020	Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia	ART22
Sequências de ensino investigativas: um desafio na formação inicial de professores de Ciências	Lília do Espírito Santo Azevedo; Valeria de Souza Marcelino; Cassiana Barreto Hygino Machado	2020	REnCiMa: Revista de ensino de ciências e matemática	ART23
Abordagem da temática aproveitamento total dos alimentos no Ensino de Ciências da Natureza com enfoque interdisciplinar relato de experiência no contexto da Educação Básica	Francielle Escobar Esteve; Franciele Braz de Oliveira Coelho	2021	Revista Insignare Scientia	ART24

ISBN: 978-65-5222-079-0

Título	Autores	Ano	Periódico	Identificação
Aliando a aprendizagem de conceitos com a construção de modelos didáticos em aulas de Anatomia Vegetal	Amanda Knob Back	2019	Revista Insignare Scientia	ART25
Uso de oficina educacional para o ensino da temática de agrotóxicos e produtos orgânicos em escolas de Cocal, Piauí	Paulo Sérgio de Araujo Sousa; Marciele Gomes Rodrigues; Jaíne Mendes de Sousa; et al.	2021	Revista Ciências & Ideias	ART26
A vermicompostagem como temática para a promoção da alfabetização científica	Aline Ferreira Torezin; Tamara Simone van Kaick	2020	Revista Brasileira de ensino de ciência e tecnologia	ART27

Fonte: Arquivo da autora, 2023.

Todos os artigos apresentaram como abordagem de pesquisa o método qualitativo, a partir do uso de diversos instrumentos para coletas de dados, como questionários, pesquisa documental, observação, construção de diário de campo, entre outros.

Quanto as temáticas foram percebidas uma variedade, onde 37% propuseram e trabalharam propostas pedagógicas para o ensino de ciências e biologia, 37% sobre formação inicial e 26% sobre formação docente, com foco na continuada. Abordando temas como educação inclusiva, ações formativas, metodologias ativas, TICs, ludicidade, educação no campo, sequências didáticas, desenvolvimento humano e interdisciplinaridade.

É importante salientar que a REnCiMa: Revista de ensino de ciências e matemática (QUALIS A2), do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Cruzeiro do Sul, foi a que apresentou maior número de publicações encontradas, seguida da Revista *Insignare Scientia* (QUALIS A4) do Grupo de Pesquisas em Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC) da Universidade Federal da Fronteira Sul. Acreditamos que isso se deu pelos periódicos terem como foco produções que abordam o ensino de ciências e biologia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Durante sua formação inicial, o docente deve se cercar dos conceitos básicos para ação pedagógica, essa teoria é fundamental para dar suporte a prática desse profissional em sala de aula. A partir desses conhecimentos o professor consegue trabalhar o processo de ensino aprendizagem de forma integrada, possibilitando aos seus discentes um maior suporte, tendo em vista suas individualidades e etapas do desenvolvimento.

As teorias da aprendizagem atuam como intermediárias entre o ensino e as práticas pedagógicas, embasando-os e conferindo a esses profissionais o conhecimento de como se dão as aprendizagens de seus alunos. É importante compreendermos que não existe uma teoria que vá explicar de forma integral todos os fenômenos ou contextos educacionais, mas a partir delas o docente pode refletir sobre suas demandas e aplicar a mais viável para cada situação de seu cotidiano (Barbosa; Silva, 2020).

Essas teorias nos trazem incontáveis contribuições, por isso, acreditamos que se faz necessário o aprofundamento e a compreensão dos conceitos e contextos em que cada uma se aplica, tendo em vista que todas elas nos trazem subsídios e apoio no processo de ensino aprendizagem, sendo basilares na fundamentação da prática docente. Essa prática é cercada de individualidades, pois o professor é um indivíduo com características peculiares, interesses e concepções que se estruturam durante toda sua vida.

Essas concepções são construídas tanto na sua vida pessoal quanto durante sua formação, por influência de seus orientadores, professores formadores, entre outros indivíduos que cruzam suas trajetórias. Esses percursos formativos serão refletidos dentro de sala de aula, onde o professor trará sua personalidade, lutas e crenças como indivíduo, consequentemente os preceitos sobre aprendizagem que o conduzirá (Zabala, 2010).

Moreira (2022) nos apresenta três vertentes teóricas que refletem sobre a aprendizagem humana, a vertente comportamentalista, marcada pela aprendizagem definida a partir de comportamentos observáveis do indivíduo; a cognitivista, que leva em consideração os processos internos

ISBN: 978-65-5222-079-0

da aprendizagem e a humanista, que vai trabalhar as individualidades do aprendente, seus desejos e interesses.

Nos ART2, ART14 e ART12 há uma apropriação da vertente cognitivista nas práticas realizadas pelos docentes e pesquisadores, para esses é necessário romper com a ideia engessada da educação tradicional, a partir de metodologias alternativas no ensino de ciências e biologia que visem trazer o aluno para o centro do processo de ensino aprendizagem.

Os mesmos apontam as metodologias ativas como um possível caminho ao docente, que deve estimular a interação, a criatividade, o uso de tecnologias e promover ações de inovação em sala de aula. Borges e Alencar (2014) afirmam que essas metodologias favorecem a autonomia do discente, desperta sua curiosidade, a partir de estímulos para tomada de decisões individuais e coletivas, promovendo práticas sociais no contexto de aprendizagem.

Essas metodologias de ensino têm por fundamento a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, para o teórico era importantíssimo que os conhecimentos prévios do aprendente fossem levados em consideração no processo de aprendizagem, o qual só se tornaria significativa caso encontrasse suporte em conhecimentos já fixados no cognitivo do aluno.

A teoria da aprendizagem significativa é uma das mais utilizadas na área de ciências da natureza, por apresentar em seu cerne o uso de mapas conceituais, analogias, representações múltiplas e a animação interativa, possibilitando ao docente interconectar conhecimentos vistos previamente à novos conceitos, situação extremamente comum nessa área de ensino.

Além dessa, a presença da Teoria do Ensino de Jerome Bruner, que propunha que o aluno precisa adquirir a capacidade de descobrir o conhecimento de forma autônoma, dando o ponta pé inicial às ideias da Aprendizagem Baseada em Problemas, experimentação e Aprendizagem por descoberta. As proposições desse teórico impulsionaram inúmeras reformas no ensino de ciências na educação básica, possibilitando ao

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprendente uma imersão nos conceitos a partir de experiências e problemas a eles propostos (Vasconcelos; Praia; Almeida, 2003).

Os ART10, ART15, ART19, ART23 afirmam que o uso dessas ferramentas possibilita ao docente a saída do que eles chamam de "conteudismo" ou "tecnicismo", tendo como base uma visão mais interacionista, que leva em consideração as múltiplas formas de aprender e ensinar, tendo em vista, que essas não são uniformes, nem previsíveis. Os autores sugerem uma aprendizagem que estimule o raciocínio e imersão do aprendiz no processo de aprendizagem, permitindo que haja uma interrelação entre os conhecimentos teóricos científicos ao cotidiano do aluno.

Podemos observar essa interconexão quando nos deparamos com a recente inserção das tecnologias digitais nos ambientes de aprendizagem, onde as mudanças nas propostas pedagógicas tomam como base a cultura digital a qual estamos inseridos. Porém, é crucial que durante a formação docente, estes tenham acesso a essas novas maneiras de mediar a aprendizagem, inserindo em suas práticas ações baseadas na cultura digital a qual estamos imersos.

Nos ART11, ART16, ART17 e ART20, o uso das TICs já é uma realidade no processo de ensino-aprendizagem. A inserção das tecnologias é um fato irrevogável no contexto educacional, ela está impregnada em nossa sociedade e cabe aos docentes trabalhar com elas de modo a serem potencializadoras da aprendizagem de seus alunos. A cultura digital precisa ser trabalhada e utilizada ao nosso favor, porém ela sozinha não impulsiona aprendizagem, as tecnologias atuam como um suporte e não substituem a mediação proporcionada por um docente em sala de aula.

Moran (2015) afirma que as TICs trouxeram a integração dos tempos e espaços, onde o ensinar e o aprender produziram uma conexão do "mundo físico e o digital", sendo que esses não são dois mundos, mas um espaço que se estendeu e a sala de aula se ampliou e misturou-se aos espaços cotidianos, inclusive os digitais com o uso das tecnologias móveis. Porém, mesmo em uma sociedade comandada pela cultura digital ainda somos cercados de desigualdades visíveis dentro das escolas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nem todos os alunos possuem acesso a tecnologias e nem todos os professores inserem em suas práticas esse suporte, por isso, a utilização de oficinas e a construção de modelos didáticos, como nos ART3, ART23, ART24, ART25, são exímios exemplos de como inserir o discente no processo de aprendizagem, saindo do viés mecânico e sem interação durante as aulas de ciências.

É importante mencionarmos que mesmo com todo aparato e inovação, as aulas expositivas dialogadas (conteúdo) ainda são de extrema importância para construir conceitos sólidos e possibilitar a interação dos alunos. Ter como foco tornar a aprendizagem um processo atraente aos alunos, numa constante e incessante saga à "inovação", não quer dizer que a aprendizagem será significativa ou garantirá a evolução nos conhecimentos.

É preciso ter cuidado com os excessos para que não caiamos na farsa de combate ao mecanicismo, enquanto o reproduzimos. Essa situação se repetiu inúmeras vezes durante a pandemia do COVID-19, onde os professores eram exigidos que construíssem aulas interativas, com uso de tecnologias, jogos e metodologias inovadoras para diminuir a evasão escolar, porém muito do que se fazia era a execução de procedimentos, sem reflexão da ação docente ou até mesmo sem levar em consideração as peculiaridades dos discentes envolvidos.

As TICs dão suporte ao docente, mas podem substituirão ou mediar a aprendizagem por elas mesmo, é necessário um propositor que seja intermediário dessa ação pedagógica (Flôres; Lima; Coutinho, 2021). Além desses fatores, a presença da Teoria Histórico Cultural (THC) de Vygotsky foi marcante em grande parte dos trabalhos de viés cognitivista, o teórico relacionou o desenvolvimento cognitivo ao contexto social, histórico e cultural do indivíduo.

Para o teórico, o processo de desenvolvimento não pode ser entendido fora do seu contexto social, ou seja, é por meio da socialização que o desenvolvimento ocorre, não o contrário (Moreira, 2022). Os ART2, ART12, ART14, ART 21, ART22 se aprofundaram na necessidade de ter como

ISBN: 978-65-5222-079-0

base a realidade em que os aprendentes são inseridos para contextualizar o ensino de ciências e biologia, além disso, trazem um ensino político, como caminho para produzir reflexão e tomada de ação frente ao sistema considerado hegemônico.

Num viés semelhante, percebemos a vertente humanista, com propostas e metodologias de ensino que tem como foco o indivíduo em suas especificidades. Os ART1, ART8 e ART7, trazem à discursão sobre educação inclusiva, com o objetivo de promover meios de facilitar a aprendizagem a partir de métodos que valorizem o indivíduo e suas particularidades, levando em consideração suas debilidades e sentimentos, tendo o "eu" como ponto de partida, refletindo diretamente na construção dos saberes científicos.

Nos ART4, ART6 e ART18, apontam para as ideias de Paulo Freire, filósofo e educador brasileiro, que propunha uma educação libertária e que estimulava a autonomia do aprendente. Neles o ensino é trabalhado em seu aspecto político, levando em consideração questões sociais dos professores em formação e da função do conhecimento científico na sociedade, o mesmo atuaria como emancipador, formando profissionais para tornarem-se educadores.

A ideia é de um profissional que vai auxiliar no processo emancipatório de seu alunado, numa relação de aprender ensinando e ensinar enquanto aprende, num processo de troca, não de imposição ou acumulo de saberes, é a construção de uma relação entre dois seres humanos que aprendem e crescem juntos.

Para isso, é necessário a construção de um conhecimento pautado em situações do cotidiano, relação que se mostrou uma preocupação frequente nos autores, os mesmos propõem a utilização de problemas e casos do dia a dia para estimular discussões, tomadas de decisão e o pensamento crítico (ART26, ART27).

Para Freire (2007) a educação deve ser pautada no diálogo, não na discussão "guerreira ou polêmica" que visa a imposição de uma verdade. Para o teórico, o docente é um educador que intermedia o diálogo, não

ISBN: 978-65-5222-079-0

o impõe. Ele propõe a ideia de uma hierarquia vertical em que o contexto de sala de aula produz uma "devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada" (Freire, 2007, p.84).

Construir conhecimentos pautados na libertação e autonomia parece predominante nas publicações que se baseiam na perspectiva humanista da aprendizagem, isso reflete a realidade em que esses trabalhos são produzidos, pois todos que tiveram como base as ideias de Freire tiveram como lócus de pesquisa comunidades pobres ou ações formativas em Universidades públicas.

Sabemos que a pesquisa científica deve ser pautada na impessoalidade, mas também temos ciência de que as crenças e lutas dos pesquisadores e professores transcendem o pessoal, elas se enraízam em todas as áreas vivenciadas por eles, inclusive no ensino e na pesquisa. Quanto a perspectiva de aprendizagem comportamentalista, nenhum dos trabalhos apresentou características relevantes dessa vertente.

Acreditamos que nos últimos anos os docentes tem apresentado uma aversão a abordagem por acreditarem que ela promove o treinamento do indivíduo e não uma educação carregada de significado ao aprendente (Ostermann, 2011). Entretanto, é necessário ressaltarmos a importância das teorias comportamentalistas aos discentes da educação inclusiva, pois elas auxiliam na condução do aprendizado, seja inibindo ou reforçando comportamentos, além de contribuir no estímulo de atividades em casos que o aprendente possui rigidez cognitiva.

Além da educação inclusiva, contribuições como: definir objetivos, organizar o ensino, ensinar e avaliar o alcance desses objetivos, foram importantes na construção de um processo educacional eficiente e foram implementadas, principalmente, a partir das ideias comportamentalistas (Camargo; Rispoli, 2013).

Por isso, acreditamos que todas as teorias trazem contribuições às práticas docente e que é fundamental que os docentes avaliem quais ideias serão oportunas à realidade educacional vivenciada por estes em

ISBN: 978-65-5222-079-0

cada sala de aula, no contexto de cada instituição e comunidade escolar em que ocorre o processo de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As teorias da aprendizagem agem como fundamento basilar, permitindo a compreensão de como se dão as diferentes aprendizagens, possibilitando ao docente compreender as etapas do desenvolvimento e as múltiplas formas de aprender. Essas ideias são essenciais para conduzir uma prática profissional que auxilie na construção de conhecimentos significativos, tendo em vista as diversas realidades e contextos da educação em nosso país.

É necessário compreender que a profissão docente não é estática, é adaptativa. O profissional deve ter em mente que a formação inicial é apenas um passo do longo percurso de formação continuada. Muitos de nossos discentes não conseguem encontrar sentido nas fórmulas, teorias ou gráficos, tornando difícil estabelecer uma relação entre a ciência e o cotidiano, a consequência são crianças e adolescentes analfabetos científicos, com dificuldade de compreender conceitos básicos da biologia.

É urgente reavaliarmos os currículos de formação inicial para que as disciplinas forneçam a base teórica que realmente auxiliará o docente em sua ação. É necessário que a formação inicial e continuada prepare os docentes para as diversas formas de aprender, nos diversos contextos que este se deparará, apenas uma teoria da aprendizagem ou ideias de um teórico não são suficientes para fornecer o suporte e embasamento que o profissional necessita para uma ação pedagógica efetiva.

Convém ressaltar, que a inserção das TICs e metodologias ativas são um dos caminhos para promover uma educação científica com significado, mas essas devem cercar-se de embasamento teórico, não apenas repetir protocolos, pois cada uma será viável e necessária em contextos específicos e cabe ao docente identificá-los.

ISBN: 978-65-5222-079-0

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

REFERÊNCIAS

AERA. **Definition of Scientifically-based Research. Report of the Expert Working Group supported by the AERA Council**. American Education Research Association, 2008.

ANDRÉ, M. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 19 dez. 2010. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/ article/view/8075/5719

BERTÃO, L. M. dos S. A.; BARRETO, M. L. Uma contextualização acerca da formação do professor frente às teorias e concepções pedagógicas contemporâneas. **Revista Amor Mundi**, *2*(7), 55–61, 2022.

BORGES, T.S; ALENCAR, G.; Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**; n° 04, p. 1 19-143, 2014.

CAMARGO, S. P. H.; RISPOLI, M. Análise do comportamento aplicada como intervenção para o autismo: definição, características e pressupostos filosóficos. **Revista Educação Especial**, *[S. l.]*, v. 26, n. 47, p. 639–650, 2013. DOI: 10.5902/1984686X9694. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/6994.

ERAUT, M. **Evidências baseadas na prática médica e em campos afins**. In: THOMAS, G.; PRING, R. Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FLÔRES, A. L. Z. D.; LIMA, Q.C.E.; COUTINHO, C. Google Classroom como ambiente para a formação continuada de professores: desafios e possibilidades. **Rev. Docência e Cibercultura**, v.5, n.4, p.160, Ed. Especial, 2021.

FOUREZ, G. **Crise no ensino de ciências?** Investigações em Ensino de Ciências, *[S. l.]*, v. 8, n. 2, p. 109–123, 2016. Disponível em: https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/542.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, B. A. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GRAFFUNDER, K. G.; CAMILLO, C. M.; OLIVEIRA, N. M.; GOLDSCHMIDT, A. I. Scientific literacy and Science teaching in Basic Education: panorama in the context of Brazilian academic research in the last five years of ENPEC. **Research, Society and Development**, *[S. l.]*, v. 9, n. 9, p. e313997122, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7122.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

MARCELO, C. G. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO, C.G. Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. Sísifo/ **Revista de Ciências da Educação**, n. 8, 2009.

MARCELO, C. G.; PAULA, M. M. Redes sociais e desenvolvimento profissional docente: novos espaços de formação. **Cadernos de Pesquisa**, 2023.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção mídias contemporâneas. Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**, v. 2, n. 1, p. 15-33, 2015.

MOREIRA, M.A. **Teorias da Aprendizagem**. 3. ed. ampl. – Rio de Janeiro: LTC, 2022.

NASCIMENTO, T. J.; PAIM, M. M. W. Aproximações entre as metodologias ativas e as teorias da aprendizagem. **Pesquisa e Debate em Educação**, *[S. l.]*, v. 12, n. 1, p. 1– 16, e34655, 2022. DOI: 10.34019/2237-9444.2022.v12.34655. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/34655. Acesso em: 3 out. 2023.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: Proteger, Transformar, Valorizar**/ Antonio Nóvoa, colaboração Yara Alvim. – Salvador: SEC/IAT, 116p, 2022.

OSTERMANN, F. **Teorias de Aprendizagem** / Fernanda Ostermann e Cláudio José de Holanda. Cavalcanti. - Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

SANTOS, L. A. M.; MELO, A. K. do L.; GUIMARAES, W. dos S. **Estudo descritivo sobre o processo de formação continuada dos docentes que atuam no Colégio Aplicação/UFS**. Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum permanente de Inovação Educacional, 1(12), 2021.

SANTOS, L. A. M.; MELO, A. K do L.; SOUZA, F. K. Estudo descritivo acerca dos efeitos do programa institucional de residência pedagógica/UFS no processo de formação continuada dos professores preceptores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, *[S. l.]*, v. 13, n. 26, p. 201– 218, 2021. DOI: 10.31639/rbpfp.v13i26.409. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/409

SCIENCE. **Grand Challenges in Science Education**. Vol. 340: 291-323, 2013.

TAVARES, R. Aprendizagem significativa e o ensino de ciências. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 94-100, mar. 2008. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212008000100010&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 03 out. 2023.

TEIXEIRA, O. P. B. A Ciência, a Natureza da Ciência e o Ensino de Ciências. **Ciência Educação** (Bauru), v. 25, n. 4, p. 851–854, out. 2019.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 7, n. 1, p. 11–19, jun. 2003.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.068

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA: UM OLHAR SOBRE O PIBID DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB/CAMPUS VIII

Josaline Chaves da Costa[1]

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os significados atribuídos ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) no processo de formação inicial de professores de Biologia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VIII. A pesquisa concentra-se nas ações desenvolvidas entre os anos de 2023 e 2024, destacando os projetos, atividades pedagógicas e materiais produzidos no âmbito do subprojeto de Biologia. A investigação é de natureza qualitativa e foi realizada no Departamento de Educação – DEDC/Campus VIII, envolvendo vinte e quatro licenciandos bolsistas, três professores da educação básica que atuaram como supervisores, uma coordenadora de área e um coordenador institucional. As atividades ocorreram em três instituições públicas de ensino médio no Município de Paulo Afonso-BA: Colégio Estadual Paulo Freire, Colégio Estadual de Tempo Integral de Paulo Afonso (CETIPA) e o Centro Territorial de Educação Profissional de Itaparica (CETEPI-1). A partir da análise das experiências vivenciadas pelos participantes, buscou-se compreender de que maneira o PIBID contribui para a aproximação entre teoria e prática, bem como para o fortalecimento da identidade docente dos licenciandos. Os dados obtidos apontam que o

1 Doutoranda do Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes – UNIT, Mestra em Educação Interventiva e Social pela UNEB/CAMPUS XI, josychavescosta@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

programa desempenha papel significativo na valorização da carreira docente e na ressignificação das práticas pedagógicas, proporcionando um espaço formativo dinâmico e colaborativo entre universidade e escola. O estudo também destaca a importância do PIBID como política pública de incentivo à permanência estudantil e à qualificação da formação docente.

Palavras-chave: Educação Pública, Licenciatura em Biologia, PIBID, Prática Docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A ideia principal retratada pelo PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), como política pública nacional de formação, possibilita o aperfeiçoamento da formação inicial docente, primando por uma formação acadêmica focada na aproximação do futuro docente, com a realidade do ambiente das Escolas de Educação Básica, onde possivelmente atuará depois de formado. Nessa perspectiva, uma das principais características do programa é preparar o futuro docente para a complexidade da realidade educacional, estabelecendo uma relação contínua entre a teoria e a prática por meio da inserção do licenciando no cotidiano da escola, desde o início de sua formação, com acompanhamento de um professor da escola pública parceira e sob a coordenação do professor da Instituição de Ensino Superior (IES).

A profissão docente vem passando, ao longo dos anos, por uma grave crise estrutural, e como consequência, temos um quadro de desinteresse da juventude pela profissão docente, o que tem desencadeado importantes pesquisas, dentre as quais, as da Fundação Carlos Chagas, que investigam a atratividade da carreira docente. Quando pensamos sobre a natureza da crise das licenciaturas, questões sociais, políticas e pedagógicas emergem e revelam que a nova ordem estabelecida pelo sistema fundamenta essa crise, gerando um processo de marginalização e exclusão social, a partir de uma categorização contextualizada nas ideias do filósofo Robert Castel (1997), onde retrata uma categoria chamada de supranumerários, que na sociedade são aqueles indivíduos invisíveis ou sem função social, econômica e política.

A carreira docente vive esse momento de invisibilidade e desvalorização social, que muitas vezes esta "escolha" se dá justamente pela falta de opção de muitos, ou como diria Gatti et. al (2010), escolha que oscila entre opção e necessidade. O que envolve uma preocupação com a formação dos professores e consequentemente com a sua identidade profissional,

ISBN: 978-65-5222-079-0

temas que tem ocupado um lugar de destaque no campo das produções acadêmicas.

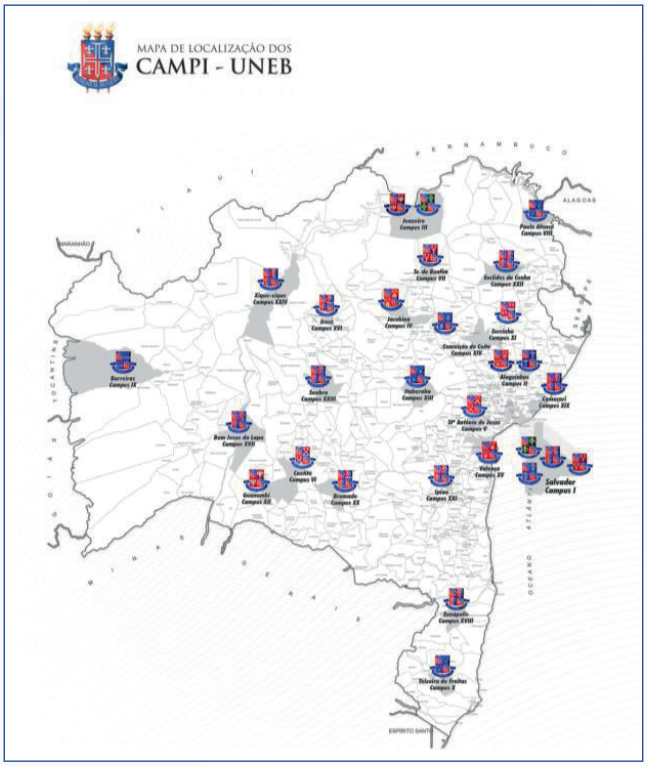
Pesquisas, a exemplo das realizadas por Brzezinski (2001), Gomes e Oliveira (2005), Guimarães (2005), Shimizu et. al (2008), Ens, Eyng e Gisi (2009), André e Hobold (2009), Shimizu, Menin e Lima (2009), entre outros pesquisadores da área, indicam que um novo papel vem sendo construído para a formação dos professores no Brasil e acredita-se que essa construção traz uma nova concepção de trabalho docente e de professor, construindo assim, novas representações sobre a docência.

Quando conversamos com os bolsistas sobre o motivo de buscarem pelo PIBID, eles trazem em seu discurso dimensões profissionais que refletem a busca pelo aprendizado inicial, pela experiência e pela prática , que são representações relativas ao trabalho, porém eles deixam transparecer a necessidade da bolsa para sua manutenção durante o curso, visto que não temos bolsas suficientes de iniciação científica e de monitorias de ensino e de extensão, e que essas bolsas do PIBID vêm suprir uma lacuna para aqueles que não se enquadram nas demais bolsas. Vale ressaltar, que o PIBID é o primeiro programa que concede bolsas para professores de escolas públicas, fortalecendo a relação do professor supervisor com a universidade.

Devido a sua localização geográfica privilegiada, o Departamento de Educação Campus VIII, vem contribuindo com a formação dos biólogos licenciados, não só na cidade de Paulo Afonso, como também nos estados vizinhos Sergipe, Alagoas e Pernambuco. Em consonância com essa localização privilegiada, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB apresenta uma configuração peculiar no que diz respeito a sua organização geográfica, a *multicampia*. Segundo Pinto, Santos e Leal (2017), é preciso falar da *multicampia* sob um olhar para além da localização espacial, pois, temos que olhar também pelo âmbito acadêmico que proporciona espalhar conhecimento, como também inclusão, em quase todos os municípios da Bahia. Como podemos ver na figura 1.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1 – Mapa de Localização dos CAMPI – UNEB, destaque para o DEDC - VIII



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-de-localizacao-dos-campi-UNEB-Os-simbolos-inseridos-no-mapa-do-Estado-da_fig1_323686164 mapas. geographicguide.net (mapa do Brasil);_www.uneb. br (Plano Estratégico-mapa de localização dos campi UNEB).

Ao analisar a situação da educação de Paulo Afonso, o município apresenta bom Indice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), comparando com outras cidades na Bahia, mas ainda está muito aquém do seu potencial, quando comparado a outros estados, tendo em vista o resultado do Ideb em 2017, que apresentou resultado nos anos iniciais do Ensino Fundamental (rede pública) de 5,3 e nos anos finais do Ensino Fundamental (rede pública) de 4,4 pontos.

Portanto, é de fundamental importância as atividades fomentadas pelo PIBID, que foram desenvolvidas nesse subprojeto, pois corroboram com a melhoria da educação básica do município, minimizando os problemas e situações encontradas, contribuindo para a valorização e o reconhecimento das licenciaturas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O objetivo geral desse estudo é compreender os significados sobre o PIBID para a melhoria da formação inicial de professores de biologia da Universidade do Estado da Bahia-Campus VIII, por meio das ações realizadas no âmbito desse programa entre 2023 e 2024, enfatizando os projetos, atividades e materiais desenvolvidos durante a participação no programa.

METODOLOGIA

A pesquisa em questão é de cunho qualitativo, considerando a particularidade da vivência e a impossibilidade de sua quantificação (MINAYO, 2002). Foi realizada na Universidade do Estado da Bahia (UNEB – DEDC Campus VIII), no âmbito do subprojeto de Biologia do PIBID, e envolveu, entre 2023 e 2024, vinte e quatro bolsistas de graduação, três professores supervisores atuantes na educação básica, uma coordenadora de área e um coordenador institucional. As atividades foram desenvolvidas em três escolas públicas do município de Paulo Afonso-BA: Colégio Estadual Paulo Freire, Colégio Estadual de Tempo Integral de Paulo Afonso (CETIPA) e Centro Territorial de Educação Profissional de Itaparica (CETEPI-1).

Para uma maior aproximação com o tema, foi realizada uma pesquisa documental, com base em documentos legais e normativos referentes ao PIBID, tais como: editais e portarias da CAPES, resoluções institucionais da UNEB, projetos pedagógicos do curso de Licenciatura em Biologia, planos de trabalho do subprojeto, relatórios de atividades e documentos de adesão das escolas parceiras. Esses materiais permitiram contextualizar a estrutura e as diretrizes que orientam o programa.

Além da pesquisa documental, a investigação assumiu caráter descritivo e exploratório, configurando-se como um relato de experiência fundamentado na atuação direta da autora como bolsista de coordenação de área. Foram utilizados os seguintes instrumentos para coleta de dados:

ISBN: 978-65-5222-079-0

- Observação participante: realização de registros sistemáticos das atividades desenvolvidas nas escolas, com destaque para o planejamento e a execução de projetos interdisciplinares;
- Registros fotográficos e audiovisuais: documentação das atividades realizadas, como a participação em eventos cívicos, projetos ambientais e feiras tecnológicas;
- Diários de campo: elaborados pelos bolsistas, com anotações sobre as vivências, desafios e aprendizagens no cotidiano escolar;
- Relatórios reflexivos: produzidos periodicamente pelos licenciandos, com o objetivo de articular as experiências práticas com os referenciais teóricos estudados na graduação.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo, conforme proposto por Bardin (2011), com categorização temática a partir dos eixos: formação docente, identidade profissional, teoria e prática, e impacto do PIBID na educação básica. A interpretação considerou ainda o diálogo com autores da área de educação e formação de professores, como Nóvoa (2009), Gatti (2010) e Castel (1997).

Do ponto de vista ético, a pesquisa respeitou os preceitos da Resolução CNS nº 510/2016, garantindo o anonimato dos participantes e a utilização dos dados exclusivamente para fins acadêmicos.

Por fim, a organização do artigo seguiu a divisão em tópicos temáticos: problematizações da formação docente inicial, o PIBID como política pública de formação, relato de experiência e considerações finais, de modo a apresentar de forma clara e reflexiva a trajetória formativa vivenciada no programa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PIBID-UNEB CAMPUS VIII, realizou atividades diversas e de forma sistemática e interdisciplinar com ações que envolveram o coordenador institucional, a coordenadora de área, os professores supervisores,

ISBN: 978-65-5222-079-0

os bolsistas licenciandos e os alunos das escolas parceiras. Nesse projeto, a licenciatura focou nos elementos específicos de sua área através de um diálogo interdisciplinar, em que se buscou qualificar a formação pedagógica dos alunos bolsistas e gerar impacto também na formação continuada dos professores envolvidos. A figura 2 mostra uma atividade realizada com o grupo no desfile de 7 de setembro.

Figura 2 – Desfile de 7 de setembro em 2023

Fonte: Silva, 2023

Podemos destacar as diversas experiências no âmbito do PIBID, enfatizando os projetos, atividades e materiais desenvolvidos durante a participação no programa. Todas essas experiências foram de grande valor para a formação docente de todos os envolvidos, inclusive aquelas que extrapolam os limites da sala de aula. Ao ingressarem na universidade, os licenciandos trazem consigo experiências prévias sobre educação, as quais precisam ser examinadas e aprimoradas. O PIBID oferece aos bolsistas a oportunidade de se envolverem nesse contexto e promoverem uma mudança tanto em nível pessoal quanto institucional. Nóvoa (2009) pontua sobre a importância da troca de experiência entre os pares, conduzida e planejada por eles.

Licenciandos que possuem experiências práticas e vivências educacionais se tornam futuros professores com habilidades para identificar as barreiras no processo educacional. Eles também enfrentam menos dificuldades ao entrar na sala de aula, pois já superaram os receios típicos do

ISBN: 978-65-5222-079-0

início da carreira profissional. Nossa jornada na Iniciação à Docência teve início no Colégio Estadual Polivalente de Paulo Afonso, que mais tarde passou por reformas substanciais, transformando-se no Colégio

Estadual de Tempo Integral de Paulo Afonso (CETIPA). Fundado em 6 de agosto de 1974 e inaugurado em 26 de julho de 1975, durante o mandato do governador Roberto Figueira Santos, o Polivalente foi concebido originalmente como um "complexo", reunindo várias escolas e atendendo a uma comunidade de 700 alunos.

Em 8 de novembro de 2006, essa estrutura complexa foi reconfigurada como um colégio, passando a oferecer educação para alunos do Ensino Fundamental II e Médio. Mais tarde, sua ênfase mudou para o Ensino Médio exclusivamente, incorporando programas como Tempo Juvenil e Educação de Jovens e Adultos durante a noite. Recentemente, a instituição foi expandida e renovada, oferecendo também educação em tempo integral, cobrindo uma variedade de modalidades, como EJA, Tempo Juvenil, Tempo Formativo, Ensino Médio - RPP, novo Ensino Médio e Ensino Médio em Tempo Integral.

Com um corpo docente composto por 32 professores e uma população estudantil total de 613 alunos, dados de 2023 fornecidos pela direção da escola, o colégio está equipado com uma gama de recursos físicos, incluindo instalações para professores, diretoria, laboratório de informática, recursos multifuncionais, entre outros. Além disso, recursos didáticos como aparelhos de som, televisões, lousas digitais, projetores multimídia, tablets e acesso à internet são disponibilizados. Durante nossa experiência, trabalhamos com uma variedade de perfis de turmas, atendendo alunos do ensino médio regular, tempo juvenil e adultos que buscam a conclusão do ensino médio de forma acelerada. Cada grupo requer abordagens e recursos específicos para facilitar o processo de aprendizagem. Essa imersão nos permitiu acumular experiências valiosas para nossa formação profissional.

No início de 2024, a instituição adotou o modelo de ensino em tempo integral, o que proporcionou aprendizados significativos em termos de

ISBN: 978-65-5222-079-0

adaptação e mudanças na gestão e abordagem pedagógica. O ensino em tempo integral promoveu um maior envolvimento dos estudantes na vida escolar, abordando temas transversais e fortalecendo os laços comunitários. Participar ativamente desse processo educacional não apenas como observadores, mas como agentes de mudança e transformação, nos permitiu absorver e transmitir conhecimento de forma mais eficaz, compreendendo as nuances e desafios de cada contexto educacional.

Ao longo da Iniciação à docência desenvolvemos diversas atividades, buscando envolver estudantes, professores, bolsistas, supervisores e todos aqueles que participam do contexto educacional. Além de produzir materiais didáticos, coparticipamos em sala de aula, fizemos projetos e desenvolvemos atividades, visando sempre o aprofundamento do letramento científico pelos educandos. Sendo assim, vivemos o ambiente escolar em sua inteireza e complexidade. A seguir trazemos algumas imagens de atividades desenvolvidas no colégio. Os bolsistas participaram do planejamento e execução das atividades para a semana do meio ambiente, conforme mostra a figura 3.

Figura 3 – Confecção das fantasias de Arara-azul-de-lear para o Projeto de Meio Ambiente em 2023

Fonte: Silva, 2023

Ainda como culminância do projeto, tivemos a caminhada de sensibilização ecológica, com apresentação de paródias e poemas relacionados ao tema. Exposição dos trabalhos referentes à temática, e homenagem

ISBN: 978-65-5222-079-0

ao cantor local representando a cultura regional, como também, a participação junto com os discentes do Colégio Polivalente no Dia do Meio Ambiente Municipal no Memorial da CHESF, figura 4.

Figura 4 – Caminhada de culminância do projeto de meio ambiente (2023)

Fonte: Silva, 2023

Durante o período de 05/2023 a 05/2024, foram realizadas atividades do PIBIB, com um grupo de 8 alunos(as), no Colégio Estadual Luís Eduardo Magalhães, localizado na Av. do Estudante S/N, CEP 48605-210, Paulo Afonso – BA, com a supervisão da professora Graciane Soares Nunes. O colégio atende aproximadamente 983 estudantes, em sua grande maioria da área rural do Município, e uma pequena parcela do centro da cidade. Além do ensino médio regular (1°, 2° e 3° ano), e nos três turnos, são oferecidos o curso técnico em Análises Clínicas e o curso técnico em Meio Ambiente. O corpo docente, em grande parte é da área de Ciências da Natureza, visto que há uma demanda maior proveniente dos cursos técnicos profissionalizantes, mas também há professores das mais diversas áreas completando o corpo docente. O colégio pontua 3,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Possuindo dois andares, conta com laboratórios, sala de vídeo, auditório, quadra esportiva, biblioteca, refeitório, espaços de convivências e um bom espaço para as partes administrativas. Além disso, há a garantia da acessibilidade, pois há rampas em todos os andares e os banheiros

ISBN: 978-65-5222-079-0

possuem ótimas adaptações. Os recursos didáticos da escola são bem escassos, não há data show suficiente e nem materiais didáticos, tendo apenas o laboratório bastante equipado, mas que não atende as demandas devido ao grande número de alunos.

O comprometimento da comunidade escolar é algo que vale a pena pontuar, pois, pudemos observar um grupo de pais e responsáveis engajados nas atividades, e uma boa convivência e diálogo com o corpo docente e os estudantes. As reuniões de pais e mestres evidenciam isso, mostrando o comprometimento de todas as partes. As turmas sempre foram bastante engajadas e participativas, acolhiam com entusiasmo as atividades propostas e respeitavam todos os bolsistas. De início estavam um pouco envergonhados, mas logo se adaptaram e interagiam de todas as formas. Outro ponto interessante é que por estarem no curso técnico em Análises Clínicas, as discussões e debates em sala sempre eram muito proveitosas, justamente por carregarem uma bagagem a mais dos conteúdos de Ciências da Natureza. Participamos de diversas atividades, trazendo algumas para ilustrar na figura 5.

Figura 5 – Projeto sobre transgênicos elaborado pelos bolsistas realizados no dia 13 de setembro de 2023.

Fonte: Silva, 2023

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os bolsistas também tiveram a oportunidade de participar de uma aula prática no laboratório do Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, conforme mostra a figura 6.

Figura 6 – Aula prática de microbiologia no Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães (13/09/2023)

Fonte: Silva, 2023

O colégio CETEPI-I, como é conhecido hoje em dia, tem uma longa história dentro da cidade de Paulo Afonso, na folha sertaneja, jornal local, foi publicada uma entrevista com um dos professores do antigo CIEPA, hoje conhecido como CETEPI I, onde demonstra o carinho da comunidade local pela história do colégio. O CETEPI é uma escola técnica que conta com os cursos de informática, segurança do trabalho, eletrotécnica e mecatrônica, contém 770 alunos, divididos entre os turnos matutino, vespertino e noturno, conta com 54 professores para as matérias do currículo base e dos cursos técnicos.

A comunidade escolar é bem participativa e colaboradora com todos os projetos da escola, que possui uma estrutura muito grande, possuindo três pavilhões com 27 salas, 11 laboratórios, 1 quadra coberta, 1 campo sintético, tem o refeitório completo, salas da coordenação e direção, 1 auditório, 1 sala de vídeo, 1 sala de AC para o planejamento dos profes-

sores, e uma gama de material que os professores conseguem utilizar, principalmente para as aulas de laboratório, onde encontramos materiais didáticos disponíveis para as aulas de biologia, como microscópios. Na sala de vídeo, temos um projetor, tem uma sala com computadores para serem utilizados nas aulas, uma das dificuldades é a disponibilidade de internet pela escola, por ser espaçosa não são todos os espaços que têm acesso a conexão.

Tivemos a oportunidade de conviver com diversas turmas do primeiro até o terceiro ano, vivendo cada etapa do processo que é o ensino médio. Cada turma tinha suas particularidades e desafios que nós bolsistas observávamos para poder pensar em estratégias, juntamente com a professora, facilitando o processo de aprendizagem em biologia, conforme figura 7 e 8.

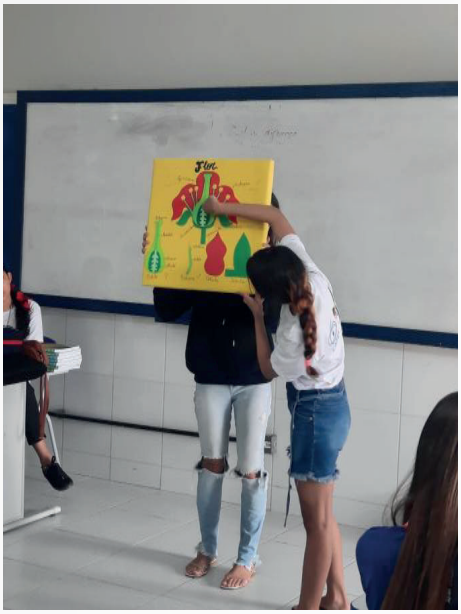
Figura 7 – Observação de aulas durante o período noturno (23/03/2024)

Fonte: Silva, 2023

Apresentação de banner no dia 20/10/2023, confeccionado pelas bolsistas para apresentação na feira tecnológica no colégio CETEPI, com o objetivo de explicar o que é o PIBID, e o motivo da nossa presença no colégio, figura 9.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 8 – Aula utilizando do material didático elaborado na UNEB-CAMPUS VIII



Fonte: Silva, 2023

Figura 9 – Feira tecnológica do CETEPI-I

Fonte: Silva, 2023

ISBN: 978-65-5222-079-0

Portanto, as atividades que foram desenvolvidas nesse subprojeto corroboram com a melhoria da educação básica do município, minimizando os problemas e situações encontradas. Isso a partir do estudo das situações problema ou do estudo de casos didático-pedagógicos e com a criação de novas formas de ensino aprendizagem e novas metodologias, reforçando a importância do PIBID para a integração das licenciaturas na educação básica, como também a permanência e a procura pela licenciatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados acima indicam que os bolsistas do PIBID mobilizaram e desenvolveram saberes relacionados à profissão docente, indicando que essa proposta tende a romper com um modelo de formação reducionista do conhecimento, respeitando e reconhecendo a escola e seus professores como colaboradores e parceiros no processo de formação, possibilitando a integração entre os saberes.

O PIBID possibilita que os alunos ressignifiquem a importância da formação inicial e continuada, como cruciais para constituição da identidade profissional, pois para a pesquisadora, os cursos de formação podem ter importante papel na construção ou fortalecimento da identidade, à medida que possibilitam a reflexão e a análise crítica das diversas representações sociais historicamente construídas e praticadas na profissão; e por ser um momento em que serão confrontadas as representações e as demandas sociais da identidade construída durante o processo de formação.

Neste sentido, o PIBID pode ser visto como uma motivação para a escolha profissional, transformando a vida dos alunos, com o foco de mudar a realidade social e emocional dos alunos. Como também de elevar a autoestima dos licenciandos e o fortalecimento da decisão pelo magistério apresenta-se como um dos principais impactos do programa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os trabalhos interdisciplinares desenvolvidos pelos alunos bolsistas contemplaram os objetivos contidos nos projetos pedagógicos do curso de licenciatura em ciências biológicas da UNEB-CAMPUS VIII e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Dessa forma, a UNEB-CAMPUS VIII contribui com a comunidade escolar do município de forma indissolúvel de suas atividades de pesquisa, ensino e extensão.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo essencial apoio financeiro por meio da concessão de bolsas, viabilizando a execução deste projeto e a formação inicial de futuros professores de Biologia.

Agradecemos também à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus VIII, em especial ao Departamento de Educação (DEDC), pelo suporte institucional e pela oportunidade de integração entre universidade e escola.

Nosso reconhecimento às escolas parceiras: Colégio Estadual Paulo Freire, Colégio Estadual de Tempo Integral de Paulo Afonso (CETIPA) e Centro Territorial de Educação Profissional de Itaparica (CETEPI-I), que abriram suas portas e permitiram a realização das atividades do PIBID, contribuindo significativamente para a formação prática dos licenciandos.

Agradecemos aos professores supervisores, à coordenadora de área e ao coordenador institucional pelo comprometimento, orientação e valiosa troca de experiências.

Por fim, nosso agradecimento a todos os bolsistas e estudantes que participaram do projeto, cujo engajamento foi fundamental para o sucesso das ações desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; HOBOLD, Márcia de Souza. Representações sociais de estudantes de licenciatura sobre profissão e profissionalidade docente. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.18, n. 32, p. 83- 93, jul./dez. 2009. Disponível em: http://www.revistadafaeeba.uneb.br/. Acesso em: 18 fev. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. Contribuição apresentada pela ANPED nas audiências públicas sobre as "Diretrizes para formação inicial de professores da educação básica em curso de nível superior". **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 16, p.118- 124, jan./abr. 2001. Disponível em: http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27501613. Acesso em: 20 nov. 2023.

CASTEL, R. **A dinâmica dos processos de marginalização:** da vulnerabilidade à "desfiliação". Caderno CRH, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez. 1997.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. As políticas educacionais e a constituição da representação social do trabalho docente. In: SOUZA, Clarilza Prado de; PARDAL, Luis Antonio; VILLAS BÔAS, Lucia Pintor Santiago (Orgs.). **Representações sociais sobre o trabalho docente.** Universidade de Aveiro: Aveiro, 2009b. v. 1, p. 261-274.

ENS, Romilda Teodora; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes. **O Trabalho do Professor nas Representações Sociais de Alunos de Licenciatura em Pedagogia e Biologia**. In: ENS, Romilda Teodora ; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). Trabalho do professor e saberes docentes. Curitiba: Champagnat, 2009a. p. 125-140.

GATTI, Bernardete A**.** Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**. Campinas**,** v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez., 2010. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br. Acesso em: 20 mar. 2024.

GOMES, Alberto Albuquerque; OLIVEIRA, Camila Alberto Vicente de. **Entre a fragilidade e o fortalecimento**: identidades docentes na escola. In: VII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2005, Belo Horizonte. Disponível em: http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/PRODU%C7AO_A R TIGOS/Entre%20o%20fortalecimento%20e%20a%20fragilidade.pdf. Acesso em: 02 set. 2023.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 80p.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa, Educa, 95p., 2009.

PINTO, K. M.; SANTOS, C. L. N. D.; LEAL, R. R. **DA GESTÃO UNIVERSITÁRIA À CAPACITAÇÃO NO CONTEXTO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA MULTICAMP**I. XVII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Mar Del Plata, Argentina, novembro, 2017.

SHIMIZU, Alessandra de Morais; MENIN, Maria Suzana de Stefano; LIMA, Claudia Maria. A teoria das representações sociais nos estudos sobre representações de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.39, n. 137, p. 549-576, maio/ago. 2009.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.069

A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULO DOS CURSOS DE LICENCIATURA DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Regina Maria de Oliveira Brasileiro[1]
Alexandre Fleming Vasques Bastos[2]
Raabe Zumba Gomes[3]
Jhonata Gabriel Nougueira Rodrigues[4]

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar de que maneira os cursos de licenciatura ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) contribuem para a formação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir da análise dos currículos desses cursos, busca-se responder à seguinte problemática: os cursos de licenciatura do Ifal preparam os docentes para atuarem na EPT? A fundamentação teórica da investigação apoia-se em autores como Nóvoa (2009); Lima, Barreyro (2018); Brasileiro (2019) e Oliveira (2024). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, que utiliza a análise documental e a análise de conteúdo como procedimentos metodológicos para a coleta e interpretação dos dados. A análise dos Projetos Pedagógicos

1 Professora Doutora do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, regina.brasileiro@ifal.edu.br;

2 Professor Mestre do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, alexandre.fleming@ifal.edu.br;

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, rgz1@aluno.ifal.edu.br;

4 Graduando do Curso de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas – Ifal, jgnr1@aluno.ifal.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

de Curso (PPCs) revelou que o Ifal oferta trinta cursos de licenciatura distribuídos em dez municípios do estado de Alagoas, sendo nove na modalidade presencial e vinte e um na modalidade a distância. Os dados indicam que a Educação Profissional e Tecnológica é mencionada na organização curricular por meio de componentes curriculares comuns, como "Organização da Educação Básica e Educação Profissional". Além disso, a EPT é contemplada no Estágio Curricular Supervisionado IV, que prevê a vivência de práticas educativas em diferentes modalidades de ensino da Educação Básica, incluindo a EPT. No entanto, constata-se que, embora a EPT esteja presente nos currículos, a abordagem teórico-metodológica sobre essa modalidade de ensino ainda é restrita. Os componentes curriculares voltados especificamente à EPT são escassos, tanto em número quanto em carga horária, o que compromete o aprofundamento necessário para a formação docente voltada a essa realidade educacional. Isso evidencia a necessidade de uma reestruturação curricular que contemple de forma mais robusta a formação de professores para a atuação na Educação Profissional e Tecnológica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Profissional e Tecnológica; Currículo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980 vivenciamos mudanças estruturais na atividade docente, em que o professor vem assumindo papel de destaque no cenário da educação nacional. As políticas educacionais estabelecidas pelo governo federal, a partir de propostas e projetos evidenciados pelo Ministério da Educação, enfatizaram a formação do professor como fator primordial para o desenvolvimento educacional e para a qualidade do ensino.

As tentativas de investimentos em políticas de valorização do magistério visavam estimular pessoas a escolherem a profissão de professor. Isso fica explícito, com as propostas de expansão de cursos de licenciatura, com o desenvolvimento da educação à distância, com programas de estímulo à docência, entre outros. Essas ações foram efetivadas devido à escassez de docentes, principalmente na área das ciências exatas e naturais, sinalizadas por levantamentos do governo federal.

Nesse cenário, evidencia-se a chegada da formação de professores na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com a criação, por meio da Lei n. 11.892/2008, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que são "[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]" (Brasil, 2008).

Os Institutos Federais ampliaram suas ações, tornando-se instituições que ofertam educação básica e educação superior. Especificamente para a educação superior são destinadas 20% de suas vagas para a oferta de cursos de licenciatura, garantindo sua criação e execução, principalmente nas áreas das ciências exatas e naturais, em que há maior carência do quadro docente na educação básica. Dessa forma, estabelece-se o debate para a formação do professor nos Institutos Federais, buscando-se uma política de formação que atenda às necessidades reais da profissão, na perspectiva de superação da dualidade entre teoria e prática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Compreendemos a necessidade da unificação do discurso sobre a formação do professor, materializando-se em ações que promovam a articulação entre a educação básica, educação profissional e educação superior. Nesse hibridismo de concepções e políticas, é importante que se reflita sobre a formação docente enquanto um processo de construção de sujeitos como profissionais, em que essa construção se faz dentro da profissão (Nóvoa 2009).

O exercício da docência requer a formação profissional a partir da aquisição de conhecimentos e habilidades vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade, rompendo com formas conservadoras de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar. Buscam-se novas alternativas teórico-metodológicas para reconfigurar saberes e práticas pedagógicas, superando a dicotomia entre teoria e prática, desenvolvendo contextos de coletividade e interação.

Nesse sentido, a construção da prática docente perpassa o processo de formação e profissionalização do professor a partir da reorganização dos currículos dos cursos de licenciatura e das práticas pedagógicas construídas nessa formação. Os cursos de licenciatura dos Institutos Federais passaram a ter como desafio apresentar concepções, princípios e propostas formativas em seus currículos, que considerem as perspectivas legais para atender as demandas da Educação Básica e da Educação Profissional.

Os currículos dos cursos de licenciatura, desse modo, visam garantir que o docente a ser formado para atuar na educação básica seja um sujeito da reflexão e da pesquisa, disposto para o trabalho coletivo e aberto à crítica. Tenha compromisso de qualificação permanente, tendo conhecimento de sua profissão, e sabendo dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e que precisa realizar (Lamb; Welter; Marchezan, 2014).

Uma das premissas para a implantação dos cursos de licenciatura nos Institutos Federais parte do pressuposto de que, o professor, além de lecionar no ensino superior, também é professor da educação básica,

ISBN: 978-65-5222-079-0

assumindo a "crença" de que isso proporcionará um diferencial na formação do futuro professor, considerando que o local onde essa formação está sendo ofertada serve como ponte de articulação entre teoria e prática.

Os cursos de licenciatura dos Institutos Federais têm como objetivo a formação do professor que atue na educação básica e/ou na educação profissional, a partir da premissa, que parte dos professores formados pela Rede Federal destina-se à própria educação profissional e tecnológica. "[...] isso aprofunda a questão sobre a coerência entre o que se faz na formação com o que se espera do cursista como profissional, partindo do entendimento que o futuro professor aprende a profissão no lugar em que vai atuar [...]" (Lima; Silva, 2011, p. 6).

Essa formação de professores surge, também, para atender às necessidades da educação profissional, que assim como a educação básica, apresenta escassez de profissionais licenciados para atuação nas disciplinas específicas das áreas de formação dos cursos técnicos e de tecnologias, bem como na formação do professor formador de possíveis licenciaturas nessas áreas.

Considerando a natureza dos Institutos Federais na oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa investigação se deu pela necessidade de pesquisar a oferta da formação de professores no Instituto Federal de Alagoas (Ifal), a partir dos currículos dos cursos de licenciatura, no intuito de compreender como essa formação perpassa à docência na EPT, nas suas diferentes ofertas (ensino médio integrado à educação profissional, ensino técnico, educação de jovens e adultos), tendo como problemática "Os cursos de licenciatura do Ifal preparam os professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica?".

A partir do seu problema de investigação, a pesquisa teve como objetivo geral compreender de que maneira os cursos de licenciatura ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas (Ifal) contribuem na formação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). E os objetivos específicos foram: 1. discutir os conceitos de formação docente,

ISBN: 978-65-5222-079-0

currículo e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), em consonância com as políticas educacionais/curriculares e a legislação brasileira; 2. analisar os currículos dos cursos de licenciatura e sua relação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT); 3. identificar os princípios e concepções de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura do Ifal; 4. caracterizar as dimensões da formação de professores na proposta dos cursos de licenciatura do Ifal e sua articulação com a Educação Profissional e Tecnológica (EPT).

O Instituto Federal de Alagoas (Ifal) oferta cursos de licenciatura presencial desde 2010, e cursos de licenciatura à distância desde 2009. As políticas educacionais do Ifal, conforme seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), e seu Projeto Político- Pedagógico-Institucional (PPPI) trazem a educação como possibilidade de transformação da realidade, pela redução das desigualdades sociais; pela preparação para a vida cidadã; pela inserção social participativa; pela integração entre formação geral e profissional; pela formação crítica, humanizadora e emancipadora; pela defesa da escola pública de qualidade; e pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Isso nos permite compreender que a formação de professores vai além da questão técnica, em que o trabalho docente tem papel fundamental para a constituição política e cultural da instituição, a partir da relação entre ensino, pesquisa e extensão e as especificidades referentes à articulação e formação do professor com a educação básica/educação profissional, enquanto futuro espaço de atuação profissional.

Portanto, compreendemos que essa pesquisa foi relevante para ampliar a discussão da formação de professores nos Institutos Federais, em particular no Ifal, contribuindo com a discussão sobre a docência na Educação Profissional e Tecnológica, tendo como foco a formação integral do professor, colaborando com a (re)organização das políticas institucionais de formação docente e dos currículos dos cursos de licenciatura.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

A pesquisa em educação demanda entender que "[...] os contextos educacionais não são enclaves, nem os sujeitos são enclausurados e as variáveis não são totalmente controláveis" (Marinho, 2014, 153).

Nesse sentido, essa pesquisa de natureza qualitativa se baseou na análise documental dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas ofertados pelo Ifal, possibilitando o olhar mais atento para todas as sutilezas perceptíveis do cenário investigado a partir da obtenção de dados descritivos (Lüdke; André, 2008).

Adotamos a concepção de Gil (2002, p. 45), em que enfatiza que a análise documental se caracteriza pela pesquisa "[...] de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa".

A análise documental contribuiu para mapear a distribuição dos cursos de licenciatura do Ifal nos *campi* e polos, identificando os componentes curriculares, o perfil do egresso dentro de cada área de formação e sua relação com a formação docente para a EPT. Essa metodologia de pesquisa possibilitou a compreensão quanto à organização e os normativos específicos da formação do professor no Ifal.

Inicialmente, foi realizado um mapeamento das ofertas dos cursos de licenciatura do Ifal, identificando onde estavam inseridos por *campi* e polos. Essa busca se deu a partir das informações disponíveis no site da instituição. Posteriormente foram identificadas as ofertas de curso, bem como a existência do último PPC postado. Com a coleta desses dados, foi organizada uma tabela para melhor visualização dessas informações.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tabela 1. Mapeamento das Ofertas dos Cursos de Licenciatura no Ifal

Campus/ Polo	Curso de Licenciatura	Modalidade	Ano da última atualização do PPC
Arapiraca	Ciências Biológicas	EAD	2020
	Letras Português	EAD	2023
	Letras Português	Presencial	2023
	Pedagogia	EAD	2023
Cajueiro	Ciências Biológicas	EAD	2020
	Letras Português	EAD	2023
Maceió	Ciências Biológicas	EAD	2020
	Ciências Biológicas	Presencial	2018
	Letras Português	EAD	2023
	Letras Português	Presencial	2020
	Pedagogia	EAD	2023
	Física	Presencial	2017
	Matemática	Presencial	2019
	Química	Presencial	2018
Maragogi	Ciências Biológicas	EAD	2020
	Pedagogia	EAD	2023
	Letras Português	EAD	2023
Marechal Deodoro	Letras Português	Presencial	2023
Palmeira dos Índios	Ciências Biológicas	EAD	2020
	Letras Português	EAD	2023
Penedo	Ciências Biológicas	EAD	2020
	Letras Português	EAD	2023
Piranhas	Letras Português	EAD	2023
	Física	Presencial	2018
	Pedagogia	EAD	2023
	Matemática	Presencial	2019
Santana do Ipanema	Pedagogia	EAD	2023
	Letras Português	EAD	2023
São José da Laje	Ciências Biológicas	EAD	2020
	Letras Português	EAD	2023

Fonte: Autores.

Com base nesse mapeamento, identificamos que o Ifal oferta trinta cursos de licenciatura distribuídos em dez municípios do estado de Alagoas, sendo nove deles na modalidade presencial e 21 na modalidade EAD.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir dessa constatação realizamos a análise documental, em que foram examinados os projetos pedagógicos de cada curso. Os projetos apresentam a estrutura curricular, as disciplinas ofertadas, os eixos formativos, as diretrizes pedagógicas adotadas pela instituição, o perfil de egresso, a sistemática de avaliação da aprendizagem, a estrutura física, material e de recursos humanos do curso.

Durante a análise foi possível identificar as etapas dos projetos pedagógicos dos cursos que tinham relação direta com a formação de professores para a EPT a partir da organização dos componentes curriculares, do estágio supervisionado e do perfil de egresso.

Com a coleta dessas informações, partimos para o tratamento dos dados utilizando a análise de conteúdo. De acordo com Bardin (2008, p.42), a análise de conteúdo é

> [...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo nos possibilitou construir subsídios para a categorização semântica dos dados, permitindo maior clareza na interpretação, bem como o que pode ser interpretado a partir das informações coletadas do objeto de estudo.

Com base na análise de conteúdo dos dados da pesquisa foram identificadas as seguintes dimensões e categorias de análise:

Tabela 2. Categorias de Análise da Pesquisa

Dimensões de Análise	Categorias de Análise
1. A concepção teórica para a Educação Profissional e Tecnológica	Os componentes curriculares como espaços de materialização das concepções teóricas sobre a Educação Profissional e Tecnológica.
2. A práticapedagógica na Educação Profissional e Tecnológica	O estágio supervisionado como espaço de materialização das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Dimensões de Análise	Categorias de Análise
3. A formação do professor das licenciaturas para atuar na Educação Profissional e Tecnológica	O perfil de egresso dos licenciandos enquanto possibilidade de atuação na Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Autores.

Essa categorização se constituiu como ponto fundamental da análise de conteúdo, em que as dimensões e categorias de análise emergiram das informações obtidas na análise documental a partir dos normativos institucionais e projetos pedagógicos dos cursos.

A partir das categorias de análise traçamos as diferenças e semelhanças entre as modalidades de ensino presencial e a distância. Essa análise possibilitou verificar as variações na organização curricular e na oferta de disciplinas entre as diferentes modalidades, bem como foi possível observar as competências previstas para os egressos de cada curso, sendo analisados aspectos como a formação ética e social, a capacidade de gestão educacional e a promoção da diversidade. Esse estudo contribuiu para compreender o impacto dos cursos na formação de professores e sua adequação às necessidades da educação básica.

Por fim, identificamos as disciplinas que abordam a Educação Profissional e Tecnológica, permitindo compreender como a formação docente articula teoria e prática junto a EPT. Logo, a combinação desses métodos garantiu uma análise aprofundada da oferta dos cursos de licenciatura, possibilitando a identificação de tendências, desafios e potencialidades na formação de professores no contexto estudado.

O lócus da pesquisa foi o Instituto Federal de Alagoas (Ifal) e seus cursos de licenciatura nas modalidades presencial e a distância. O Ifal, enquanto instituição pluricurricular e multicampi, oferta Educação Básica (ensino médio integrado à educação profissional, ensino técnico, educação de jovens e adultos) e Educação Superior (cursos de graduação: licenciatura, bacharelado e superior de tecnologia; e pós-graduação: especialização e mestrado).

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

TRAJETÓRIA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: BREVE REFERENCIAL TEÓRICO

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil possui uma trajetória marcada por contradições e disputas ideológicas. Desde suas origens, nota-se a existência de um dualismo que fragmenta a formação dos trabalhadores. Ao tratar da formação docente na EPT, as autoras Urnal e Urbanetz (2022) destacam que "as ações ofertadas, em sua maioria, são caracterizadas como aligeiradas e fragmentadas", o que contribui para a desvalorização dos profissionais da educação.

Desde a criação das Escolas de Aprendizes Artífices (EAAs), em 1909, observa-se a predominância de estratégias emergenciais voltadas para a formação docente. Segundo Oliveira (2024), "os primeiros instrutores eram professoras do ensino primário, sem qualquer tipo de preparo para a atuação no ensino profissional, ou operários experientes recrutados nas próprias fábricas e oficinas", o que evidencia a ausência de uma política pública estruturada desde o início.

Mesmo as tentativas posteriores de aperfeiçoar essa formação foram limitadas. A criação da Escola Normal de Artes e Ofícios Venceslau Brás, em 1917, com o objetivo de formar professores para as EAAs, por exemplo, não surtiu os efeitos esperados. "Embora tenha chegado a ter 5.301 alunos matriculados, habilitou apenas 381 professores" (Oliveira, 2024, p. 35), o que demonstra a dificuldade de consolidar propostas formativas eficazes.

Durante o século XX, sucessivas legislações tentaram organizar a formação dos docentes da EPT, mas mantiveram a lógica da excepcionalidade. Os chamados "cursos Esquema I e II", instituídos a partir de 1970,

são um exemplo disso: ofereciam formação pedagógica emergencial para profissionais já atuantes, sem licenciatura.

A substituição da formação pedagógica por critérios como o notório saber e a experiência prática, embora compreensíveis em contextos de escassez de profissionais, enfraquece o papel da docência como profissão que exige conhecimentos específicos de natureza pedagógica, epistemológica e ética.

A FORMAÇÃO DO DOCENTE NA REDE FEDERAL

Desde a década de 80, observamos transformações significativas na prática docente, com o professor assumindo um papel central no contexto educacional. Nesse período, a formação do professor passou a ser destacada como um elemento essencial para o avanço educacional e a melhoria da qualidade do ensino. A partir de diretrizes e programas implementados pelo Ministério da Educação (MEC), houve um esforço contínuo para valorizar a carreira docente e enfrentar o desafio da escassez de profissionais qualificados.

Além disso, essas tentativas tinham o objetivo de estimular as pessoas a escolherem a profissão de professor. Uma das principais estratégias adotadas foi a expansão dos cursos de licenciatura, tanto na modalidade presencial quanto a distância. Essa medida visou ampliar o acesso à formação superior, sobretudo em regiões carentes de instituições de ensino e de profissionais formados.

A educação a distância, nesse contexto, foi vista como um instrumento para democratizar o ensino e garantir que mais pessoas tivessem a oportunidade de se preparar para atuar na docência. Essas iniciativas buscaram tornar a carreira docente mais atrativa, frente à realidade de desvalorização histórica do magistério no país, marcada por baixos salários, infraestrutura precária e falta de reconhecimento social.

A chegada da formação de professores à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica representou um avanço significativo

ISBN: 978-65-5222-079-0

na política de valorização da docência no Brasil. Com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por meio da Lei nº 11.892/2008, essa rede passou a desempenhar um papel estratégico na formação inicial de docentes, sobretudo para atuar na educação profissional e tecnológica em diversas modalidades de ensino, sendo definidas como "[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]" (Brasil, 2008).

Um dos dispositivos da referida lei estabelece que, no mínimo, 20% das vagas ofertadas por essas instituições devem ser destinadas a cursos de licenciatura, contribuindo para ampliar o número de professores qualificados em todo o país. Essa diretriz reforça o compromisso do Estado com a melhoria da qualidade da educação, ao integrar a formação docente ao modelo de ensino tecnológico e inovador presente nos Institutos Federais, promovendo uma articulação entre teoria, prática e pesquisa desde a graduação.

Assim, os Institutos Federais assumiram o papel de instituições que integram educação básica, profissional e superior, destinando parte de suas vagas para a formação de professores, especialmente nas áreas de ciências exatas e naturais, onde há maior carência de profissionais.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO INICIAL

A Educação Profissional e Tecnológica é caracterizada por sua proposta de articular formação geral e formação técnica, com foco no desenvolvimento de competências profissionais e cidadãs. Inserida nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como o ensino médio integrado, os cursos técnicos subsequentes e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa modalidade demanda professores capazes de atuar de maneira interdisciplinar, crítica e tecnicamente qualificada.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse sentido, a formação inicial dos docentes precisa contemplar as especificidades da EPT, indo além da formação tradicional voltada apenas para a educação básica. Como aponta Nóvoa (2009), a construção da identidade docente é um processo que se realiza na e pela prática, sendo necessário que os cursos de licenciatura ofereçam experiências formativas que articulem teoria, prática e reflexão crítica.

Nos Institutos Federais, esse desafio é ainda mais presente, pois o mesmo espaço institucional abriga diversas modalidades de ensino. Assim, é fundamental que o currículo dos cursos de licenciatura contemple disciplinas, metodologias e estágios que preparem os professores para esse cenário multifacetado, favorecendo a superação da dicotomia entre saber acadêmico e saber profissional.

Para a formação docente, é importante colocar em evidência a necessidade de adequação dos currículos às múltiplas demandas desses espaços, como exemplo, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), componente essencial da missão institucional dessas instituições, exigindo que os futuros docentes sejam preparados para atuarem em contextos educativos amplos, diversos e com forte vínculo entre teoria e prática.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

O Instituto Federal de Alagoas (Ifal) atua na formação de professores por meio de seus cursos de licenciatura. A análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) revela que há uma tentativa de incorporar elementos da EPT na formação inicial, especialmente por meio de componentes curriculares como o estágio supervisionado e disciplinas sobre organização da educação básica. No entanto, a abordagem da EPT ainda se mostra tímida, tanto em termos de carga horária quanto de aprofundamento temático.

Embora o perfil do egresso preveja a atuação em contextos interdisciplinares e voltados à aprendizagem significativa, a estrutura curricular nem sempre fornece os subsídios necessários para uma atuação plena

ISBN: 978-65-5222-079-0

na EPT. Soma-se a isso a defasagem na atualização de alguns PPCs, com documentos variando entre 2017 e 2023, o que aponta para a necessidade de revisões que alinhem o currículo às atuais demandas da educação profissional e tecnológica.

Diante desse cenário, torna-se urgente repensar a formação docente no Ifal, de modo que a EPT seja compreendida não apenas como conteúdo complementar, mas como parte integrante e estruturante da formação. Essa perspectiva contribui para consolidar uma formação docente integrada, crítica e comprometida com a realidade educacional brasileira, fortalecendo o papel dos Institutos Federais como espaços privilegiados para a articulação entre educação básica, superior e profissional.

DIMENSÕES E CATEGORIAS DE ANÁLISE DA PESQUISA

A CONCEPÇÃO TEÓRICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Com o intuito de compreendermos a concepção teórica para a Educação Profissional e Tecnológica enquanto dimensão da pesquisa, identificamos com a categoria de análise *"Os componentes curriculares como espaços de materialização das concepções teóricas sobre a Educação Profissional e Tecnológica"*.

A análise realizada permite constatar que a EPT é, de fato, contemplada na organização curricular dos cursos de licenciatura analisados. Em todas as matrizes analisadas, a EPT é abordada por meio das disciplinas Educação Profissional e Organização da Educação Básica. Essas disciplinas são geralmente ofertadas no Núcleo I, responsável pelas componentes específicas da formação docente inicial. Além disso, em grande parte dos cursos, elas são ministradas nos períodos iniciais da graduação.

Entretanto, observa-se uma limitação significativa no que diz respeito à formação efetiva dos docentes para atuar na EPT. Para lecionar nessa modalidade, é necessário que o professor desenvolva não apenas

ISBN: 978-65-5222-079-0

conhecimentos teóricos, mas também afinidade com suas práticas e especificidades. A carga horária reduzida destinada às disciplinas que tratam da EPT, aliada à sua oferta nos primeiros momentos do curso quando o licenciando ainda está em fase inicial de construção de identidade docente, pode comprometer a assimilação crítica e a vivência aprofundada da EPT. Consequentemente, os futuros professores têm poucas oportunidades de compreender e experienciar, de forma concreta, os fundamentos e desafios dessa modalidade de ensino.

Nos cursos presenciais, por exemplo, a disciplina Educação Profissional e Tecnológica apresenta uma carga horária total de apenas 40 horas, sem qualquer previsão de atividade prática. Nos cursos ofertados na modalidade a distância (EAD), a situação é ainda mais restrita, com apenas 35 horas totais e, igualmente, nenhuma carga horária destinada à prática. Quanto à disciplina Organização da Educação Básica, nos cursos presenciais, ela conta com uma carga total de 40 horas, sendo 10 horas destinadas a atividades práticas. Já nos cursos EAD, observa-se uma variação tanto na carga total (entre 35 e 50 horas) quanto na prática, com cursos que oferecem entre 0 e 8 horas de atividades práticas.

Esses dados evidenciam que, embora a EPT esteja presente no currículo, sua abordagem é superficial e carece de aprofundamento prático, especialmente nos cursos a distância. Tal cenário pode comprometer a formação crítica e a atuação pedagógica dos licenciandos em contextos reais da educação profissional.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Nessa dimensão de análise, os dados investigados revelaram como categoria *"O estágio supervisionado como espaço de materialização das práticas pedagógicas na Educação Profissional e Tecnológica"*.

O estágio supervisionado é um componente curricular fundamental na formação dos futuros docentes dos cursos de Licenciatura do IFAL. Estruturado em quatro etapas sequenciais nos cursos, que ocorrem entre

ISBN: 978-65-5222-079-0

o quinto e o oitavo períodos do curso, o estágio totaliza 400 horas de atividades práticas, distribuídas para garantir uma experiência gradual e diversificada na prática educativa.

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do Ifal (2017), o Estágio Curricular Supervisionado é estruturado em quatro etapas, que abrangem diferentes experiências na formação docente:

> O Estágio Curricular Supervisionado será composto de quatro momentos: o primeiro compreende uma etapa de fundamentação da prática de estágio e observação do cotidiano escolar; o segundo é de regência nos anos finais do ensino fundamental; o terceiro, de regência no ensino médio; e o quarto contempla a vivência de práticas educativas, em diferentes processos educacionais nas diferentes modalidades de ensino na Educação Básica (Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação do Campo, Educação Quilombola, Educação a Distância). (Ifal, 2017, p. 25)

O licenciando ainda tem a oportunidade de ter mais um contato com a EPT nos períodos finais do curso, se caso optar por cumprir o estágio supervisionado IV na EPT. A vivência da Educação Profissional no Estágio Supervisionado IV é de grande relevância para a formação docente, pois permite ao licenciando compreender as especificidades dessa modalidade de ensino no contexto da Educação Básica. Ao entrar em contato direto com práticas pedagógicas voltadas à formação técnica e profissional de jovens e adultos, o futuro professor amplia sua visão sobre os múltiplos papéis da escola, especialmente em contextos que exigem articulação entre conhecimento científico e saberes aplicados ao mundo do trabalho.

Mais do que uma exigência curricular, essa experiência é uma ferramenta formativa que possibilita ao professor em formação desenvolver competências que vão além do domínio do conteúdo. Além disso, o estágio na Educação Profissional favorece uma postura investigativa e reflexiva sobre o próprio fazer docente, o que é indispensável na construção de

uma identidade profissional comprometida com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DAS LICENCIATURAS PARA ATUAR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Tendo como referência a dimensão relativa à formação do professor das licenciaturas para atuar na EPT emergiu como categoria de análise *"O perfil de egresso dos licenciandos enquanto possibilidade de atuação na Educação Profissional e Tecnológica"*.

Em relação ao perfil do egresso, os cursos de Licenciatura em Letras – Português, tanto na modalidade presencial quanto EAD, destacam competências como ética e compromisso social, domínio pedagógico, consciência da diversidade e habilidades de gestão educacional. Bem como as Ciências Biológicas, enfatizando a prática docente dinâmica e a capacidade de propor soluções pedagógicas.

A Pedagogia, por sua vez, se propõe a formar profissionais capacitados para atuarem não apenas em sala de aula, mas também em serviços de apoio escolar, reforçando o papel social do pedagogo na estrutura educacional. As licenciaturas em Física, Matemática e Química também destacam a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento de metodologias interdisciplinares como pilares de suas matrizes curriculares. Ambos os PPCs destacam a atuação no ensino da educação básica, além de destacar a atuação na gestão das instituições educacionais.

Logo, os resultados apontam que os cursos analisados não apenas preparam os licenciados para a prática pedagógica, mas também para a gestão educacional e a promoção de uma educação inclusiva e contextualizada. Quanto a EPT, observou-se que a educação profissional é mencionada durante a organização curricular de cada curso.

Outro ponto relevante no que se refere à formação docente nos projetos pedagógicos dos cursos é que o docente habilitado a lecionar na EPT precisa obter conhecimento e afinidade com esta modalidade,

e ao analisarmos a carga horária das disciplinas responsáveis por tratar da EPT notamos que o período de aula destinado a estas é muito limitado, o que consequentemente acaba fazendo com que o discente pouco veja, aprenda e vivencie a EPT. Observa-se ainda que as datas de atualização dos PPCs variam, com alguns cursos revisados recentemente (2023), enquanto outros permanecem com matrizes de 2017 a 2020.

Isso pode indicar a necessidade de uma revisão curricular, mantendo os cursos alinhados às novas demandas educacionais relativas à Educação Profissional e Tecnológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa pesquisa foi analisar de que maneira os cursos de licenciatura ofertados pelo Instituto Federal de Alagoas contribuem para a formação de professores para atuar na Educação Profissional e Tecnológica, partindo da análise documental e da análise de conteúdo como procedimentos metodológicos para coleta e interpretação das informações.

A pesquisa revelou que os currículos dos cursos de licenciatura do Instituto Federal de Alagoas contemplam a formação para a Educação Profissional e Tecnológica, porém de maneira incipiente. A análise documental demonstrou que a EPT é abordada em componentes curriculares como “Educação Profissional e Tecnológica” e “Organização da Educação Básica”. No entanto, a carga horária restrita e a ausência de atividades práticas efetivas, especialmente nos cursos na modalidade a distância, limitam o aprofundamento crítico e a vivência dessa modalidade de ensino por parte dos futuros docentes.

Apesar do estágio supervisionado ser um componente curricular fundamental que oferece a oportunidade de contato com a EPT, a superficialidade da abordagem teórica compromete a experiência e a assimilação dos fundamentos da modalidade. Há uma discrepância entre as competências esperadas dos egressos, que incluem a atuação em con-

textos interdisciplinares e na EPT, e a formação efetiva oferecida pelos cursos, que não fornece os subsídios necessários para uma atuação plena.

A pesquisa aponta para a necessidade de uma revisão curricular que torne a EPT parte integrante e estruturante da formação docente, e não apenas um conteúdo complementar. Além disso, a defasagem na atualização de alguns Projetos Pedagógicos de Curso reforça a urgência de alinhar os currículos às demandas educacionais contemporâneas. Tais descobertas contribuem para ampliar o debate sobre a formação de professores nos Institutos Federais e auxiliam na reorganização das políticas institucionais. Sugere-se que futuras investigações aprofundem-se na análise da atuação dos egressos desses cursos na EPT, com o objetivo de verificar a efetividade da sua preparação para a docência nessa modalidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 145, n. 252, p. 1, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

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

INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física**. Maceió, 2017. Disponível em: https://www2.ifal.edu.br/campus/maceio/ensino/cursos/superior/licenciatura-em-fisica/ppc- licenciatura-fisica.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

LAMB, M. E.; WELTER, G. H.; MARCHEZAN, A. A formação de professores e os currículos das licenciaturas dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. In: ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Anais [recurso eletrônico]**. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2014. p. 1-14. Dispo-

nível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1070-0.pdf. Acesso em: 4 jul. 2024.

LIMA, F. B. G.; SILVA, K. A. C. P. C. As licenciaturas nos institutos federais: concepções e pressupostos. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 4., 2011, Goiânia. **Anais [recurso eletrônico]**. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2011. p. 1-12. Disponível em: http://www2.unucseh.ueg.br/ceped/edipe/anais/ivedipe/pdfs/didatica/co/40-164-2-SP.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MARINHO, P. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico**: contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2014.

NÓVOA, A. Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. **Revista de Educación**, Madrid, n. 350, p. 203-218, set./dez. 2009. Disponível em: https://www.educacionfpydeportes.gob.es/revista-de-educacion/va/dam/jcr:31ae829a-c8aa- 48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por. Acesso em: 3 jun. 2024.

OLIVEIRA, W. L. de. História da formação de professores da educação profissional e tecnológica: programas, continuidades e desafios. **Revista Eixo**, Brasília, v. 13, n. 2, artigo 121, 2024. Disponível em: https://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/revistaeixo/article/view/121. Acesso em: 4 jun. 2025.

URNAU, S.; URBANETZ, S. T. A educação profissional e tecnológica e a formação docente: uma trajetória de transformações e lutas. **Revista Contexto & Educação**, ano 37, n. 119, p. 1-13, set./dez. 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.119.13183.

CASTRO, P. A.; SOUSA ALVES, C. O.. Formação Docente e Práticas Pedagógicas Inclusivas. **E-Mosaicos**, V. 7, P. 3-25, 2019.

BAPTISTA, C. R. *et al*. Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas. 2 ed. Porto Alegre: **Mediação**, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmera de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção IE, p. 39-40. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 set. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.070

EXORTAÇÕES DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA, SUBPROJETO DE BIOLOGIA DA URCA

Renata Maria da Silva[1]
Cleiciane Diniz Martins[2]
Cicero Magerbio Gomes Torres[3]

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) tem se consolidado como uma importante estratégia para a formação inicial de professores no Brasil. O mesmo promove a imersão na prática educativa, fortalecendo as relações entre as instituições de nível superior e escolas da educação básica, ao mesmo passo que prepara os futuros professores para os desafios e as diversidades do sistema educacional. Este trabalho apresenta exortações apontadas pelos(as) residentes do Subprojeto de Biologia da URCA, edição 2020-2022, com o intuito de oferecer dados empíricos aos estudos sobre o programa e possíveis expansão dessa política. Para tal, foi realizada uma coleta de dados pelo formulário *Forms,* via grupo do *WhatsApp* do subprojeto, no módulo III (2021-2022), com 20 residentes, sobre a seguinte pergunta: "Sabendo que O Programa de Residência Pedagógica é uma ação pertencente a Política Nacional de Formação de Professores, quais sugestões você deixa para fortalecimento do programa?". Esses dados foram analisados pela técnica de

1 Mestranda em Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, renatapesqedoc.sexbio@gmail.com;

2 Professora da Rede Estadual do Ceará – SEDUC/CE, cleicianedinizmartins@gmail.com;

3 Professor do Departamento de Ciências Biológicas da Universidade Regional do Cariri - URCA, cicero.torres@urca.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

análise de conteúdo; passando pela organização do *corpus*; codificação dos sentidos; categorização da codificação, nomeada de Exortações, onde comportou 7 unidades de sentidos; e inferência e interpretação dos resultados obtidos. Essa categoria mostrou a indubitável relevância do programa para a formação inicial docente, como também ficou evidente a necessidade de mais divulgações das atividades realizadas durante a edição, com o intuito de tornar público entre todos níveis e esferas da sociedade, para que assim possa assegurar o funcionamento do mesmo como uma política de estado e não de governo. Considera-se que essa pesquisa foi significativa, pois aponta sugestões de melhoramento à luz das demandas dos(as) residentes, bem como mostra a realidade do Subprojeto de Biologia da URCA, fornecendo dados para próximos programas inspirados no PRP.

Palavras-chave: Ensino de Ciências e Biologia, Formação Inicial, Política de Formação Docente, Sugestões.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Este trabalho teve como objetivo analisar a percepção dos/as residentes do Programa Residência Pedagógica (PRP) do Subprojeto Biologia da Universidade Regional do Cariri – URCA, sobre quais sugestões, dicas, anseios eles/as poderiam deixar de melhoria para futuras edições ou reformulações. Apresenta exortações apontadas pelos(as) residentes do Subprojeto de Biologia da URCA, edição 2020-2022, com o intuito de oferecer dados empíricos aos estudos sobre o programa e possíveis expansão dessa política.

A introdução propõe discutir os aspectos históricos, objetivos e relevância do PRP, destacando seu papel na construção de uma formação pedagógica crítica e emancipadora, cruzando com descrições breves sobre a PRP de Biologia da URCA. Metodologicamente, foram coletas respostas por questionário com pergunta aberta, analisado sob a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin e apresentado por categoria temática.

Os resultados mais relevantes transitam entre a falta de divulgação, desvalorização das bolsas, falta de segurança no programa e a ampliação das vagas. Foram apresentados e interpretados com ajuda de um quadro e da descrição dos dados analisados.

BREVE HISTÓRICO SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA E SEU CRUZAMENTO COM A RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA DE BIOLOGIA DA URCA

A formação de professores no Brasil tem passado por transformações significativas nas últimas décadas, com programas de incentivo à iniciação à docência, reformulações nas diretrizes curriculares de formação de professores/as, entre outras modificações, impulsionadas por políticas públicas que buscam articular teoria e prática de forma mais efetiva ainda nos primeiros semestres dos cursos de licenciaturas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse contexto, o Programa Residência Pedagógica (PRP) emerge como uma iniciativa estratégica voltada à qualificação da formação inicial docente, promovendo uma imersão mais intensa dos licenciandos/as no cotidiano escolar. Atualmente, esse programa encontra-se inativo. Segundo as autoras Brasil e Masson (2024, p. 90), existe uma

> "proposta da Capes sendo discutida no MEC de que o Programa de Residência Pedagógica seja transformado em Residência Docente, para professores iniciantes, mas isso ainda não foi divulgado oficialmente e não sabemos sob qual modelo será desenvolvido e se realmente será implementado".

O PRP foi instituído oficialmente em 2018 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), "fundamentado pela portaria CAPES nº 45/2018 e instituído através da portaria CAPES nº 38/2018, da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB)" (Bezerra, 2024, p. 100), e divulgado por meio do Edital nº 06/2018. No entanto, sua concepção remonta a debates anteriores sobre a necessidade de reformular a formação docente no país, especialmente após a publicação da Resolução CNE/CP nº 02/2015, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura.

Temos menção no Capítulo V, que trata Da Formação Inicial do Magistério da Educação Básica em Nível Superior: Estrutura e Currículo, no Art. 13, terceiro parágrafo:

> "§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência" (Brasil, 2015).

Como visto, essa resolução já apontava para a importância de integrar a prática pedagógica ao longo da formação, superando o modelo fragmentado que predominava até então.

A CAPES (2018) define o PRP sendo "uma atividade de formação realizada por um discente regularmente matriculado em curso de licenciatura e desenvolvida numa escola pública de educação básica, denominada

ISBN: 978-65-5222-079-0

escola-campo. O principal objetivo da Residência Pedagógica em correlação com a resolução acima é a imersão dos/as licenciandos/as dos cursos de licenciatura nas experiências que a escola pode proporcionar, como retorno, tem-se o aperfeiçoamento profissional dos professores da educação básica em conformação dos/as estudantes/futuros professores.

Inspirado nos moldes da residência médica, o PRP assemelha-se também ao programa de formação de professores chamado Escola de Boston dos Estados Unidos.

> A Boston Teacher Residency (BRT) ou Escola de Boston é considerada um programa de formação de professores e uma das primeiras experiências de residência pedagógica inspiradas na residência médica. Esse é o programa que mais se assemelha ao Programa de Residência Pedagógica, instituído pela CAPES, em 2018.3 (Brasil; Masson, 2024, p. 73).

Para as autoras que fizeram uma análise entre o PRP e a BTR, "os dois programas promovem inserção nas escolas, contato com professores experientes, oferta de bolsas de estudo e estudos específicos para atuação do participante" (Brasil; Masson, 2024, p. 90). Todavia, elas perceberam que as diferenças entre elas são substanciais,

> "não existindo possibilidade de comparação entre as duas propostas, seja de bolsa de estudo ao residente, para o professor mentor ou, ainda, a possibilidade de utilização de recursos financeiros ofertados para a continuidade de sua formação *stricto sensu*" (Brasil; Masson, 2024, p. 90).

Essa incompatibilidade se dá pela forma intencional como elas foram estruturadas. A norte-americana com valores maiores, financiamento direto no programa, formação com reconhecimento de duas qualificações – pedagógica-especifica e educação inclusiva, maior tempo de formação, com valorização da práxis e não só da prática em sala, conversão da formação em créditos para aproveitamento acadêmico e como formação especializada (como uma especialização) e com incentivo financeiro para continuidade formativa. A brasileira ficando bem aquém desse perfil apresentado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Com tudo, o PRP segunda edição, propõe vivências mais intensas e sistemática dos licenciandos nas Escolas de Educação Básica (EEB) em comparação aos estágios. Essa imersão fica sob orientação do/a professor/a titular da EEB, chamado/a de Preceptor/a no programa e do/a orientador/a do projeto daquele curso que o/a residente pertencia, chamado/a de Docente Orientador/a (CAPES, 2020). No caso do PRP Edital 01/2020, que trata essa pesquisa, ainda tinha a coordenação institucional feita por uma professora da universidade. Logo, algumas definições do/as participantes do programa são importantes constar aqui de acordo com o que edital traz:

> 3.2.1. Residente: discente com matrícula ativa em curso de licenciatura que tenha cursado o mínimo de 50% do curso ou que estejam cursando a partir do 5º período;
>
> 3.2.2. Preceptor: professor da escola de educação básica responsável por planejar, acompanhar e orientar os residentes nas atividades desenvolvidas na escola-campo.
>
> 3.2.3. Docente Orientador: docente da Instituição de Ensino Superior (IES) responsável por planejar e orientar as atividades dos residentes de seu núcleo de residência pedagógica estabelecendo a relação entre teoria e prática;
>
> 3.2.4. Coordenador Institucional: docente da IES responsável pela organização, acompanhamento e execução do projeto institucional de Residência Pedagógica (CAPES, 2020. p. 2).

Essa proposta busca romper com a lógica de formações fragmentadas e desarticuladas, promovendo uma formação que valorize a experiência prática nas escolas, principalmente na situação de regência de sala. Porém, no programa da URCA, as atividades foram além da prática de sala.

O PRP Subprojeto Biologia da URCA, chamado de ResPedBio pelos/as integrantes, era distribuído em 3 núcleos (escola-campo), com 10 residentes em cada. Primeiro núcleo situado na E.E.M.T.I. Wilson Gonçalves, na cidade do Crato-CE, o segundo na E.E.M.T.I. Presidente Geisel, na cidade de Juazeiro do Norte-CE e o terceiro na E.E.M.T.I. Virgílio Távora, na cidade de Barbalha-CE (Ceará, 2020).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Cada escola-campo trabalhava de uma forma para atender suas demandas regionais, uma voltada mais para projetos, outra voltada mais o ensino na sala de aula, outra na produção de material pedagógico, todos com participação em eventos com publicações e reuniões semanais (de núcleo), quinzenas (subprojeto Biologia) e mensais (Institucionais).

Assim, os/as residentes também ajudavam no processo de ensino-aprendizagem de onde atuavam, tendo em visto que no período dessa edição, o mundo estava passando por uma pandemia de SARS-CoV-2 e as fragilidades no ensino brasileiro estavam acentuadas, como também o próprio programa sofreu com paralização de verbas por cortes financeiros na pasta da Ciência e Tecnologia durante o governo de direita que dirigiu o país entre 2018 a 2022 (Brasil, 2021).

Nesse movimento entre escola e universidade através dos/as residentes da residência pedagógica, a formação docente é favorecida de forma compartilhada, cooperativa e multidirecional, estimulando a formação teórico-prática de acordo com o objetivo do PRP. "Tais objetivos traduzem a formação teórico-prática como caminho, não só de fortalecimento profissional das/os futuros educadoras/es, mas antes de tudo, como um salto audacioso em seu processo formativo" (Silva; Gomes, 2024, p. 4).

Partindo do entendimento da importância do para a formação dos/as futuros/as professores/as e diante das intempéries ocorridas no decorrer da atuação dos/as residentes no Edital 01/2020, surgiu a necessidade compreender quais percepções, exortações essa categoria de participantes tinha para explicitar como implicações para futuras modificações/atualizações/reconstruções do Programa Residência Pedagógica.

METODOLOGIA

Para realização desta pesquisa, a abordagem qualitativa se apresenta como estruturante para almejar o proposto, com o objetivo descritivo e analítico. Segundo as autoras Lüdke e André (1986), as pesquisas em educação possuem um caráter predominantemente descritivo por comportar

ISBN: 978-65-5222-079-0

em seus dados riquezas de detalhes sobre situações, contextos, acontecimentos e pessoas.

> O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. [...] Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes nas situações estudadas, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (Lüdke; André, 1989, p. 12).

Por isso, adotou-se como método de análise de dados a análise de conteúdo na sua perspectiva qualitativa. Para Bardin (2016) essa técnica tem o objetivo de analisar os conteúdos das mensagens, debruçando sobre para que ou para quem se direciona a comunicação do conteúdo analisado, trabalhando com a descrição e interpretação analítica pela inferência. Ou seja, o que não está escrito pode aparecer de forma pulsante quando aplicado o método. Análise de conte pode ser conceituada como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos, às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (Bardin, 2016, p. 48, destaque do livro).

A pesquisa aconteceu no módulo III, durante a realização do Programa Residência Pedagógica do Subprojeto de Biologia (ResPedBio) Da URCA, no mês de novembro de 2021. Alcançou a participação de 20 residentes representando os núcleos distribuídos nas cidades de Barbalha, Crato e Juazeiro do Norte, no Ceará, escolas de execução do subprojeto com os/as preceptores/as da rede estadual de ensino. Ao todo, eram 30 residentes no subprojeto, 24 bolsistas e 6 voluntários (Ceará, 2020).

A coleta das mensagens se deu através de um questionário estruturado com sete perguntas, fechadas e abertas feito pelo *Forms*, construído para avaliar a participação dos residentes da RP. "A entrevista estruturada

ISBN: 978-65-5222-079-0

desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanece invariável para todos os entrevistados, que geralmente são em grande número" (Gil, 2008, p. 113).

Foi retirado as duas únicas perguntas abertas para fazer uma análise qualitativa da experiência dos/as residentes do Subprojeto de Biologia da Universidade Regional do Cariri – URCA, cariri cearense, participantes do Edital 01/2020. Uma delas já foi analisada e seus resultados publicados na Revista RIEC, com o título: "Intempéries dos/as residentes do Programa de Residência Pedagógica de Biologia da URCA". A segunda pergunta deu origem a este trabalho, sendo ela: "V) Sabendo que O Programa de Residência Pedagógica é uma ação pertencente a Política Nacional de Formação de Professores, quais sugestões você deixa para fortalecimento do programa?"

O formulário foi compartilhado pelo aplicativo *WhatsApp,* no grupo da ResPedBio em que ficavam todos os integrantes do subprojeto de Biologia da URCA, ficando aberto por 18 dias para recebimento das respostas apenas de residentes. Destaca-se que o recolhimento dos dados foi amparado eticamente com a assinatura e concordância por meio de Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) e Termo de Consentimento Pós-Esclarecido (TCPE), respeitando o anonimato dos participantes.

Após o fechamento do *Forms*, começou o processo de pré-análise do material com a leitura flutuante. A intenção foi separar as mensagens respondidas na pergunta aberta em um documento *word*, no cabeçalho a pergunta feita e abaixo todas as respostas coletadas referente a pergunta "V", com pretensão de formar de um *corpus* para aplicar a exploração do material na próxima fase.

Na segunda etapa, aconteceu a exploração do *corpus* e a codificação das mensagens, com o processo de fragmentação em unidades sentidos (subcategorias temáticas) que foram emergindo do *corpus* relacionado ao objetivo de investigação desta pesquisa (Bardin, 2016). Essa codificação se deu por marcação de cores diferentes para cada subcategoria temática encontrada (uma cor = código = tema). Cada fragmento respondido com

ISBN: 978-65-5222-079-0

o tema correspondente ao código configurava uma unidade de registro/sentido. Essas unidades de registros/sentidos foram organizadas em um quadro, exposto na seção de resultados para melhor entendimento.

Em seguida, à medida em que os temas das subcategorias se assemelhavam eram colocados em um grupo maior para gerar uma categoria no quadro do documento *word*. A lógica era a seguinte: Uma frase (unidade de registro) apresenta um sentido de um tema em específico foi classificada dentro da subcategoria temática que a representa, e essa última, classificada na categoria correspondente. Conforme Bardin (2016, p. 148) "Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros". O agrupamento das subcategorias por similitude foi a terceira fase da análise de conteúdo. Sendo escolhida a categorização temática devido a escolha das unidades de registro se dá por tema.

> O tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativo à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, enunciados e em proporções, portadores de significações isoláveis (Bardin, 2016, p. 135).

Desse modo, surge a categoria intitulada "Exortações", junto com suas sete subcategorias temáticas: divulgação; segurança; remuneração; ampliação; incentivos; responsabilidade; e mais tempo, com vinte e uma unidades de sentidos/registros, para continuar a análise, descrição, discussão e inferência dos dados. Cada residente foi representado/a pela inicial R: de Residente, seguido de um número, referente a ordem de resposta de aparição no formulário, formando a identificação R.1, por exemplo. É possível compreender a organização dos dados através do quadro 1 na próxima seção.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa sessão com sua descrição dos resultados sustentados a partir da análise de conteúdo aplicado no corpo. Encontra-se abaixo um quadro

ISBN: 978-65-5222-079-0

com a categorização temática obtida da análise. A abreviação Fq. Significa Frequência (aparições) e o número na frente indica a quantidade de frequencias (quantidade de aparições).

Quadro 1 – Respostas categorizadas da pergunta: V) Sabendo que O Programa de Residência Pedagógica é uma ação pertencente a Política Nacional de Formação de Professores, quais sugestões você deixa para fortalecimento do programa?"

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE REGISTRO (RELATOS)
EXORTAÇÕES	DIVULGAÇÃO (Fq.: 4)	*R.1: divulgação das nossasatividades, participações, são essenciais pra uma visão mais ampla do que é ser residente, do que vem a ser o PRP na nossa formação.*
		R.4: A propagação do que é produzido pelos estudantes durante a vigência do PRP;
		R.8: É um programa lindo, precisamos persistir nele e torná-lo mais visível, para que receba o destaque e o espaço que merece.
		R.11: Exposição em todos os meios de comunicação para a valorização dos projetos
	SEGURANÇA (Fq.: 4)	*R.3: O programa precisa passar mais segurança para quem está nele. Transformar o mesmo em uma política de estado e não de governo, para não sofrer interferência e instabilidades.*
		R.4: A criação de um edital que garanta o orçamento proposto para o programa;
		R.6: Políticas Públicas que dê maior visibilidade ao programa para que não ocorra A FALTA DE RECURSOS, como por exemplo as bolsas dos alunos.
		R.10: É imprescindível para a formação docente inicial e continuada e deve ter seu papel assegurado.
	REMUNERAÇÃO (Fq.: 4)	*R. 3: Aumento no valor da bolsa, traçar meios para que os pagamentos não tenham atrasos como esse de 2021.*
		R.5: reajuste na remuneração, para que os mesmos possam auxiliar vida pessoal e acadêmica.
		R.14: Mais comprometimento e respeito quanto a remuneração dos bolsistas.
		R. 15: Melhorar a remuneração dos residentes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIAS TEMÁTICAS	UNIDADES DE REGISTRO (RELATOS)
EXORTAÇÕES	AMPLIAÇÃO (Fq.: 4)	*R.3: Maior período de regência.*
		R.5: Aumentar o número de vagas visando atender o público acadêmico.
		R.7: Ampliação do programa, mais vagas, mais abertura para projetos de extensão, adequação das horas que são exigidas em cada módulo.
		R.9: O programa já se encontra bem consolidado, entretanto poderia ainda ser expandido para mais campos de atuação.
	INCENTIVOS (Fq.: 3)	*R.12: Mais programas que incentive mais alunos participarem desses projetos.*
		R.13: Webinários com motivação para a residência e para resolução de problemas.
		R.16: Persistência e paciência para tudo.
	RESPONSABILIDADE (Fq.: 1)	*R.1: Acredito que o PRP tem uma grande importância na formação docente e que por diversos motivos tem a necessidade de se reinventar e ser levado mais a sério, nós que fazemos parte desse programa devemos passar para os futuros ingressantes a certeza de que vale muito a pena lutar pela sua continuidade,*
	MAIS TEMPO (Fq.: 1)	*R.2: É um programa bastante relevante para a nossa formação como professores atuante, é uma oportunidade dada pra nós que estamos na graduação termos contato com o chão da escola propriamente dito, pois sabemos que durante o estágio a gente não tem tantas oportunidades de tempo para trabalhar durante a regência, portanto observo a importância desse programa e que ele deve continuar para contribuir na vida acadêmica de outros futuros professores.*

Fonte: Elaboração própria (2025).

Essa categoria exortação recebe esse nome por abordar a partir das respostas dos residentes as sugestões indicações encorajamentos de melhoria para o PRP tendo como premissas seus olhares como professores informação. Segundo Maia (1981 p. 2) "A exortação visa o futuro. É um convite para a realização do que foi negligenciado." Diante disso, as exortações dos/as residentes se apresentam a destacar a negligência presente no contexto nacional sobre a realização dessa edição, identificadas nas subcategorias "Divulgação", "Segurança", "Remuneração", "Ampliação", "Incentivos", "Responsabilidade" e "Mais Tempo".

ISBN: 978-65-5222-079-0

Através da categorização percebeu-se que as sobre categorias Divulgação, Segurança, Remuneração e Ampliação apresentaram frequência significativas, com 4 unidades de registro em cada. A subcategoria Incentivo apresentou com 3 registros e as subcategorias Responsabilidade e Mais Tempo com 1 aparição de registro rm cada.

A subcategoria de divulgação apresentou relatos dos residentes R1, R4, R11, e R3, onde o expressom de forma clara que o Programa de Residência Pedagógica precisa ser mais divulgado ganhar mais visibilidade sobre as atividades realizadas no programa, ressaltando a importância do mesmo na formação docente inicial e continuada, como também suas implicações nas diversas dimensões que o programa envolve.

A unidade de registro narra "*É um programa lindo, precisamos persistir nele e torná-lo mais visível, para que receba o destaque e o espaço que merece* (Residente R.8, 2025). Infere-se nos relatos que consta no quadrante das registros que essa divulgação não é só a cargo das universidades e das escolas campo, mas sim parte também tá no sentido de petição ao governo para que o programa seja compreendido por toda a população, acadêmica, escolar, civil e política sobre o seu papel na educação.

Importante registrar que nessa eleição a coordenação institucional do PRP da Urca promoveu o encerramento da segunda edição do programa de forma virtual com a socialização das atividades mais exitosas como mostra a foto abaixo é retirado do portifólio do programa de uma das residentes participante.

A divulgação em ampla escala com uso de tecnologia, redes sociais e em diversos meios de comunicação pode ajudar na seguridade do programa, com os incentivos, estimulando a responsabilidade, jogando luz na remuneração orçamentária e das bolsas, na ampliação do PRP, com mais tempo e para mais licenciados/as. "Os meus de comunicação não vêm a ciência e a educação como temas lucrativos, v destinando-lhe por essa razão pouco espaço (Ivanissevich, 2009, p. 5). Por isso precisa que as

ISBN: 978-65-5222-079-0

instituições se movam e interagem com a capes e o MEC para promoção dessa divulgação em massa como forma de mostrar a relevância do PRP.

Figura 1 - Foto do Portfólio de uma residente.

QUALIFICAÇÃO DA ATIVIDADE: Institucional
ATIVIDADE: Encerramento do Programa Residência Pedagógica.
DATA: 30/03/2022.
HORÁRIO: 13h às 15h.

II Encontro de Encerramento do Programa de Residência Pedagógica da URCA. Socialização das experiências e atividades realizadas pelos subprojetos. A Biologia apresentou os três núcleos e suas vivências.

Fonte: Documental da residente participante (2022).

Nas subcategorias “Segurança”, “Remuneração” e “Ampliação” mostra a preocupação dos/as residentes com o financiamento do programa, valorização financeira das bolsas e ampliação das vagas para alcançar a maior quantidade possível de estudantes da licenciatura. No trabalho de Brasil e Masson (2024), elas apontam em suas análises sobre a gênese e o desenvolvimento do PRP, resultados que se cruzam com os das categorias citadas nesse parágrafo.

> De todo modo, a pesquisa realizada indicou os dilemas, tanto para a unidade teórico-prática, na formação inicial, quanto as inconsistências para a configuração de uma verdadeira proposta de residência profissional. Vislumbramos possibilidades das duas questões serem superadas a depender dos

> projetos institucionais, das ações a serem desenvolvidas a partir de planejamentos coletivos e consistentes com as instituições envolvidas, com bolsas atrativas, com cargas horárias suficientes para aprofundamentos dos estudos e práticas e maior abrangência de estudantes e futuros profissionais porque ainda se constitui como uma oportunidade para poucos (Brasil; Masson, 2224, p. 91).

Os apontamentos das autoras corroboram com as narrativas dos residentes em: "Segurança", quando o/a residente responde *"O programa precisa passar mais segurança para quem está nele. Transformar o mesmo em uma política de estado e não de governo, para não sofrer interferência e instabilidades"* (Residente R.3, 2025); em "Remuneração", quando o/a residente narra *"Aumento no valor da bolsa, traçar meios para que os pagamentos não tenham atrasos como esse de 2021"* (Residente R.3, 2025); e em "Ampliação", quando o/a residente aponta *"Ampliação do programa, mais vagas, mais abertura para projetos de extensão, adequação das horas que são exigidas em cada módulo"* (Residente R.7, 2025).

O trabalho de Silva *et al.* (2024) sobre as intempéries do PRP Subprojeto Biologia da Urca tratou dessas características de segurança e remuneração como uma categoria chamada de "Insegurança", trazendo o contexto daquele período onde suspenderam as bolsas por falta de pagamento e mostrando que os desafios influenciam no desenvolvimento dos trabalhos naquelas condições de crise saúde pandêmica e política, e precisam ser superados para que o PRP alcance o aperfeiçoamento docente como se espera.

Vale destacar aqui que na terceira edição do PRP Edital N° 24/2022, iniciou com os mesmos valores do edital que trata essa pesquisa. Entretanto, em 2023, com a mudança de governo, as bolsas das instituições brasileiras de fomento à pesquisa reajustaram as bolsas e os/as residentes passaram de 400,00 reais para 700,00 reais mensais, como consta no quadro de reajuste publicado na Portaria CAPES N° 33, de 16 de fevereiro de 2023, que "Dispõe sobre o reajuste dos valores de bolsas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, no país" (Brasil, 2023). Infelizmente, ao encerrar o Edital N° 24/2022 em 2024 até os

ISBN: 978-65-5222-079-0

dias atuais dessa publicação, o programa não foi dado atenção devida e encontra-se inativo.

Ademais, a análise categorial desse *corpus* apresentou as subcategorias "Incentivos" com 3 frequências, "Responsabilidade" com 1 frequência e "Mais Tempo" com 1 frequência. Essas subcategorias, em algum ponto se interligam, como um mar onde os rios deságuam. Na passagem "*Mais programas que incentive mais alunos participarem desses projetos*" (Residente R.12, 2025), da subcategoria "Incentivos", cruza-se com a passagem da subcategoria responsabilidade

> *Acredito que o PRP tem uma grande importância na formação docente e que por diversos motivos tem a necessidade de se reinventar e ser levado mais a sério, nós que fazemos parte desse programa devemos passar para os futuros ingressantes a certeza de que vale muito a pena lutar pela sua continuidade* (Residente R.1, 2025),

Que por sua vez, cruza-se com da subcategoria "Mais Tempo"

> *É um programa bastante relevante para a nossa formação como professores atuante, é uma oportunidade dada pra nós que estamos na graduação termos contato com o chão da escola propriamente dito, pois sabemos que durante o estágio a gente não tem tantas oportunidades de tempo para trabalhar durante a regência, portanto observo a importância desse programa e que ele deve continuar para contribuir na vida acadêmica de outros futuros professores"* (Residente R.1, 2025)

Todas essas passagens tentam expressar complexidade que é a formação de professores no início da formação docente, a relevância de estar dentro do contexto escolar como uma oportunidade de aperfeiçoamento da profissão ainda em formação, esse sentido corrobora com Pimenta e Lima (2004) onde defendem que a imersão na escola possibilita de reflexão e construção de saberes docentes por meio do ensino, práxis pedagógica e teórico-metodológica-científica, utilizando o espaço da escola como campos de investigação. O Programa de Residência Pedagógica proporcionava essas vivências profissionais com mais intensidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

que os estágios, despertando esse sentimento de pertencimento docente nos/as estudantes de licenciatura.

Essa categoria mostrou a indubitável relevância do programa para a formação inicial docente, como também ficou evidente a necessidade de mais divulgações das atividades realizadas durante a edição, com o intuito de tornar público entre todos níveis e esferas da sociedade, para que assim possa assegurar o funcionamento do mesmo como uma política de estado e não de governo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse pesquisa teve o objetivo de compreender, a partir da percepção dos/as residentes da ResidÊncia Pedagógica de Biologiada URCA, quais sugestões poderiam deixar para melhoria do programa. Nesse sentidos, percebe-se que as contribuições foram relevantes, de caracter profissional, crítico, político e sensível como encontramos nas narrativas categorizadas em cada subcategoria. A categoria "Exortações" deixa registrado anseios, pontos negligenciados nesse processo formativo em um período desafiador para a educação brasileira.

Ela lança luz nas políticas de formação de professores/as, buscando clarear projetos que reforçam de forma significativa e poderosa a formação inicial e continuada dessa classe. Considera-se que essa pesquisa foi significativa, pois aponta sugestões de melhoramento à luz das demandas dos(as) residentes, bem como mostra a realidade do Subprojeto de Biologia da URCA, fornecendo dados para próximos programas inspirados no PRP.

Esse trabalho mostrou que ainda se apresenta escasso pesquisas que tratem da segunda edição do PRP sobre as demandas do dia a dia dos trabalhos realizadosnesses período com viés mais crítico ao contexto da crise política que todos/as particpates vivenciaram. Sugere-se pesquisas mais aprofundadas que curzem esses dados impíricos com mais documentos da época, a representatividades politica que ajudou no reestabelecimen-

tos das bolsas, como também das representações desinformadas que nãoajudaram, sobre os trâmites onde ocorreu toda negociação e implicações na vida formativa e pessoal dos/as participantes.

Em suma, esse trabalho cumpriu com seu objetivo de retrarar um pequeno recorte de um programa de formação docente que deveria ser um projeto de estado, legitimado por lei e com segurança orçamentária, para que viesse somar de forma compromissada junto às políticas de formação de professores/as no país.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70, 2016.

BEZERRA, Norma Suely Ramos Freire. **Fundamentos Da Educação Na Formação Dos Professores De Biologia: Uma Análise Das Contribuições Da Residência Pedagógica Urca (2018 – 2020).** 2024. F. 283. (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Rio Grande do Norte.

BRASIL. CAPES. **Programa de Residência Pedagógica.** 2023. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-eprogramas/ educacao-basica/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 17 mar. 2024.

BRASIL. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Conselho Pleno. Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 (*) (**) (***). **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Residência Pedagógica**. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programas-encerrados/programa-residencia-pedagogica. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. UFSM. **Moção pelo pagamento imediato das bolsas PIBID e Residência Pedagógica e contra os cortes na Ciência.** 2021. Disponível em: https://www.ufsm.br/2021/10/29/mocao-pelo-pagamento-imediato-das-bolsaspibid-e-residencia-pedagogica-e-contra-os-cortes-na-ciencia. Acesso em: 21 mar. 2025.

BRASIL, Valéria Marcondes; MASSON, Gisele. O Programa Residência Pedagógica e sua inserção no Brasil: dilemas e possibilidades. **Cadernos De Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 19, n. 51, p. 71-94, 22 abr. 2024.

CAPES. Coordenação De Aperfeiçoamento De Pessoal De Nível Superior. Programa de Residência Pedagógica. Edital N° 1/2020. **Processo N° 23038.018770/2019-03.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012020-edital-1-2020-residencia-pedagogica-pdf Acesso em: 03 out. 2025

CAPES. Edital CAPES n° 06/2018. Programa de Residência Pedagógica. **Chamada Pública para apresentação de propostas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica.** Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-6-2018-residencia-pedagogica-pdf. Acesso em: 02 out. 2025.

CEARÁ, Governo do Estado. Secretaria De Ciência, Tecnologia E Educação Superior. Fundação Universidade Regional Do Cariri – Urca. Pró-Reitoria De Ensino De Graduação - Prograd/Urca. **Chamada Pública N° 03 /2020 - PROGRAD/URCA**. Crato, 13 de julho de 2020.

CEARÁ. Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior. **Chamada Pública N° 03/2020 – PROGRAD/URCA**. Disponível em: http://www.urca.br/portal2/wpcontent/uploads/docs/pdf/2020/PROGRAD/CHAMADA_P%C3%9ABLICA_N%C2%BA_03_2020_PRP_URCA_RESIDENTE.pdf. Acesso em: 16 mar. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo. Atlas. 2008.

IVANISSEVICH, Alicia. A missão de Divulgar ciência no Brasil. **Ciência e Cultura**, São Paulo. V. 61, N. 1, P. 4-5, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v61n1/a02v61n1.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

LÜDKE, Hermengarda Alves; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. 8 imp. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Eny. Pedagogia e Filosofia da Existência: um ensaio sobre formas instáveis da educação Otto F. Bollnow. Cadernos de Pesquisa. V. 39, P. 67-70, 1981. Disponível em: file:///C:/Users/renat/Downloads/PEDAGOGIA%20E%20FILOSOFIA%20DA%20EXISTENCIA%20-%20UM%20ENSAIO%20SOBRE%20FORMAS%20INSTAVEIS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20-OTTO%20F.%20BOLLNOW%20-%20RESENHA%201981.pdf. Acesso em: 22 out. 2025

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA. Renata Maria Da. *et al.* Intempéries dos/as residentes do Programa de Residência Pedagógica de Biologia da URCA. **Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências**, Icó– CE. V. 7, N. 2, P. 490-508, 2024. Disponível em: https://riec.univs.edu.br/index.php/riec/article/view/486. Acesso em: 28 out. 2025.

SILVA, Rosangela Souza Da; GOMES, Alessandra. Entre projetos, anseios e esperanças: reflexões sobre o pensar/fazer educação no programa residência pedagógica. **Anais** do I Congresso Norte-Nordeste PIBID/PRP... Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/107740. Acesso em: 22 out. 2025.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.071

A CONTRIBUIÇÃO DO SUBPROJETO DE FÍSICA - RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ALTO SERTÃO PARAIBANO

Gustavo de Alencar Figueiredo[1]
Maria Kamylla e Silva Xavier[2]

RESUMO

O Programa Residência Pedagógica (PRP) foi uma iniciativa do MEC/DEB/CAPES voltada à qualificação da formação inicial docente, promovendo a inserção de licenciandos(as) no cotidiano escolar e proporcionando experiências didático-pedagógicas supervisionadas em diversas escolas-campo distribuídas por todas as regiões brasileiras. Este trabalho apresenta uma síntese das principais contribuições do Subprojeto de Física do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras – PB, com foco na formação inicial e continuada de professores(as) de Física no Alto Sertão Paraibano. Objetivamos, portanto, analisar o impacto da Residência Pedagógica na construção da identidade docente e no desenvolvimento de práticas inovadoras para o ensino de Física. Nesse sentido, assumimos o referencial teórico-metodológico enfatizando a

1 Doutor em Educação (UFRN). Professor Associado do Curso de Física – Licenciatura, Unidade Acadêmica de Ciências Exatas e da Natureza (UACEN), Centro de Formação de Professores (CFP), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Cajazeiras – PB, gustavo.alencar@professor.ufcg.edu.br

2 Doutora em Educação (UFPB). Professora Adjunta do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, Unidade Acadêmica de Ciências Biológicas (UACB), Centro de Saúde e Tecnologia Rural (CSTR), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Patos – PB, kamylla.xavier@professor.ufcg.edu.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprendizagem significativa e a formação crítico-dialógica do (a) professor(a), princípios balizadores das ações desenvolvidas. Adotamos uma abordagem qualitativa, fundamentada na análise documental, a partir dos relatos de experiências produzidos por estudantes-residentes e docentes-preceptores das escolas-campo atendidas pelo Subprojeto de Física. Para isso, partimos da observação participante das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses espaços escolares, buscando compreender como essas vivências impactam a constituição da identidade profissional docente. Como possibilidade metodológica, propomos a análise das narrativas à luz da hermenêutica-dialógica, valorizando os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas trajetórias e experiências formativas. Os resultados apontam que a participação no PRP fortalece a inserção dos futuros docentes no ambiente escolar, aprimorando suas estratégias didáticas e metodológicas. Além disso, evidencia-se o potencial de ampliação da articulação entre universidade e escolas públicas, favorecendo a continuidade e o fortalecimento das ações formativas no Sertão Paraibano.
Palavras-chave: Formação de Professores, Ensino de Física, Residência Pedagógica, Aprendizagem Significativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação de professores(as) constitui-se enquanto lugar privilegiado da consolidação de uma educação básica de qualidade, conforme destacam Tardif (2002) e Nóvoa (2009), ao defenderem que o desenvolvimento profissional docente deve articular saberes teóricos, práticos e experienciais. Nesse contexto, o Programa de Residência Pedagógica (PRP), instituído pela CAPES (atualmente extinto por decisão da Diretoria de Educação Básica do MEC), emerge como uma estratégia formativa inovadora, voltada à integração entre Universidade e Escola, ao promover um espaço de imersão orientada na prática docente e de reflexão crítica sobre o ensino.

Este artigo apresenta uma reflexão sobre uma experiência desenvolvida no âmbito do Subprojeto de Física do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande no Programa de Residência Pedagógica acompanhando três escolas-campo da rede estadual de ensino no município de Cajazeiras–PB. A proposta do PRP, ao inserir os licenciandos(as) em situações reais de ensino, permite que o processo formativo vá além do estágio supervisionado tradicional, configurando-se como um campo de experimentação e pesquisa didática, conforme salientam Gatti, Barreto e André (2019).

Durante o período de atuação no programa, acompanhamos de perto a trajetória dos(as) estudantes-residentes, desde suas primeiras incursões no universo pedagógico até o desenvolvimento de competências que os afirmam como futuros(as) educadores(as) críticos(as) e reflexivos(as). A interação dialógica entre residentes, estudantes do ensino médio e preceptores revelou ser um elemento central, pois possibilitou a construção coletiva de conhecimentos da física escolar e o fortalecimento da identidade docente (Pimenta e Lima, 2012) de estudantes-residentes e preceptores. Essa convivência cotidiana permite aos/às licenciandos(as) compreenderem os desafios do ensino de Física na escola pública, desen-

ISBN: 978-65-5222-079-0

volvendo práticas que articulam teoria, metodologia e sensibilidade pedagógica.

Pesquisas recente, tais como os estudos realizados por Ribeiro e Maia (2025), Costa (2025); Coelho, (2020) e Silva (2023), apontam que o PRP contribuiu significativamente para a formação de professores(as) de Física, sobretudo por possibilitar o enfrentamento de dificuldades recorrentes no ensino da disciplina, como o abstracionismo conceitual, a matematização e a fragmentação dos conteúdos. A vivência dos(as) residentes em sala de aula favorece a adoção de estratégias didáticas inovadoras, como o uso de experimentação de baixo custo, modelagem didática e abordagens interdisciplinares, que tornam o aprendizado de Física mais significativo e contextualizado para os/as estudantes.

Além disso, a figura do(a) preceptor(a) é mister, pois esse sujeito se configura como mediador(a) e promotor(a) da aprendizagem no processo de formação e gestão das turmas assistidas. Inspirados na perspectiva de Schön (2000) sobre o "profissional reflexivo", o(a) preceptor(a) atua como um(a) orientador(a) que mobiliza a capacidade do(a) residente em analisar criticamente sua prática, identificar problemas didáticos e propor soluções fundamentadas. Essa postura contribui para a formação de um(a) professor(a)-pesquisador(a), capaz de compreender o ensino como um campo de investigação permanente e ser agente de transformação (Freire, 1996).

O Subprojeto de Física do Programa Residência Pedagógica do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande, campus de Cajazeiras - PB estabeleceu parcerias com três escolas-campo de nível médio organizando práticas que foram planejadas e aplacadas pelos(as) estudantes-residentes, bem como acompanhadas por três professores-preceptores, com experiência de trabalho na rede de ensino. Cada escola recebeu, em média, cinco residentes, estudantes da Licenciatura em Física do CFP/UFCG, que passaram a integrar a rotina escolar de forma ativa, participando de atividades de observação, planejamento e regência de aulas sob a orientação do docente-orientador e

ISBN: 978-65-5222-079-0

do professor-preceptor que recebe e acompanha o desenvolvimento das atividades e evolução dos(as) residentes.

A rotina dos(as) residentes envolvia o acompanhamento do trabalho docente nas turmas da disciplina de Física, a elaboração e aplicação de planos de aula, o desenvolvimento de experimentos e materiais didáticos contextualizados, bem como o registro reflexivo das experiências vivenciadas. Além das práticas em sala de aula, os(as) residentes colaboravam na realização de projetos interdisciplinares, feiras de ciências e oficinas temáticas, fortalecendo o vínculo entre universidade e escola e consolidando o PRP como um espaço formativo que articula teoria e prática na construção da identidade docente. (Pimenta e Lima, 2012)

Nesse sentido, o objetivo era proporcionar vivências práticas e integradas em ambientes escolares reais, favorecendo o desenvolvimento de competências pedagógicas (tendo a BNCC e a proposta curricular do estado da Paraíba como instrumentos direcionadores das competências e habilidades a serem trabalhadas), experimentação inovadora e reflexão crítica sobre o ensino de Física. As ações incluíam oficinas, regências supervisionadas, atividades interdisciplinares e projetos de iniciação científica que contribuíram para a formação docente do(a) residente, inserção dos(as) alunos(as) do ensino médio no *quefazer*[3] científico e o fortalecimento do vínculo entre universidade e escolas locais.

Portanto, o PRP se apresenta como um espaço privilegiado de formação integral, no qual o futuro(a) professor(a) de Física pode articular conhecimentos conceituais, pedagógicos e experienciais. O acompanhamento sistemático das ações desenvolvidas pelos residentes nas Escolas-Campo acompanhadas pelo Subprojeto de Física (CFPUFCG), nos revelou não apenas o crescimento técnico e metodológico dos(as) licen-

3 Os homens são seres da práxis. São seres do quefazer, diferentes, por isso mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não "ad-miram" o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, "emergem" dele e, objetivando-o, podem conhecê-la e transformá-la com seu trabalho (Freire, 1988, p. 121). Freire utiliza essa terminologia no sentido de diferenciar o ser humano do animal, pois é próprio do homem o **que-fazer**, enquanto é próprio do animal o **fazer**.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ciandos(as), mas também uma ampliação de sua consciência sobre o papel social da ciência e da educação no contexto do Semiárido-sertão paraibano.

Em síntese, a experiência como preceptor permitiu constatar que o Programa de Residência Pedagógica é mais do que um componente curricular: é um dispositivo formativo potente, que contribui para a transformação da prática docente e para o fortalecimento da identidade profissional dos futuros professores de Física, em consonância com as demandas contemporâneas de uma educação científica crítica, inclusiva e contextualizada.

METODOLOGIA

A formação de professores(as) de Ciências, em especial de Física, constitui um campo de investigação que exige abordagens metodológicas capazes de captar a complexidade das práticas e dos processos formativos. Nesse sentido, a metodologia deste estudo inscreve-se no âmbito da pesquisa qualitativa, uma vez que busca compreender os significados e interpretações que os sujeitos atribuem às suas experiências vividas no contexto do Programa de Residência Pedagógica (PRP). Segundo Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa qualitativa se caracteriza pela preocupação em compreender os fenômenos em sua profundidade e contexto natural, priorizando a análise interpretativa dos dados e valorizando as percepções e significados construídos pelos participantes.

Partindo dessa concepção, este estudo foi desenvolvido como uma pesquisa de natureza descritivo-analítica e interpretativa, voltada à compreensão do processo de formação docente no âmbito do Subprojeto de Física do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Tal perspectiva metodológica se ancora nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2012), que entendem a pesquisa qualitativa como um processo de imersão do pesquisador(a) no ambiente estudado, permitindo o diálogo entre teoria e

ISBN: 978-65-5222-079-0

prática e a construção compartilhada do conhecimento. Assim, mais do que mensurar resultados, a investigação pretendeu compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências formativas, revelando as dimensões éticas, afetivas e pedagógicas implicadas na constituição da identidade docente.

Para tanto, assumimos uma perspectiva analítica hermenêutica-dialógica, inspirada em Gadamer (1999) e, também, em Freire (1996), cuja essência reside na interpretação compreensiva das narrativas e práticas, mediada pelo diálogo entre o pesquisador(a) e os sujeitos investigados. Essa escolha se justifica pela natureza reflexiva do objeto de estudo, tendo em vista a formação de professores(as), que envolve processos de significação contínua e reconstrução de saberes. Para tanto, a hermenêutica dialógica possibilita compreender como os(as) participantes do PRP, ao refletirem sobre suas vivências, reelaboram concepções de ensino, aprendizagem e prática educativa, reconhecendo-se como protagonistas de seu próprio desenvolvimento profissional.

Nesse contexto, os procedimentos metodológicos envolveram a análise documental e a observação participante. A análise documental baseou-se em relatórios, diários de bordo e narrativas reflexivas produzidas pelos(as) residentes e preceptores vinculados ao Subprojeto de Física da UFCG, especialmente aqueles(as) que atuaram nas Escolas-campo em Cajazeiras–PB, tendo em vista que o Programa Residência Pedagógica percorreu todo o estado, sendo assistido nos 07 (sete) campi da UFCG distribuídos nas distintas regiões da Paraíba. Portanto, esse recorte é um olhar singularizado do PRP no Alto Sertão paraibano.

Destarte, a observação participante, por sua vez, possibilitou-nos acompanharmos *in loco* as ações pedagógicas e formativas realizadas nas escolas-campo, registrando as interações, os desafios enfrentados e as estratégias didáticas mobilizadas pelos licenciandos(as). Como destaca André (2013), essa modalidade de observação permite uma compreensão mais profunda dos fenômenos educativos, pois o pesquisador torna-se

ISBN: 978-65-5222-079-0

parte do contexto, interagindo com os sujeitos e interpretando a realidade de forma situada.

Além disso, a análise das narrativas seguiu a orientação proposta por Villegas e González (2021) e Josso (2004), que compreendem a narrativa como um instrumento privilegiado para investigar processos de formação, uma vez que ela expressa os modos pelos quais os sujeitos atribuem sentido às suas experiências e constroem suas identidades profissionais. A opção pela análise hermenêutica das narrativas permitiu captar as nuances das trajetórias formativas dos(as) residentes e compreender como o Programa de Residência Pedagógica contribuiu para o desenvolvimento de uma postura reflexiva, investigativa e crítica no ensino de Física no sertão paraibano.

Do ponto de vista epistemológico, esta investigação aproxima-se da pesquisa-formação, conforme defendem Nóvoa (2009), que concebem o ato de pesquisar como parte do processo formativo dos próprios sujeitos envolvidos. Assim, o percurso investigativo e o percurso formativo se entrelaçam, numa perspectiva em que o ato de narrar e refletir sobre a prática torna-se também um ato de aprender e de transformar-se como educador. Nesse sentido, a participação ativa do pesquisador(a)-preceptor(a) é entendida, à luz de Villegas e González (2021), como a de um "sujeito implicado", isto é, alguém que não observa de fora, mas que vive, interpreta e co-constrói os significados com os demais participantes da pesquisa.

Por conseguinte, a metodologia adotada se caracteriza por articular diferentes procedimentos qualitativos de modo coerente e integrado, sustentando uma compreensão profunda do fenômeno estudado. A combinação entre análise documental, observação participante e análise hermenêutica de narrativas buscou possibilitar um olhar complexo sobre o papel do PRP na formação de professores(as) de Física no Alto Sertão Paraibano. Assim, o estudo propiciou não apenas descrever as ações realizadas, mas, sobretudo**,** compreender os sentidos formativos e transformadores dessas experiências, evidenciando como o Programa

ISBN: 978-65-5222-079-0

contribui para a consolidação de uma prática docente reflexiva, crítica e contextualizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados provenientes das ações desenvolvidas no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), executado na Escola Cidadã Integral Professor Crispim Coelho e na Escola Monsenhor Constantino Vieira, evidenciam o papel transformador da inserção dos licenciandos em Física no contexto real da escola básica. Sob a ótica da pesquisa qualitativa, conforme aponta Gil (2008), a compreensão dos fenômenos educativos exige a valorização das percepções, significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Assim, a análise aqui apresentada emerge das narrativas de residentes e preceptores, que, em suas falas, expressam o impacto formativo da vivência pedagógica e revelam como a imersão no cotidiano escolar ressignificou suas concepções de ensino, aprendizagem e prática docente.

Nesse processo, destaca-se que o PRP atua como elo fundamental entre teoria e prática, configurando-se como um espaço de formação situada, em que o aprender a ensinar acontece em diálogo com o cotidiano escolar. Uma residente relata que “a experiência na escola me fez compreender que o ensino de Física vai além das fórmulas; é preciso criar caminhos para que o aluno perceba a ciência no seu entorno”.

Essa fala expressa o que Schön (2000) denomina de reflexão-na-ação, isto é, o aprendizado que se constrói na própria prática, a partir das situações reais que desafiam o futuro professor a pensar criticamente sobre sua atuação. Outro residente complementa: “Antes da residência, eu achava que ser professor era dominar o conteúdo; agora entendo que é também escutar, acolher e se adaptar às diferentes formas de aprender dos estudantes”. Essa constatação traduz a passagem do modelo de ensino centrado na transmissão para uma prática que se reconhece como investigativa, dialógica e situada, em consonância com as ideias de Freire

ISBN: 978-65-5222-079-0

(1996), para quem ensinar é um ato de criação e escuta, não de imposição.

Figura 01: Atividade na disciplina eletiva (com a temática Que onda é essa?) na Escola Cidadã Integral Professor Crispim Coelho

Fonte: Imagens registrada pelos residentes (2023)

Essas experiências ilustram momentos de aproximação entre o conhecimento acadêmico e a realidade da escola pública, reforçando a necessidade de práticas que tornem o ensino de Física mais tangível e significativo. Conforme destaca Séré (2004), a experimentação no ensino de Física constitui um caminho privilegiado para a construção de conceitos científicos, pois mobiliza a curiosidade e o raciocínio investigativo dos(as) estudantes.

Assim sendo, um dos preceptores observa que "as atividades experimentais propostas pelos residentes mostraram aos alunos que a Física não está distante de suas vidas, e isso transformou a postura deles diante da disciplina". De fato, as práticas da eletiva "Que onda é essa?" e das aulas experimentais permitiram aos/às alunos(as) compreenderem fenômenos como o som e as vibrações de maneira concreta, o que dialoga com Moreira (2010), ao defender que a aprendizagem significativa ocorre quando o novo conhecimento se ancora em estruturas cognitivas prévias, sendo articulado com sentido e relevância para o aprendiz.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Além da dimensão metodológica, o acompanhamento contínuo dos preceptores revela-se um fator essencial na consolidação da identidade docente dos residentes. O diálogo entre professor experiente e licenciando constitui, como defendem Pimenta e Lima (2012), um espaço de mediação e reconstrução de saberes. Um preceptor expressa essa função ao afirmar: "Mais do que orientar tecnicamente, busquei ser um espelho e um interlocutor para que os residentes se reconhecessem como professores em formação".

Essa mediação é percebida também pelos próprios residentes, que relatam experiências de reflexão e autoconhecimento: "Quando converso com meu preceptor, percebo minhas próprias limitações e descobertas. Ele não apenas corrige, mas me ajuda a compreender por que certas escolhas didáticas funcionam ou não" (Residente 3, diário de campo). Outro estudante reforça: "As orientações vão além da prática em sala; sinto que estou construindo uma identidade de professor, não apenas aprendendo técnicas" (Residente 7, entrevista).

Tais manifestações dialogam com as contribuições de Tardif (2002), ao destacar que a formação docente se constitui na interseção entre saberes profissionais e experiências concretas de ensino, e com Vygotsky (1998), cuja perspectiva sociocultural evidencia o papel do outro mais experiente na mediação da aprendizagem. Como observa um preceptor: "Cada conversa, cada observação, é uma oportunidade de tornar o residente consciente de sua evolução como educador, alinhando teoria e prática". Os conhecimentos construídos a partir das experiências vivenciadas pelos(as) residentes não está direcionado apenas para o campo didático-pedagógico,

> mas trata-se de situações novas e únicas que podem ser enriquecidas, quando articuladas a um processo permanente de reflexão e discernimento para que possa não só compreender o problema como também organizar e esclarecer os objetivos almejados e os meios a serem usados para atingi-los. (Tardif 2002, p. 7).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essa relação de escuta e colaboração é circunstanciada pelo pensamento de Tardif (2002), que segundo o qual o saber docente é construído na intersecção entre experiência, conhecimento científico e cultura profissional. Nessa mesma direção, uma residente comenta: "Cada conversa com meu preceptor me fazia olhar para minha prática de outro jeito. Ele me ajudava a perceber que errar também é aprender, que a sala de aula é um espaço de experimentação". Essa postura dialógica e reflexiva evidencia a dimensão formativa da preceptoria como um processo de reconstrução de saberes e de fortalecimento da identidade profissional.

Para Villegas e González (2021), o(a) professor(a) é protagonista da própria formação, e o processo se dá pela reflexão compartilhada, aprendizado com o outro e reconstrução contínua da identidade profissional, seja pela conversa com pares, preceptores ou narrativas de si. Como é retratado por Villegas e González (2021), a partir da experiência pessoal de Villegas:

> A evocação dessas experiências ajuda a reavaliar as áreas em que eu poderia atuar adequadamente, localizando profissões associadas à minha natureza sócio-humana (jornalista, psicóloga, etc.), o que se caracterizam por exigir daqueles que desejam seguir essas profissões uma atitude de serviço aos outros, questão essencial na construção de minha identidade docente, manifestada pelas ações que desenvolvo quando me dedico a educar e a companhar os outros, me acompanhando a mim mesma, no processo de me tornar humana e profissional (Villegas e González, 2021).

Destarte, essas narrativas ainda apontam para a relevância da aprendizagem colaborativa e da construção coletiva de soluções pedagógicas, conforme argumentam Villegas e González (2021), ao entender que o protagonismo do(a) docente surge na troca e no apoio mútuo, e não no isolamento. A ressignificação do erro como parte do processo formativo e o reconhecimento da sala de aula como espaço de experimentação revelam uma abordagem ética e investigativa que fortalece a autonomia, o compromisso profissional e o entendimento profundo sobre o papel social do(a) educador(a). Nessa perspectiva, cada relato individual inte-

ISBN: 978-65-5222-079-0

gra um processo coletivo de desenvolvimento docente, confirmando que experiências reais e vivências compartilhadas são condições fundamentais para a emergência de professores(as) críticos(as), reflexivos(as) e inovadores(as).

Figura 02: Regências e orientações entre preceptores e residentes do Subprojeto de Física – PRP/UFCG (Cajazeiras, PB)

Fonte: Imagens registradas pelos preceptores (2023)

A interação com os(as) estudantes da escola pública também revelou-se determinante na trajetória formativa dos(as) licenciandos(as). Em diferentes momentos, as turmas participaram ativamente de feiras, demonstrações e oficinas de Física, manifestando entusiasmo diante das abordagens práticas. Uma residente descreve: “Quando vimos os alunos curiosos, querendo entender como as ondas sonoras se formavam, percebemos que estávamos no caminho certo”. Outra complementa: “Os alunos

ISBN: 978-65-5222-079-0

se sentiram cientistas; eles queriam medir, anotar, discutir os resultados". Essas falas demonstram o quanto a metodologia participativa e experimentação aliado ao ensino por investigação, ampliam o engajamento discente e favorecem a compreensão conceitual, pois, conforme salienta Carvalho (2013, p. 7),"propor um problema para o aluno resolvê-lo- vai ser um divisor de águas entre o ensino expositivo feito pelo professor e o ensino em que proporciona condições para que o aluno possa raciocinar e construir seu conhecimento".

Do ponto de vista dos preceptores, as ações dos residentes impactaram não apenas os estudantes, mas também o corpo docente das escolas: "As aulas dos residentes renovaram o interesse pela Física, inclusive entre professores de outras áreas; foi um movimento contagiante", comenta um preceptor. Essa observação traduz o caráter multiplicador do PRP, que mobiliza toda a comunidade escolar em torno de uma prática pedagógica mais viva e significativa. Conforme aponta Josso (2004), a formação não é somente individual, mas se dá na troca de experiências, histórias e sentidos atribuídos pelo coletivo. O relato sobre o impacto das ações dos residentes exemplifica justamente como o "encontro de trajetórias" pode gerar novas significações e inspirar outros sujeitos à reinvenção profissional.

No que se refere à dimensão social do programa, destacamos o papel da bolsa da CAPES como elemento de inclusão e permanência. Diversos residentes mencionaram que "a bolsa foi fundamental para continuar o curso e se dedicar à residência", revelando o alcance do PRP como política pública de valorização e incentivo à docência.

No entanto, as falas também evidenciam um aprendizado ético e político: "A convivência com a realidade da escola pública me fez ver que ser professor é lutar todos os dias, é fazer muito com pouco", relata uma residente. Essa tomada de consciência remete à perspectiva freireana (Freire, 1996), segundo a qual a prática educativa é um ato político e libertador, na medida em que o(a) educador(a) reconhece as contradições do contexto e se compromete com sua transformação. O reconhecimento dos limites e potencialidades do espaço escolar aparece, assim, como parte

ISBN: 978-65-5222-079-0

do processo formativo, transformando o olhar dos licenciandos(as) sobre a profissão docente e o papel social da escola.

Figura 3: Mostras de ciência do PRP: conhecimentos socializados coletivamente

Fonte: Acervo dos autores (2023)

Por fim, o conjunto de ações formativas (regências, encontros reflexivos, planejamentos coletivos e práticas de ensino) configurou um espaço fértil de aprendizagem colaborativa. Um residente sintetiza esse movimento ao afirmar: “O PRP me fez ver que ensinar Física é também aprender a lidar com pessoas, com emoções e com realidades diferentes da minha”. Outra completa: “Aprendi que o professor não ensina sozinho, ele aprende com os colegas, com os alunos e com cada situação nova”. Essas reflexões se aproximam da noção de comunidades de prática proposta por Wenger (1998), em que o conhecimento se constrói de modo social e participativo, e do pensamento de Tardif (2002), ao compreender

ISBN: 978-65-5222-079-0

que o saber docente é coletivo e situado, "[...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais."

Nesse processo, percebemos que os apontamentos presentes na literatura corroboram sensivelmente as experiências relatadas pelos(as) residentes e preceptores. Quando Silva e Pereira (2023) descrevem o papel do contato diário com a realidade escolar e a orientação dos preceptores na ampliação de competências comunicativas, de gestão e de reflexão crítica, dialogam de modo direto com as práticas vivenciadas nas escolas-campo do PRP.

Da mesma forma, Ribeiro e Maia (2025) enfatizam o valor das trocas de experiências entre bolsistas e preceptores(as) para a superação dos desafios e aprimoramento das estratégias didáticas, aspecto que se reflete na construção plural das intervenções pedagógicas observadas entre os(as) residentes do subprojeto de Física.

Costa (2025) ancora reafirmando que as metodologias ativas e inovadoras, desenvolvidas nesse contexto, não apenas fortalecem o compromisso social, mas também garantem o protagonismo dos futuros professores(as) diante das demandas reais da educação básica.

A análise dessas vozes, articulada às ações formativas, reforça que a residência pedagógica em Física, tal como presente nos estudos recentes e nas narrativas concretas dos(as) participantes, constitui-se espaço privilegiado de integração entre saberem teóricos e práticos, promovendo autonomia, criatividade e compromisso docente em ambientes de aprendizagem colaborativa e interdependente. Tais narrativas favorecem, segundo Villegas e González (2021),

> A construção da identidade da profissão docente. Isso revaloriza as experiências vividas ao longo do quefazer docente, facilitando-se assim, através das narrativas como veículo socializador e sistematizador, o conhecimento acumulado que justifica e redefine as práticas de ensino atuais e por ocorrer, portanto, as narrativas se tornam ferramentas de construção da identidade docente (Villegas e González, 2021, p. 18).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse contexto, orientador(a) e preceptor(a), no contexto do PRP (bem como no Estágio Supervisionado), emergem como mediadores(as) crítico(as), favorecendo a reflexão e a aprendizagem compartilhada, enquanto os(as) residentes assumem papel ativo na construção de suas trajetórias profissionais; promovendo aquilo que preconiza Freire (1996):

> [...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substancialmente formar. (Freire, 1996, p. 33)

As vivências analisadas, portanto, sinalizam que o Programa de Residência Pedagógica fortalece a autonomia, a identidade e o compromisso ético dos(as) futuros(as) professores(as), integrando de forma efetiva a universidade e a escola em um mesmo movimento de formação e transformação.

A experiência desenvolvida no Subprojeto de Física, no âmbito do Programa de Residência Pedagógica (PRP), no Alto Sertão Paraibano, evidenciou a importância de espaços formativos que articulam teoria, prática e reflexão crítica na constituição da identidade profissional docente em Física. Ao acompanharmos de perto os(as) residentes em suas atividades nas escolas-campo, percebemos que nosso papel não se limitou à orientação técnica, mas se expandiu para o exercício de mediação e interlocução, configurando-nos como orientadores(as) e parceiros(as) em um processo de aprendizagem colaborativa. Assim, o PRP mostrou-se um espaço privilegiado de formação, em que o diálogo contínuo entre a tríade residente-preceptor-orientador, a reflexão compartilhada e a construção coletiva de saberes assumem papel central na profissionalização docente em Física.

As falas dos(as) residentes reforçam a relevância dessa mediação como componente essencial da formação. Os depoimentos evidenciam

ISBN: 978-65-5222-079-0

que a aprendizagem dodiscente[4], entendida como a interdependência entre ensinar e aprender, se concretiza na interação entre saberes da experiência, conhecimento e reflexão, confirmando as perspectivas de Tardif (2002) sobre a natureza plural e relacional do saber docente.

Essa percepção também é compartilhada pelos preceptores, cuja atuação como mediadores críticos reafirma a natureza dialógica e formativa da preceptoria no ensino de Física. Como defende Freire (1996), a relação entre quem orienta e quem aprende é também um processo de mútua formação, e é justamente essa dialogicidade que caracteriza a prática pedagógica emancipadora observada nas escolas-campo. Essas mediações se concretizaram nas ações pedagógicas desenvolvidas, como experimentos, feiras de ciência, oficinas, aulas interdisciplinares e regências supervisionadas, todas voltadas para o ensino de Física.

As atividades realizadas pelos(as) residentes evidenciaram a relevância de práticas inovadoras e contextualizadas, capazes de aproximar os conteúdos da realidade dos(as) estudantes. Uma residente destacou que, quando viu os alunos curiosos, querendo entender como as ondas sonoras se formavam, percebeu que estavam no caminho certo. Outro relato complementa que os alunos se sentiram cientistas, pois queriam medir, anotar e discutir os resultados. Tais depoimentos ilustram o que Moreira (2010) denomina de aprendizagem significativa e o que Carvalho (2013) descreve como ensino por investigação, processos em que o conhecimento é construído por meio do questionamento, do diálogo, da experimentação e, também, do erro. Esse último, é um dos processos mais importantes na promoção da aprendizagem, pois, é a partir do erro, do que não deu certo, que os alunos têm confiança no que é o certo,

4 **Dodiscência** é um neologismo inspirado na obra de **Paulo Freire**, que combina os termos *docência* e *discência*, expressando a indissociabilidade entre ensinar e aprender. Para Freire, não há docência sem discência: o(a) educador(a), ao ensinar, também aprende; e o(a) educando(a), ao aprender, também ensina. O termo designa, portanto, uma relação dialógica, horizontal e transformadora entre sujeitos do processo educativo, em que o conhecimento é construído coletivamente (Freire, 1996).

ISBN: 978-65-5222-079-0

eliminando as variáveis que não interferem na resolução de problemas (Carvalho, 2013).

Dessa forma, o entusiasmo dos(as) alunos(as) ao explorarem ondas sonoras e atuarem como cientistas reafirma a potência da aprendizagem significativa, uma vez que constroem saberes relevantes a partir de situações-problema e práticas concretas de Física. Essa perspectiva confirma a importância de metodologias investigativas de forma ativa, que promovem o raciocínio crítico e a curiosidade científica, elementos indispensáveis para a formação de sujeitos autônomos e criativos. Ao mesmo tempo, evidenciamos que o ensino de Física, quando vinculado a experiências vivas e contextualizadas, amplia o interesse pela ciência e o engajamento dos(as) estudantes.

Os impactos positivos do PRP extrapolaram a formação dos(as) licenciandos(as), alcançando também o corpo docente das escolas-campo. Um preceptor relatou que as aulas dos(as) residentes renovaram o interesse pela Física, inclusive entre professores(as) de outras áreas, e que foi um movimento contagiante. Esse depoimento demonstra que a aprendizagem colaborativa ultrapassa os limites da sala de aula e se converte em um processo coletivo de ressignificação das práticas escolares, fortalecendo redes de partilha e construção de conhecimento no ambiente educativo.

Além disso, a dimensão ética e política da formação docente em Física tornou-se evidente nas falas dos(as) participantes. Uma residente afirmou que a convivência com a realidade da escola pública a fez ver que ser professor(a) é lutar todos os dias e fazer muito com pouco. Outro acrescentou que cada conversa com o(a) preceptor(a) o fazia olhar para sua prática de outro modo, ajudando-o a perceber que errar também é aprender e que a sala de aula é um espaço de experimentação. Essas reflexões revelam a consciência crítica e o compromisso social desenvolvidos pelos(as) residentes, em consonância com a concepção freireana de educação como prática libertadora, que exige sensibilidade, ética e engajamento político.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nesses resultados, reafirmamos que o Programa Residência Pedagógica constitui um dispositivo formativo integral, capaz de integrar conhecimentos conceituais, habilidades pedagógicas, reflexão crítica e compromisso social na formação de professores(as) de Física. As ações coletivas, o trabalho cooperativo entre residentes e preceptores e a participação ativa dos(as) estudantes da escola pública consolidaram práticas de ensino investigativo e dialógico, fortalecendo a identidade profissional docente e promovendo a autonomia e o compromisso ético com a educação científica.

Entretanto, ao mesmo tempo em que o PRP demonstrou sua força transformadora, sua extinção representa uma grave restrição à formação inicial e continuada de professores(as) de Física. Essa perda é especialmente sentida pelos(as) licenciandos(as) que, por meio da bolsa da CAPES, encontravam condições concretas de permanência e dedicação à formação. A literatura recente, como mostram Ribeiro e Maia (2025) e Costa (2025), evidencia que o PRP não apenas ampliou a inclusão acadêmica, mas também promoveu vivências profissionais qualificadas e reconhecimento social da docência em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Assim, o encerramento do programa comprometeu a continuidade dessas conquistas e fragilizou o movimento de democratização da formação docente.

Contudo, observamos que parte das práticas e dos princípios formativos consolidados na Residência Pedagógica vêm sendo ressignificados e continuados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), que mantém a integração entre universidade e escola e preserva o caráter colaborativo, investigativo e reflexivo da formação docente em Física. Essa continuidade, ainda que em outro formato, diferente do PRP, demonstra a relevância das políticas públicas de inserção antecipada na docência e reafirma a necessidade de fortale-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cer programas que garantam a formação integral e o compromisso social dos(as) futuros(as) professores(as) de Física.

Diante dessa constatação, torna-se urgente a proposição de novas políticas e projetos que restituam aos(às) licenciandos(as) em Física condições reais de formação integral e valorização da docência. Programas como a Residência Pedagógica não se reduzem a instrumentos burocráticos, mas representam esperança, transformação e compromisso coletivo com uma educação científica democrática, inovadora e socialmente referenciada. Nesse horizonte, reafirma-se a necessidade de preservar e ampliar espaços de formação que, como o PRP e o PIBID, articulam universidade e escola pública na construção de uma prática docente crítica, investigativa e comprometida com a transformação social.

Além disso, é fundamental reconhecer e valorizar o papel do estágio supervisionado em Física nesse processo, compreendendo-o como um espaço de síntese e ressignificação das experiências vividas nos programas de iniciação à docência. O estágio, quando orientado de forma reflexiva e contextualizada, deixa de ser uma mera exigência curricular para se tornar um campo de experimentação e de construção da identidade profissional docente. Assim, a continuidade das ações formativas nos cursos de Licenciatura em Física, aliada à integração entre o PIBID, a Residência Pedagógica e o estágio supervisionado, configura-se como uma estratégia essencial para consolidar práticas formativas emancipatórias, fortalecer a autonomia docente e reafirmar o compromisso ético, científico e social da profissão.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. O que é um estudo de caso qualitativo em educação**?** **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp**. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 3. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). Ensino de Ciências por investigação: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

COELHO, G. Residência pedagógica, ensino por investigação e a profissionalização de professores de física de uma universidade pública federal. **Revista Brasileira de Pesquisa em Formação de Professores**, v. 4, n. 2, p. 112–122, 2020. Disponível em: https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/387. Acesso em: 31 out. 2025.

COSTA, Dhiemison Ruan Silva. **Formação do professor de física potencializado pelo programa residência pedagógica**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2025. Disponível em: https://sistemas2.uespi.br/handle/tede/1389. Acesso em: 31 out. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: **saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. . Brasília, DF: Unesco. . Acesso em: 31 out. 2025. , 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/wp-ontent/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MOREIRA, Marco Antônio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS, 2010. Disponível em: http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf . Acesso em: 31 out. 2025.

NÓVOA, António (Org.). **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Tiago Nery; MAIA, Ana Figueiredo. Concepções dos bolsistas de Física acerca do Programa Residência Pedagógica: contribuições e possibilidades **Revista Ensino em Debate (REDE),** Fortaleza/CE, v. 6, e2025017, jan./dez., 2025.

SCHÖN, Donald A. Educando o profissional reflexivo: **um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÉRÉ, Marie-Geneviève; COELHO, Suzana Maria; NUNES, Antônio Dias. O papel da experimentação no ensino da física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, *[S. l.]*, v. 21, p. 31–43, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/9897. Acesso em: 31 out. 2025.

SILVA, Aglaílson José Sebastião. PEREIRA, Danilo de Lima. **A Residência Pedagógica e o Ensino de Física: Relato de Experiência**. In: ENID, 2023, João Pessoa. Anais do IX Enscontro de Iniciação a Docência. João Pessoa: Realize Editora, 2023. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/enid/2023/TRABALHO__EV201_MD1_ID192_TB258_15032024141751.pdf. Acesso em: 31 out. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VILLEGAS, Margarita; GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Narração Autobiográfica: Meio Para Construir a vocação e e configurar a identidade docente. **HOLOS**, *[S. l.]*, v. 8, p. 1–24, 2021. DOI: 10.15628/holos.2021.11956. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11956. Acesso em: 31 out. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, meaning and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.072

FLUXOS DE APRENDÊNCIA NOS DESDOBRAMENTOS DA PAISAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA DO PREVEC

Ana Paula Ramão da Silva[1]
Mara Fernanda Parisoto[2]
Luciana Paula Vieira de Castro[3]

RESUMO

O projeto de extensão Pré-Vestibular Comunitário (Prevec) é desenvolvido por professores e estudantes da Universidade Federal do Paraná – Setor Palotina – em atividade desde 2016. Atualmente conta com duas modalidades de oferta – presencial e remota – e com colaboradores de diversas instituições de ensino superior, desde graduandos a doutorandos. Desde seu início, está atento às exigências dos licenciandos do Setor Palotina e discute a educação nacional, além de contribuir para o ingresso dos pertencentes às camadas mais vulneráveis da sociedade brasileira à universidade. Na décima edição do Conedu, em 2024, publicamos um artigo delineando a paisagem teórico-metodológica a ser apresentada para os colaboradores do Prevec 2025/2026 a fim de se atender os pressupostos teóricos adotados em convergência aos desafios dos processos educativos na contemporaneidade. Esses pautam a horizontalidade, renegam o pensamento binário, superam a lógica da

1 Professora efetiva da Universidade Federal do Paraná – UFPR – Setor Palotina, ramao_ramao.silva@ufpr.br;

2 Professora efetiva da Universidade Federal do Paraná - UFPR – Setor Palotina, mara.parisoto@ufpr.br;

3 Professora efetiva da Universidade Federal do Paraná - UFPR – Setor Palotina, lucianapaula@ufpr.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

reprodução e da memorização, consideram o professor assumidamente um mediador atento às subjetividades do aprendente, veem objeto de estudo em sua dimensão histórica e, por isso mesmo, parcial e provisória. Recorremos, por exemplo, à Filosofia da Diferença e à Teoria da Complexidade. O objetivo deste artigo é apresentar o tecido dos desdobramentos da apresentação da paisagem teórico-metodológica para os colaboradores do Prevec no ano de 2025, discutindo que fluxos de aprendência foram potencializados e/ou interrompidos.

Palavras-chave: Prevec, Desdobramentos da Paisagem Teórico-Metodológica, Fluxos de Aprendência.

ISBN: 978-65-5222-079-0

PALAVRAS DE ABERTURA

Esse texto resulta de uma ação que foi desenvolvida no âmbito do Pré-Vestibular Comunitário (Prevec) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) – Setor Palotina em funcionamento desde 2016. Atualmente o Prevec atua na modalidade presencial, com uma turma de 60 alunos, e na modalidade remota, via plataforma Meet com aulas síncronas e projeções concomitantes no Canal do Prevec no Youtube, o que dá acesso a estudantes[4] de todo território nacional. O Prevec tem como principal objetivo possibilitar a estudantes egressos de escolas públicas a preparação para exames vestibulares e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

As ações realizadas pelo projeto têm consistido em: Encontros remotos com a equipe participante do projeto e a comunidade (representantes das escolas públicas de Palotina), para planejamento das ações; seleção de questões dos últimos vestibulares da UFPR e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para auxiliar a definir as estratégias de ensino; organização do material didático teórico e prático visando atender as áreas de conhecimento.

As atividades junto aos participantes são contínuas com frequência semanal. Os estudantes e os professores são selecionados em período oportuno. O cronograma das aulas é estabelecido junto com coordenadores, orientadores e colaboradores. As aulas são ministradas por acadêmicos de graduação e/ou pós-graduação ou mesmo colaboradores (docentes ou técnicos do setor Palotina). São ainda realizados simulados para que os AEs possam verificar seus conhecimentos.

Uma das linhas de atuação do Prevec trata-se de considerá-lo como "espaço-tempo para a preparação para o trabalho docente, para atividades extensionistas e para a iniciação científica em pesquisa em educação,

4 Quando o termo estudante fizer referência a toda uma classe, ou recuperar a referência a algum documento, será mantido este termo. Quando ele se referir aos sujeitos específicos ao contexto desta pesquisa, será substituído pela sigla AE.

permitindo aos graduandos e pós-graduandos possibilidades de intervenção pedagógica inovadoras" (Silva; Parisoto; Castro, 2025, p. 1602). Diante disso, uma das preocupações da coordenação, desde o início do Prevec, é com formação inicial e continuada dos que nele atuam. Dessa forma, faz parte de seu calendário a proposição dessa formação, bem como pesquisa e publicação a esse respeito.

Assim, em 2024/2025, a coordenação do Prevec publicou o artigo "Prevec rumo consolidação: uma década delineando um território para a apendência" no *e-book* do "X Conedu"[5]. O objetivo do artigo era esboçar as linhas para se delinear a paisagem teórico-metodológica a ser apresentada para os colaboradores do Prevec 2025/2026 a fim de se atender os pressupostos teóricos adotados.

Essa apresentação ocorreu por meio de uma formação ofertada aos APs do Prevec entre julho e setembro de 2025. Dessa formação, foi proposta uma implementação, realizada em setembro de 2025, cujos desdobramentos teóricos-metodológicos constituem o foco deste trabalho.

O aporte teórico é organizado a partir da Filosofia da Diferença (Deleuze e Guattari) e Teoria da Complexidade (Edgar Morin) e seus interlocutores. Com ele, adentramos na compreensão de que também os processos educativos consubstanciam a produção de subjetividade, entendida como "o conjunto das condições que torna possível que instâncias individuais e/ou coletivas estejam em posição de emergir como território existencial auto-referencial, em adjacência ou em relação de delimitação com uma alteridade ela mesma subjetiva" (Guattari, 1992, p. 19). Como a subjetividade, dada sua composição polifônica e heterogênetica, tanto pode pender para o melhor do humano quanto para o pior (Guattari, 1992), processos educativos podem pesar para o melhor nesta balança.

Ainda, é relevante neste trabalho a compreensão de aprendência à luz das colocações de Assmann (2012), ou seja, como um processo em

5 Este documento consta nas Referências.

que todos os envolvidos encontram-se em contínuo aprender, no qual não há acabamento nem prioridade para o cognitivo, abarcando também o emocional, o comprometimento ético e a sensibilidade.

O objetivo deste artigo é apresentar o tecido dos desdobramentos da apresentação da paisagem teórico-metodológica para os colaboradores do Prevec no ano de 2025, discutindo que fluxos de aprendência foram potencializados e/ou interrompidos.

ALINHAVOS METODOLÓGICOS

Esta é uma pesquisa – ação, pois está preocupada em problematizar alinhavados teórico – metodológicos no contexto do Prevec, em especial os potencializados pela Filosofia da Diferença e Teoria da Complexidade. Adotamos a compreensão de Tiollent sobre a pesquisa – ação, vendo-a como um rizoma entre a pesquisa e a transformação da realidade (Thiollent, 2005); rizoma este que instiga a participação ativa dos sujeitos da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), buscando compreender os sentidos e significados presentes nas respostas dos aprendentes[6] acerca da implementação das linhas teórico-metodológicas do Prevec.

O *corpus* da pesquisa constituiu-se a partir das respostas às seguintes perguntas do instrumento de "Registro da Implementação das Linhas Teórico-Metodológicas do Prevec", sendo: i) Relato dos pontos positivos e negativos relacionados à implementação, considerando as diferentes entradas para o trabalho docente (conteúdo em sua dimensão histórica e diacrônica; ampliação do repertório; relação pessoal com o conteúdo; estratégia de explicação; rizoma do conteúdo com as formas de vida;

6 Consideramos que todos os sujeitos envolvidos nos processos educativos são aprendentes, como proposto por Assmann (2012). Quando o termo aprendente referir ao professor, usaremos a sigla AP; quando se referir ao estudante, utilizaremos a sigla AE. Contudo, quando o termo professor fizer referência a algum documento, manteremos o termo.

estabelecimento de rizomas do conteúdo); ii) Considerações gerais sobre a implementação; iii) Comentários e atividades relevantes realizadas pelos alunos durante a implementação; iv) Avaliação da contribuição da formação sobre as linhas teórico-metodológicas do Prevec para a formação inicial na docência.

A implementação foi uma das atividades da formação ofertada pela coordenação do Prevec para os APs. A formação ocorreu de julho a setembro de 2025 e a implementação foi feita em setembro de 2025. Os dados foram coletados por meio do "Registro da Implementação das Linhas Teórico-Metodológicas do Prevec" organizado em um formulário da Google.

Quatro participantes do Prevec (um bolsista de extensão e três bolsistas do Licenciar), doravante denominados Aprendentes Professores – APs –, fizeram a formação entre julho e agosto de 2025, mas somente três (um bolsista de extensão e duas bolsistas do Licenciar[7]) informaram os dados da implementação realizada no mês de setembro de 2025.

Essa abordagem permitiu identificar regularidades, sentidos atribuídos e possíveis tensões nas práticas docentes e discentes, evidenciando a presença (ou ausência) de elementos coerentes com as proposições teórico-metodológicas do Prevec.

DESDOBRAMENTOS DA PAISAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O Prevec oportuniza para seus participantes o trânsito entre vários campos epistemológicos-metodológicos com materialização desse trânsito em intervenções didáticas. Assim, não há uma metodologia oficial no Prevec, mas abertura para trajetos metodológicos alinhados com os princípios da educação pública voltada para a emancipação humana.

7 O Licenciar é um programa da Universidade Federal do Paraná cujo objetivo geral é apoiar ações voltadas para o desenvolvimento de projetos que contribuam para a qualidade de ensino nas licenciaturas. Para tanto, dentre suas iniciativas, há o provimento de bolsas para estudantes de licenciatura atuarem nestes projetos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Investimos em uma formação pedagógica com vistas a potencializar a aula expositiva, estimulando que o AE realize pesquisa (recorrendo à cultura digital) e relacione o que está em estudo com sua singularidade. Com isso, fazemos adesão à Filosofia da Diferença e à Teoria da Complexidade, ecoando o proposto por Guattari (1992): as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) são elementos constituintes da subjetividade humana. Nesse sentido, trazê-las, de alguma forma, para o contexto dos processos educativos permite o diálogo com maneiras atuais de aprendizagem, em que o AE assume uma posição protagonista e viabiliza o devir. A seguir, QUADRO 1com dados sobre a implementação.

Quadro 1 – Dados Da Implementação

MODALIDADE DO PREVEC	COMPONENTE CURRICULAR	CONTEÚDO
Remota	Biologia	• 2° Lei de Mendel • Ligação gênica e casos especiais - epistasia, poligenia, herança quantitativa
Remota	Língua portuguesa	• Estilística
Presencial	Língua Estrangeira Moderna (LEM) Inglês	• Present Perfect

Fonte: As autoras (2025).

Os APs organizaram a intervenção didática, a fim de efetivar a implementação, considerando as entradas para o trabalho docente – sugestões para a aula expositiva e momentos anteriores e posteriores a ela, doravante identificada neste texto como ETD. A seguir, apresentamos essas entradas (totalizando seis) e as considerações dos APs acerca delas.

Quadro 2 – ETD A

O conteúdo apresentado em sua dimensão histórica e diacrônica, com criticidade sobre o recorte sincrônico (como surge, quais seus precedentes, em resposta a que necessidades, atende a que interesses, silencia quais vozes, o que foi mantido, o que foi censurado, por quais meios se estabilizou e se registrou, e outras perguntas que se mostrarem pertinentes).

Fonte: Silva, Castro, Parisoto (2025).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Com essa Entrada, colocamos em relevo a instabilidade da produção de conhecimento, com vistas a demonstrar as disputas feitas em torno da estabilidade de algo tido como referência para a sociedade. Trata-se de se aproximar da questão da territorialização proposta por Deleuze e Guattari (2020), na qual os sujeitos, por meio das relações, rizomas estabelecidos, produzem um território de pertencimento, um modo de compreender a realidade. Da mesma forma, é possível desterritorializar, promover fluxos de fuga, como também reterritorializar, o seja, a partir da fuga, produzir um novo território. Sobre o rizoma, recorremos a Gallo (2003):

> O rizoma rompe, assim, com a hierarquização - tanto no aspecto do poder e da importância, quanto no aspecto das prioridades na circulação — que é própria do paradigma arbóreo. No rizoma são múltiplas as linhas de fuga e portanto múltiplas as possibilidades de conexões, aproximações, cortes, percepções etc. Ao romper com essa hierarquia estanque, o rizoma pede, porém, uma nova forma de trânsito possível por entre seus inúmeros "devires"; podemos encontrá-la na transversalidade (Gallo, 2003, p. 95).

É possível problematizar com os AEs, por meio desta Entrada, que a realidade é uma construção humana, não é um dado natural. Segue o QUADRO 3, em que os APs tecem comentários sobre esta Entrada.

Quadro 3 – Considerações dos APs sobre a ETD – A

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
• Estímulo à: autonomia dos AEs; • Pesquisa; criticidade; • Ampliação do repertório; • Índices de assimilação do conteúdo; • Abertura para abordagem histórica e social dos conteúdos, não somente normativo; • Superação do aspecto abstrato dos conteúdos.	• Decoreba; • Abordagem histórica limitada em sua extensão devido ao pouco tempo disponível; • Preparação inadequada do professor.

Fonte: As autoras (2025).

Essas considerações mostram o potencial de se colocar a instabilidade em foco, pois a relação dos aspectos positivos cobre uma série de elementos que rompem com a tradição memorialística e descontextuali-

ISBN: 978-65-5222-079-0

zada da apresentação de conteúdos por meio de exposição do AP. O que foi colocado como negativo, de forma majoritária, diz respeito a questões metodológicas e de formação do AP, não à experiência do AE.

Isso dialoga com as proposições de Morin (2000) sobre as cegueiras do conhecimento e a instabilidade e imprevisibilidade, em que se aponta que é preciso ensinar sobre as características mentais, cerebrais, culturais dos conhecimentos, e dos motivadores para o erro, promovendo superação da obscuridade.

Outra contribuição encontramos em Deleuze (2006), principalmente no que trata sobre ocorre a aprendizagem, pois ainda que haja, com a ETD – A uma abertura maior para a aprendizagem, concebida como algo que significa, extremamente ligado à subjetividade de cada um, não é possível prever como alguém aprende, pois isso não diz respeito somente ao cognitivo (Deleuze, 2006).

A ETD – B reconhece a importância da pesquisa, da presença da cultura digital e da subjetividade da aprendizagem, bem como do potencial do rizoma.

Quadro 4 – ETD – B

A ampliação do repertório a partir do conteúdo (o estudante deve buscar informações sobre o conteúdo e as socializar oralmente antes da aula expositiva do professor; isso pode ser feito para toda a sala, com a escolha de alguns estudantes, ou em pequenos grupos, sendo que em cada grupo deve haver um relator para socializar para a sala).

Fonte: Silva, Castro, Parisoto (2025).

Os APs apontam como favorável, de forma geral, a qualidade da relação do AE com o conteúdo. Contudo, como desfavorável, figura a dificuldade com uma postura mais ativa na aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 5 – considerações dos APs sobre a ETD – B

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
• Estímulo à pesquisa e ao trabalho colaborativo; • Estímulo à participação; • Ampliação de repertório; • Aproximação do conteúdo à realidade do aprendente; • Trânsito do conhecimento de senso comum para o conhecimento de base acadêmica.	• Incômodo com a socialização (fala em público); • Dificuldade em trabalhar em grupo; • Ausência de pesquisa prévia.

Fonte: As autoras (2025).

As colocações dos APs dialogam com a dinamicidade do aprender, que pode ser pensado no entremeio, no que está em processo, como proposto por Deleuze (2006, p. 214): "Aprender vem a ser tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro". Nesse sentido, tornam-se consistentes tanto as contribuições que a ETD – B traz quanto suas limitações, uma vez que, comumente, os processos educativos, na contemporaneidade, ainda não se organizam a partir dessa perspectiva de aprendizagem, mas, sim, na transmissão de conteúdos. Isso faz com que os AEs tenham dificuldade em assumir um papel que não seja o de passividade.

A ETD – C continua no investimento em uma aula expositiva mais produtiva, acometendo um ângulo para além dos fundamentos cognitivos embasados na racionalidade.

Quadro 6 – ETD – C

A relação pessoal com o conteúdo (o estudante deve refletir, em momentos posteriores à aula, se o conteúdo traz algum tipo de memória, se contribui para sua área de interesse, se causa algum incômodo ou empolgação, se possibilita uma alteração imediata em sua vida cotidiana, se tem aplicação prática, se exige maior esforço cognitivo, se é possível associá-lo a um aroma, forma, cor, textura, imagem, se é possível criar uma narrativa com ele, se é válido socializá-lo com pessoas da convivência pessoal).

Fonte: Silva, Castro, Parisoto (2025).

Em relação a essa entrada, os apontamentos dos APs se situam entre dois polos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 7 – Considerações dos APS sobre a ETD – C

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
· Estímulo à criação de redes de significado acerca do conteúdo visto;	· Dificuldade de estimular o interesse do aluno.

Fonte: As autoras (2025).

Conforme os dados expostos no QUADRO 7, os aspectos positivos mencionados enquadram-se entre um dos saberes necessários para a educação defendidos por Morin (2000), qual seja, "os princípios do conhecimento pertinente", nos quais é defendido que o desenvolvimento da aptidão de realizar naturalmente a contextualização da informação em uma parte e no todo, elaborando estratégias que possibilitem estabelecer relações.

Essa polarização nos leva a ponderar que os AEs resistem a metodologias mais ativas, as quais os colocam em movimento. Ainda, permite problematizar a relação entre aprender e a cognição. As abordagens clássicas sobre essa relação priorizam a cognição baseada no cartesianismo. Com isso, elegem a repetição e o modelo como operadores cognitivos. Contudo, a multiplicidade existente na realidade permite processos humanos mais potentes, pois, como colocado na Filosofia da Diferença, "[...] mais importante do que o pensamento é "aquilo que faz pensar" (Deleuze, 2003, p. 29).

Esse deslocamento do papel do pensamento, com prioridade para o que o coloca em movimento, dá abertura para a subjetividade. Nesse sentido, o que importa não é a generalização, a universalização. Ao contrário, é o que alcança a subjetividade: "Sem algo que force a pensar, sem algo que violente o pensamento, este nada significa. Mais importante do que o pensamento é o que "dá que pensar" [...] (Deleuze, 2003, p. 89).

Deleuze (2003) traz um novo olhar para a relação do homem com o conhecimento, secundarizando o domínio racional na produção e compreensão da realidade. Neste sentido, podemos pensar que aprender está para além de atividades relacionadas ao cognitivo e dialoga com a dimensão subjetiva de cada um. O que incomoda, causa estranheza, comove,

ISBN: 978-65-5222-079-0

força o pensamento configura a propriedade humana: entra no que ainda não existe. Diante disso, deparamo-nos com a dimensão anárquica da aprendizagem. Segundo Gallo (2003), ela foge a qualquer controle.

Uma outra postura como AE, mais ativa, está no cerne da ATD – D. Nela, o AP convida o AE a se apropriar do conteúdo, relacionando-o previamente a outros conhecimentos para, em seguida, proceder a explicação aos demais AEs.

Quadro 8 – ETD – D

A estratégia de explicação sobre o conteúdo (cada estudante deve explicar sua compreensão sobre o conteúdo para pelo menos a cinco colegas).

Fonte: Silva, Castro, Parisoto (2025).

Pelas colocações dos APs, esta ATD alcança seus objetivos, pois a limitação apontada diz respeito somente ao encaminhamento. A partir disso, podemos inferir que esta ETD alcança boa aceitação por parte dos estudantes, podendo ser adotada de forma regular pelos APs.

Quadro 9 – Considerações dos APs sobre a ETD – D

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
· Engajamento; · Maior apropriação do conteúdo.	· Tempo curto.

Fonte: As autoras (2025).

Mais uma vez reforçamos o caráter subjetivo da aprendizagem. Desconsiderar isso fechar os olhos para "[...] as zonas obscuras em que são elaboradas as forças efetivas que agem sobre o pensamento, as determinações que nos forçam a pensar" (Deleuze, 2003, p. 89). Aquilo que nos afeta, que faz com que sejamos surpreendidos, que escapa à compreensão imediata nos coloca no território da aprendizagem. Trata-se de um processo subjetivo, pois cada um tem uma trajetória que desenvolve sensibilidade a este ou aquele evento.

Essas considerações dão margem para o rizoma como fundamento para veredas metodológicas preocupadas com a promoção da vida.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, fazer rizoma permite descortinar as relações estabelecidas entre a sociedade e a vida. Isso é o foco da ETD – E.

Quadro 10 – ETD – E

O rizoma do conteúdo com as formas de vida (discussão coletiva sobre como o conteúdo impacta sobre a vida humana e sobre as demais formas de vida: se é uma relação de respeito, de promoção, de emancipação ou se é predatória).

Fonte: Silva, Castro, Parisoto (2025).

Essa ETD é tão potente que nem houve identificação de aspectos negativos. As considerações mostram que os AEs avançaram em uma postura mais ativa, relacionando-se com o conteúdo para além do contexto escolar.

Quadro 11 – Considerações dos APs sobre a ETD – E

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
• Estímulo ao debate e à reflexão; • Uso de exemplificação	

Fonte: As autoras (2025).

Estar à frente de processos educativos é uma atividade desafiadora e complexa. Muitas vezes, diante de questões sociais e fatores relacionados à política educacional, à formação inicial e continuada, ao contexto local em que um dado processo educacional está inserido, dentre outros, territorializa-se o desânimo frente à aparente infertilidade desse processo. Contudo, ao se inventariar o rizoma como potencializador de fluxos, dá-se abertura para outras territorializações:

> Educar-agenciar. Sabemos que, muitas vezes, parece não estar acontecendo coisa alguma nos territórios de educar (escola, sala de aula, reuniões ou qualquer outro lugar...), mas esses são locais de passagem, de contrapontos, de sinais, de nomadismos, onde novos agenciamentos são possíveis (Marques; Amorim, 2022, p. 271).

Nos territórios dos processos educativos, há fluxos em movimento, rizomas em andamento, o contínuo territorializar-desterritorializar-reterri-

ISBN: 978-65-5222-079-0

torializar, oportunidades para outras produções de subjetividade que não estejam contaminadas pelo capitalismo. Tais oportunidades são estimuladas pela ETD – F, apresentada a seguir.

Quadro 12 – ETD – F

O estabelecimento de rizomas do conteúdo (os estudantes devem trabalham em grupos de até 4 componentes e estabelecer conexões entre o conteúdo e dados da realidade que sejam de natureza diversa a do conteúdo, devem escolher um relator para socializar para a sala).

Fonte: Silva, Castro, Parisoto (2025).

Mais uma vez, as colocações dos APs estão polarizadas. Ainda que esta ETD estimule atividades que rompem com a passividade do AE, esses se sentem desconfortáveis com isso, revelando uma posição conservadora desses AEs frente a encaminhamentos metodológicos inovadores.

Quadro 13 – Considerações dos APs sobre a ETD – F

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
· Estímulo ao trabalho colaborativo e à criatividade.	· Incômodo com a socialização (fala em público).

Fonte: As autoras (2025).

Sobre a presença da colaboração e da criatividade, conseguimos nos reportar à Deleuze e Guattari (2010) em relação à crítica ao pensamento representacional, com valorização para a filosofia, a ciência e a arte no mesmo patamar, entendidas como três formas possíveis e coexistentes de compreensão e produção da realidade. Assim, promovê-las com equidade nos processos educativos é uma maneira de propiciar novos territórios.

Essa inferência é reforçada pelas respostas dos APs à seguinte questão aberta: "*Quais suas considerações sore a implementação?*", as quais indicam a a viabilidade de, mesmo em uma aula expositiva, promover metodologias alternativas. Segue o QUADRO 14 com as respostas dos APs.

ISBN: 978-65-5222-079-0

QUADRO 14 – CONSIDERAÇÕES DOS APs SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO

APs	RESPOSTA
A	*Foi uma forma diferente de os alunos estudarem o conteúdo e compartilharem com a turma o que conseguiram compreender. A aula foi produtiva, contou com bastante participação dos estudantes e possibilitou que eles se envolvessem ativamente no processo de aprendizagem, trocando ideias e construindo o conhecimento de forma colaborativa.*
B	*A implementação foi positiva, pois integrou explicação clara, exemplos contextualizados e participação dos alunos. Houve avanços na aproximação do conteúdo com a realidade dos alunos, mas a prática ainda esteve marcada por momentos mais expositivos.*
C	*Foi muito importante participar da implementação como experiência acadêmica e também para a prática pedagógica.*

Fonte: As autoras (2025).

Os dados expostos acima coadunam com Zabala (1998), que divide os conteúdos dividindo-os nos grupos: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais, sendo que nos primeiros estão contemplados os fatos, conceitos, sistemas conceituais e princípios, enquanto nos conteúdos procedimentais estão inseridos o conjunto de saberes relacionados ao "saber fazer"; e nos conteúdos atitudinais estão agrupados os conhecimentos relativos a valores, normas e atitudes. Neste sentido, foi apontado que a implementação proporcionou vivência do conhecimento nos diferentes grupos, pois permitiu avançar para além dos conteúdos conceituais, formando os participantes nas demais dimensões.

O movimento para um ângulo pedagógico alinhado ao rizoma, comprometido com a vida, viabiliza outros modos de existência, com abertura para a promoção de fissuras na subjetividade produzida pelo capitalismo. É um coro à proposição de Guattari (1992, p. 33): "A única finalidade aceitável das atividades humanas e a produção de uma subjetividade que enriqueça de modo contínuo sua relação com o mundo". Nesse sentido, os processos educativos são territórios potenciais para a produção dessa subjetividade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

PALAVRAS DERRADEIRAS, MAS NÃO FINAIS

O tecido dos desdobramentos da apresentação da paisagem teórico-metodológica para os colaboradores do Prevec no ano de 2025 permite delinear quais fluxos de aprendência foram potencializados e/ou interrompidos.

Como potência, indicamos o protagonismo, engajamento, criatividade e pensamento crítico, os quais, balizados pelo rizoma, podem promover movimentos de ruptura e de desterritorialização com vistas ao reconhecimento da diferença e da multiplicidade.

Por outro lado, permanecem bem territorializadas a reprodução como operador cognitivo e a passividade como modo de existência na aprendência, atravancando um devir aprendente menos conservador.

Os avanços neste tecido dizem respeito à sensibilização dos APs frente a alternativas de intervenção pedagógica direcionadas para a aula expositiva, a configurar possíveis aberturas para encaminhamentos metodológicos menos convencionais e mais abertos à criatividade.

Como limites neste tecido, apontamos a apropriação de teorias densas e complexas como as que fundamentam as discussões propostas neste artigo, bem como o risco de superficialidade teórica nas proposições realizadas para o trabalho docente, resultando em decalque o que é para ser mapa.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

DELEUZE, G. **Proust e os signos**. Tradução de Antonio Carlos Piquet e Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa, Lúcia Cláudia Leão, Suely Rolnik, Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. 2. reimp. São Paulo: Editora 34, 2020. 5 v. (Coleção Trans).

GALLO, S. **Deleuze & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GUATTARI, F. **Caosmose:** um novo paradigma estético. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. São Paulo: Editora 34, 1992.

MARQUES, D.; AMORIM, A. C. R. de. Aforismos para um educar, entre imagens e palavras. *In*: CARVALHO, J. M.; SILVA, S. K. da; DELBONI, T. M. Z. G. F. (Orgs.). **Currículos e artistagens**: política, ética e estética para uma educação inventiva. Rio de Janeiro: Editora CRV, 2022.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

SILVA, A. P. R. da.; CASTRO, L. P. V. ; Parisoto, M. **Prevec rumo à consolidação: uma década delineando um território para a aprendência**. CONEDU - Formação de professores (Vol.3). Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/118850>. Acesso em: 20/10/2025.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.073

DESAFIOS E PERSPECTIVAS: UMA ANÁLISE SOBRE A ATUAÇÃO DE PEDAGOGAS EM CONTEXTO NÃO ESCOLAR

Artur George Bezerra Jales[1]

RESUMO

Este trabalho analisa a atuação do pedagogo em contextos não escolares, como hospitais, organizações não governamentais (ONGs), museus, Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e outros ambientes que demandam uma abordagem pedagógica diversificada e sensível às particularidades de cada espaço. A pesquisa adota uma abordagem fenomenológica, com o objetivo de compreender, de forma aprofundada, as vivências de pedagogos nesses contextos e identificar lacunas presentes na formação inicial, os desafios do trabalho interdisciplinar e a necessidade de capacitação contínua para enfrentar as demandas específicas desses ambientes. Foram entrevistadas 10 pedagogas que atuam em diferentes contextos não escolares na cidade de Natal/RN, permitindo uma análise rica e significativa. O estudo destaca ainda a importância da interdisciplinaridade e da colaboração com profissionais de outras áreas do conhecimento, como assistentes sociais, psicólogos, terapeutas ocupacionais e enfermeiros, elementos fundamentais para o sucesso da prática pedagógica nesses espaços. Autores como Libâneo (2013), Gohn (2015), Severo (2016) e Reis (2013) contribuem para a compreensão crítica da atuação pedagógica fora do espaço escolar, embasando teoricamente

1 Mestrando em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, artur.george.104@ufrn.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

as reflexões realizadas. As considerações finais apontam para a necessidade urgente de maior valorização da atuação dos pedagogos em ambientes não escolares e para a adaptação dos currículos dos cursos de Pedagogia às novas exigências do mercado de trabalho contemporâneo.

Palavras-chave: pedagogia; contexto não escolar; formação de pedagogos; interdisciplinaridade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A educação constitui elemento central no processo de formação humana, sendo compreendida como prática social construída historicamente e permeada por valores, saberes e experiências. Diferentemente dos animais, o ser humano é um ser inconcluso, em constante desenvolvimento, capaz de transformar a realidade por meio do trabalho e da ação educativa (FREIRE, 2000). Esse processo educativo, como destaca Rousseau (1995), inicia-se desde o nascimento e se constrói nas interações com o mundo, em consonância com Durkheim (2011), para quem a educação representa mecanismo fundamental de socialização e integração do indivíduo na sociedade. Ao longo da história, especialmente no contexto brasileiro, a educação institucionalizada passou por transformações significativas, desde a influência religiosa jesuítica no período colonial até a consolidação de políticas públicas e do curso de Pedagogia, que buscou formar profissionais aptos a atuar no ensino e na gestão educacional (SAVIANI, 2020). Embora prevaleça na sociedade a compreensão de que o pedagogo atua prioritariamente na escola, estudos apontam que seu campo de intervenção é mais amplo, estendendo-se a espaços que demandam práticas educativas variadas (LIBÂNEO, 2001; BRASIL, 2006).

Nesse cenário emergem os contextos não escolares, tais como hospitais, ONGs, museus, equipamentos socioassistenciais (CRAS/CREAS), unidades de atenção psicossocial (CAPS), órgãos públicos e espaços culturais. Nesses ambientes, a educação assume caráter diversificado e interdisciplinar, evidenciando que o processo educativo é multifacetado e ocorre em múltiplos espaços sociais (FRISON, 2004; LIBÂNEO, 2010). No entanto, apesar dessa ampliação das possibilidades de atuação, historicamente a formação inicial em Pedagogia privilegiou a docência escolar, o que gera lacunas formativas para atuação em tais contextos (PEREIRA, 2016; SEVERO, 2017). Sobre a atuação de pedagogos em contexto não escolar, Pereira (2016) afirma:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> "Devemos ainda levar em consideração que há alguns anos não era muito comum encontrar profissionais da educação atuando fora das escolas, e que por muito tempo essa atuação fora do âmbito escolar foi vista como desnecessária. Não existia procura e nem tanta divulgação deste trabalho, sendo então realizado por profissionais de outras áreas. O pedagogo era visto apenas como um profissional cuja atuação era restrita às áreas educacionais, para a educação formal as crianças, não tendo oportunidade de atuar em trabalhos diferenciados como acontece na atualidade." (PEREIRA, 2016, p.10)

Entretanto, com os avanços tecnológicos, processos da globalização, novas demandas sociais, ampliação dos direitos humanos, criação de leis inclusivas e crescimento dos 15 movimentos sociais, desenvolveu-se uma nova abordagem educativa, colocando-a não apenas como um processo essencial nas escolas, mas também em espaços não escolares, como por exemplo em: Hospitais, Organizações Não Governamentais (ONG´s), Museus, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), Tribunais de Justiças (TJ), Secretárias de Educação, Parques Ambientais, Igrejas, Empresas, Centros de Referências, Sistemas Prisionais, Escolas do Governo, Câmaras Municipais e Instituições de Ensino Profissionalizante. Desse modo, a educação passou a ser vista como fator determinante para o desenvolvimento humano pleno e contínuo ao longo da vida em variadas instâncias, como um dos ingredientes básicos da configuração da atividade humana (LIBÂNEO, 2010).

Desse modo, ao assumirem a responsabilidade de criar e transformar ambientes, sejam eles escolares ou não, os pedagogos promovem processos pedagógicos para o desenvolvimento, relacionamento e evolução constante do indivíduo, pois a aprendizagem é uma característica inerente ao ser humano. Em tal situação, os pedagogos estão preparados para ensinar pessoas, planejar programas, gerenciar equipes, coordenar projetos, executar experiências pedagógicas, produzir conhecimentos, estimular convivências e incentivar a aprendizagem em uma variedade de contextos, lugares e espaços em que a educação é indispensável. Para

ISBN: 978-65-5222-079-0

Frison (2004), as multiplicidades da educação e suas modalidades são consequências das mudanças sociais:

> "Não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades." (FRISON, 2004, p. 88)

Diante do exposto, é possível afirmar que os pedagogos integram seu papel social coletivamente e mediam processos educativos que respondem às diferentes demandas de aprendizagem dos contextos sociais e dos indivíduos. Nesse caso, este trabalho visa descrever uma pesquisa realizada na área de Educação em Espaços não Escolares, focada em analisar a atuação dos pedagogos nesses espaços.

A ampliação dos espaços educativos e o surgimento de novas demandas sociais têm impulsionado reflexões sobre o papel do pedagogo em ambientes não escolares. Em diferentes contextos, observa-se que esses profissionais enfrentam desafios relacionados à ausência de formação específica, à execução de atividades que extrapolam suas atribuições originais e à carência de reconhecimento institucional. Tais questões revelam lacunas entre o processo formativo e as exigências contemporâneas da prática pedagógica.

A literatura recente aponta que, embora os cursos de Pedagogia contemplem uma formação ampla, ainda se nota predominância da preparação voltada à docência escolar (SEVERO, 2015; PEREIRA, 2016). Essa configuração curricular dificulta o enfrentamento de situações próprias de espaços como museus, hospitais, ONGs e centros socioassistenciais, nos quais a ação educativa requer abordagens interdisciplinares e sensibilidade diante de públicos diversos.

Além disso, o crescimento das políticas públicas voltadas à inclusão, à diversidade e à aprendizagem ao longo da vida ampliou a presença de pedagogos em ambientes não escolares, demandando novas com-

ISBN: 978-65-5222-079-0

petências e redefinindo a identidade profissional desses sujeitos. Assim, compreender os desafios e as perspectivas da atuação em tais contextos torna-se fundamental para o aprimoramento dos processos formativos e para o fortalecimento do campo da Educação em sua dimensão social e transformadora.

> "Considera-se com emergência de documentos regulamentadores como um avanço na legitimação das práticas educativas não escolares promovidas por pedagogos e que a aplicação dos mesmos colabora com o reconhecimento da especificidade dessa ação profissional em contraste com as de outras profissões, uma vez que é comum a presença de equipes multiprofissionais na condução de processos nos quais o pedagogo se insere." (SEVERO, 2015, p. 201)

Sendo assim, procuraremos no presente trabalho perceber algumas características que nos ajudam a compreender os desafios e perspectivas desses pedagogos em contextos não escolares, mediante os seguintes aspectos: a) Analisar os espaços não escolares e a atuação do pedagogo; b) Investigar os processos formativos dos pedagogos que atuam em contextos não escolares; c) Refletir sobre os desafios e perspectivas vigentes dos pedagogos e seus impactos nos ambientes não escolar.

Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa com inspiração fenomenológica (BERNARDES, 1991), utilizando entrevistas semiestruturadas (SEVERINO, 2007), pesquisa bibliográfica e observação direta (LAKATOS; MARCONI, 2003). Foram entrevistadas dez pedagogas atuantes em diferentes instituições de Natal/RN, permitindo identificar percepções, práticas e vivências relacionadas à atuação em contextos não escolares.

Os resultados revelam lacunas na formação inicial das pedagogas, necessidade de formações complementares e desafios ligados ao reconhecimento profissional, à interdisciplinaridade e ao planejamento pedagógico nessas instituições. Contudo, também apontam avanços, como maior abertura institucional e crescente debate acadêmico sobre o tema. Conclui-se, portanto, que a atuação do pedagogo em ambientes não escolares representa campo em expansão e relevância, demandando

ISBN: 978-65-5222-079-0

revisão curricular, fortalecimento de políticas formativas e visibilidade profissional, de modo a consolidar práticas educativas inovadoras em diferentes espaços sociais.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, com inspiração fenomenológica, buscando compreender as experiências e significados atribuídos pelas participantes às suas práticas profissionais em contextos não escolares. A fenomenologia, enquanto método compreensivo, possibilita acessar percepções, vivências e sentidos produzidos pelos sujeitos a partir de suas experiências concretas no mundo (BERNARDES, 1991). Foram utilizados diferentes procedimentos metodológicos, combinando pesquisa bibliográfica, observação direta e entrevistas semiestruturadas.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir flexibilidade ao pesquisador na condução do diálogo e a manifestação livre das participantes, possibilitando aprofundamento nas questões e maior interação com o fenômeno investigado (SEVERINO, 2007). Já a observação direta foi adotada com o objetivo de identificar elementos do cotidiano profissional, ações e interações das pedagogas nos espaços analisados, entendida como técnica que envolve não apenas ver e ouvir, mas examinar fatos e fenômenos no ambiente estudado (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190). Entende-se por observação direta como:

> "Uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar." (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190)

Participaram da pesquisa dez pedagogas atuantes em diferentes instituições de Natal/RN, abrangendo unidades socioassistenciais, equipamentos culturais, instituições de saúde e espaços ambientais. A seleção

ISBN: 978-65-5222-079-0

ocorreu por indicação de docentes, profissionais da área e contatos estabelecidos durante visitas aos locais. As entrevistas e visitas ocorreram entre janeiro e junho de 2024. As entrevistas foram gravadas em áudio por meio de gravador digital e telefone celular, mediante autorização das participantes, e posteriormente transcritas integralmente para análise interpretativa. Durante as visitas, foram utilizados como instrumentos: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), declaração de vínculo institucional, roteiro de entrevista e ficha de identificação para coleta de dados, elaborados em conjunto com o orientador da pesquisa.Em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas com seres humanos, o estudo utilizou TCLE conforme normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, assegurando confidencialidade, direito à recusa, sigilo das falas e anonimato das participantes (BRASIL, 2016).

As pedagogas foram informadas previamente sobre os objetivos, procedimentos, gravação e descarte de dados, bem como sobre o uso das informações para fins acadêmicos. Não houve coleta de imagens de pessoas, preservando integralmente a identidade das participantes e respeitando o direito de uso de imagem. Apenas imagens dos locais, quando necessárias, foram registradas sem identificação de sujeitos.

Os dados obtidos foram analisados a partir de procedimentos interpretativos, buscando identificar regularidades, sentidos e categorias emergentes das falas e observações, articulando as evidências empíricas ao referencial teórico sobre formação e atuação pedagógica em contextos não escolares.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante salientar, que a maioria das pedagogas entrevistadas tiveram contato com educação formal e apenas duas não tinham como foco inicial o trabalho com educação formal. As pedagogas entrevistadas relataram que muitas vezes precisam aprender na prática e buscar formações complementares para lidar com as demandas específicas de seus

ISBN: 978-65-5222-079-0

contextos de atuação. A compreensão desses desafios e perspectivas são fundamentais para analisar os contextos e as demandas que estão relacionadas aos lugares que as pedagogas estão inseridas. Como podemos ver o local e a descrição que as pedagogas estão inseridas:

Museu Câmara Cascudo	O MCC representa um grande espaço de educação não formal, em que visitantes de diferentes idades e perfis - incluindo pessoas com necessidades especiais e em situação de vulnerabilidade social - podem aprender individual e coletivamente, de maneira dinâmica, imersiva e prazerosa, no âmbito de exposições, instalações, eventos, projetos e ações diversas.
Parque da Cidade	Um dos objetivos de uma Unidade de Conservação é a realização de atividades e ações de educação ambiental. Para atingir esse objetivo, o Parque da Cidade possui um Setor de Educação Ambiental e Biblioteconomia (SEAB), composto por uma equipe multidisciplinar, que promove a difusão da educação ambiental se utilizando dos espaços do Parque (trilhas, salas de aula, museu, etc), e ambientes externos dentro do âmbito municipal (Escolas, Faculdades, Universidades, ONG's, Centros Comunitários, Condomínios e outros) sensibilizando as pessoas sobre a importância dos recursos naturais, além de outras diversas temáticas ambientais.
Bosque das Mangueiras	É um local de uso público com acesso gratuito, sendo parte integrande da SEMURB, da Prefeitura do Natal e administrado em parceria com a UnP. Ele tem suas ações orientadas para a realização de atividades culturais, de lazer, além da promoção da educação ambiental.
ONG Atitude Cooperação	A Atitude Cooperação visa contribuir para o desenvolvimento de pessoas e o crescimento sustentável das comunidades atendidas, através do estímulo ao voluntariado e de parcerias sociais, transformando vidas e realidades.
SENAC/RN	O Senac/RN visa ser a instituição brasileira que oferece as melhores soluções em educação profissional, reconhecida pelas empresas em âmbito nacional e quiçá estabelecer parcerias internacionais agregando valores e conhecimento.
Escola da Assembleia Legislativa	A Escola da Assembleia integra a estrutura organizacional da Assembleia Legislativa do RN como Escola do Poder Legislativo Estadual, com a missão de "Promover uma educação legislativa de excelência, contribuindo - através de serviços educacionais - para a formação política, cidadã e profissional dos agentes do Poder Legislativo e da comunidade, com ênfase para as funções e atribuições do Parlamento", por meio de cursos de formação escolar, de cursos livres e de outras formas de capacitação, de atualização e de treinamento.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Hospital Infantil Varela Santiago	O Varela Santiago é uma instituição pioneira no sentido de legitimação. É a primeira instituição do RN a ter o serviço de escolarização hospitalar, legitimado. Teve grande influência na criação das leis, tanto nos municípios de Natal quanto do RN, sendo referência para o Brasil o que se faz no RN em termos de pedagogia hospitalar/ educação hospitalar.
Centro Estadual de Educação Especial	O Centro Estadual de Educação Espacial (CEESP), é um Centro de Atendimento Educacional Especializado que atende crianças, jovens e adultos com vários tipos de deficiências e déficit de aprendizagem.
CREAS	O CREAS é uma unidade pública da política de Assistência Social onde são atendidas famílias e pessoas que estão em situação de risco social ou tiveram seus direitos violados.
CAPS	O CAPS são lugares onde oferecem serviços de saúde abertos para a comunidade. Uma equipe diversificada trabalha em conjunto para atender às necessidades de saúde mental das pessoas, incluindo aquelas que enfrentam desafios relacionados as necessidades decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas.

Fonte: Elaborado pelo autor (2024).

As entrevistas realizadas com as pedagogas que atuam em diferentes contextos não escolares na cidade de Natal/RN, visam compreender o contexto que demanda o lócus de atuação de pedagogos em contextos não escolares, e como refletir através das referências teóricas as atuações desses profissionais. Existem alguns desafios enfrentados pelas pedagogas que foram expostos praticamente por todas, como por exemplo: a falta de formação específica durante o curso de graduação, todas as pedagogas tiveram que fazer uma pós ou cursos complementares.

Os desafios encontrados pelas pedagogas em contextos não escolares são complexos e diversos. A falta de reconhecimento e importância da educação fora do ambiente escolar, o trabalho com profissionais de outras áreas, a ausência de formação em Contexto Não Escolar, a carência de recursos e a necessidade de adaptação constante são apenas alguns exemplos desses desafios. Severo (2015) destaca a escassez de estudos específicos sobre atuação e práticas dos pedagogos em contextos não escolares, o que evidencia a necessidade de pesquisas que analisem as lacunas na formação desses profissionais e as demandas específicas de cada contexto.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A análise das entrevistas e observações possibilitou organizar os dados em quatro categorias analíticas: (1) Compreensão da atuação pedagógica em espaços não escolares; (2) Formação inicial e lacunas formativas; (3) Demandas e desafios institucionais; (4) Perspectivas profissionais e identidade docente. Essas dimensões expressam o movimento formativo e profissional vivido pelas pedagogas, revelando tensões e potencialidades do campo. Os resultados desta pesquisa evidenciam que a atuação de pedagogas em contextos não escolares se configura como campo profissional em expansão, porém ainda marcado por desafios relacionados à formação inicial, ao reconhecimento institucional e à construção da identidade profissional.

As participantes demonstram compreensão ampliada da educação como fenômeno que ultrapassa os limites escolares, confirmando que aprender é processo contínuo e socialmente situado, "tendo a vida como a mestra dos homens" (LIBÂNEO, 2001) o que justifica a presença do pedagogo em diferentes espaços sociais. Essa concepção dialoga com Freire (2000) ao compreender o ser humano como sujeito em constante formação, que se constitui nas relações com o mundo.

A primeira categoria emergente refere-se à centralidade da formação continuada e aprendizagem prática na constituição profissional das pedagogas. A análise das entrevistas revela que, embora reconheçam a relevância da formação inicial, as participantes afirmam que a atuação em espaços não escolares exige constante atualização e busca autônoma de conhecimentos específicos, sendo o cotidiano profissional um espaço formativo fundamental.

Nesse sentido, "o lugar do fazer pedagógico [...] envolve conhecimentos e condutas específicas acerca de uma prática social construtiva, isto é, uma ação profissional-mediadora que implica na compreensão do ser humano" (PEREIRA, 2010, p. 88). Esse movimento evidencia que a prática profissional tem exercido papel estruturante no desenvolvimento de competências para atuação diversa, validando a premissa de Frison (2004)

ISBN: 978-65-5222-079-0

de que as transformações educacionais ampliaram os espaços formativos para além da escola.

A segunda categoria diz respeito à insuficiência da formação inicial para atuação em espaços não escolares, apontando limitações curriculares que ainda priorizam a docência escolar e relegam às margens outras possibilidades formativas. Esse dado empírico converge com autores como Severo (2017), ao problematizar que "os momentos dedicados às discussões sobre docência e práticas educativas que se realizam fora da escola ainda se constituem como temas não centrais" (SEVERO, 2017, p. 100).

A falta de preparação específica, relatada pelas entrevistadas, revela lacuna histórica na formação do pedagogo no Brasil, que, embora tenha avançado nas diretrizes curriculares, ainda não contempla de forma robusta as demandas desses contextos emergentes.

A terceira e quarta categoria relevante refere-se ao reconhecimento institucional e identidade profissional. Embora atuem em instituições diversas e contribuam para processos educativos, sociais e culturais, as pedagogas apontam dificuldades no reconhecimento pleno de seu papel e na delimitação de suas atribuições. Esse cenário se relaciona à própria história da profissão, marcada pela busca de afirmação e regulação legal (ARANHA, 2020).

Os achados indicam que, em muitos casos, a presença do pedagogo ainda precisa ser legitimada internamente, exigindo flexibilidade, resiliência e capacidade de construir espaços de atuação. Libâneo (2010) reforça essa perspectiva ao afirmar que a prática pedagógica contemporânea está permeada de pluralidade e requer postura investigativa e crítica para superar visões reducionistas sobre o campo profissional.

Durante as entrevistas, também foi questionado às pedagogas quais disciplinas da graduação foram mais úteis em sua atuação em contextos não escolares e quais elas gostariam de ter tido durante a formação. As respostas revelaram que disciplinas como psicologia da educação, Sociologia/filosofia da educação e Didática foram frequentemente citadas

ISBN: 978-65-5222-079-0

como benéficas, especialmente para lidar com as demandas específicas desses contextos.

No entanto, muitas expressaram o desejo de ter tido um foco maior em áreas como Tecnologias educacionais (a maioria relatou dificuldade com recursos tecnológicos), liderança e gestão de pessoas, empreendedorismo, Educação Especial, educação ambiental e hospitalar, além das disciplinas em contexto não escolar, que são fundamentais para o trabalho fora do ambiente escolar e que não foram suficientemente abordadas na graduação.

> "A formação do pedagogo está diretamente relacionada com as transformações contemporâneas, enfocando o desenvolvimento humano, o trabalho em equipe, o aprofundamento teórico, estudando os processos de aprendizagem, as estratégias de ensino, dentre outros requisitos que conferem ao pedagogo sua especificidade." (NASCIMENTO et al, 2010, p. 62)

Essas observações destacam a necessidade de um currículo mais adaptado às realidades diversificadas enfrentadas pelos pedagogos em seus ambientes de trabalho, como evidenciado nas práticas relatadas pelas profissionais entrevistadas.

Além disso, os resultados apontam para a existência de interdisciplinaridade e mediação social como características estruturantes da atuação das pedagogas. Ao trabalhar com assistentes sociais, psicólogos, profissionais de saúde e gestores culturais, as participantes constroem práticas educativas que dialogam com diferentes campos do saber, reforçando que a educação "não se restringe ao âmbito da escola, mas apresenta características próprias das diferentes formas de educação" (PEREIRA, 2010, p. 84). Esse processo amplia o papel social do pedagogo, aproximando-o de competências relacionadas ao cuidado, à gestão de relações humanas e à construção de projetos socioculturais.

> "na escola, na sociedade, na empresa, em espaços formais ou não formais, escolares ou não escolares, estamos constantemente aprendendo e ensinando. Assim, como não há forma única nem modelo exclusivo de educação, a escola não é o

ISBN: 978-65-5222-079-0

> único em que ela acontece e, talvez, nem seja o mais importante. As transformações contemporâneas contribuíram para consolidar o entendimento da educação como fenômeno multifacetado, que ocorre em muitos lugares, institucionais ou não, sob várias modalidades" (FRISON, 2004, p. 88).

Por fim, destaca-se a forte dimensão ética e social do trabalho pedagógico, evidenciada tanto na relação com os sujeitos quanto na preocupação com práticas dialógicas e emancipadoras. Tal postura reflete a compreensão freireana de educação enquanto prática da liberdade, mediadora de consciência crítica e transformação social (FREIRE, 2000), articulando-se ao compromisso ético com a dignidade humana e com a promoção de direitos nos territórios onde atuam. Sob a mesma ótica horizonte, Schimtz (2013, p. 36) ressalta que:

> "[...] o pedagogo deixa de ser o profissional que foi no século XX. Apresenta-se agora como agente de transformação dessa realidade que gradativamente começa a projetar-se. Destarte, o pedagogo se insere no mercado de trabalho de forma mais ampla e diversificada, considerando que a nossa sociedade exige cada vez mais profissionais multifacetados (capazes de exercer diferentes funções em diferentes espaços, formais ou não formais)". (SCHIMTZ, 2013, p. 36)

Os dados analisados indicam que as pedagogas assumem papel significativo na construção de ambientes educativos afetivos, acolhedores e participativos, reafirmando o potencial humanizador da ação pedagógica. Assim, os achados desta pesquisa corroboram a literatura ao demonstrar que a atuação do pedagogo em contextos não escolares requer competências específicas, formação ampliada e construção identitária contínua. Ao mesmo tempo, revelam potencial transformador desse campo emergente, que contribui para práticas educativas inovadoras e alinhadas às demandas sociais contemporâneas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos explorar e compreender a atuação do pedagogo em ambientes não escolares, um campo que, embora ainda emergente, possui um potencial significativo para a educação contemporânea. A pesquisa realizada revelou que os pedagogos enfrentam desafios substanciais, especialmente relacionados à formação inicial, trabalho em equipe e ao reconhecimento de sua importância fora do contexto escolar.

Essa constatação ressalta a necessidade urgente de repensar e adaptar o currículo dos cursos de Pedagogia, de modo a preparar os profissionais para atuar em uma variedade de contextos educacionais. Como estudante de pedagogia na UFRN, tendo vivenciado a experiência de estagiar em contexto não escolar, e pesquisado as revisões e atualizações no PPC do curso de Pedagogia, percebi que a instituição mostra seu compromisso em preparar profissionais aptos a intervir em espaços educativos diversificados.

O aumento da carga horária dedicada a disciplinas optativas como disciplinas Educação Hospitalar e Educação Ambiental, atividades complementares e, 35 especialmente, aos estágios supervisionados, evidencia um esforço significativo da UFRN em enriquecer a formação do pedagogo, integrando saberes que são fundamentais para a atuação em contextos não escolares. Como afirma Vasconcelos (2012) sobre a importância de estágio em contexto não escolar:

> "Certamente, o Estágio em Contextos Não Escolares trará diversas contribuições para a sua formação, propiciando a sua inserção na realidade de diferentes instituições e a possibilidade de desenvolvimento de um conhecimento mais aprofundado sobre as práticas do pedagogo em contextos distintos da escola" (VASCONCELOS, 2012, p.11)

A análise das entrevistas com pedagogas que atuam em diferentes contextos não escolares evidenciou uma lacuna na formação inicial desses profissionais, que muitas vezes precisam buscar por conta própria a

ISBN: 978-65-5222-079-0

qualificação necessária para desempenhar suas funções de maneira eficaz.

Foi possível perceber que as pedagogas entrevistadas trabalham diretamente com gestão de pessoas, liderança e atividades gerenciais e planejamento que são competências que não estão explícitas como componentes curriculares do Curso de Pedagogia. Essa realidade levanta questões importantes sobre a adequação do currículo dos cursos de Pedagogia às demandas do mercado de trabalho e à diversidade de espaços educativos que surgiram nos últimos anos.

Apesar dos desafios mencionados, as perspectivas para a atuação dos pedagogos em ambientes não escolares são promissoras. A educação fora do ambiente escolar oferece uma oportunidade única para a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares, que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento humano em diversas áreas. Os relatos das pedagogas destacaram a importância da interdisciplinaridade e da colaboração com profissionais de outras áreas, o que reforça a ideia de que o trabalho do pedagogo vai além da sala de aula e tem um impacto positivo em diferentes contextos sociais.

> "O pedagogo antes visto apenas em escolas, preocupado com o processo de ensino aprendizagem, agora está em outros locais, como educador social em empresas, hospitais, ONGs, associações, igrejas, eventos formando atualmente um novo campo para o profissional. Afinal, onde houver práticas educativas, se tem uma ação pedagógica exercida por um profissional da educação. Pois não se pode pensar o pedagogo como conhecedor apenas dos métodos de ensinar, pois o pedagogo lida com a educação como seu todo e suas ramificações, não está restrito apenas ao ensino." (REIS. 2013, p.34).

Os relatos das pedagogas entrevistadas indicam que, apesar das demandas específicas e dos desafios enfrentados, muitos ainda enfrentam dificuldades para obter o devido reconhecimento. A falta de valorização pode manifestar-se de várias formas, como a ausência de políticas institucionais que reconheçam e recompensem adequadamente o trabalho

ISBN: 978-65-5222-079-0

realizado, a falta de documentos que normatizem suas funções de forma clara e específica. Sobre isso, Severo (2015) alerta:

> "Considera-se com emergência de documentos regulamentadores como um avanço na legitimação das práticas educativas não escolares promovidas por pedagogos e que a aplicação dos mesmos colabora com o reconhecimento da especificidade dessa ação profissional em contraste com as de outras profissões, uma vez que é comum a presença de equipes multiprofissionais na condução de processos nos quais o pedagogo se insere." (SEVERO, 2015, p. 201).

Para melhorar a valorização e o reconhecimento dos pedagogos em contextos não escolares, é crucial que as instituições e organizações adotem medidas mais eficazes. Isso pode incluir a implementação de políticas que promovam a valorização profissional, como programas de capacitação contínua, reconhecimento formal das conquistas, e criação de espaços para a troca de experiências e práticas bem-sucedidas.

De todas as pedagogas entrevistadas, apenas duas têm plano de cargos definidos, a maioria citou que a descrição dos cargos estava detalhada no edital do concurso ou do processo seletivos. Sendo assim, promover um ambiente que apoie e reconheça adequadamente esses profissionais é essencial para garantir que eles possam continuar contribuindo de maneira significativa para a sociedade e para os contextos em que atuam.

As considerações finais deste estudo apontam para a necessidade de uma maior valorização e reconhecimento da atuação dos pedagogos em ambientes não escolares, tanto por parte das instituições formadoras quanto das organizações empregadoras. É fundamental que os cursos de Pedagogia ampliem seu foco, incluindo disciplinas e estágios que preparem os futuros pedagogos para enfrentar os desafios específicos desses contextos. Além disso, a implementação de políticas institucionais que reconheçam e recompensem adequadamente o trabalho realizado por esses profissionais é crucial para garantir que eles possam continuar contribuindo de maneira significativa para a sociedade.

> "Ou seja, quando se trata da atuação do pedagogo, desafios sempre irão existir, pois, como foi dito, o homem é composto de múltiplas determinações, de variados aspectos que não devem ser deixados de lado e que influenciam e determinam consideravelmente os processos pedagógicos. Cabe ao pedagogo delimitar e conquistar seu espaço e se cercar de referenciais que possam ajudá-lo na relação entre sua atuação e o meio em que vai atuar, respeitando o contexto social, cultural, político e econômico" (NASCIMENTO et Al, 2010, p. 64)

Por fim, este trabalho contribuiu para a discussão sobre a importância da atuação dos pedagogos em ambientes não escolares, destacando os desafios enfrentados e as perspectivas para o futuro. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam servir de base para futuras pesquisas e para o desenvolvimento de políticas educacionais que valorizem e promovam a educação em sua forma mais ampla e inclusiva, reconhecendo a diversidade de espaços e contextos em que os pedagogos pode e deve atuar. Em suma, a atuação desses profissionais em contextos não escolares representa não apenas uma expansão do campo de trabalho, mas também um compromisso com a educação como um direito humano fundamental. Ao adaptar suas práticas às necessidades específicas de cada ambiente, esses profissionais desempenham um papel crucial na promoção do aprendizado ao longo da vida e no desenvolvimento comunitário e social.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação.** 4. ed. São Paulo: Moderna, 2020.

BERNARDES, Márcia Eliane Mendes. **Pesquisa fenomenológica**: fundamentos teóricos e metodológicos. São Paulo: Cortez, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília: MEC, 2006.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FRISON, Lourdes. **Educação e contemporaneidade**: perspectivas e desafios. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **O pedagogo em espaços não escolares**: novos desafios. *Ciência*, Porto Alegre, nº 36, p. 87-103, jul./dez. 2004.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade**. Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NASCIMENTO, Aretha S. et al. **A atuação do pedagogo em espaços não escolares: desafios e possibilidades.** Pedagogia em Ação, Belo Horizonte, v. 2, n. 1, p. 61-65, fev/Jun. 2010. Semestral. Fev./jun. 2010. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/4481/4606.Acesso em: 22 jul. 24.

PEREIRA, Maria Auxiliadora Soares de. **Pedagogia e práticas educativas em contextos não escolares.** Recife: UFPE, 2010.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.

SCHMITZ, T. **Repensando a educação e a pedagogia no Brasil:** limites, tensionamentos e possibilidades. In: CUNHA, A. L. et al. Pedagogia e ambientes não escolares. Curitiba: InterSaberes, 2013

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERO, Juliana Nunes. **Educação em contextos não escolares e currículo de Pedagogia no Brasil**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017

VASCONCELOS, Maria C.. **Estágio em contexto não escolares**: UERJ: v. único; Rio de Janeiro, 2012

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.074

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE INCLUSÃO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DOCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Gelcimara Martins de Moraes[1]

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada: "Práticas pedagógicas de inclusão nos anos finais do ensino fundamental: um estudo da formação acadêmica docente e suas implicações no processo de inclusão de alunos com deficiência". A inclusão educacional tem sido pauta de legislações internacionais e nacionais há mais de duas décadas, visando assegurar o acesso e permanência de todos na educação. No entanto, ainda hoje, muitos desafios impedem a plena efetivação da inclusão nas escolas. Entre esses entraves, destaca-se a necessidade de formação inicial e continuada dos professores, capacitando-os com conhecimentos, habilidades e competências para desenvolver práticas pedagógicas que atendam à diversidade escolar. O objetivo geral da pesquisa é analisar práticas pedagógicas docentes que favorecem a inclusão educacional de alunos nos anos finais do ensino fundamental. Especificamente, busca-se avaliar a formação docente para garantir práticas inclusivas; compreender a evolução legal e social da inclusão educacional no Brasil; e refletir sobre os desafios enfrentados na Escola, localizada em Manacapuru-AM. Desde a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclu-

1 Mestre em Ciencia da Educação pela Universidad De Lá Integracion de Las Américas, maramoraes.gel@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

siva, publicada em 2008, a criação de escolas inclusivas tornou-se prioridade. Entretanto, sua efetividade exige políticas adequadas, infraestrutura adaptada, formação contínua dos docentes, tecnologias assistivas e Atendimento Educacional Especializado. Metodologicamente, utilizou-se pesquisa bibliográfica para embasar o tema e, posteriormente, pesquisa qualitativa com entrevistas, observações e questionários aplicados aos professores. As prévias destacam que, mesmo sendo inclusiva, a escola reflete desafios enfrentados pelos professores ao responderem às demandas da educação inclusiva. Garantir acesso e permanência de todos requer preparação para acolher a ampla diversidade presente no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Docente, Ensino Fundamental.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o Brasil alinhou-se a compromissos internacionais e consolidou um robusto marco legal que reposiciona a educação inclusiva do modelo médico-individual para o modelo social de remoção de barreiras. Da Constituição Federal de 1988 e da LDB nº 9.394/1996 à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e à Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), afirma-se o direito de estudantes com deficiência à escolarização em classes comuns com apoios, conectando acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015). Em convergência, a Declaração de Incheon/UNESCO propõe, para 2015 a 2030, uma agenda centrada em equidade e inclusão, convocando reformas curriculares, monitoramento e financiamento para tornar o direito efetivo (UNESCO, 2016). No plano pedagógico, a literatura sustenta que inclusão se concretiza via currículo acessível, avaliação formativa, docência colaborativa e AEE articulado ao PPP (BOOTH; 2002).

É nesse horizonte que se insere esta pesquisa de intitulada "Práticas pedagógicas de inclusão nos anos finais do ensino fundamental: um estudo da formação acadêmica docente e suas implicações no processo de inclusão de alunos com deficiência".

O estudo parte do paradoxo entre avanços normativos e a persistência de obstáculos no cotidiano escolar em especial, lacunas de formação inicial e continuada para planejar, mediar e avaliar a aprendizagem em classes heterogêneas. Toma como campo empírico uma escola pública em Manacapuru/AM e tem por objetivo geral analisar práticas pedagógicas docentes que favorecem a inclusão educacional de alunos nos anos finais do Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, avalia a formação docente para garantir práticas inclusivas; compreende a evolução legal e social da inclusão no Brasil; e reflete sobre os desafios enfrentados na escola pesquisada.

Metodologicamente, combina-se revisão bibliográfica com pesquisa qualitativa (questionário semiestruturado e grupo focal), com análise de

ISBN: 978-65-5222-079-0

conteúdo e triangulação de fontes, assegurando princípios éticos próprios das Ciências Humanas e Sociais. Essa escolha dialoga com abordagens que privilegiam a compreensão de sentidos e práticas no cotidiano, conectando evidências empíricas ao referencial teórico (FONSECA, 2002; MINAYO, 2012).

A discussão ancora-se em contribuições que defendem o trabalho colaborativo escola-AEE, a diferenciação pedagógica e o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como vias para ampliar engajamento, representação e expressão do conhecimento (TOMLINSON, 2001).

Os resultados indicam elevada valoração da inclusão pelos docentes que consideram muito importante e imprescindível o incentivo aos movimentos de mudança didática nas adaptações da prática, contudo, também revelam baixa autoeficácia percebida em algumas constatações.

Como síntese conclusiva desta introdução, o estudo argumenta que a inclusão ultrapassa a matrícula: requer formação, apoios, currículo flexível, cultura de acolhimento. Ao articular marcos legais, referências teóricas e evidências do chão da escola, o trabalho oferece pistas de ação para redes públicas amazônicas, com ênfase nos anos finais do EF e contribui para o debate sobre como transformar o imperativo jurídico em experiência concreta de participação e aprendizagem para todos (MANTOAN, 2006; BRASIL, 2011; UNESCO, 2016).

Assim, importa salientar a trajetória brasileira da educação inclusiva consolida-se na articulação entre compromissos internacionais e normativas nacionais que deslocam o foco do modelo médico-individual para o modelo social, responsabilizando sistemas de ensino pela remoção de barreiras ao acesso, participação e aprendizagem (BRASIL; 2015). A ratificação, em 2009, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência com status constitucional reforça o direito à educação em classes comuns com apoios, orientando políticas e práticas escolares (BRASIL, 2009). Em convergência, a Declaração de Incheon propõe, para os anos de 2015 até 2030, agenda centrada em equidade e inclusão, exigindo

ISBN: 978-65-5222-079-0

mudanças nas políticas para ampliar acesso e qualidade para estudantes com deficiência em todas as etapas da educação (UNESCO, 2016).

No plano nacional, a PNEEPEI organiza a educação especial como modalidade transversal, com AEE articulado ao PPP, provisão de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e serviços especializados, sem substituir o ensino regular (BRASIL, 2008; 2010). A Resolução nº 4/2009 detalha atribuições do professor do AEE, identificar e produzir recursos, elaborar e executar o plano de AEE, acompanhar sua aplicabilidade e orientar docentes e famílias, fortalecendo a corresponsabilidade entre AEE e sala comum. O Decreto nº 7.611/2011 prevê apoio técnico-financeiro para formação continuada de professores e gestores, incluindo educação bilíngue/libras e ensino de Braille, como condição sistêmica da política (BRASIL, 2011).

Nesse horizonte, a democratização do ensino em perspectiva inclusiva requer três movimentos integrados: garantir acesso à escola e ao conhecimento, assegurar qualidade com permanência e, sobre essas bases, remover barreiras com apoios adequados às necessidades individuais dos estudantes (ALMEIDA; ABDALLA, 2017). A efetividade do processo depende da comunicação e do trabalho colaborativo entre docentes do AEE e da sala comum, com o AEE atuando como apoio não substitutivo que qualifica o percurso do aluno e orienta os professores (GIL, 2020). Em sala, práticas cooperativas e mediações entre pares potencializam participação e aprendizagem, contribuindo para a cultura de inclusão (GIL, 2015). Em síntese, o marco legal-pedagógico brasileiro estabelece direito, apoios e corresponsabilidade, cabendo às redes e escolas transformar tais princípios em condições concretas de ensino e aprendizagem para todos.

A consolidação do paradigma inclusivo no Brasil resulta de um percurso histórico que vai da exclusão e segregação à integração e, por fim, à inclusão, entendida como adaptação da escola aos estudantes e não o inverso; nesse itinerário, a fase integracionista mostrou-se insuficiente e demandou mudanças profundas para que as escolas se tornassem, de fato, abertas a todos (MARCHESI, 2010). Nesse marco, a PNEEPEI organiza

ISBN: 978-65-5222-079-0

a educação especial como modalidade transversal, com AEE articulado ao PPP, disponibilização de recursos de acessibilidade e tecnologias assistivas, sem substituição do ensino comum (BRASIL, 2015). A política reafirma objetivos como acesso, participação e continuidade da escolarização, formação de professores e gestores, acessibilidade arquitetônica e comunicacional, e articulação intersetorial (BRASIL, 2008; 2011).

A democratização do ensino, em chave inclusiva, supõe três movimentos combinados, garantia de acesso, qualidade com permanência e remoção de barreiras com apoios adequados, como condição para responder às necessidades individuais dos estudantes (ALMEIDA; ABDALLA, 2017). Os movimentos sociais e a politização das diferenças foram decisivos para deslocar o debate e enfrentar práticas discriminatórias, vinculando a inclusão à luta por direitos e por justiça social (MATOS; MENDES, 2014). Ao mesmo tempo, análises recentes alertam que a implementação pode produzir homogeneizações: quando metodologias e protocolos se sobrepõem à alteridade, corre-se o risco de esvaziar identidades e produzir indiferença; por isso, é preciso conjugar garantias universalistas com o direito à diferença (NEVES; RAHMEL; FERREIRA, 2019).

No plano da gestão e da escola, a PNEEPEI redefine o AEE como serviço complementar/suplementar ao ensino comum, com atribuições que incluem identificação e produção de recursos, planejamento e acompanhamento de sua aplicabilidade, orientação a docentes e famílias, e uso de tecnologia assistiva; tais responsabilidades demandam formação continuada e colaboração sistemática entre professores da sala comum e do AEE (BRASIL, 2009; 2011). A crítica ao antigo "encaminhamento" para classes especiais mostra que a própria existência desses dispositivos alimentou lógicas segregadoras, reforçando a necessidade de reorganizar currículo, avaliação e apoios no interior da escola regular (BAPTISTA, 2019). Em síntese, a literatura recente sustenta que a educação inclusiva, concebida como proposta pedagógica que assegura recursos/serviços em todos os níveis e modalidades, convoca práticas cooperativas, metodologias ativas

ISBN: 978-65-5222-079-0

e mediações entre pares, favorecendo participação e autonomia discente (MELO; PALOMA, 2021; GIL, 2015; GIL, 2020).

Neste sentido, é imperativo ressaltar que para a ter-se práticas verdadeiramente inclusivas, requer reformulação da formação inicial e continuada, articulando saberes pedagógicos, conhecimentos sobre acessibilidade e mudança de atitudes frente à diversidade; as normas existentes não bastam sem organização escolar e gestão do trabalho docente alinhadas ao paradigma inclusivo (COSTA, 2012). Nessa perspectiva, currículo, avaliação e práticas de sala devem ser revistos para valorizar diferenças e promover participação, pois o papel do professor envolve mediação do conhecimento e formação ética dos estudantes (COSTA, 2012, p. 145).

A implementação demanda planejamento sistêmico: da formação docente à organização pedagógica da escola, com princípios democráticos que ampliem o acesso aos bens culturais e garantam participação de todos, independentemente de marcadores sociais e condições funcionais (COSTA, 2012). Para enfrentar evasão e fracasso escolar, é indispensável apoio formativo ao professor na escola e desenvolvimento de estratégias de ensino para todos, superando respostas centradas apenas na deficiência.

A formação deve ir além do tecnicismo, promovendo docência reflexiva, crítica e centrada no aluno, respeitando dignidade e diferenças. Em uma sociedade do conhecimento, impõe-se formar profissionais flexíveis, criativos e inovadores, capazes de favorecer aprendizagem ao longo da vida. Isso implica reconhecer a formação como processo contínuo, com tempo para reflexão e aprofundamento, e superar modelos arcaicos mediante domínio crítico das TICs e uso pedagógico criativo da informação (SILVA, 2014, p. 693).

Muito embora a formação para atuar em escolas inclusivas já esteja em curso, é crucial avaliar seu alinhamento à diversidade real da sala de aula, às potencialidades e às dificuldades da prática contemporânea, assegurando condições para que o professor replaneje, reestruture e sustente práticas inclusivas no cotidiano.

ISBN: 978-65-5222-079-0

No cotidiano da sala de aula, onde se efetivam as práticas inclusivas, a aprendizagem precisa ir além da transmissão de conteúdos e da repetição técnica: requer integração curricular, metodologias diferenciadas e estratégias que acolham estudantes com necessidades educacionais especiais no contexto do ensino comum, evitando a fragmentação entre "o que é da turma" e "o que é do aluno com deficiência (Ramos, 2019). Isso supõe formação inicial e continuada que desenvolva atitudes favoráveis à diversidade, conhecimentos sobre acessibilidade e competências para planejar, mediar e avaliar de modo responsivo, superando soluções meramente tecnicistas ou centradas no diagnóstico.

A consolidação do paradigma inclusivo depende também de agentes reformadores dentro da escola: gestores e professores que traduzam princípios em práticas, mesmo que muitos não tenham vivido escolarização inclusiva e, por isso, precisem de experiências formativas situadas para transformar o ideal ético em experiência concreta de inclusão. Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer que não há receita única: a transformação deve partir das escolas reais, com realismo e gradualismo, evitando modelos idealizados que ignoram condições objetivas de trabalho, tempos e recursos (Mantoan, 2006).

Persistem entraves estruturais e organizativos. De um lado, lacunas de acessibilidade física e tecnológica, escassez de recursos pedagógicos, insegurança docente e rotinas pouco colaborativas; de outro, fragilidades na organização do trabalho pedagógico, com tempos insuficientes para planejamento e acompanhamento das adaptações (Oliveira, 2021). A literatura indica que o enfrentamento desses desafios se fortalece com parcerias entre escola, famílias, comunidade e instituições especializadas (por exemplo, APAEs), somadas à ação integrada da gestão, dos docentes da sala comum e do AEE (Ângelo, 2020).

Do ponto de vista curricular e didático, práticas inclusivas implicam diferenciação pedagógica como a variação de estratégias, materiais e tempos. Assim como a avaliação formativa com ênfase em feedback, progressos e evidências de aprendizagem, sem descartar o uso de recursos

ISBN: 978-65-5222-079-0

e tecnologias assistivas para remover barreiras de participação. A inclusão, nesse sentido, não se resume à matrícula: envolve adequações na infraestrutura, no currículo e na gestão pedagógica, de modo a garantir condições para o desenvolvimento de cada estudante e evitar novas formas de exclusão dentro da própria sala de aula (Oliveira, 2021).

No plano cultural, a escola inclusiva requer o enfrentamento de atitudes e práticas discriminatórias, construindo um clima de pertencimento, cooperação entre pares e responsabilidade compartilhada pela aprendizagem, não como tarefa de um único professor, mas como compromisso institucional. Esse horizonte demanda uma visão ética e democrática da educação, capaz de transformar a multiplicidade em valor pedagógico e não em obstáculo.

Em termos de governança pedagógica, o PPP precisa assumir a inclusão como princípio estruturante, prevendo: tempos protegidos de planejamento colaborativo; protocolos de docência compartilhada; fluxos claros de articulação com o AEE; e monitoramento de indicadores como participação, frequência, engajamento e progresso das aprendizagens. Sem essa institucionalização, a inclusão tende a ficar restrita a iniciativas individuais e episódicas (Mantoan, 2006; Ângelo, 2020).

Desta forma, A educação inclusiva vem ganhando destaque, espaço e também investimentos através das políticas públicas. Assim, se torna de enorme importância na garantia que os estudantes com deficiência, possam ser incluídos de maneira efetiva. Compreende-se que, o docente de uma sala básica, tem dificuldades para se dedicar a essa sala, ofertando-lhe a atenção devida, para que o educando com deficiência, consiga melhorar seu desenvolvimento.

É muito importante a presença de um professor auxiliar, que esteja ao lado do estudante com necessidades especiais, para acompanhar o trabalho realizado pelo professor regente dessa turma, contando também com a ajuda e solidariedade dos colegas com esses alunos, através de uma interação cooperativa.

É necessário fazer que a Educação Especial se torne inclusiva, para formação de pessoas com capacidade de vivenciarem seus próprios esforços. A inclusão dentro do sistema educacional regular é indispensável, não sendo mais aceito as práticas discriminatórias.

> [...] a pessoa com deficiência necessitaria adquirir, no decurso do seu desenvolvimento, as habilidades necessárias para compreender aquilo que deseja e necessita, para que tenha a melhor qualidade de vida. Para tanto, o processo envolveria não só aprender a reconhecer desejos e necessidades, mas também a encontrar caminhos para sustentar e manter uma vida repleta de possibilidades e limites (CORRER, 2003, p. 32).

A inclusão é legitimada enquanto espaço de construção e de desenvolvimento de personalidade, pois, ela q proporciona aos estudantes especiais, as condições para o desenvolvimento e assim viverem de forma digna. A educação favorece a socialização dos estudantes com deficiência, pois, viabiliza o crescimento pessoal e a integração com a sociedade, pois, ela amplia e transforma a cultura, favorecendo a cidadania e a construção de saberes para vivência em sociedade e ao trabalho.

É importante ressaltar que a Inclusão educacional não é um processo fácil e rápido, porém exige um preparo apropriado e mudanças atitudinais por parte de todos que nela atuam de forma direta ou indireta. Nesse sentido, precisa-se de uma educação que trabalhe as diferenças, assim como, a valorização das potencialidades de cada indivíduo. A barreira principal para se efetivar a inclusão, corresponde ao despreparo dos docentes do sistema regular.

> A escola precisa apresentar subsídios para a formação continuada do professor, e este deve utilizar estratégias visuais e conhecimentos de Libras. Estes procedimentos facilitarão a aprendizagem e o convívio do aluno surdo com os colegas e professores. A instrução, a educação e o ensino são elementos do processo pedagógico escolar, efetivando a mediação de objetivos, conteúdos e métodos em função da aprendizagem dos alunos. Com isso professor e aluno estão juntos nos objetivos sócio-políticos (RODRIGUES, 2021, p. 303).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A inclusão apreende um processo de reformulação sistêmica, incluindo modificações e aprimoramentos em conteúdo, abordagens, métodos de ensino, estratégias e estruturas de educação para extrapolar barreiras, com a concepção de ofertar a todos os alunos um ambiente e uma experiência de aprendizagem participativa e igualitária, que atenda às preferências e demandas. A inserção de alunos com deficiência nas salas de aula regulares, requer modificações e aprimoramentos para favorece a inclusão.

Por fim, a formação docente deve ser entendida como processo contínuo: desenvolvimento de competências didáticas, digitais e socioemocionais, leitura crítica do território e análise de evidências para replanejar. Isso envolve domínio crítico das TICs e uso criativo da informação para ampliar acessos e multiplicar representações do conhecimento, em sintonia com as demandas da sociedade do conhecimento. Ao lado dessa dimensão, permanece o desafio de sustentar condições objetivas de tempo, materiais, assessoria, gestão do trabalho, para que as mudanças não se desfaçam na rotina das atividades do docente(Oliveira, 2021).

METODOLOGIA

Esta pesquisa, adota uma abordagem qualitativa de caráter exploratório-descritivo, voltada a compreender como as práticas pedagógicas docentes contribuem para a inclusão educacional de estudantes com deficiência e quais implicações decorrem da formação acadêmica dos professores nesse processo.

O estudo foi desenvolvido em ambiente escolar por reconhecer a escola como espaço fértil para investigação científica e melhoria institucional, sobretudo em temáticas de inclusão. Assim, o percurso metodológico articulou duas frentes complementares:

A primeira etapa versou sobre a pesquisa bibliográfica, onde realizou-se levantamento sistemático de literatura (livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais) para mapear conceitos, marcos legais e

ISBN: 978-65-5222-079-0

pedagogias da educação inclusiva. A pesquisa bibliográfica fundamentou a delimitação do problema, objetivos, hipóteses, percurso metodológico e cronograma de execução. Conforme destaca Fonseca:

> A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica (...). Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica (...) com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta." (FONSECA, 2002, p. 32).

Etapa de campo (qualitativa), foi desenvolvida em escola pública, no município de Manacapuru/AM, que oferta o Ensino Fundamental I e II e atende estudantes no regular da educação especial. Assim, foi por meio visitas a escola para a apresentação do estudo à gestão, pedagoga e professores no intuito de definir as demais etapas e convidar a equipe a participar voluntariamente mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Como critérios e procedimentos de coleta, pautou-se nos docentes finais do Ensino Fundamental que aceitaram voluntariamente integrar o estudo. Como critérios de inclusão, consideraram-se: atuação docente regular na escola e disponibilidade para responder aos instrumentos de pesquisa. Para a coleta de dados, utilizaram-se dois instrumentos:

Questionário semiestruturado (autoaplicado), adequado à exploração de percepções, atitudes e valores relacionadas às práticas inclusivas. Tal instrumento permite "conhecer sobre atitudes, sentimentos e valores subjacentes ao comportamento", possibilitando ir além da descrição das ações (RIBEIRO, 2008, p. 141).

Grupo focal com roteiro previamente elaborado, a fim de aprofundar compreensões sobre formação docente para o trabalho com estudantes com deficiência, levantar sentidos compartilhados e tensionamentos práticos do cotidiano escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

No caso do questionário, consideraram-se vantagens e limitações usuais, como maior rapidez de coleta, alcance amostral ampliado e menor inibição pelo anonimato, contrapostas ao menor detalhamento das respostas, à impossibilidade de reformulação de questões e à dependência da compreensão do respondente (BORTOLOZZI, 2020).

Os dados provenientes dos questionários e do grupo focal foram organizados e tabulados, seguindo procedimentos de análise de conteúdo: leitura flutuante, codificação inicial, categorização temática e inferência analítica, com posterior triangulação entre fontes. À luz de Abad e Abad (2015), a análise de conteúdo compreende um conjunto de técnicas voltadas tanto à verificação de hipóteses quanto à descoberta de conteúdos subjacentes, aplicável à análise de textos, depoimentos e fenômenos sociais:

> "A análise de conteúdo, na atualidade é compreendida como um conjunto de técnicas com suas funções principais na sua aplicação: a verificação de hipóteses e a descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos (...)." (ABAD; ABAD, 2015, p. 28-29).

As categorias analisadas, resultaram na organização sistemática dos dados empíricos e sustentaram as discussões, preservando a coerência entre referencial teórico, objetivos e evidências de campo.

Além disso, a investigação observou os princípios éticos aplicáveis à pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, com participação voluntária, garantia de confidencialidade e anonimato, bem como direito de desistência sem prejuízo aos participantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO / ANÁLISE DE DADOS

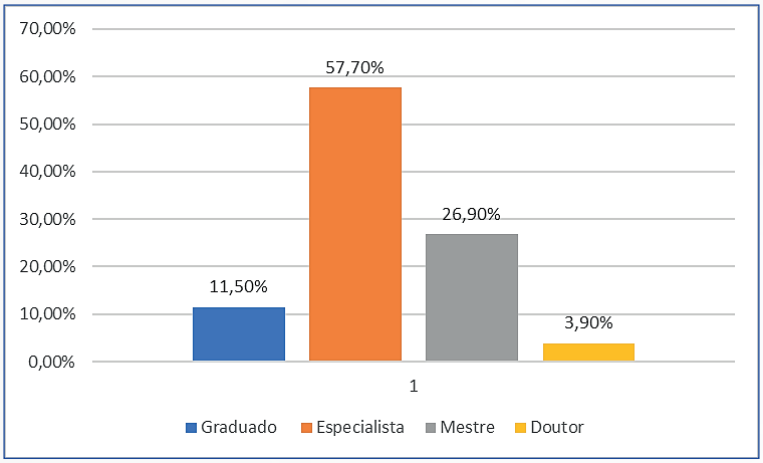
A pesquisa foi realizada em escola pública da rede SEDUC/AM que oferta Ensino Fundamental anos finais, além disso, atende estudantes com deficiência em perspectiva inclusiva. O objetivo analítico consistiu em identificar desafios contemporâneos à efetivação da inclusão no con-

ISBN: 978-65-5222-079-0

texto escolar investigado, compreendendo dificuldades, especificidades e possibilidades de (re)organização pedagógica.

Houve boa adesão docente ao estudo, com participação voluntária mediante TCLE e aplicação de questionário semiestruturado, o que possibilitou delinear o perfil dos(as) participantes e apreender percepções sobre a inclusão. A opção metodológica é coerente com abordagens qualitativas orientadas à compreensão de sentidos e práticas no cotidiano escolar (MINAYO, 2012; RIBEIRO, 2008).

Gráfico 01 - Perfil formativo e experiência docente

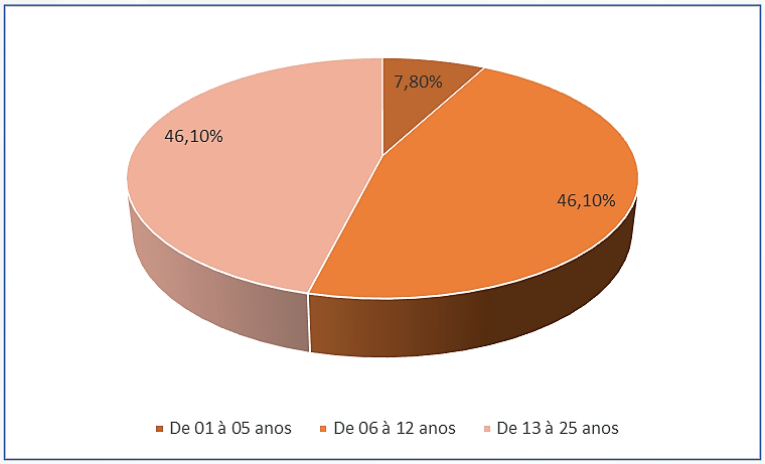


Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

O Gráfico evidencia o nível de formação: 57,70% especialistas, 11,50% graduados, 26,90% mestres e 3,90% doutores. À primeira vista, o quadro sugere elevado capital escolar, contudo, formação acadêmica stricto ou lato sensu não se traduz automaticamente em competência para práticas inclusivas, que requerem formação específica e continuada articulada às demandas do AEE, do currículo e da gestão do ensino (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011; BRASIL, 2008).

ISBN: 978-65-5222-079-0

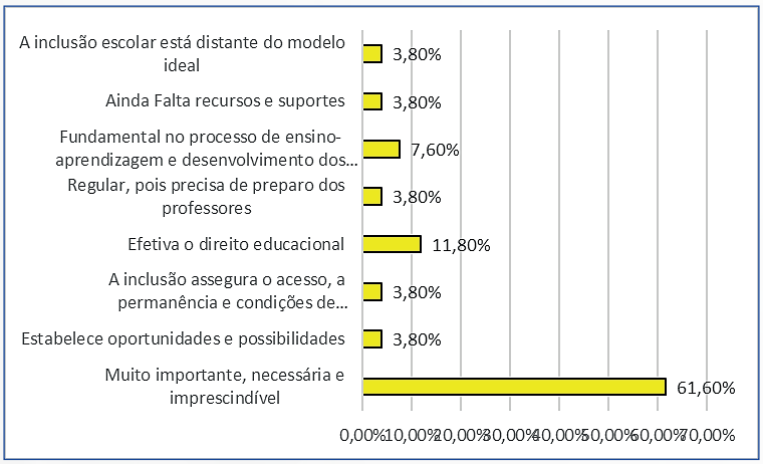
Gráfico 02 - Tempo de trabalho total na educação



Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

O gráfico 02, indica tempo de serviço robusto (46,10% com 6 a 12 anos e outros 46,10% com 13–25 anos), o que representa certo nível de experiência, fator que pode favorecer a aprendizagem profissional necessária quando associado a dispositivos de desenvolvimento docente em serviço (IMBERNÓN, 2010).

Gráfico 03 - Concepções sobre inclusão e preparo percebido



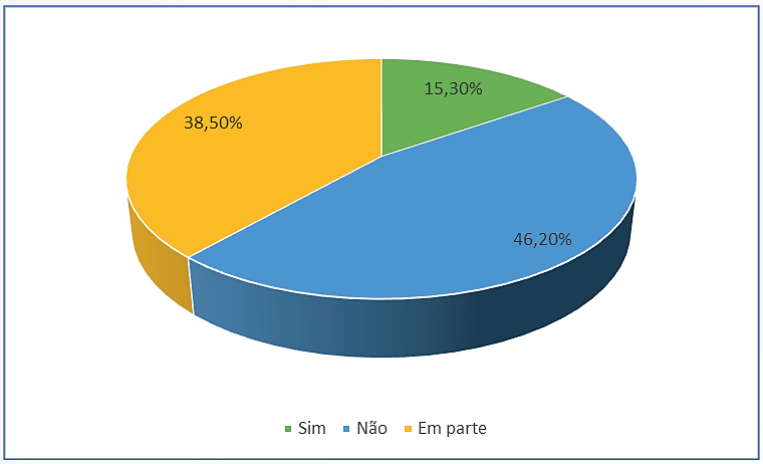
Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

No Gráfico 03, deixa claro que, 61,60% consideram a inclusão muito importante/necessária/imprescindível, e 11,80% a associam diretamente

ISBN: 978-65-5222-079-0

ao direito à educação – leitura convergente com a LBI (Lei nº 13.146/2015) e com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que inscrevem a inclusão como dever do Estado e condição de qualidade social.

Gráfico 04 - Avaliação do preparo para trabalhar com alunos com deficiência



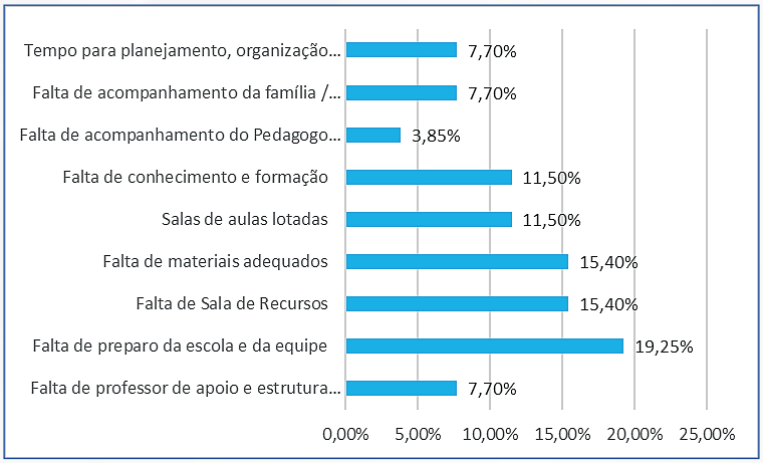
Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

É perceptível que no Gráfico 04, 46,20% afirmam não se sentirem preparados e 38,50% apenas em parte. Esse descompasso entre valoração normativa da inclusão e autoeficácia docente é recorrente na literatura e sinaliza a urgência de formação continuada situada, com foco em planejamento, avaliação e mediações acessíveis (AINSCOW; BOOTH, 2002; MITTLER, 2003; MANTOAN, 2006).

O Gráfico 05 destaca como principais dificuldades: falta de preparo da escola/equipe (19,25%), falta de materiais adequados (15,40%) e ausência de Sala de Recursos Multifuncionais - SRM (15,40%). Esses achados dialogam com diretrizes nacionais que enfatizam a organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, o AEE e a articulação do PPP como pilares da inclusão (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011).

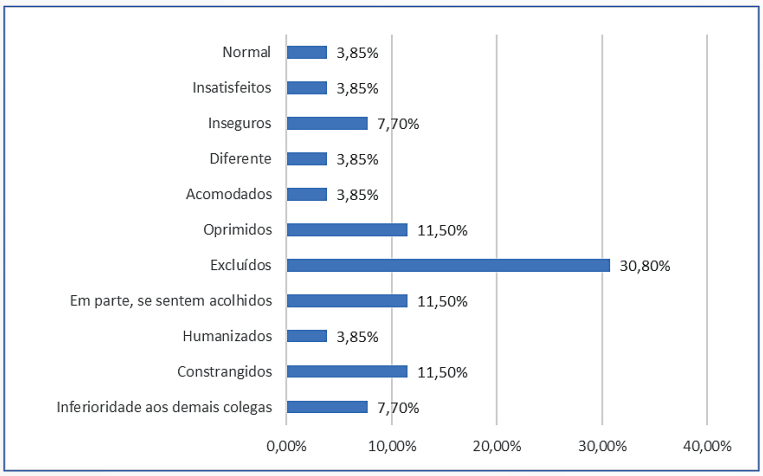
ISBN: 978-65-5222-079-0

Gráfico 05 - Principais dificuldades dos professores para trabalhar a inclusão escolar



Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

Gráfico 06: Sentimento docente, quanto a presença de PCD's sala de aula



Fonte: MORAES, Gelcimara. Pesquisa de campo, 2024.

O Gráfico 06 indica que 30,80% dos docentes percebem sentimentos de exclusão entre estudantes com deficiência. A literatura mostra que sentido de pertencimento e clima escolar acolhedor são determinantes para engajamento e aprendizagem, demandando práticas de convivência, mediação de conflitos e cooperação entre pares (AINSCOW, 2012; BOOTH; AINSCOW, 2002). Isso implica deslocar a ênfase do "ajuste do

ISBN: 978-65-5222-079-0

aluno" para a remoção de barreiras à participação no ensino, na avaliação e na vida escolar (BOOTH; AINSCOW, 2002).

Os percentuais informados de forma parcial, compõem um quadro coerente com a literatura: há consenso valorativo sobre a importância da inclusão, experiência docente significativa e tendência à adaptação pedagógica; porém, persistem barreiras institucionais.

Em síntese, os dados apontam a necessidade de transformar convicções inclusivas em condições objetivas de ensino e aprendizagem: formação, apoio institucional, currículo flexível e uma cultura escolar acolhedora. Essa combinação tende a reduzir a percepção de não preparo e a sensação de exclusão entre estudantes, aproximando a escola do paradigma de educação para todos (MITTLER, 2003; BOOTH; AINSCOW, 2002; BRASIL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo até aqui, buscou analisar as práticas pedagógicas de inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental, relacionando-as à formação acadêmica docente e às implicações para o processo de inclusão de alunos com deficiência em escola pública no município de Manacapuru/AM. Combinando uma breve revisão bibliográfica e aspectos da pesquisa qualitativa, o trabalho vem evidenciando avanços normativos e culturais em direção ao paradigma inclusivo, mas também barreiras institucionais e pedagógicas que ainda restringem a efetividade da inclusão.

Os resultados sintetizam um paradoxo recorrente na literatura: de um lado, há elevada valoração da inclusão pelos docentes que consideram muito de suma importância nesse processo, bem como experiência profissional significativa e iniciativas de adaptação didática. Tais achados convergem com o que a literatura tem indicado: a inclusão não se realiza por adesão normativa apenas, mas por reformas organizacionais no currículo, na avaliação, nos apoios e na cultura escolar (MANTOAN, 2003; GLAT; PLETSCH, 2011; BOOTH; AINSCOW, 2002; MITTLER, 2003).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Conclui-se que a inclusão não se resume à presença do estudante com deficiência na classe comum: exige condições pedagógicas, materiais e organizacionais como o estímulo a formação e melhorias nas práticas de sala de aula por parte dos docentes, caminhando assim para que o direito do aluno com deficiência, se transforme em participação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; ABDALLA, M. F. B. **Formação inicial de docentes para os anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva das competências para o século 21 e da inclusão:** informe final para a OREALC/UNESCO. Brasil: UNESCO, 2017.

ÂNGELO, Jamisson da Silva. **Desafios da educação inclusiva**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, 2020. Disponível em: https://www.nucleodoconhecimento.com.br. Acesso em: 30 out. 2025.

BAPTISTA, Claudio Roberto. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for Inclusion:** developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE, 2002.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines**. Version 2.2. Wakefield, MA: CAST, 2018.

COSTA, V. A. **Políticas de educação especial e inclusão no estado do Rio de Janeiro**: formação de professores e organização de escola pública. Ciências Humanas e Sociais em Revista, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, p. 141–157, jan./jun. 2012.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

GIL, M. V. **O dom do autismo**. Contagem: Quicelê, 2015.

GIL, Silvania Maria da Silva. **Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — **Universidade Católica de Santos** (UNISANTOS), Santos, 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Marcia Denise. **O aluno com deficiência intelectual na escola inclusiva: questões atuais**. Rio de Janeiro: WAK, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MARCHESI, Álvaro. **A prática das escolas inclusivas.** In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimentos e necessidades educativas especiais. v. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 89–108. (Se as páginas forem outras, me diga que ajusto.)

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **Currículo e prática pedagógica:** a proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. Dossiê temático, 2014. [S.l.: s.n.]. (Se tiver o periódico/volume/páginas ou link, envio completo.)

MELO, Silvia Maria Lourenço de; PALOMA, Michely Isber Ruiz. **A importância da inclusão escolar na educação infantil.** São Paulo: Centro Universitário Internacional UNINTER, 2021. (Especificar tipo do trabalho e curso para completar: TCC/monografia, etc.)

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Marielle Graciano de. **Educação inclusiva: a importância e os desafios da inclusão da criança e do adolescente com deficiência no ensino regular**. Gama, DF: Centro Universitário do Planalto Central Apparecido dos Santos – UNICEPLAC, 2021. (Se for TCC/curso, diga que eu incluo.)

RAMOS, Sarah Pinto. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades na prática docente**. 2019. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências: Biologia e Química). Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente, Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, 2019. Disponível em: https://riu.ufam.edu.br/bitstream/prefix/5700/4/TCC_SarahRamos.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

RODRIGUES, David. **Formação de professores e inclusão:** como se reformam os reformadores? In: RODRIGUES, David (org.). Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação. Lisboa: Instituto Piaget, 2016. p. 89–108.

SILVA, Lázara Cristina da. **Formação de professores:** desafios à educação inclusiva. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 10, n. esp., 2014. (Se tiver páginas/DOI, acrescento.)

TOMLINSON, Carol Ann. **How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms**. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

UNESCO. Educação 2030: **Declaração de Incheon e Marco de Ação**. Paris: UNESCO, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro**. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.075

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS E FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS: ANÁLISE DA APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GEOMETRIA A ALUNOS SURDOS DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS

Daiane Araujo Avelino Bezerra[1]
Márcia Jussara Hepp Rehfeldt[2]

RESUMO

A educação inclusiva é essencial para garantir equidade no acesso ao conhecimento, e a preparação adequada dos professores é determinante nesse processo. Nessa perspectiva, o presente artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Universidade Vale do Taquari – Univates. O estudo investiga como atividades investigativas na formação de pedagogos podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geometria Espacial para alunos surdos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Essa etapa escolar é essencial, pois marca a transição para os anos finais, exigindo que os estudantes consolidem conceitos matemáticos fundamentais. A pesquisa, de abordagem qualitativa e aplicada, analisou a aplicação de uma sequência didática adaptada às especificidades dos alunos surdos, utilizando observações e questionários para coleta de dados. O

1 Foutoranda em Ensino de Ciências Exatas da Univates - RS, daianeaabezerra@gmail.com/ daiane.bezerra@universo.univates.br;

2 Doutora em Informática na Educaçãoda pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - RS, mrehfeld@univates.br.;

ISBN: 978-65-5222-079-0

referencial teórico fundamenta-se em autores como Carvalho (2018), a BNCC (2018), Strobel (2009), Libâneo (2018) e a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (2016). Os resultados evidenciaram que, embora as atividades investigativas tenham favorecido a assimilação dos conteúdos geométricos e contribuído para a formação dos pedagogos, desafios como a limitação de tempo comprometeram uma vivência mais aprofundada do processo investigativo. Ainda assim, a abordagem se mostrou promissora, proporcionando momentos de reflexão e construção de conhecimento. O estudo destaca a relevância de metodologias ativas e adaptadas para fortalecer a educação matemática de alunos surdos e sugere futuras investigações sobre a aplicação de atividades investigativas na formação docente inclusiva.
Palavras-chave: Atividades Investigativas, Formação de Pedagogos, Educação Inclusiva, Alunos Surdos, Geometria Espacial.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O ensino da Matemática para alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental representa um desafio relevante para os pedagogos em formação, especialmente no que se refere ao ensino de Geometria Espacial. Conforme Carvalho (2018), a aprendizagem matemática deve promover a construção ativa do conhecimento, envolvendo os alunos em situações de investigação e reflexão. Strobel (2009) enfatiza que, no caso do estudante surdo, as práticas pedagógicas precisam valorizar recursos visuais e comunicativos que assegurem acessibilidade linguística e compreensão conceitual. Em consonância, Libâneo (2018) defende que a inclusão escolar requer metodologias diferenciadas que garantam a participação efetiva e o desenvolvimento cognitivo de todos os educandos.

Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) propõe um ensino pautado em competências e habilidades que favoreçam a resolução de problemas e o pensamento crítico, princípios também presentes na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (Brasil, 2016). Tais diretrizes reforçam a importância de práticas investigativas no ensino da Matemática, como defendem Ponte, Brocardo e Oliveira (2009), ao apontarem que a investigação matemática favorece o engajamento dos estudantes e a compreensão de conceitos abstratos por meio de situações exploratórias.

O 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais constitui uma etapa fundamental da trajetória escolar, marcada pela consolidação de conhecimentos e pela transição para os anos finais. Nessa fase, espera-se que os alunos desenvolvam uma base sólida em conteúdos geométricos, indispensável para aprendizagens futuras. Para os alunos surdos, essa etapa demanda estratégias pedagógicas que assegurem a internalização dos conceitos espaciais, considerando suas particularidades comunicativas e cognitivas.

Este artigo tem como objetivo analisar os resultados da primeira aplicação de uma sequência didática baseada em atividades investigativas

ISBN: 978-65-5222-079-0

voltadas ao ensino de Geometria Espacial para alunos surdos do 5º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. A pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva (Creswell, 2010), foi desenvolvida em uma escola pública, com foco na observação das interações e aprendizagens dos acadêmicos durante as atividades propostas. A sequência didática foi elaborada com base nos pressupostos da investigação matemática (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2009), adaptada às necessidades dos alunos surdos e fundamentada em recursos visuais e manipulativos que favoreceram a construção do conhecimento.

A educação inclusiva, especialmente para alunos surdos, tem se consolidado como um princípio central para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária, com foco na equidade de oportunidades para todos. No contexto do ensino de Matemática, esse princípio torna-se ainda mais relevante, uma vez que a disciplina, tradicionalmente vista como abstrata e desafiadora, exige uma abordagem pedagógica que considere as especificidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos. A inclusão de alunos com deficiência auditiva não é apenas uma questão de acesso à educação, mas também de garantia de que esses alunos possam participar ativamente do processo de aprendizagem, desenvolvendo conceitos essenciais em diversas áreas do conhecimento, como a Geometria.

A Geometria Espacial representa um dos maiores desafios no ensino da Matemática para alunos surdos, sobretudo devido ao seu caráter abstrato, que exige a construção de representações mentais complexas. A dificuldade em visualizar e manipular mentalmente formas tridimensionais pode tornar a aprendizagem mais desafiadora para esse público. No entanto, a própria natureza visual e tridimensional da Geometria Espacial pode ser explorada de forma estratégica para favorecer a construção do pensamento geométrico.

Para que esses conceitos sejam efetivamente compreendidos, é essencial que o ensino da Geometria seja adaptado de forma a tornar os conteúdos tangíveis e acessíveis. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) estabelece que o ensino de Geometria nos anos iniciais deve

ISBN: 978-65-5222-079-0

proporcionar variadas experiências visuais e perceptivas, estimulando a percepção geométrica dos alunos a partir de atividades do cotidiano. Para isso, a BNCC elenca cinco habilidades essenciais para o desenvolvimento do pensamento geométrico: coordenação visual-motora, percepção de figuras no espaço, constância e percepção, percepção de posição no espaço e percepção de relações espaciais.

Essas habilidades são fundamentais para a construção do pensamento geométrico e devem ser relacionadas a conceitos geométricos mais amplos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN,1996) também destaca o princípio XIV, que reconhece e valoriza a diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva (Lei nº 14.191, de 2021). Essa ênfase sobre a diversidade exige que o ensino da Geometria Espacial para alunos surdos não apenas considere suas especificidades cognitivas e linguísticas, mas também reconheça suas identidades culturais e linguísticas, adotando uma abordagem inclusiva.

Para garantir que os alunos surdos possam dominar efetivamente os conceitos de Geometria Espacial, é imperativo que os pedagogos estejam preparados para adotar práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, a formação de professores ocupa um papel central na construção de uma educação matemática verdadeiramente inclusiva. Isso exige a capacitação dos docentes para que desenvolvam estratégias pedagógicas apropriadas que atendam às necessidades dos alunos surdos e, ao mesmo tempo, promovam o pensamento crítico e investigativo.

Nessa esteira, a investigação matemática se apresenta como um caminho promissor, pois possibilita um ensino mais acessível e significativo, permitindo que os estudantes construam o conhecimento de forma ativa.

> A realização de uma investigação matemática envolve quatro momentos principais: o primeiro momento envolve o reconhecimento da situação, a sua exploração preliminar e a formulação de questões. O segundo refere-se ao processo de formulação de conjecturas. O terceiro inclui a realização de

ISBN: 978-65-5222-079-0

> testes e o eventual refinamento das conjecturas. E, finalmente, o último diz respeito à argumentação, demonstração e avaliação do trabalho realizado (Ponte; Brocardo; Oliveira, 2009, p. 02).

Essa abordagem favorece a participação dos alunos surdos, pois valoriza diferentes formas de raciocínio e comunicação, ampliando as possibilidades de aprendizagem e tornando o ensino de Geometria Espacial mais inclusivo.

Nessa perspectiva, destaca-se a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que enfatiza as exigências para o desempenho docente diante das novas concepções educacionais. Entre as dificuldades encontradas na implementação de uma educação inclusiva, destaca-se o preparo com lacunas dos professores. Segundo o documento:

> A formação docente tem se mantido predominantemente tradicional, não atendendo plenamente às necessidades do aluno contemporâneo. Para superar essas limitações, as diretrizes sugerem que os professores sejam capacitados a: orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e lidar com a diversidade presente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento cultural; desenvolver práticas investigativas; elaborar e executar projetos que desenvolvam conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e materiais de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2001, p. 5, grifo nosso).

A Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica visa, portanto, um alinhamento com as demandas educacionais contemporâneas, também corroboradas nas exigências apontadas pela BNCC (Brasil, 2018), que destaca a importância de desenvolver práticas investigativas.

Nesse contexto, as competências docentes devem estar voltadas para práticas pedagógicas investigativas. A proposta de adotar práticas investigativas, conforme sugerido nas diretrizes de formação docente, tem como objetivo garantir que os professores não apenas transmitam con-

ISBN: 978-65-5222-079-0

teúdos, mas também engajem os alunos em processos de aprendizagem ativa, reflexão e problematização.

> Os processos matemáticos de resolução de problemas, de investigação, de desenvolvimento de projetos e da modelagem podem ser citados como formas privilegiadas da atividade matemática, motivo pelo qual são, ao mesmo tempo, objeto e estratégia para a aprendizagem ao longo de todo o Ensino Fundamental. Esses processos de aprendizagem são potencialmente ricos para o desenvolvimento de competências fundamentais para o letramento matemático (raciocínio, representação, comunicação e argumentação) e para o desenvolvimento do pensamento computacional (Brasil, 2018, p. 267).

A implementação de atividades investigativas, conforme indicado nas diretrizes, configura-se como uma metodologia relevante para a formação de pedagogos e para a promoção de uma educação inclusiva. As atividades investigativas, ao incentivar a exploração ativa e a construção do conhecimento pelos alunos, tornam-se uma ferramenta promissora no ensino da Geometria Espacial para alunos surdos.

Esse tipo de tendência metodológica não só facilita a assimilação de conceitos matemáticos fundamentais, mas também fomenta o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas, essenciais para a formação dos futuros pedagogos. Dessa forma, a inserção de atividades investigativas na formação docente, em alinhamento às diretrizes da BNCC e à Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, é essencial para a construção de uma educação inclusiva e de qualidade.

Ao adotar essas práticas, os futuros pedagogos estarão capacitados para promover um ensino matemático que respeite as diferenças e favoreça a plena compreensão dos conteúdos, especialmente no contexto de alunos surdos. Além disso, essas atividades contribuem significativamente para o desenvolvimento de estratégias inovadoras e acessíveis no ensino da Geometria Espacial, permitindo que os pedagogos compreendam melhor os desafios enfrentados pelos alunos surdos e explorem metodo-

ISBN: 978-65-5222-079-0

logias que potencializam uma aprendizagem mais eficiente e equitativa no ensino da Matemática.

Os resultados preliminares evidenciaram avanços significativos na compreensão dos conceitos geométricos e maior engajamento dos alunos surdos nas atividades propostas, indicando o potencial das práticas investigativas para promover aprendizagens significativas e inclusivas. As discussões decorrentes apontam para a importância da formação docente pautada na reflexão crítica e na pesquisa como prática pedagógica, conforme propõe a LDB nº 9.394/1996 e as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (Brasil,2001).

Dessa forma, o estudo reforça a relevância de práticas pedagógicas baseadas na investigação matemática como caminho para o fortalecimento de uma educação inclusiva e equitativa, alinhada aos princípios da BNCC (2018) e às políticas de formação docente. Conclui-se que a abordagem investigativa contribui tanto para a aprendizagem dos alunos surdos quanto para a formação de futuros pedagogos, promovendo uma prática educativa mais acessível, significativa e socialmente comprometida

METODOLOGIA

Este estudo adotou uma abordagem qualitativa para investigar como as atividades investigativas, aplicadas na formação de pedagogos, podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no ensino de Geometria Espacial para alunos surdos do 5º ano do Ensino Fundamental. Segundo Creswell (2010, p. 209), “A pesquisa qualitativa é uma investigação interpretativa, na qual o pesquisador faz uma análise do que observa, ouve e compreende da realidade estudada”.

A pesquisa foi conduzida por meio da aplicação de uma sequência didática adaptada às especificidades dos alunos surdos, utilizando atividades investigativas, com experimentos envolvendo recursos visuais e manipulativos para facilitar a interação com os conceitos geométricos. A coleta de dados envolveu observações das atividades em sala de aula e a

ISBN: 978-65-5222-079-0

aplicação de questionários aos pedagogos em formação, com o objetivo de entender suas percepções sobre a tendência das atividades investigativas no desenvolvimento de práticas inclusivas.

A análise dos dados foi realizada com foco na compreensão dos desafios e benefícios dessa tendência, visando à adaptação do ensino de Geometria Espacial para alunos surdos e à formação de pedagogos preparados para aplicar práticas pedagógicas inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Descreve-se nessa seção a proposta de aplicação da sequência didática, que servirá de base para a construção do Produto Educacional Guia Formativo, intitulado "Explorando a Geometria com Alunos Surdos: Uma Abordagem Investigativa para a Formação de Pedagogos". O propósito central dessa proposta é desenvolver uma sequência didática inovadora e adaptada, baseada em atividades investigativas, para o ensino de Geometria Espacial a alunos surdos do 5º ano do Ensino Fundamental. Além disso, busca-se aprimorar a formação dos pedagogos, promovendo um ensino inclusivo e eficiente da geometria. A atividade foi aplicada a 28 acadêmicos do curso de Pedagogia de uma universidade pública no Maranhão, com a abordagem investigativa sendo o foco principal.

A atividade ocorreu nos dias 19 e 20 de outubro de 2024 e teve uma carga horária total de 12 horas, distribuídas entre os turnos manhã e tarde. O objetivo era sensibilizar os participantes sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos em ambientes de ensino tradicional e propor uma abordagem mais inclusiva. Foram feitas algumas adaptações durante a aplicação, como a supressão do questionário inicial, ajustes na execução prática das atividades e redução do tempo dedicado a determinadas etapas. Entretanto, os resultados foram bastante significativos para evidenciar as contribuições das atividades investigativas na formação de pedagogos, preparando-os para atuar de forma mais inclusiva no ensino

ISBN: 978-65-5222-079-0

de Geometria Espacial para alunos surdos do 5° ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

A aplicação teve início com a exibição de um vídeo sem áudio, com o objetivo de sensibilizar os acadêmicos de Pedagogia sobre a percepção do aluno surdo em um ambiente de ensino baseado no modelo tradicional, caracterizado por aulas meramente expositivas e predominantemente orais e auditivas. Essa estratégia inicial proporcionou uma imersão na experiência dos estudantes surdos, fomentando reflexões sobre as barreiras comunicacionais e as necessidades educacionais específicas desse público. Conforme Figura 01 - Exibição de vídeo sem áudio a seguir.

Figura 01 – Exibição de vídeo sem áudio

Fonte: Das autoras (2025).

Nos primeiros minutos da exibição, os acadêmicos começaram a manifestar verbalmente sua dificuldade de compreensão, comentando entre si sobre a ausência de informações sonoras. Ao término do vídeo, ao serem questionados sobre suas impressões, a resposta foi imediata e unânime: *"Mas estava mudo, não tem como a gente dar uma opinião"* (acadêmicos). Esse momento revelou-se fundamental para estabelecer uma conexão direta com a realidade dos alunos surdos em sala de aula. A

ISBN: 978-65-5222-079-0

sensação de incompreensão vivenciada pelos acadêmicos refletiu, ainda que momentaneamente, a experiência cotidiana dos estudantes surdos diante de aulas expositivas conduzidas exclusivamente de forma oral, sem o suporte de recursos visuais ou estratégias pedagógicas adequadas às suas especificidades linguísticas e cognitivas.

Aproveitando esse momento de reflexão, foi iniciado um diálogo sobre o funcionamento do processo cognitivo dos alunos surdos. Explicou-se que, na ausência da audição, esses estudantes constroem conhecimento principalmente por meio das experiências visuais e táteis, o que exige estratégias pedagógicas que valorizem essas formas de aprendizagem. Destacaram-se, então, alguns princípios fundamentais para o ensino da Matemática a alunos surdos: (a) a priorização da Libras como principal meio de comunicação e ensino, garantindo um aprendizado mais eficiente e inclusivo; (b) o uso da escrita em língua portuguesa como apoio à construção dos conceitos matemáticos e à sua representação escrita; (c) a importância da comunicação clara e adequada, com ênfase na interação visual, expressões faciais e gestos para melhor compreensão; e (d) a aplicação de uma abordagem multimodal, com atividades investigativas que proporcionem experiências concretas e incentivem a formulação e testagem de conjecturas pelos alunos.

Essa abordagem se fundamenta na perspectiva sócio-histórico-cultural, segundo a qual a construção do conhecimento ocorre por meio das interações do sujeito com o meio e suas experiências sensoriais e linguísticas. Como apontam Healy e Fernandes (2011, p. 34),

> [...] assumindo, mais uma vez, a perspectiva sócio-histórico-cultural, segundo a qual nossos entendimentos matemáticos, assim como todos os outros, são estruturados por nossos encontros e interações com o mundo que experimentamos por meio de nossos corpos e de nossos cérebros, e que as formas pelas quais aprendemos podem variar de acordo com nossas experiências sensoriais, linguísticas e culturais.

Esse entendimento reforça a importância de considerar as especificidades dos alunos surdos na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por fim, o objetivo do encontro foi apresentado aos participantes: *"Esse é o propósito deste encontro: refletirmos sobre como tornar o ensino de geometria mais acessível e significativo para alunos surdos"* (pesquisadora). Esse momento inicial não apenas proporcionou uma sensibilização dos acadêmicos sobre a experiência dos alunos surdos, mas também evidenciou a necessidade de repensar práticas pedagógicas que contemplem a diversidade de processos cognitivos na aprendizagem matemática.

Dando continuidade à proposta, as atividades experimentais investigativas deram partida, com a apresentação de modelos físicos de sólidos geométricos, como pirâmide, paralelepípedo, cilindro e esfera. O objetivo inicial era proporcionar um contato direto com as formas tridimensionais, estimulando a percepção visual e tátil dos acadêmicos de Pedagogia. Além disso, foram propostos experimentos com esses sólidos, permitindo a exploração de suas propriedades, como faces, arestas e vértices, e possibilitando a manipulação para facilitar a compreensão das relações espaciais entre as figuras.

A primeira questão norteadora foi lançada: *"Vocês conhecem esses objetos?"* Após as respostas iniciais, avançou-se para a etapa de associação com elementos do cotidiano, introduzindo um novo questionamento: *"Vocês conseguem associar essas formas a algum objeto específico do seu dia a dia?"* Esse momento foi essencial para relacionar o conhecimento prévio dos participantes com a estrutura formal dos sólidos geométricos, facilitando a construção do aprendizado aplicado à realidade. Essa abordagem se alinha à perspectiva de Lima (2007, apud Puhl e Lara, 2020, p. 2), que destaca que:

> [...] as aplicações da Matemática, a relação entre a abstração e a realidade, é o aspecto mais atraente das aulas, proporcionando o interesse do estudante pelo objeto de estudo. Ao associar o conteúdo com a realidade, possivelmente, o estudante participará ativamente na compreensão dos conceitos abordados.

Essa concepção de ensino está em consonância com as diretrizes da BNCC, que enfatiza a necessidade de que os estudantes sejam capazes de

ISBN: 978-65-5222-079-0

relacionar suas observações do mundo real com representações matemáticas, como tabelas, figuras e esquemas. Segundo o documento,

> [...] essa área, por meio da articulação de seus diversos campos – Aritmética, Álgebra, Geometria, Estatística e Probabilidade –, precisa garantir que os alunos relacionem observações empíricas do mundo real a representações (tabelas, figuras e esquemas) e associem essas representações a uma atividade matemática (conceitos e propriedades), fazendo induções e conjecturas. Assim, espera-se que eles desenvolvam a capacidade de identificar oportunidades de utilização da matemática para resolver problemas, aplicando conceitos, procedimentos e resultados para obter soluções e interpretá-las segundo os contextos das situações (Brasil, 2018, p. 265).

Na sequência, foi questionado se os acadêmicos sabiam quais eram as propriedades dos sólidos geométricos. A grande maioria respondeu negativamente, indicando um desconhecimento sobre as características específicas dessas formas. Alguns lembraram apenas da existência dos vértices. Diante disso, foi iniciada a atividade de exploração visual e tátil, com o objetivo de favorecer uma compreensão mais concreta e sensorial das propriedades geométricas.

Figura 02 – Exposição dos sólidos geométricos

Fonte: Das autoras (2025).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Dando sequência à aplicação das sequências didáticas, foi realizada a exploração dos sólidos geométricos, começando pelo paralelepípedo. Primeiramente, fez-se uma demonstração para apresentar os diferentes tipos de paralelepípedos. Em seguida, os acadêmicos foram convidados a explorar os paralelepípedos por conta própria, manuseando os modelos disponibilizados, entre os quais se encontrava um cubo. Durante a atividade, foram feitas as seguintes perguntas: "*Quais dimensões são possíveis de identificar nesses sólidos?*" (pesquisadora) e "*Como essas dimensões afetam a aparência do sólido?*" (pesquisadora).

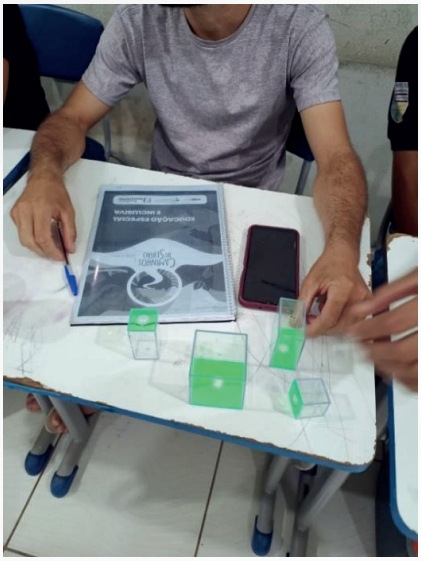
Durante a exploração dos paralelepípedos, os acadêmicos de Pedagogia, ao observarem e manipularem os modelos físicos dos sólidos geométricos, identificaram facilmente a altura. No entanto, quando se tratou do comprimento e da largura, surgiram diferentes termos, como espessura, fundo e base. Essa diversidade de nomenclaturas evidenciou a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre as propriedades dos sólidos geométricos. Esse momento despertou nos acadêmicos a consciência sobre a importância da padronização dos conceitos matemáticos e a aplicação desses conceitos no ensino. Esse momento despertou nos acadêmicos a consciência sobre a importância da padronização dos conceitos matemáticos e a aplicação desses conceitos no ensino. Como afirmam Santos *et al.* (2023, p. 09),

> A relação essencial entre linguagem e matemática tem se mostrado um elo fundamental no processo de aprendizagem dos alunos. A linguagem matemática vai além de uma coleção de termos e símbolos, sendo uma ferramenta essencial para compreender, comunicar e aplicar conceitos matemáticos.

Com base na reflexão sobre a importância da padronização dos termos matemáticos, a Figura 03 – Comparação dos paralelepípedos – apresenta uma atividade investigativa que busca reforçar a precisão conceitual no reconhecimento das formas tridimensionais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 03 – Comparação dos paralelepípedos



Fonte: Das autoras (2025).

Ao comentarem sobre as diferenças nos paralelepípedos, os acadêmicos perceberam que mudanças nas dimensões afetam a aparência do sólido. Durante a análise, comentaram: *"Um paralelepípedo pode ter diferentes tamanhos" (acadêmico 1).* Alguns acadêmicos também notaram a presença de um cubo entre os paralelepípedos e, com certa surpresa, questionaram: "Professora, esse aqui a senhora não mencionou! É um cubo?" (acadêmico 2). Para fomentar a investigação e estimular uma reflexão mais profunda, os acadêmicos foram incentivados a olhar com mais atenção para o cubo e refletir sobre o que o tornava diferente dos demais paralelepípedos. O questionamento gerou um debate entre os acadêmicos, sendo que alguns ficaram em dúvida se o cubo poderia ser considerado um paralelepípedo. Após algumas trocas de ideias, uma acadêmica concluiu:

"Todos os lados são do mesmo tamanho, mas o cubo é um paralelepípedo?" (acadêmica). A pesquisadora confirmou: confirmado que *"Todo cubo é um paralelepípedo, mas nem todo paralelepípedo é um cubo. Agora, conseguem perceber como as dimensões influenciam na classificação dos sólidos?"(pesquisadora)*

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esse momento de investigação se alinha com o que Ponte et al. (1998a) afirmam sobre a importância de envolver os alunos em momentos genuínos de atividade matemática, nos quais o foco está no processo de criação do conhecimento e não apenas no produto final. Ao estimular a reflexão e a descoberta, os acadêmicos se envolveram em uma aprendizagem ativa, permitindo a construção de novos entendimentos sobre as propriedades dos sólidos geométricos. Essa abordagem também reflete a ideia de Braumann (2002, p. 5), quando descreve a aprendizagem matemática como um processo ativo:

> [...] aprender Matemática sem forte intervenção da sua faceta investigativa é como tentar aprender a andar de bicicleta vendo os outros andar e recebendo informação sobre como o conseguem. Isso não chega. Para verdadeiramente aprender é preciso montar a bicicleta e andar fazendo erros e aprendendo com eles.

Na sequência da atividade, os acadêmicos exploraram diferentes modelos de pirâmides, com bases triangulares, quadrangulares, pentagonais e hexagonais, sendo incentivados a realizar uma análise comparativa. A pesquisadora questionou: *"Vocês conseguem perceber as diferenças entre essas pirâmides?"*. Alguns acadêmicos notaram rapidamente as variações nas bases, enquanto outros levaram mais tempo para identificar as diferenças estruturais. Para introduzir noções sobre o volume das pirâmides, foi realizado um experimento investigativo de submersão, utilizando a análise do deslocamento de água. Esse procedimento teve como objetivo proporcionar uma compreensão concreta do conceito de volume, facilitando a análise das propriedades geométricas dessas figuras, como ilustrado na Figura 04 - Experimento de submersão.

Esses momentos de investigação e análise permitiram que os acadêmicos não só compreendessem melhor as propriedades geométricas da pirâmide, mas também refletissem sobre o processo de aprendizagem ativa. Como Pironel (2022, p. 10) salienta:

> Aprender matemática de forma passiva, sem experimentar a sua construção, sem compreender seu sentido e sua função no

ISBN: 978-65-5222-079-0

mundo, por meio de memorização e repetição de conteúdos vazios de significados, é pouco atraente para os alunos, pois não produz significado para eles.

Figura 04 - Experimento de submersão

Fonte: Das autoras (2025).

A investigação matemática possibilitou que os acadêmicos se envolvessem de maneira mais profunda com os conceitos geométricos, promovendo uma aprendizagem que vai além da simples transmissão de conteúdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado neste artigo teve como objetivo analisar a aplicação de uma sequência didática baseada em atividades investigativas no contexto da formação de pedagogos, com foco no ensino de Geometria Espacial para alunos surdos do 5º ano do Ensino Fundamental. A partir dessa aplicação, foi possível identificar tanto avanços significativos quanto fragilidades no processo formativo dos acadêmicos de Pedagogia, cujas percepções e entendimentos acerca de conceitos geométricos e da

ISBN: 978-65-5222-079-0

importância da abordagem investigativa contribuíram de forma relevante para a construção de seu conhecimento.

As atividades investigativas, quando adequadamente implementadas, mostraram-se poderosas ferramentas pedagógicas, permitindo aos acadêmicos compreenderem as noções fundamentais de geometria de maneira mais profunda e aplicada. A exploração investigativa do paralelepípedo e do cubo estimulou discussões essenciais sobre as propriedades dessas figuras, permitindo que os futuros pedagogos realizassem conjecturas e confirmassem conceitos de maneira investigativa. Esse processo contribuiu para a construção do conhecimento, alinhando-se aos princípios defendidos por Ponte et al. (1998), que destacam a importância de envolver os estudantes em momentos genuínos de atividade matemática, onde a criação do saber é tão relevante quanto o produto final da aprendizagem.

Entretanto, a limitação de tempo comprometeu a vivência plena das atividades, prejudicando a imersão dos acadêmicos no processo investigativo. A falta de tempo adequado impediu uma exploração mais profunda dos conceitos e uma reflexão mais completa sobre o ensino para alunos surdos. Ainda assim, a aplicação revelou a importância das atividades investigativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e ressaltou a necessidade de garantir condições mais adequadas para uma formação efetiva.

Em termos de implicações para a formação docente, este estudo reafirma a necessidade de promover práticas pedagógicas mais inclusivas, que possibilitem aos pedagogos em formação uma compreensão mais aprofundada e aplicada dos conteúdos, especialmente para o ensino de alunos surdos. Além disso, destaca-se a importância de ajustar as condições de tempo para que as atividades investigativas sejam efetivas na construção do conhecimento e na formação de pedagogos mais preparados para atuar em contextos inclusivos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 de fevereiro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 26 fevereird2025.

BRAUMANN, Carlos Alberto dos Santos. Divagações sobre Investigação Matemática e o seu papel na aprendizagem da Matemática. In: PONTE, João Pedro da; COSTA, Conceição; ROSENDO, Ana Isabel; MAIA, Ema; FIGUEIREDO, Nisa; DIONÍSIO, Ana Filipa. (eds.). In: ***Atividades de investigação na aprendizagem da Matemática e na formação de professores***. Lisboa: SEM-SPCE, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Propostas de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior**. Abril de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/DCNF2004.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali; HEALY, Lulu. Rumo à educação matemática inclusiva: reflexões sobre nossa jornada. In: **Revista de Ensino de Ciências Matemática**, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil, v. 7, n. 4, 2016. ISSN-e: 2179-426X. Disponível em https://portal.amelica.org/ameli/journal/509/5094311005/5094311005.pdf. Acesso em: 1 mar. 2025.

PIRONEL, Márcio; JUCÁ, Rosineide de Sousa. Investigação Matemática: Um caminho para o Ensino da Matemática. In: ***Revista Cocar***, 14, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/362404400_Investigacao_Matematica_Um_ca minho_para_o_Ensino_da_Matematica. Acesso em: 27 mar. 2025.

PONTE, João Pedro da.; BROCARDO, Joana.; OLIVEIRA, Helia. **Investigação Matemática na Sala de Aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009

PUHL, Cassiano Scott; LARA, Isabel Cristina Machado de. Concepções de matemática e de realidade: uma perspectiva de estudantes de licenciatura. In: **RPEM**, Campo Mourão, PR, Brasil, v. 9, n. 18, p. 98-117, jan.-jun. 2020. DOI: https://doi.org/10.33871/22385800.2020.9.18.98-117. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/download/6190/4213/19003. Acesso em: 21 mar. 2025.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.076

DUPLA CONDIÇÃO RELACIONADA ÀS ALTAS HABILIDADES / SUPERDOTAÇÃO E DEFICIÊNCIA AAUDITIVA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Eliana Joséia dos Santos Sutil[1]
Emanuelly Peplinski[2]

RESUMO

A regulamentação de documentos oficiais assegura o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o público da Educação Especial, atendendo às suas necessidades educacionais específicas. Indivíduos com deficiência auditiva e aqueles com Altas Habilidades/Superdotação recebem suporte adequado dentro de suas particularidades. No entanto, estudantes que apresentam a coexistência dessas condições não têm acesso garantido ao AEE que atenda ambas as necessidades simultaneamente, devido à ausência de inclusão dessa situação nos documentos normativos. Isso resulta na falta de um atendimento adequado por parte de profissionais do campo educacional. Este estudo buscou analisar a produção científica brasileira sobre a dupla condição envolvendo Altas Habilidades/Superdotação e deficiência auditiva. Utilizou-se uma revisão sistemática com busca em bancos de dados como Scielo, Lilacs e no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, incluindo trabalhos que abordam essas expressões no título, palavras-chave ou resumo,

1 Professora colaboradora - Unicentro, Mestranda do (PPGE) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, sutileliana175@email.com

2 Doutoranda do (PPGE) Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO, emanuelly.peplinski@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

relacionando-se claramente com a temática. Conclui-se que ainda não há uma definição consensual para direcionar intervenções educacionais ao público da dupla condição, destacando a necessidade de novas pesquisas para orientar práticas que atendam integralmente esses indivíduos, reconhecendo e promovendo seu potencial no contexto educacional.

Palavras-chave: Dupla Condição, Altas Habilidades/Superdotação, Deficiência Auditiva, Surdez.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A Educação Especial passa ser entendida como assunto de governo no Brasil em meados de 1970, a partir de vários acontecimentos como paralisações e discussões envolvendo esta temática, e assim entrando na pauta governamental como uma discussão necessária, estando também relacionada ao surgimento e desenvolvimento de instituições públicas e privadas, órgãos normativos federais e estaduais e de classes especiais (Rokalski, 2010).

> A educação especial surgiu com muitas lutas, organizações e leis favoráveis aos deficientes e a educação inclusiva começou a ganhar força a partir da Declaração de Salamanca (1994), a partir da aprovação da constituição de 1988 e da LDB 1996 (Rokalski, 2010, p. 3).

Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) juntamente com os demais documentos passam a discutir e assegurar a Educação Inclusiva, sendo a escola o espaço responsável para tal, tendo que desenvolver condições para receber os alunos que fazem parte desse público, inclusive dos sujeitos com altas habilidades/superdotação, fornecendo assim apoio especializado (Rokalski, 2010).

Nos documentos que direcionam a educação especial dentro do espaço escolar, são entendidos com altas habilidades ou superdotação aqueles sujeitos que apresentam um alto potencial, de forma isolada ou combinada, nas áreas intelectual, psicomotora, acadêmica, artística e de liderança e, além disso, podem mostrar criatividade, intenso envolvimento com a aprendizagem e a realização de atividades em áreas de seu interesse (Brasil, 2008; 2020). Essa definição fundamenta-se tanto em concepções multifacetadas de superdotação (Gagné, 2015; Renzulli, 2018), como em noções mais amplas de inteligência (Gardner, 1994).

Portanto o público da Educação Especial tem garantido o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro das suas necessidades educacionais, de acordo com cada grupo e condições específicas. Entretanto, os

ISBN: 978-65-5222-079-0

documentos legais ainda não apresentam a questão da coexistência de duas condições distintas em um único estudante, não disponibilizando um atendimento adequado ao público da dupla condição (Rocha, 2015).

Nesta pesquisa a existência de duas condições em um único sujeito será denominada como dupla condição, uma vez que o trabalho aborda a temática Altas Habilidades/Superdotação em sujeitos com Deficiência auditiva.

O estigma como construção social tem sido preponderante com aqueles que trazem consigo uma marca que os deprecia. Nesse contexto, as pessoas com deficiência são exemplos historicamente marcados e rotulados por sua condição pois contrariam os padrões de normalidade. Portanto há um grande processo de luta desse público, passando pela exterminação, segregação e exclusão até a inclusão. Geralmente, dentro desse estigma, os sujeitos com altas habilidades/superdotação são marcados pela sociedade como problemáticos ou antissociais, resultado oriundo provavelmente de suas dificuldades comportamentais, emocionais e sociais (Rangni; Costa, 2014).

> Os educandos continuam sendo 'categorizados' e atendidos, em sua grande maioria, apenas por suas dificuldades. Os modelos prevalentes de avaliação cognitiva, principalmente em âmbito nacional, frequentemente também apresentam foco em características deficitárias (como, por exemplo, em expectativas estereotipadas de baixo desempenho, em atrasos desenvolvimentais, nos déficits em oportunidades e experiências, nas visões restritas de superdotação e nas preocupações específicas com a deficiência), mesmo quando realizados interdisciplinarmente. Pouca atenção tem sido dada ao quadro oposto, marcado pela alta habilidade em alguma área ou mesmo para uma possível dupla-excepcionalidade (Alves; Nakano, 2015, p. 03).

De acordo com Costa e Ragni (2011) os programas educacionais vem atendendo o público com deficiências, entretanto com um olhar direcionado às desvantagens, não apresentando possibilidades desses sujeitos apresentarem e desenvolverem talento em outras áreas de domínio das altas habilidades/superdotação. Os autores também ressaltam

ISBN: 978-65-5222-079-0

que a carência de estudos na temática da dupla necessidade educacional especial, colabora para que educadores e familiares não tenham conhecimento sobre essa possibilidade, pois o modelo assistencialista ainda está presente e diretamente ligado com a forma que os educandos em situação de deficiência são vistos pela escola e pela sociedade.

Segundo Costa e Ragni (2011) desde a Antiguidade há a valorização das altas habilidades, visto que na Grécia e em Roma, buscavam pessoas com capacidade acima da média para poderem contribuir com a comunidade. Na Grécia Antiga, em Esparta, aos sete anos de idade os meninos eram retirados de sua família e sua educação era voltada para as artes e técnicas de guerra.

Deste modo, a dupla condição está além da categoria de deficiências ou síndromes. O desconhecimento e o preconceito ainda são obstáculos para que esses alunos tenham o reconhecimento adequado, acredita-se que esses estudantes sejam limitados. Sendo assim, aumenta-se a possibilidade desse público ser atendido somente em suas dificuldades, sendo anulados em seus talentos (Costa; Ragni, 2011).

METODOLOGIA

A presente pesquisa buscou compreender o fenômeno da dupla condição, por meio do levantamento bibliográfico sistematizado de abordagem qualitativa. A pesquisa bibliográfica oportuniza acessar um vasto campo de informações, permitindo a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, ajudando na elaboração, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (Gil, 1994).

Tendo como base teórica de análise o Materialismo Histórico-dialético de Karl Marx, essa perspectiva se constrói como um espaço educativo no qual se apresenta diversas maneiras de comunicação que busca compreender a realidade e também explicá-la, sendo assim propõe intervir nessa realidade. Assim, essa abordagem teórica nos possibilita estudar os eventos investigados descrevendo-os, mas procura também suas possíveis

ISBN: 978-65-5222-079-0

relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações (Thalheimeir,2014).

A busca foi realizada nas seguintes bases de dados: Scielo, Lilacs e o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com os descritores "Dupla Condição", "Altas Habilidades/Superdotação", "Deficiência Auditiva" e "Surdez". A inclusão inicial de trabalhos considerou aqueles que continham os termos de busca no título, palavras-chave ou resumo, e que se relacionassem claramente com a temática.

Diante do pequeno número de trabalhos encontrados, sendo apenas dois artigos na Scielo, o estudo se valeu com fontes de outras naturezas como Livros e Materiais de outras Revistas, Documentos Públicos e Legislação que direcionam a Educação Especial no Brasil que serão apresentados na tabela a seguir.

Tabela 1 - Fontes de Dados para a Revisão Sistemática

TIPO DE MATERIAL	REFERÊNCIAS
ARTIGOS E PRODUÇÃO ACADÊMICA	ALVES, R. J. R.; NAKANO, T. de C. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: [URL não especificada na fonte]. Acesso em: 03 jul. 2022. ASSOULINE, S. G.; NICPON, M. F.; HUBER D. H. The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. **Professional School Counseling**, 2006. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2156759X0601001S03 . Acesso em: 22 jul. 2021. COSTA, M. de P. R. da; RANGNI, R. de A. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 5, n. 2, p. 208–217, 2011. DOI: 10.21723/riaee.v5i2.3484. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/348 4. Acesso em: 10 jul. 2022. JÚNIOR, J. A. et al. Dupla Condição: percalços para a conquista da equidade. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4590/213 7.

TIPO DE MATERIAL	REFERÊNCIAS
ARTIGOS E PRODUÇÃO ACADÊMICA *(Continuação)*	JUNIOR, J. V. V.; BENTO, A. K. S. O. Reflexões Sobre a Educação Inclusiva de Alunos Surdos. **Revista Sinalizar**, v. 5, e60300, 2020. PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. de A. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1084–1105, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104. Acesso em: 26 jun. 2022. RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. da. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 53, p. 187-199, jul./set. 2014. REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An operational definition of twice-exceptional learners: Implication and applications. **Gifted Child Quarterly**, v. 58, p. 217-230, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1177/0016986214534976. Acesso em: 21 jul. 2021. SANTOS, R.; GUENTHER, Z. C.; ZANIOLO, L. O. Efeitos da legislação para a educação de dotados e talentosos: o que dizem os gestores escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 643-667, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9768. Acesso em: 20 jul. 2021. SOUZA, R. M. Intuições "lingüísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. **DELTA**, [online]. v. 19, n. 2, p. 329-344, 2003
DOCUMENTOS OFICIAIS	BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF, 1996. BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020 BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decre to/d10502.htm. Acesso em: 20 abr. 2021

ISBN: 978-65-5222-079-0

TIPO DE MATERIAL	REFERÊNCIAS
DOCUMENTOS OFICIAIS *(Continuação)*	BRASIL.**Lei n.° 10.436,** de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. (Reconhece a LIBRAS nacionalmente como forma de comunicação e expressão das pessoas surdas CONSELHO BRASILEIRO PARA A SUPERDOTAÇÃO – ConBraSD. Posicionamento do Conselho Brasileiro para a Superdotação sobre a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida e o Decreto nº 10.502/2019. Piratininga: ConBraSD, 2019.
LIVROS E REFRÊNCIAIS TEORICOS *(Continuação)*	DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/ Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, A. de S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-39. GAGNÉ, F. Academic talent development programs: a best practices model. **Asia Pacific Educ. Rev.**, v. 16, p. 281-295, 2015. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-015-9366-9. Acesso em: 19 maio 2019. GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994. RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação**: processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba, PR: Juruá, 2018. p. 19-42. ROCHA, A. L. C. **Altas Habilidades /superdotação e surdez: identificação e reconhecimento da dupla condição**. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/808. Acesso em: 02 de julho de 2022. ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Rev. De Educação do Ideau**, v. 5, n. 12, dezembro 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso: em 02 de junho de 2022.

TIPO DE MATERIAL	REFERÊNCIAS
LIVROS E REFRÊNCIAIS TEORICOS *(Continuação)*	SILVA, E. F.; CAMPOS, M. F. O Percurso dos Surdos na História e a Necessidade da LIBRAS Para Inclusão dos Sujeitos na Escola. In: **ANAIS...** Instituto de Educação Superior Natalense, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2017. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/editoraanaisjoin2017TRABALHO _EV081_MD1_SA144_ID1281_12092017192714.pdf. Acesso em: 08 jan. 2020. STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999. STROBEL, K. **História da Educação de Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspec ificahistoria Da EducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos. pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021. VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação**: encorajando potenciais. Ministerio da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf Acesso em: 02 de julho de 2022.

Fonte: elaborada pelas autoras

RESULTADOS E DISCUSSÃO

SOBRE A DUPLA CONDIÇÃO

Pereira e Rangni (2021) destacam que as pesquisas brasileiras apresentam diferentes termos para tratar a questão da existência de duas condições no mesmo sujeito, como duplicidade de necessidades educacionais especiais; dupla necessidade educacional especial; dupla condição; dupla excepcionalidade; entre outras.

Também é importante destacar a divergência nas pesquisas e políticas públicas educacionais, que indicam uma dissociação entre o termo utilizado no âmbito científico e as diversas leis e decretos da Educação Especial no Brasil (Pereira; Rangni, 2021).

Sendo assim, é válido destacar que o Conselho Brasileiro para Superdotação – ConBraSD (CONBRASD, 2019), posicionou-se ressaltando que,

ISBN: 978-65-5222-079-0

apesar de muito utilizado na literatura, deve-se evitar o termo "dupla excepcionalidade", porque traz consigo uma conotação negativa, associada às pessoas com "déficits cognitivos significativos". Destacando que o termo "dupla condição" é o mais adequado, segundo o ConBraSD (2019, p. 1), pois se baseia no entendimento de que as AH/SD "[...] referem-se a uma condição do desenvolvimento do indivíduo", ou seja, quando existem na mesma pessoa duas ou mais condições, concomitantemente.

SOBRE A SURDEZ

Entende-se como pessoa surda aquela que percebe/entende o mundo por meio das experiências visuais, tendo uma cultura e língua, no caso do Brasil: a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Em um viés cultural, os surdos fazem parte de uma comunidade (a comunidade surda), tendo sua própria identidade e língua (Rocha, 2015).

Na atualidade, o movimento surdo vem se ressignificando para a construção de uma política de educação para surdos pautada nas articulações entre língua de sinais e cultura surda. Diante dos registros realizados em cada período histórico, é possível perceber que no decorrer da história o surdo foi entendido e tratado de diferentes formas. Assim, a história da educação dessas pessoas passa por vários acontecimentos marcados por lutas para poder chegar no modelo de educação atual, portanto, esses sujeitos passaram e viveram várias transformações na sociedade, principalmente em relação à educação moral e escolar.

Há registros da antiguidade em que as pessoas surdas ou com alguma deficiência eram assassinadas ou deixadas à margem da sociedade. Como por exemplo, na Roma Antiga, pois acreditava-se que os surdos eram castigados pelos deuses ou foram enfeitiçados, e assim o destino da pessoa surda era o abandono ou eliminação, não possuíam quaisquer direitos. Já na Grécia Antiga, os surdos eram lançados de um precipício, os sobreviventes passaram a viver como escravos até o fim de suas vidas. Por outro lado, no Egito e Pérsia acreditava-se que eram privilegiados e poderiam

ISBN: 978-65-5222-079-0

conversar com os deuses e, por isso, eram adorados, mas ainda assim não eram educados, instruídos, nem podiam participar de forma ativa na sociedade (Silva; Campos, 2017).

Na Idade Média, o surdo é visto como estranho, na religião Católica não podiam participar do momento de "Comunhão", porque, segundo o que prescrevia a Igreja, eram considerados incapazes de confessar seus pecados; nesse período também, a pessoa surda não podia casar ou receber qualquer tipo de herança familiar (Duarte, et al. 2013).

Entretanto, na Idade Moderna surgem novos entendimentos sobre a surdez; um deles é que, pela primeira vez, se distingue surdez e mudez. Segundo Duarte (2013), nesse mesmo período da história, na Espanha, o padre Pedro de León desenvolveu um alfabeto manual, ajudando os surdos na alfabetização e a soletrar palavras. Juan Pablo Bonet é um padre espanhol que fica como seu sucessor dando assim continuidade ao trabalho de León alfabetizando os surdos e os ensinando a falar (Duarte, et al. 2013).

Na idade contemporânea acontece a primeira publicação de um surdo, por Pierre Desloges, que defendia em sua tese que a educação centrada no ensino da fala provoca humilhação e constrangimento no aluno (Souza, 2003). Também nesse período, nos Estados Unidos, Thomas Gallaudet fundou a primeira escola para surdos depois de muita pesquisa em busca de metodologias que favorecessem o ensinamento e educação do surdo (Strobel, 2009).

No contexto brasileiro, transformações importantes ocorreram no ano de 1855 quando, a pedido de D. Pedro, chega ao Brasil o primeiro professor para surdos, Eduard Huet. Somente os surdos filhos de nobres ganharam bolsas para frequentar essa primeira escola e em 1857 é fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro "Imperial Instituto dos Surdos-Mudos", hoje "Instituto Nacional de Educação de Surdos" – INES. Nessa escola nasce a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil (Duarte et al., 2013).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em 1864, em Washington, Estados Unidos, é fundada a primeira universidade para surdos, Universidade Gallaudet, por Edward Miner Gallaudet, filho de Thomas Hopkins Gallaudet. Em 1875, aconteceu no Brasil a primeira publicação feita por um surdo de nome Flausimo José da Gama que escreveu um dicionário de Língua de Sinais no Brasil (Duarte et al., 2013).

Em 1880, em Milão na Itália, acontece o Congresso Internacional de Surdo-Mudez, onde se discute os métodos que seriam mais adequados para educação da pessoa surda, chegando à conclusão que o surdo não poderia usar a língua de sinais e nenhum tipo de gesto, devendo ser adotado o oralismo. Em 1977, foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) integrada apenas por pessoas ouvintes envolvidas com as questões da surdez. No ano de 1987 foi fundada a FENEIS– Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, na antiga FENEIDA (Strobel, 2009).

Somente no ano de 2002 por meio da Lei n.º 10.436/2002, de 24 de abril, a LIBRAS é reconhecida nacionalmente como forma de comunicação e expressão das pessoas surdas, tem-se um novo olhar para o sujeito surdo, assegurando a LIBRAS como sua primeira língua (L1), devendo os sistemas educacionais garantir o ensino destas pessoas (Sanches; Silva, 2019).

SOBRE AS ALTAS HABILIDADES /SUPERDOTAÇÃO

Diante da proposição de uma medida para a capacidade intelectual, deu-se origem ao conceito de superdotação que está diretamente ligado, embutido ao termo inteligência. Sendo que esta medida é conhecida por Quociente de Inteligência (QI), sendo uma derivação do quociente mental, termo de medida proposto em 1911, pelo psicólogo alemão William Stern, aos resultados alcançados por Binet e Simon através dos testes desenvolvidos por eles. Portanto o resultado da capacidade intelectual é adquirido a partir da divisão da idade mental pela idade cronológica e

ISBN: 978-65-5222-079-0

multiplicado por 100 e assim se obtém o nível de inteligência (Virgolim, 2007).

O sujeito que tem altas habilidades / superdotação (AH/SD) apresenta desempenho superior aos seus pares, podendo ser em uma ou mais áreas do conhecimento.Portanto, identificar sujeitos com AH/SD tem sua devida importância, pois a partir do momento em que se compreende que essas pessoas são diferentes em diversos aspectos e tem necessidades educacionais distintas, pode-se pensar em estratégias de ensino diferenciadas (Cupertino, 2008; Virgulim,2007).

Nos documentos da legislação brasileira, encontra-se o termo "Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD)" referindo-se ao público da Educação Especial, como sinônimo de fenômeno global com características que abarcam diversos aspectos, como os cognitivos, afetivos, psicomotores e de personalidade (Guimarães; Ourofino, 2007).

Esse entendimento foi construído ao longo do tempo e, se tratando de marcos legais, o caminho histórico do termo AH/SD é bastante atual. Até a década de 20 do século passado, as menções sobre a superdotação foram escassas, em nosso país, tendo uma discreta aparição com os primeiros diagnósticos realizados no Rio de Janeiro, porém, o trabalho pedagógico realizado com esses sujeitos não estava amparado numa política pública, o que resultou em iniciativas isoladas naquele período (Delou, 2007).

ANÁLISE E DISCUSSÕES

Discussões sobre a aprendizagem dos surdos são levantadas a partir do século XVI. Antes os surdos-mudos, como eram chamados, não podiam receber uma educação formal, não eram considerados aptos, porque a palavra oral tinha importância fundamental (Rocha, 2015).

No decorrer da história, na sua grande maioria, os educadores trabalhavam numa linha oralista, não reconhecendo as línguas de sinais. Defensores do oralismo valorizavam somente a língua oral na reabilitação

ISBN: 978-65-5222-079-0

e não admitiam o uso dos sinais, pois os consideravam prejudiciais para o desenvolvimento, não promovendo a educação dos surdos. Após muita luta contra um processo educacional excludente, esses sujeitos se colocam afirmando seu direito de acessar um modelo de educação de surdos para surdos (Junior; Bento, 2020).

Sob uma ótica segregacionista, não há grandes preocupações em relação à forma de entrada da pessoa surda na educação, nem quais as adaptações necessárias para que o sujeito surdo se sinta incluído. Resultando assim na exclusão do indivíduo, de modo a afastá-lo ainda mais do convívio social ao perceber que não lhe são ofertadas as mesmas oportunidades dadas aos alunos ouvintes (Junior; Bento, 2020).

Entende-se que o público de Educação Especial no Brasil é composto tanto por sujeitos com deficiências como os sem, sendo o caso das Altas Habilidades/ Superdotação, como aqueles que possuem algum transtorno ou síndrome, condições estas que podem atingir um único sujeito (Rocha, 2015).

Reis et al. (2014) destacam que os aprendizes com dupla condição apresentam potenciais altos para produtividade e criatividade ou desempenho acadêmico em uma ou mais áreas e, ao mesmo tempo, manifestam uma ou mais deficiências definidas pela lei. Outros autores, como Assouline et al. (2006), ressaltam que sujeitos com dupla condição são assim entendidos, quando possuem talentos em uma ou mais áreas, e apresentam uma deficiência relacionada à aprendizagem, questões emocionais, físicas, sensoriais ou de desenvolvimento. Ainda que algumas diferenças apareçam entre uma definição e outra, a dupla condição associada a esse público garante o atendimento com base nos preceitos legais de nosso país.

Para Pereira e Rangni (2021), a questão da dupla condição pode passar imperceptível aos olhos de médicos, psicólogos, professores e familiares, pois esses sujeitos podem disfarçar suas dificuldades de aprendizagem com seus potenciais superiores. Diante desse quadro paradoxal, a identi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ficação desses estudantes é complexa, porém necessária, visando à oferta de serviços educacionais e de saúde apropriados para cada estudante.

> Se a literatura internacional é escassa na área das altas habilidades/superdotação e deficiência, no Brasil é quase inexistente. No que concerne à dupla necessidade educacional especial, o caminho é mais estreito porque os educadores brasileiros não têm consciência ou conhecimento dessa possibilidade. O desconhecimento da temática acerca das altas habilidades/superdotação, especificamente sobre as áreas de domínios, podem dificultar a extensão para além da deficiência (Costa; Ragni, 2011, p. 5).

Para Rocha (2015), às condições humanas de superdotação e surdez são reconhecidas e atendidas, ainda que separadamente, tanto na literatura brasileira quanto na educação. Porém, estudos que tratem e evidenciem a coexistência das duas condições em um único sujeito ainda são escassos, dificultando o acesso ao conhecimento e desenvolvimento da temática. A autora ainda pontua que entre pessoas superdotadas existem aquelas com dupla condição, que são educadas a partir prioritariamente da sua deficiência. E que aqueles que deveriam conhecer o processo de identificação da dupla condição, profissionais e familiares, têm pouco conhecimento e muitas dificuldades na identificação destes.

> No âmbito educacional, um caminho de duas vias se apresenta aos estudantes que possuem altas habilidades/superdotação e deficiência. Os estudantes com deficiência, nas escolas regulares, são atendidos para que se 'normalizem' ou se aproximem da norma. Sendo assim, dificilmente esses estudantes serão reconhecidos por suas potencialidades. No entanto, as potencialidades superiores devem ser percebidas em qualquer população, seja ela com ou sem deficiência (Rangni; Costa, 2014, p. 2).

Santos, Guenther e Zaniolo (2016) apontam que a legislação falha ao não ser capaz de auxiliar as instituições escolares a reconhecerem o alunado com AH/SD, promovendo a invisibilidades desses sujeitos nesses contextos. De acordo com esses autores, o arcabouço legal e teórico construído no decorrer do tempo não auxilia os profissionais da educação a desenvolverem meios de identificação e trabalho com esses alunos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

E assim a carência de conhecimento desses profissionais vem da pouca preocupação com o entendimento sobre o tema, seja na formação inicial ou na continuada. E sem a clareza de construtos e procedimentos de identificação ou intervenção, dificilmente conseguirão colocar em prática as políticas criadas pelo MEC. (Santos; Guenther; Zaniolo, 2016).

Para Guimarães (2003), as questões que envolvem a inclusão devem ser revistas, para que contemplem as diferentes necessidades desse público, desta maneira a proposta de inclusão clama por uma reestruturação do sistema educativo, que suas portas sejam abertas para as diferenças, de modo que se tenha condição de trabalhar com os alunos indistintamente, quer alunos com limitações, quer superdotados, quer, ainda, alunos com dupla condição.

Para Estainback e Estainback (1999) a exclusão nas escolas despertam como discussão questões como o descontentamento e da discriminação social, sendo que a educação é uma questão de direitos humanos, e indivíduos com deficiências devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seus funcionamentos, com capacitação dos professores, para incluir. Em um sentido mais amplo o ensino inclusivo é a prática da inclusão independente do seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou cultural, o sujeito não está apenas no espaço escolar, ele faz parte da comunidade escolar, interagindo com o meio não de forma isolada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da literatura elencada para a produção deste texto, podemos observar que as pesquisas envolvendo a temática da dupla condição ainda são muito escassas no Brasil, e limita o acesso a esse conhecimento e consequentemente dificulta o desenvolvimento da temática no trabalho pedagógico, principalmente relacionado ao Atendimento Educacional Especializado. Diante do que foi apresentado, entende-se que discutir a dupla condição implica em desenvolver uma busca pela compreensão e garantia de direitos para as pessoas que a apresentam.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Isto posto, demonstra-se ser de extrema importância o desenvolvimento de novas pesquisas para contribuir na melhoria do atendimento educacional voltado aos sujeitos com dupla condição, bem como para o avanço da pesquisa na área, considerando o pequeno número de publicações encontradas. De modo a contribuir em estudos que levem em consideração as singularidades desses estudantes e ainda discutir as possibilidades educacionais, possibilitando um atendimento integral que acolha e contemple as necessidades educacionais especiais com o reconhecimento e o desenvolvimento do seu potencial uma vez que são muitos os desafios enfrentados pelo público com dupla condição, desde o diagnóstico até a vivência no espaço educacional e na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rauni Jandé Roama; NAKANO, Tatiana de Cássia. A dupla-excepcionalidade: relações entre altas habilidades/superdotação com a síndrome de Asperger, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e transtornos de aprendizagem. **Rev. psicopedag.** São Paulo, v. 32, n. 99, p. 346-360, 2015. Disponível em: acessos em 03 jul. 2022.

ASSOULINE, S. G.; NICPON, M. F.; HUBER D. H. The Impact of Vulnerabilities and Strengths on the Academic Experiences of Twice-Exceptional Students: A Message to School Counselors. **Professional School Counseling**. 2006. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2156759X0601001S03. Acesso em: 22 jul. 2021.

BRASIL. **Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. Acesso em: 28 junho 2020.

BRASIL. **Decreto n. 10.502 de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 20 abr. 2021

CONSELHO BRASILEIRO PARA A SUPERDOTAÇÃO - ConBraSD. Posicionamento do Conselho Brasileiro para a Superdotação sobre a Política Nacional de Edu-

cação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida e o Decreto nº 10.502/2019. Piratininga: **ConBraSD**, 2019.

CUPERTINO, C. M. B. **Um olhar para as altas habilidades:** construindo caminhos. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2008. http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Um_Olhar_Para_As_Altas_habilidades_2% C2%B0_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf

COSTA, M. de P. R. da; RANGNI, R. de A. Altas habilidades/superdotação e deficiência: dupla necessidade educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** Araraquara, v. 5, n. 2, p. 208–217, 2011. DOI: 10.21723/riaee.v5i2.3484. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/3484. Acesso em: 10 jul. 2022.

DELOU, C. M. C. Educação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação: Legislação e Políticas Educacionais para a Inclusão. In: FLEITH, A. de S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**. Volume 1: orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. p. 25-39.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

GAGNÉ, F. Academic talent development programs: a best practices model. **Asia Pacific Educ. Rev.,** v. 16, p. 281-295, 2015. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s12564-015-9366-9. Acesso em: 19 maio 2019.

GARDNER, H. **Estruturas da mente:** a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, A. Inclusão que funciona. **Nova Escola**, São Paulo, n. 165, p. 43-47, set. 2003.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, V. T. A. T. de. Estratégias de identificação do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, A. de S. (org.). **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação**: volume 1 – orientação a professores. Brasília: Ministério da Educação. 2007. Cap. 4, p. 53-65

JÚNIOR, J. A. et al. Dupla Condição: percalços para a conquista da equidade. **Revista Cocar,** v. 15, n. 33, 2021, p.1-18 Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4590/2137

JUNIOR, J.V. V; BENTO, A. K. S. O. Reflexões Sobre a Educação Inclusiva de Alunos Surdos. **Revista Sinalizar**, v. 5: e60300, 2020.

PEREIRA, J. D. S.; RANGNI, R. de A. Produções brasileiras sobre dupla excepcionalidade: estado de conhecimento de 2014 a 2020. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1084–1105, 2021. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15104. Acesso em: 26 jun. 2022.

RANGNI, R. A.; COSTA, M. P. R. da. Altas habilidades/superdotação e deficiência: reflexões sobre o duplo estigma. **Educ. em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 187-199, jul./set. 2014. Editora UFPR.

REIS, S. M.; BAUM, S. M.; BURKE, E. An operational definition of twice-exceptional learners: Implication and applications. Gifted Child Quarterly, 58, 217-230, 2014. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1177/0016986214534976. Acesso em: 21 jul. 2021.

RENZULLI, J. S. Reexaminando o papel da educação para superdotados e o desenvolvimento de talentos para o século XXI: uma abordagem teórica em quatro partes. In: VIRGOLIM, A. (Org.). **Altas habilidades/superdotação:** processos criativos, afetivos e desenvolvimento de potenciais. Curitiba, PR: Juruá, 2018. p. 19-42.

ROCHA, A. L. C. **Altas Habilidades /superdotação e surdez:** identificação e reconhecimento da dupla condição. 2015. 133 f. Dissertação Mestrado em educação – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/808. Acesso em: 02 de julho de 2022

ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da Educação Especial. **Rev. De Educação do Ideau** v. 5, n. 12, dezembro 2010. Disponível em https://www.passofundo.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso: em 02 de junho de 2022

SANTOS, R.; GUENTHER, Z. C.; ZANIOLO, L. O. Efeitos da legislação para a educação de dotados e talentosos: o que dizem os gestores escolares. **Revista on**

line de Política e Gestão Educacional, v. 20, n. 03, p. 643-667, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9768. Acesso em: 20 jul. 2021.

SILVA, E. F.; CAMPOS, M. F. O Percurso dos Surdos na História e a Necessidade da LIBRAS Para Inclusão dos Sujeitos na Escola. Instituto de Educação Superior Natalense, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/editoraanaisjoin2017TRABALHO_E V081_MD1_SA144_ID1281_12092017192714.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2020.

SOUZA, R. M. Intuições "lingüísticas" sobre a língua de sinais, nos séculos XVIII e XIX, a partir da compreensão de dois escritores surdos da época. **DELTA[online].** v. 19, n. 2, p. 329-344, 2003.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

STROBEL, K. **História da Educação de Surdos.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em: <https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificahistoriaDa EducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2021.

THALHEIMER, A. Introdução ao Materialismo Dialético: Fundamentos da Teoria Marxista. Tradução de Luiz Monteiro. Edição da Livraria Cultura Brasileira, coleção Cultura Política e Economia, impresso na Empresa Gráfica da Revista dos Tribunais, Rua Xavier de Toledo 72, em junho de 1934, São Paulo, SP. **Digitação e Revisão:** CVM, novembro de 2014. Rio de Janeiro, RJ. Disponível em: https://www.marxists.org/portugues/thalheimer/1928/materialismo/Introducao-ao-Mater ialismo-Dialetico.pdf. Acesso em: 19 set. 2024.

VIRGOLIM, A. M. R. **Altas habilidades/superdotação:** encorajando potenciais. Ministerio da Educação, Secretaria de Educação Especial. 2007. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004719.pdf Acesso em: 02 de julho de 2022

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.077

SEQUÊNCIA FEDATHI NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENTRE O APODERAMENTO E O EMPODERAMENTO FEDATHIANO

Francisco Valdey Carneiro[1]
Gabrielle Andrade Pereira[2]
Wellington Gabriel Freitas de Oliveira[3]
Herminio Borges Neto[4]

RESUMO

A mudança de postura do professor é a essência da metodologia de ensino Sequência Fedathi. Essa mudança, do professor transmissor para professor mediador não é uma tarefa fácil, precisa de imersão, tempo e apropriação da metodologia (Felício, 2024). Este estudo tem como questão norteadora: que pressupostos mobilizam o apoderamento e o empoderamento fedathiano na formação de professores e orientam a sua prática mediadora? Considerando a importância da posse teórico-metodológica de epistemologias para eficiência da prática docente, este trabalho objetiva compreender os pressupostos que mobilizam o apoderamento e o empoderamento fedathiano na formação de professores e orientam a sua prática mediadora. O estudo con-

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Ceará - UFC, walk@multimeios.ufc.br;

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Ceará - UFC, gabrielle@multimeios.ufc.br;

3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE da Universidade Federal do Ceará - UFC, wgabirel@multimeios.ufc.br;

4 Doutor em Matemática pelo Instituto de Matemática Pura e Aplicada-IMPA; Prof. Titular da Universidade Federal do Ceará-UFC, herminio@multimeios.ufc.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

figura-se como revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, cujos dados foram coletados em livros e textos online que versam sobre a Sequência Fedathi e formação de professores, nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (Scielo), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); além da Produção Científica do Laboratório de Pesquisa Multimeios da UFC, como literatura cinza; e sua análise se deu à luz de Bardin (2016). A imersão (empoderamento) num método de ensino legitima-se pela internalização e utilização da metodologia na prática, e isto não ocorre de imediato, principalmente para mudança de postura docente (Borges, 2019). Primeiro, os professores se apoderam, se conscientizam para formação (Felício, 2024), depois se empoderam, pois o processo de empoderamento na perspectiva da formação de professores requer tomada de consciência da realidade para transformá-la (Cezar, 2022). Portanto, a imersão na formação e na prática docente; interiorizar a metodologia como prática de vida; apropriação epistemológica eficiente; consciência da realidade pedagógica; autoconsciência da prática docente; não reprodutivismo das formações em sala de aula sem reflexão; e disposição para aprender sempre e abertura ao novo, são alguns pressupostos que mobilizam o apoderamento e empoderamento fedathiano na formação de professores e orientam sua prática mediadora.

Palavras-chave: Sequência Fedathi, Apoderamento, Empoderamento, Formação de professores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Uma das principais finalidades e essencial da metodologia de ensino Sequência Fedathi é a orientação da mudança de postura do professor em sala de aula. Mudança essa que se estabelece numa relação dual (de transformação) entre práticas estruturadas como transmissoras e tradicionais de ensino, e práticas idealizadas como mediadoras. A abordagem da prática mediadora com a Sequência Fedathi exige do professor: imersão, tempo e apropriação da metodologia (Felício, 2024) num processo contínuo de formação docente.

A mediação docente ou pedagógica, enquanto abordagem fundamental na atualidade educacional, tem sua origem na epistemologia sociointeracionista de Lev Vygotsky, que consiste na interação com intencionalidade e promove o desenvolvimento integral dos sujeitos. Por essa razão, a formação docente cumpre papel *sine qua non* na transição do professor "detentor" do conhecimento para o facilitador/instigador de aprendizagens.

Dessa forma, os sistemas de apoderamento (tomar posse/ter domínio de algo) e empoderamento (fortalecimento de poder, participação, autonomia, consciência sobre aquele domínio) são muito importantes para o processo formativo do professor, levando-o a uma prática mediadora fedathiana.

A Sequência Fedathi é uma metodologia de ensino que visa proporcionar um ambiente investigativo e educativo (Felício; Menezes; Borges Neto, 2021), posicionando o aluno como protagonista de sua aprendizagem, e por ser uma proposta lógica-dedutiva-construtiva para o ensino (Borges Neto, 2016; Fontenele, 2018), foca suas ideias no comportamento do professor em sua atuação de sala de aula.

Considerando a importância da posse teórico-metodológica de epistemologias para essa mudança da atuação docente, é que o estudo se justifica, por congregar uma investigação que lança mão de um processo reflexivo sobre o qual se encontra a formação docente, a mediação

ISBN: 978-65-5222-079-0

pedagógica, a metodologia de ensino em questão e os sistemas de apoderamento e empoderamento defendidos por Araújo (2022); Borges Neto (2016); Cezar (2022), Felício (2024), Florindo e Iaochite (2019), Fontenele (2018), Kleba e Wendausen (2009), dentre outros.

Neste sentido, o estudo apresenta a seguinte questão norteadora: que pressupostos mobilizam o apoderamento e o empoderamento fedathiano na formação de professores e orientam a sua prática mediadora? Para responder a esse questionamento, a pesquisa tem como objetivo: compreender os pressupostos que mobilizam o apoderamento e o empoderamento fedathiano na formação de professores e orientam a sua prática mediadora.

O desenho metodológico construído para este trabalho foi organizado a partir de estudo bibliográfico com uma abordagem qualitativa, em que os achados da pesquisa que versam sobre a Sequência Fedathi, mediação pedagógica, formação de professores e apoderamento e empoderamento foram coletados na base de dados como: Scientific Electronic Library Online (Scielo), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); além da Produção Científica do Laboratório de Pesquisa Multimeios da Universidade Federal do Ceará(UFC), como literatura cinza.

Para melhor compreensão das reflexões que o texto intenciona provocar, ele encontra-se estruturado da seguinte forma: inicialmente apresenta as concepções sobre a metodologia Sequência Fedathi, a mudança de postura do professor a partir da mediação pedagógica numa perspectiva do apoderamento e empoderamento no contexto da formação docente; na sequência expõe detalhadamente a metodologia empreendida no estudo; logo depois os resultados e discussões, e por fim, as considerações finais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1 SEQUÊNCIA FEDATHI: UMA METODOLOGIA DE ENSINO PARA MUDANÇA DA POSTURA DOCENTE

A Sequência Fedathi[5], como metodologia de ensino, foi pensada pelo professor Herminio Borges Neto entre 1971 e 1980 na UFC, como forma de subsidiar e superar o déficit de aprendizagem dos alunos do curso de Matemática (Menezes, 2018; Santos; Borges Neto; Pinheiro, 2019). Ela foi formalizada em 1996 quando o professor retorna ao Brasil depois do seu pós-doutoramento na área de Ensino de Matemática na Universite de Paris VII (Université Denis Diderot, U.P. VII, França) (Souza, 2013).

Por ser uma proposta de ensino lógica-dedutiva-construtiva (Borges Neto, 2016), esta metodologia se estrutura em quatro fases: 1.Tomada de Posição; 2. Maturação; 3. Solução; 4 Prova. Na primeira fase, o professor apresenta um problema (situação generalizável)[6] aos alunos, em seguida os alunos irão se debruçar para resolvê-lo, ocorrendo assim a segunda fase; na terceira fase, os alunos devem comunicar suas soluções e que caminhos percorreram para resolução; por fim, a quarta fase, na qual sistematiza-se o conceito, seja de Matemática ou de qualquer outro componente curricular a partir da construção dos alunos.

As fases por si só não legitimam a Sequência Fedathi. Ao longo de mais de três décadas de estudos, o professor Herminio Borges Neto e os pesquisadores do Laboratório de Pesquisa Multimeios-MM, sistematizaram alguns princípios e fundamentos, a saber: *Plateau* – quando o professor verifica o nível de conhecimento dos alunos para adquirir um

5 Inicialmente, a metodologia foi chamada de Sequência De MacLane, nome de Saunders Mac Lane (1909-2005), famoso matemático e filósofo estadunidense, um dos criadores da Teoria das Categorias. Por ser doutor em álgebra, o professor Hermínio Borges Neto, ao criar a Sequência, utilizou a princípio o nome do matemático por ser ele autor de um notável livro de álgebra. Depois Sequência de Fedathi, termo esse originado das iniciais dos nomes de seus três filhos FElipe, DAniel e THIago, conforme assinala Menezes (Menezes, 2018; Santos; Borges Neto; Pinheiro, 2019); Santos, Borges Neto e Pinheiro (Menezes, 2018; Santos; Borges Neto; Pinheiro, 2019).

6 Consiste em situações que leve a conceituação de um conhecimento partindo do geral para o particular (modelos gerais).

ISBN: 978-65-5222-079-0

novo conhecimento a ser ensinado; *Acordo Didático* – quando se estabelece regras e princípios entre a relação professor-aluno; *Pedagogia Mão no Bolso* – quando o professor intervém quando necessário, dando autonomia aos alunos; *Pergunta* – elemento que incentiva a participação do aluno; *Contraexemplo* – quando o professor cria situações para o aluno refletir sobre sua aprendizagem; *Gestão do Erro* – momento em que o professor utiliza para fazer os alunos refletirem sobre sua aprendizagem a partir de incorreções deles.

De posse dessas concepções, o professor tem a possibilidade de atuar de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos, pois com a metodologia Sequência Fedathi a mudança de postura docente é uma atitude mais acertada, uma vez que, a mediação tende a ser uma escolha viável para promover um ambiente de aprendizagem investigativa, em que o aluno se tornar parte ativa do processo.

A relação que se estabelece entre o uso da Sequência Fedathi e a prática docente é de intervenção para promover a aprendizagem. Sousa (2015) entende que a pergunta enquanto fundamento fedathiano, é maneira pela qual ocorre a mediação pedagógica, bem como pelos contraexemplos(-Carneiro; Delmiro; Borges Neto, 2025). Segundo Araújo, Felício e Borges Neto (2022) e Santos, Borges Neto e Pinheiro (2019), a mediação realizada através desse dois fundamentos, desequilibra o processo de aprendizagem, permitindo aos alunos refletirem sobre suas ações durante as fases de maturação e solução. Portanto, a pergunta, "[...] tem como objetivo promover a reflexão do estudante e podem estimular o esclarecimento de dúvidas, favorecer à descobertas, estabelecer relações compreensão e a sistematização de uma solução" (Rocha, 2022, p. 31).

> Pela mediação, o mediado adquire os pré-requisitos cognitivos necessários para aprender, beneficiar-se da experiência e conseguir modificar-se. A mediação deve ser um processo deliberado, intencional, que estimula a busca do significado [...]. Mediação é intersubjetividade, é dialogo, mas também é encontro, é percepção do outro na sua diferença, na completude de ideias do quem sou em completude do outro, que seja encontro (Pinheiro, 2018, p. 45)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Portanto, a mediação na Sequência Fedathi é por ela mesma uma condição essencial para a existência da metodologia em questão, pois promove interações entre professor e aluno, e entre os alunos. E esse processo interativo é mediado por sistemas simbólicos e desempenha influência sobre a aprendizagem dos alunos e no seu desenvolvimento humano, indicou Vygotsky (1998). Portanto, a mediação não se desenvolve de maneira pontual. Sua ocorrência deve ser incorporada ao dia a dia docente, como prática contínua do fazer educação, como será mostrado a seguir.

2 APODERAMENTO E EMPODERAMENTO NA MUDANÇA DA POSTURA DOCENTE

A mudança de postura docente com a Sequência Fedathi se dá basicamente pela prática docente em sala de aula. Contudo, esta prática se adquire com a apropriação de conceitos e concepções, bem como da prática refletida por meio da formação continuada.

Para início de conversa, nesta seção, recomenda-se acessar os significados e as diferenças entre o apoderamento e o empoderamento, para compreender sua importância na mudança de postura do professor e consequentemente de sua prática em sala de aula.

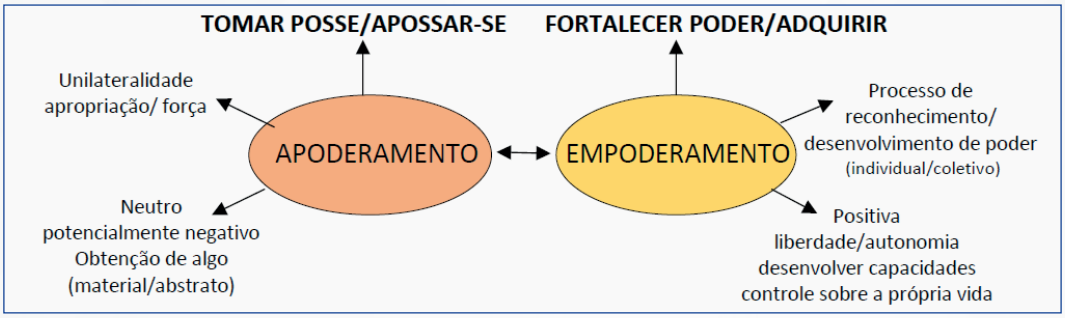
Entende-se apoderamento como um ato de tomar posse de algo, se apossar de alguma coisa, seja concreto ou abstrato. Já o empoderamento, consiste na ação de obter poder, passar a ter domínio sobre algo, é capacidade de tomar decisões sobre a própria vida e o que lhe diz respeito[7]. Vale salientar que o apoderamento tem por vezes uma conotação negativa, dado seu sentido unilateral de apossar-se de algo. Contudo, apresenta-se neste texto um significado relacionado a ação de tomar posse de forma positiva.

7 Os conceitos são dicionarísticos. Colhidos do Dicio-Dicionário Online de Português. Disponível em: https://www.dicio.com.br/apoderamento/ e https://www.dicio.com.br/empoderamento/ . Acesso em: 15 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

É perceptível a diferença de sentidos: enquanto o apoderamento diz respeito a uma ação de conhecer, se apropriar do conhecimento (em termos educacionais), o empoderamento seria o fortalecimento desse conhecimento (aquisição), tornar-se poderoso, uma relação psicológica e social de pertencimento. Em suma, a *Figura 1* a seguir mostra essas diferenças.

Figura 1 – Apoderamento X Empoderamento



Fonte: elaborado pelos autores

As características do apoderamento se dão pela ação de dominação, tem origem de forma unilateral de apropriação de algo, por vezes pela força; tem como já dito, uma conotação neutra ou negativa e, seu objetivo é obter alguma coisa. O empoderamento se processa pela ação de aquisição ou fortalecimento do poder, da autonomia e de controle; origina-se de um processo interno ou coletivo dos sujeitos se reconhecerem e desenvolverem o poder; tem uma significação positiva vinculada a autonomia e a justiça social, por isso, sua finalidade é o desenvolvimento de habilidade e o controle sobre a própria vida.

Do ponto de vista educacional, esses dois elementos tem se tornado essenciais para a formação docente, pois, primeiro, os professores se apoderam, se conscientizam para formação (Felício, 2024), depois se empoderam, pois o processo de empoderamento na perspectiva da formação de professores requer tomada de consciência da realidade para transformá-la (Cezar, 2022). Para tanto, o empoderamento se dá por meio

ISBN: 978-65-5222-079-0

da imersão pedagógica, da vivência diária da realidade escolar e da prática docente.

Dessa forma, pode-se pressupor que a formação docente e a construção desses saberes relacionados a prática pedagógica são uma construção sucessiva de ação e reflexão. Para Tardif (2000), os conhecimentos profissionais são progressivos e evoluem com a formação continuada. Em Schön (2000), encontra-se que o processo reflexivo da formação dos profissionais se estabelece tanto na ação como sobre ação, num cenário em que as ações ocorrem continuamente e gerando uma mudança do seu fazer.

Conforme Hartman (2015), pensar uma prática reflexiva requer a incorporação de alguns aspectos do ensino, como: teoria, pesquisa e prática. Indica-se que toda prática docente deve/precisa ter uma base teórica sólida (seja de conteúdos e saberes de ensino, seja da própria formação continuada para orientar o ato de ensinar); toda prática se legitima pela pesquisa, pois segundo Sousa (2015), o professor precisa de preparação antes de entrar na sala de aula, precisa investigar como estão seus conhecimentos e dos alunos (que seria o *Plateau* da Sequência Fedathi, ou seja, as condições cognitivas antes de aprender um novo conhecimento), ele precisa verificar o que será ensinado, o contexto e o ambiente de ensino, as questões teóricas, etc. (isso consiste na preparação da sessão didática na metologia Sequência Fedathi); e por fim, o professor realiza a prática para gerar reflexão e assim refazer o caminho ou prosseguir no seu processo de reflexão.

Considerando que teoria, pesquisa e prática são pressupostos inerentes ao processo de formação dos professores, pode-se inferir que a formação continuada "[...] é um processo inacabado, de continuidade, mas não deve ser de complementariedade, pois a formação contínua [...] é o lugar da ampliação do saber e não do preenchimento de lacunas" (Costa Matos, 2020, p. 32).

Nesta perspectiva, a transformação que acontece no chão da escola, e quando elas ocorrem, tem sua origem na formação continuada de pro-

ISBN: 978-65-5222-079-0

fessores, seja ela por meio de ações do Estado (ao promover atividades neste sentido, enquanto direito dado aos professores), ou através da ação particular e individual docente ao buscar seus próprios meios de ampliar seus conhecimentos. É nesse ponto que o empoderamento se afirma como elemento de sentido na tomada de decisão do professor, pois ele consiste nessa tomada de consciência, aquisição, fortalecimento e autonomia sobre os processos educacionais.

Portanto, a Sequência Fedathi enquanto método científico aplicado ao ensino tem se mostrado eficaz em ser uma metodologia que propõe ação e reflexão, especialmente possibilitado a transformação no modo como os professores operam em sala de aula. Essa mudança ocorre porque a metodologia provoca na prática docente a formulação de pensamentos reflexivos, empoderados. O professor deixa para trás uma prática reducionista (explicação de conteúdo-correção de atividades), e passa ser aquele que faz os alunos refletirem sobre sua própria aprendizagem. Como dito anteriormente, o professor precisa estar empoderado de sua prática transformadora, de permitir que os alunos sejam protagonistas de sua história.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este texto intenciona compreender os pressupostos que mobilizam o apoderamento e o empoderamento fedathiano na formação de professores e orientam a sua prática mediadora. Por esta razão ele constituiu-se como um estudo de revisão bibliográfica, quanto aos procedimentos técnicos. Quanto a sua abordagem, ele foi norteado pela abordagem qualitativa.

Referente a forma como foram coletados os dados desse estudo, foi realizada leitura em livros, artigos, textos físicos e *online* que versam sobre a Sequência Fedathi e formação de professores, nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (Scielo), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); além da Produção Científica do Laboratório de Pesquisa Multimeios da UFC, como literatura cinza. A busca se deu

ISBN: 978-65-5222-079-0

pelos descritores: Sequência Fedathi, formação de professores, apoderamento, empoderamento e mediação.

Com o levantamento realizado, leu-se e fichou-se os textos, buscando selecionar os aspectos mais importantes para o objeto de estudo em questão, facilitando assim a qualidade da análise. Quanto a análise dos dados, seguiu-se os preceitos de Bardin (2016), pois esta técnica conduz o pesquisador a uma pesquisa qualitativa confiável.

Dito isto, as reflexões, a análise e interpretação dos dados teve como suporte teórico: Araújo (2022); Araújo, Felício e Borges Neto (2022); Borges Neto (2016); Carneiro, Delmiro e Borges Neto (2025); Cezar (2022); Costa Matos (2020); Felício (2024); Felício, Menezes e Borges Neto (2021); Florindo e Iaochite (2019); Fontenele (2018); Hartman (2015); Kleba e Wendausen (2009); Menezes (2018); Schön (2020); Tardif (2000) e Vygotsky (1998) dentre outros.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando as discussões nas seções anteriores que abordou os conceitos da metodologia Sequência Fedathi, o apoderamento e o empoderamento, e a formação de professores; nessa seção tem o propósito de trazer importantes reflexões sobre a relação entre a metodologia de ensino em questão, a formação docente e os aspectos que a influencia: o apoderamento e empoderamento.

Incialmente, será apresentado um breve contexto histórico da formação docente à luz da Sequência Fedathi, incluindo a análise do tese de doutorado de Felício (2024) e por fim, será discutido como outros autores discutem a questão do apoderamenrto/empoderamento como aspectos transformadores da prática pedagógica, nessa perspectiva de mudança de postura docente, conforme já salientado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

4.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E A SEQUÊNCIA FEDATHI: UMA HISTÓRIA DE MUDANÇAS.

É preciso considerar a princípio que a formação de professores é um dos principais eixos de constituição da metodologia Sequência Fedathi, em virtude da relevância que o processo formativo tem na apropriação deste método científico com vistas a mudança de postura do professor em sala de aula.

Analisando a tese do Prof. Hermínio Borges Neto de 2016, utilizada para obtenção do título de Professor Titular da UFC, a qual defende a Sequência Fedathi como uma proposta lógico-dedutiva-construtiva para o ensino de Matemática, ele relacionou artigos, dissertações e teses que utilizaram a Sequência Fedathi como objeto de estudo de pesquisas no período de 1983 a 2015. Observou-se que, foi a partir do ano de 2005 que as formações de professores na perspetiva da Sequência Fedathi começaram acontecer no Ceará.

No entanto, o processo formativo docente, estruturado como curso de extensão, tendo a Sequência Fedahti como base teórica e metodológica, vai ocorrer somente a partir de 2016, o qual foi denominado de Projeto Fedathi, foco da abordagem deste texto. Em razão da formalidade que o processo requer, o Projeto Fedathi de formação de professores é promovido pelos pesquisadores (mestrandos e doutorandos) do Laboratório de Pesquisa Multimeios (MM) da Faculdade de Educação (FACED) da UFC, cuja estrutura tem se aprimorado e garantido a qualidade da formação docente (Felício, 2024), e este ano de 2025 foi realizada sua quarta edição.

O MM têm alguns campos de pesquisa, por exemplo, a Educação à Distância (EaD), por isso, o curso de extensão – Projeto Fedathi, realizado a partir de 2016 até a atualidade, funciona no formato presencial e virtual. Neste aspecto, o curso *online* é hospedado na plataforma *Moodle* do Laboratório MM, que tem um código aberto e gratuito. Vale ressaltar que a história do Laboratório se entrelaça com a história da Educação à Distância (EaD) no Estado do Ceará, pois desde a sua criação:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> [...] o Laboratório vivenciou e influenciou o fluxo da implantação da EaD no Ceará por meio de cursos, pesquisas e formações de professores e outros profissionais, de acordo com as necessidades da EaD, em construção. Apostando na futura modalidade, profissionais bem formados que passaram pelo Laboratório Multimeios seguiram os mesmos caminhos. Foram determinantes para o uso competente dos meios digitais na Educação e, em especial, a implantação da EaD em inúmeras instituições públicas e privadas do Estado. Este movimento levou o Laboratório a estar, até hoje, em contínua adequação para atender aos avanços das tecnologias e aos diversos modelos de ação a distância para o oferecimento de atividades educacionais amplas, com qualidade (Borges Neto *et al.*, 2021, p. 19–20)

O futuro da modalidade transcorre com as pesquisas das doutorandas Daniele Xavier e Jéssica Barbosa, sob a orientação do Prof. Herminio Borges Neto, em que a formação de professores ocorre por meio do Comodale Multimeios. O Comodale MM é um modelo de ensino flexível e personalizável às aprendizagens dos alunos (neste caso professores), integra meios e recursos distintos como a Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Para Xavier *et al* (2024), o Comodale MM pode ter algumas semelhanças com o formato hibrido, mas em virtude da participação e interação dos alunos, de forma síncrona, presencial ou virtual, bem como pela prática mediadora do professor, se torna o diferencial.

Outros pontos a se destacarem no formato no curso de extensão – Projeto Fedathi, são: a formação incialmente era direcionada para professores do Ensino Médio da Rede Pública Estadual, mas na atualidade ele atende professores das redes pública e privada, e de diversos níveis de ensino, bem como alunos da graduação em processo de formação docente; as primeiras edições em 2016 e 2018 (realizadas pelo pesquisador Daniel Brandão Menezes) foram direcionados para professores de Matemática, devido a concepção da criação da Sequência Fedathi. Mas, na sua III Edição em 2020, abriu-se a possibilidade para novas áreas do conhecimento com pesquisa de doutorado de Milínia Stephanie Nogueira Barbosa Felício, que direcionou a formação para professores de Matemática, Português, História, Ciências Biológicas, dentre outras.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em sua IV Edição, o Projeto Fedathi ocorreu como propósito de formar professores de Matemática do Ensino Médio na Sequência Fedathi e sua relação com a Avaliação Formativa (proposta do doutorando Carlos Henrique Delmiro de Araújo). A seguir, será detalhado dados do percurso dos cursos de extensão – Projeto Fedathi desde 2016 até 2025:

I PROJETO FEDATHI

Período: entre novembro e dezembro de 2016
Carga horária: 96 horas/aulas
Finalidade: formar professores a se familiarizarem com o método Sequência Fedathi
Formato: presencial e a distância (12 módulos)
Público: 50 professores do Ensino Médio
Formadores-colaboradores: 7 formadores

II PROJETO FEDATHI

Período: entre novembro e dezembro de 2018
Carga horária: 96 horas/aulas
Finalidade: formar professores de Matemática e estudantes de licenciatura em Matemática na Sequência Fedathi
Formato: presencial e a distância (7 módulos)
Público: 60 professores do Ensino Médio
Formadores-colaboradores: 11 formadores

III PROJETO FEDATHI GENERALIZADA

Período: entre agosto e dezembro de 2020
Carga horária: 96 horas/aulas
Finalidade: formar professores de todos os componentes curriculares na Sequência Fedathi

ISBN: 978-65-5222-079-0

Formato: presencial e a distância (9 módulos)
Público: 60 professores do Ensino Médio
Formadores-colaboradores: 15 formadores

IV PROJETO FEDATHI

Período: entre abril e julho de 2025
Carga horária: 100 horas/aulas
Finalidade: formar professores na Sequência Fedathi na perspectiva da Avaliação Formativa
Formato: à distância (9 módulos)
Público: 7 professores do Ensino Médio
Formadores: 1 formador e 3 colaboradores

Diante dos dados descritos sobre as quatro edições do Projeto Fedathi, enquanto curso de extensão promovido pelos pesquisadores do Laboratório MM, percebe-se algumas similaridades e diferenças: a carga horária mínima dos cursos foi de 96 h/a, sendo apenas o quarto curso com 100 h/a; o período de realização ocorreram com semelhança no segundo semestre de 2016, 2018 e 2020, somente o quarto projeto foi realizado no primeiro semestre de 2025; enquanto do primeiro, o segundo e o quarto curso voltaram-se para professores de Matemática, apenas o terceiro abriu para todos os professores (todos componentes curriculares); das quatro edições, apenas o IV Projeto Fedathi foi totalmente virtual; sobre a abordagem das formações: o primeiro direcionou as ações mais para a familiarização do método Fedathi, o segundo voltou-se para os fundamentos fedathianos, o terceiro voltou-se para uma generalização congregando professores das diversas áreas do conhecimento, e o quarto voltou-se apenas para professores de Matemática, porém com foco na Avaliação Formativa.

Dessa forma, pode-se inferir que a formação dos professores e estudantes de Matemática, bem como professores das demais ciências,

ISBN: 978-65-5222-079-0

possibilitou importantes experiências e reflexões sobre a prática docente, especialmente na mudança de postura, deixando ser apenas professores transmissivos para professores mediadores, considerando dentre muitos aspectos, o fato de permitir o aluno ser reflexivo e autônomo em relação a aprendizagem. Assim, sobre reflexão, empoderamento, aponta-se na próxima sessão como se dá esta relação.

4.2 A SEQUÊNCIA FEDATHI E A QUESTÃO DE EMPODERAMENTO

Parra iniciar este diálogo será exposto um pouco da história e a origem do uso do termo empoderamento no mundo e no Brasil, que se dá especialmente como forma de conhecimento da realidade de grupos marginalizados, que ciente da condição de oprimidos lutariam por melhorias.

> O empoderamento iniciou com mais visibilidade a partir de movimentos emancipatórios, como dos negros, das mulheres, dos homossexuais, das classes sociais desfavorecidas, entre outros, e se desenvolveu nos Estados Unidos na metade do século XX. No entanto, Herriger (1997) afirma que o empoderamento teve sua origem na Reforma Protestante, iniciada por Martinho Lutero, na Europa, no século XVI, em defesa do livro acesso à bíblia" (Cesar, 2022, 66).

Sabe-se que o termo empoderamento tem sua origem na língua inglesa – *empowerment*, com complexa tradução para a língua portuguesa (Cezar, 2022; Florindo; Iaochite, 2019; Kleba; Wendausen, 2009), por isso, considera-se essa relação de significado com a questão de poder, de fortalecimento, de autonomia. Kleba e Wendausen (2009) faz um alerta para não haver incorreções no sentido que se pretende atribuir ao conceito, especialmente para não legitimar práticas assistenciais, tendendo a despolitizar conflitos e tradições sociais.

> Há dois sentidos de empoderamento mais empregados no Brasil: um se refere ao processo de mobilizações e práticas que objetivam promover e impulsionar grupos e comunidades na melhoria de suas condições de vida, aumentando sua auto-

ISBN: 978-65-5222-079-0

> nomia; e o outro se refere a ações destinadas a promover a integração dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos etc. em sistemas geralmente precários, que não contribuem para organizá-los, pois os atendem individualmente através de projetos e ações de cunho assistencial (Gohn, 2004 *apud* Kleba; Wendausen, 2009, p. 735).

O autor se posiciona a favor do primeiro sentido em seu ensaio, deste modo, o este texto também se situa nesse campo, tendo em vista o entendimento de empoderamento como sinônimo de transformação da realidade a partir da tomada de consciência, como bem indica Cezar(2022). Para a autora, o termo *empowerment* no contexto educacional tem suas raízes nas obras de Ole Skovsmose, o qual sugere a capacidade (*empower ou disempower*) da Educação Matemática em potencializar ou despotencializar o sujeito que aprende, dependendo da forma e do objetivo que é ensinado.

Baquero (2012), citado por Cezar (2022), diz que:

> [...] uma tradução genuína para a palavra *empowerment* na língua portuguesa, faz com que o neologismo empoderamento seja substituído por termos como emancipação, fortalecimento, libertação, potencialização, entre outros, que assumem sentido semelhante ao termo empoderamento. Dessa forma, salientamos a necessidade de compreendermos a criticidade do termo empoderamento para a construção de uma consciência crítica e a importância de sua utilização em contextos educacionais (Cezar, 2022, p. 44).

Sob este olhar, segue-se com a compreensão crítica do empoderamento enquanto processo de conscientização. O empoderamento e sua relação com a metodologia de ensino Sequência Fedathi tem sua origem com a pesquisa que resultou na tese de doutorado de Milínia Stephanie Nogueira Barbosa Felício, com o título: "O método de formação Sequência Fedathi: o bom formador sob a perspectiva da Formação Fedathi Generalizada" de 2024. E partir de seu trabalho é que a discussão em torno do aspecto empoderamento toma forma e conteúdo.

Em se tratando da mudança que a Sequência Fedathi provoca no professor a partir de um processo formativo e da reflexão na ação e sobre a

ISBN: 978-65-5222-079-0

ação, seja na formação continuada, seja na sua prática cotidiana, a autora traz importante informação no excerto abaixo:

> Para a significativa mudança é necessário, portanto, imersão e tempo. Borges Neto (2019) menciona, por exemplo, sobre a imersão na Sequência Fedathi para evidenciar que não existe um botão de liga ou desliga o modo Fedathi. O professor precisa internalizar, imergir, interiorizar, utilizar a sequência como prática de vida, e isto leva tempo, não é uma postura imediata, mas uma postura adquirida com a experiência (Felício, 2024, p. 23).

A autora introduz no seu processo de formação com os professores o empoderamento como uma relação vincular, que se legitima através de um processo de mobilização de toda escola, diretor, coordenador e professor, num contínuo desenvolvimento de conscientização a respeito da metodologia Sequência Fedathi visando a transformação da realidade escolar, isto é, da prática de sala de aula. Em suas palavras, tem-se:

> A estrutura vivenciada, permitiu identificar movimentos de mudança na prática dos docentes. Para isto, também se fez necessário o empoderamento inicial do grupo, o apoderamento da formação, a conscientização por meio da etapa de Sensibilização do Método de Formação Sequência Fedathi e o fortalecimento das relações do grupo, explicitados pela boa Relação Vincular (Felício, 2024, p. 36–37)

Em Cezar (2022), encontra-se o empoderamento como um processo de conscientização fundamentado na educação libertadora de Paulo Freire, em que os sujeitos empoderados são sujeitos conscientes, críticos, dialógicos. Nesse processo de conscientização, o empoderamento individual é importante para o desenvolvimento de uma consciência coletiva, como apregoa a autora. Contudo, o empoderamento como processo de reflexão crítica sobre a realidade toma forma a partir da coletividade, da interação formativa dos professores.

> [...] o empoderamento é mais do que uma descoberta individual, ele emerge de um processo de ação coletiva que se dá na interação entre indivíduos que buscam uma transformação social. Refletindo a esse respeito, com a atenção voltada para o

ISBN: 978-65-5222-079-0

> contexto educacional, podemos relacionar o processo de ação coletiva com um processo de ação formativa, que pode se desenvolver na interação entre professores, que buscam uma transformação da prática docente (Cezar, 2022, p. 70).

A autora foi feliz ao relacionar por meio de sua pesquisa de doutorado, na sua coleta de dados sobre o conceito de empoderamento, tanto no Brasil como em outros países, que a possibilitou reunir a referida ação de se empoderar com a Teoria Crítica/Pedagogia Crítica freiriana e a Educação Matemática Crítica, para denominar o que chamou de Empoderamento Docente, cuja ação diz respeito a uma tomada de consciência da realidade que permite aos sujeitos envolvidos agirem para a transformação social de que tanto se faz necessário na formação humana, seja na escola ou na vida, um devir a ser.

> Nesse sentido, o processo de empoderamento pode ser entendido como um processo de conscientização que requer uma tomada de consciência da realidade para que as *situações-limite* sejam compreendidas como possibilidades de ser mais e para que o ser incida sobre essas situações com *atos-limite*, que lhe permitirão a transformação da realidade. Portanto, o processo de empoderamento, enquanto processo de conscientização, cria possibilidades para que o ser seja capaz de se constituir como *ser mais* e de reconhecer que, como sujeito da própria história, é ser de *práxis* e, portanto, é ser de transformação. É por isso que o empoderamento envolve o processo de conscientização da concepção freireana, pois, na medida em que mulheres e homens se conscientizam, elas/eles se libertam (Cezar, 2022, p. 77).

Para compreender como se dá o empoderamento docente que a autora apresenta, faz-se necessário entender os sentidos das palavras que estão em destaque na sua fala: *situações-limites, atos-limite, ser mais* e *práxis.* Para ela, as situações-limites são aquelas situações em que os professores vivenciam na escola e em seus contextos, os quais os desafiam durante o processo de empoderamento. Os atos-limites correspondem aos atos que os professores colocam em prática para transpor as situações-limites visando a transformação da realidade. Sobre o ser mais, Zitkoski (2019), citado por Cezar (2022), e numa concepção freiriana, reflete uma

ISBN: 978-65-5222-079-0

busca, o vir a ser, uma espécie de vocação ontológica do homem que busca conhecer a si mesmo e o mundo, para lutar pela sua liberdade, ou seja, o real sentido do plano da consciência de Paulo Freire, cujas situações não são obstáculos à libertação, mas barreiras a serem superadas com vistas a liberdade. Por fim, a práxis, que significa a capacidade humana consciente de articulação entre o conhecimento (teoria) e ação (prática) direcionada para a transformação social da realidade.

Neste sentido, a relação que Felício (2024) fez do empoderamento com a proposta da Sequência Fedathi no processo formativo dos professores, por meio de um processo contínuo de imersão, relação vincular, de interação e consciência, diz muito sobre a ciência da realidade que os docentes precisam ter para transformar a si e sua realidade. Pois, como argumentou a autora, "trabalhar com a Sequência Fedathi exige uma mudança de comportamento. O professor precisa se tornar um pesquisador mais experiente, deixando de ser o único detentor do conhecimento [...] (Felício, 2024, p. 42), e oportunizar a autonomia do aluno, por vezes, dar-lhes espaço para que eles próprios se empoderem de suas realidades para transformá-las, especialmente através do ensino de Matemática, uma vez que, este conhecimento científico possibilita tanto o empoderamento como o desempoderamento, como disse Cezar (2022).

Ainda sobre a perspectiva de mudança de postura docente no contexto de uso da Sequência Fedathi, preconizado por Felício (2024), que representa uma consequência do empoderamento, Florindo e Iaochite (2019), traz uma importante informação sobre a origem do empoderamento no contexto educacional ao citar Short (1994), onde para este autor os sujeitos da escola desenvolvem determinadas habilidades para realizar mudanças em si mesmo, em termos de crescimento e assim transpor os problemas existentes, por meio de seis dimensões: tomada de decisões, crescimento pessoal, *status*, autonomia, autoeficácia e impacto.

De fato, o empoderamento mantém uma forte ligação com Pedagogia Crítica de Paulo Freire, em termo de conscientização, da passagem da consciência ingênua para consciência crítica Cezar (2022). Na Sequência

ISBN: 978-65-5222-079-0

Fedathi por meio das conjecturas ingênuas, referido por Lakatos (1978), os alunos irão construindo sua aprendizagem durante construção de ideias, refutações e contraexemplos, para na sequência haver o refinamento do conceito, isto é, do conhecimento, conforme aponta Felício (2024). De igual modo, ocorre no processo de empoderamento dos professores em formação, as conjecturas ingênuas com tomada de consciência, da análise da realidade, vão se transformando em consciência crítica, resultando assim no empoderamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a Sequência Fedathi como método científico aplicado ao ensino, que tem como uma de suas principais premissas: a orientação da postura docente, especialmente que ela passa por uma transformação, é que a relação com o aspecto do empoderamento foi estabelecido neste texto.

A mudança de prática docente não é uma tarefa fácil, requer consciência, compromentimento e imersão. Será a partir da tomada de decisão e consciência no processo formativo que o professor se empoderará do seu papel transformador da realidade, seja da própria ou dos alunos. O empoderamento numa tradução livre para o português brasileiro consiste na capacidade de adquirir consciência da situação vivida e promover mudança, é se fortalecer diante dos obstáculos, é ter autonomia, é ter poder.

No contexto educacional, exposto pelos autores, o empoderamento é uma passagem de uma condição de ingenuidade para uma condição de criticidade, que se processa continuamente por meio de reflexão e prática, prática e reflexão. É interessante observar que a Educação Matemática tem a possibilidade de potencializar e despotencializar o processo de aprendizagem, devido as condições do ensino e dos objetivos que se pretende alcançar. Tanto alunos como professores podem ser empode-

rados, porque no conjunto dos conceitos, aprendeu-se que empoderar é uma condição consciente para libertação.

Portanto, a imersão na formação e na prática docente; interiorizar a metodologia como prática de vida; apropriação epistemológica eficiente; consciência da realidade pedagógica; autoconsciência da prática docente; não reprodutivismo das formações em sala de aula sem reflexão; e disposição para aprender sempre e abertura ao novo, são alguns pressupostos que mobilizam o apoderamento e empoderamento fedathiano na formação de professores e orientam sua prática mediadora. Mesmo existindo uma vasta literatura nacional e internacional sobre o constructo do empoderamento, ainda sim, ele é um termo multifacetado e polissêmico, que por vezes gera ambiguidades. Por isso, sugere-se que outros estudos possam ampliar a ideia do empoderamento docente e da pedagogia do empoderamento.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Henrique Delmiro de. **Sequência Fedathi aliada a vivência do professor de matemática do Ensino Fundamental nos anos finais**. 2022. 84 f. Dissertação (Mestrado) Faculdade de Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/69183. Acesso em: 10 set. 2025.

ARAÚJO, Carlos Henrique Delmiro; FELÍCIO, Milínia Stephanie Nogueira Barbosa; BORGES NETO, Hermínio. Sequência Fedathi e H5P para a promoção do ensino de matemática. *In*: X BIENAL DA MATEMÁTICA, 2022, Belém-PA. **X Bienal da Matemática**. Belém-PA: [*s. d.*], 2022. p. 1–34. Disponível em: https://blogs.multimeios.ufc.br/sitemmproducaocientifica/files/2022/06/SEQU_NCIA_FEDA THI_E_H5P_PARA_A_PROMO__O_DO_ENSINO_DE_MATEM_TICA-1.pdf. Acesso em: 1 set 2025.

BORGES NETO, Herminio *et al.* (org.). **EaD no estado do Ceará: história, memória e experiências formativas I.** Curitiba: CRV, 2021. v. 5

BORGES NETO, Hermínio. **Uma proposta lógico-dedutiva-construtiva para o ensino de matemática**. 2016. 28 f. - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza,

2016. Disponível em: https://blogs.multimeios.ufc.br/wp-content/blogs.dir/33/files/2020/11/tese-titular-faced-2016-hbn.pdf. Acesso em: 30 set. 2025.

CARNEIRO, Francisco Valdey; DELMIRO, Carlos Henrique; BORGES NETO, Herminio. O Plateau como parâmetro para mediação do professor fedathiano. *In*: CASTRO, Paula Almeida de; RODRIGUES, Allan de Carvalho (org.). **Didática e currículo-CONEDU 2024**. Campinha Grande: Realize eventos, 2024. v. 3, p. 302–322. Disponível em: https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/118896. Acesso em: 23 set. 2025.

CEZAR, Mariana dos Santos. **Empoderamento docente e educação matemática crítica : em busca de uma prática educativa libertadora nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2022. 258 f. Tese (Doutorado) Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas-SP, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1990. Acesso em: 1 out. 2025.

COSTA MATOS, Fernanda Cíntia. **Formação docente em ensino de Matemática anos inicias do Ensino Fundamental: caminhos trilhados a partir da metodologia Sequência Fedathi e da Teoria da Objetivação**. 2020. 124 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/53925. Acesso em: 28 set 2025.

FELÍCIO, Milínia Stephanie Nogueira Barbosa. **O método de Formação Sequência Fedathi: o bom formador sob a perspectiva da Formação Fedathi Generalizada**. 2024. 263 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/77268. Acesso em: 18 out. 2025.

FELÍCIO, Milínia Stephanie Nogueira Barbosa; MENEZES, Daniel Brandão; BORGES NETO, Herminio. Sequência Fedathi para mudança de prática: estudo de caso de uma experiência com o teatro científico. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 64, p. 132–150, 2021. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/50751. Acesso em: 10 out. 2025.

FLORINDO, Caroline Wenzel; IAOCHITE, Roberto Tadeu. Empoderamento de professores e autoeficácia docente: uma revisão de literatura. **Revista Cadernos de Educação**, Pelotas-RS[*s. l.*], n. 61, p. 49–68, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/14763. Acesso em: 11 set. 2025.

FONTENELE, Francisca Cláudia Fernandes. **Contribuições da Sequência Fedathi para o desenvolvimento do Pensamento Matemático Avançado: uma análise da mediação docente em aulas de álgebra linear**. 2018. 192 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/37490. Acesso em: 28 out 2025.

HARTMAN, Hope J. **Como ser um professor reflexivo em todas as áreas do conhecimento**. tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Porto Alegre, 2015.

KLEBA, Maria Elisabeth; WENDAUSEN, Agueda. Empoderamento: processo de fortalecimento dos sujeitos nos espaços de participação social e democratização política. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 18, n. 4, p. 733–743, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sausoc/a/pnCDbh88LDqWwDTx9pGK39h/abstract/?lang=pt. Acesso em: 13 out. 2025.

LAKATOS, Imre. **A lógica do descobrimento matemático: prova e refutações**. tradução: Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

MENEZES, Daniel Brandão. **O Ensino de Cálculo Diferencial e Integral na perspectiva da Sequência Fedathi: caracterização do comportamento de um bom professor**. 2018. 127 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/37124. Acesso em: 18 set. 2025.

PINHEIRO, Ana Cláudia Mendonça. A mediação. *In*: BORGES NETO, Herminio (org.). **Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018. v. 3, p. 37–47.

ROCHA, Mirley Nádila Pimentel. **A Sequência Fedathi para a formação docente no ensino superior: uma proposta formativa com uso de metodologia ativas e tecnologias digitais**. 2022. 113 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/67982. Acesso em: 5 set. 2025.

SANTOS, Joelma Nogueira dos; BORGES NETO, Hermínio; PINHEIRO, Ana Cláudia Mendonça. A origem e os fundamentos da Sequência Fedathi. **Boletim Cearense de Educação e História da Matemática**, Fortaleza, v. 6, n. 17, p. 06–19, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47740. Acesso: 14 set. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando O Profissional Reflexivo**. tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, Francisco Edisom Eugênio de. **A pergunta como estratégia de mediação didática no ensino de matemática por meio da Sequência Fedathi**. 2015. 283 f. Tese (Doutorado) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: Acesso em: 27 set. 2024. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/14363. Acesso em: 18 set. 2025.

SOUZA, Maria José Araújo. **S**equência Fedathi: apresentação e caracterização. In: SOUSA, Francisco Edisom Eugênio de; VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima; BORGES NETO, Hermínio; LIMA, Ivoneide Pinheiro de; SANTOS, Maria José Costa dos; ANDRADE, Viviane Silva de (org.). **FEDATHI**: uma proposta para o Ensino de Ciências e Matemática. Fortaleza: Edições UFC, 2013.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 05–24, 2000. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=s1413=24782000000100002-&script-sci_abstract. Acesso em: 15 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

XAVIER, Daniele de Oliveira *et al.* Reflexões sobre a Sala de Aula Ampliada e o Comodale: Polígono Fedathi em Ação. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 2273–2024, 2024. Disponível em: https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2273 .Acesso em: 19 set. 2025.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.078

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO NOS CURSOS DE LICENCIATURA DO IFMA CAMPUS SÃO LUÍS MARACANÃ: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS

Flávia Alexandra Pereira Pinto[1]

RESUMO

A extensão curricularizada está prevista no Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE), que tem como uma de suas estratégias assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação para áreas de grande pertinência social. Em consonância com o PNE, o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) regulamentou a curricularização da extensão através da Resolução CONSUP/IFMA nº 32 de novembro de 2021, que no art. 13 prevê como um de seus princípios a "efetividade dos impactos social e acadêmico dos cursos, com promoção à inserção territorial". Os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura do IFMA Campus São Luís Maracanã preveem que as atividades de extensão para fins de curricularização deverão garantir que todos os(as) estudantes atinjam a carga horária mínima esperada, com a participação por grupos ou individualmente. Esse artigo apresenta os resultados das últimas experiências das Atividades Curriculares de Extensão realizadas dos cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo cujo objetivo foi ampliar

1 Professora de Educação do IFMA; Doutora em Letras pela UERJ; Mestra em Cultura e Sociedade pela UFMA; Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, campus São Luís Maracanã, flavia.pereira@ifma.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

a convivência dos estudantes das Licenciaturas, nas suas áreas de conhecimento, promovendo atividades que fortaleçam a formação docente, o processo educativo e a cidadania. As atividades desenvolvidas foram oficinas de ensino relacionadas às áreas de conhecimento de cada Licenciatura e envolveram os licenciandos desde o planejamento até a execução de cada uma das ações extensionistas, tais como: Práticas extensionistas na formação em Agropecuária dos estudantes da Casa Familiar Rural de Quebra Pote, São Luís/MA; Oficinas de Matemática para os estudantes dos anos finais do ensino fundamental em escolas do campo da zona rural de São Luís/MA; Oficinas de construção de Saberes Agroecológicos e Educação Ambiental. A execução desses Projetos de Extensão possibilitou uma nova perspectiva para a formação docente, articulando ensino, pesquisa e extensão, e possibilitando práticas pedagógicas mais diversificadas.

Palavras-chave: Curricularização da Extensão, Licenciatura, Formação Docente, Práticas Pedagógicas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão universitária no Brasil tem se afirmado como tema central nas instituições de ensino superior públicas e privadas, na medida em que se busca tornar a extensão não apenas uma atividade paralela, mas um componente curricular obrigatório e estruturante da formação docente. Este artigo tem por objetivo analisar a trajetória da curricularização da extensão no Brasil, nos últimos dez anos, a partir de seus marcos legais e regulatórios, bem como as experiências extensionistas e desafios de implementação da extensão curricularizada nos cursos de Licenciatura do IFMA Campus São Luís Maracanã.

Os Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo ofertados pelo IFMA Campus São Luís Maracanã tem como princípios formativos o trabalho, a cultura e a pesquisa, além da interdisciplinaridade como matriz formadora. Eles vêm sendo constituídos a partir das experiências construídas nos últimos 15 anos, como os primeiros cursos de graduação do IFMA Campus São Luís Maracanã.

A extensão curricularizada está prevista no Plano Nacional de Educação de 2014-2024 (PNE), que tem como uma das estratégias assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social. Em consonância com o PNE, o IFMA regulamentou a curricularização da extensão através da Resolução CONSUP/IFMA nº 32 de 4 de novembro de 2021, que no Artigo 13 prevê como um de seus princípios a "efetividade dos impactos social e acadêmico dos cursos, com promoção à inserção territorial".

Os Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura do IFMA Campus São Luís Maracanã preveem que as atividades de extensão para fins de curricularização deverão garantir que todos os(as) estudantes atinjam a carga horária mínima esperada, com a participação por grupos ou individualmente, e em momentos diferentes para cada estudante ou grupo. (IFMA, 2023).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os projetos de extensão curricularizada desenvolvidos no âmbito das Licenciaturas se fundamentam na necessidade de aproximar a formação acadêmica das demandas sociais, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a regulamentação da curricularização da extensão pelo IFMA. As iniciativas das atividades curriculares de extensão visam fortalecer a interação entre o IFMA e as comunidades da zona rural de São Luís/MA e dos demais municípios atendidos pelos cursos, tendo como objetivo principal potencializar a formação dos estudantes das Licenciaturas do IFMA e do público da educação básica das comunidades, promovendo desenvolvimento social e sustentável, além de desenvolver metodologias inovadoras, fortalecendo a relação IFMA-Comunidades na realização de oficinas práticas em Agropecuária, Robótica, Educação do Campo, Matemática, Ciências da Natureza, entre outras áreas de atuação das Licenciaturas.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: BREVE HISTÓRICO E MARCOS LEGAIS

A extensão universitária, como prática que articula as instituições de ensino superior com a sociedade em ações de pesquisa, ensino e atividades culturais, tem sido consolidada no Brasil como função institucional dessas instituições. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão está previsto no art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conferindo à extensão uma atribuição estruturante na educação superior.

A partir da vigência da Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024) e de normas específicas, a curricularização da extensão se organiza como estratégia para assegurar a inserção de atividades extensionistas na matriz curricular dos cursos de graduação. Neste sentido, a Meta 12, Estratégia 12.7 do PNE determina a obrigatoriedade de que, no mínimo, 10 % da carga horária dos cursos de graduação sejam destinados a programas e projetos de extensão universitária orientados

ISBN: 978-65-5222-079-0

prioritariamente para áreas de grande pertinência social (Brasil, 2014). A implementação dessa medida obrigatória tem se apresentado, porém, como desafio significativo para os Institutos Federais de Educação e Universidades.

A extensão universitária, no contexto brasileiro, evoluiu de uma atividade de difusão de conhecimentos para uma prática de interação transformadora entre instituições de ensino superior e sociedade. Nesse processo, a curricularização da extensão refere-se à inserção obrigatória de atividades extensionistas no currículo dos cursos de graduação, integrando-as como componente curricular formativo e reconhecido academicamente. Nas licenciaturas, essa diretriz reafirma a extensão universitária como um processo indissociável do ensino e da pesquisa, como reforça a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).

Para Gadotti (2017), a extensão universitária não pode mais ser compreendida sob uma ótica assistencialista, mas como uma ação comunicativa e emancipadora, fundamentada na teoria freiriana (1983) de que todo conhecimento se constrói na interação entre sujeitos, por meio da escuta, do diálogo e da problematização da realidade.

A LDB (Lei nº 9.394/1996) reconhece a extensão universitária como finalidade da educação superior, em seu artigo 43, VII: "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição" (Brasil, 1996). Em 2018, a Resolução CNE/CES nº 7/2018 regulamentou as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira, definindo que as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% da carga horária curricular dos cursos de graduação e serem parte integrante da matriz curricular (Brasil, 2018). Instituições e Fóruns de Extensão (como Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior – FORPROEX) tem publicado documentos de diretrizes para implementação da curricularização nas instituições de ensino superior (2012).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Embora o marco legal seja explícito quanto à obrigatoriedade da curricularização da extensão, sua operacionalização nas Instituições de Ensino Superior encontra diversos entraves: reformulação dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), organização de carga horária, formação docente, integração efetiva entre ensino, pesquisa e extensão, e garantia de condições objetivas institucionais (recursos, estrutura, materiais, transporte) para a prática extensionista.

As atividades curriculares de extensão, no âmbito das Licenciaturas, precisam ser significativas, articuladas com a comunidade e capazes de contribuir para formação cidadã e comprometida com a formação docente. Nesse sentido, autores apontam que a curricularização abre espaço para ressignificar a formação superior, aproximando-a das demandas sociais. Segundo Miguel (2023),

> Nos guias ou documentos de curricularização consultados notamos o compromisso com uma formação profissional, científica, técnica, acadêmica, mas sobretudo humanística. Sobressaltam propostas de envolvimento dos estudantes com os diversos setores da sociedade, incentivando a participação efetiva e consciente na relação dialógica a ser estabelecida, nos debates contemporâneos e na busca de encaminhamento de demandas sociais a partir dos princípios e diretrizes da extensão universitária, articuladamente às ações de ensino e pesquisa. (Miguel, 2023, p.7-8).

Nesse sentido, a experiência extensionista torna-se um espaço privilegiado de formação cidadã e crítica, pois coloca os educandos em contato direto com os desafios e as potências dos territórios em que atuam. Ao mesmo tempo, permite às instituições de ensino superior repensar sua função social, estimulando práticas pedagógicas mais contextualizadas e democráticas.

No âmbito do IFMA, a Resolução CONSUP/IFMA nº 32 de 4 de novembro de 2021, regulamenta a Curricularização da Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, orientando questões relacionadas à forma de organização das cargas horárias nos currículos dos cursos de graduação (Bacharelados, Licenciaturas e Tec-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nólogos) ofertados no IFMA, na forma de componentes curriculares específicos ou como parte de componentes curriculares, propiciando a articulação da comunidade interna com a comunidade externa, visando a construção coletiva do conhecimento que resulta da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão e inovação.

Além dessa regulamentação, a Resolução IFMA n° 162/2022 de 6 de setembro de 2022 aprovou a Política de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (2022), que visa orientar o desenvolvimento da extensão no âmbito da Instituição e de suas atividades junto às comunidades de abrangência, em consonância com a legislação vigente para a Educação Profissional e Tecnológica, tendo como finalidade promover o desenvolvimento de ações extensionistas de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional e Tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os diferentes segmentos da sociedade.

METODOLOGIA

Com base em referenciais teóricos e metodológicos da Curricularização da Extensão e dos demais componentes curriculares que compõem as matrizes dos cursos de Licenciatura do IFMA campus São Luís Maracanã, foram propostas atividades de extensão desenvolvidas nas escolas de educação básica das zonas rurais dos municípios de Alto Alegre do Pindaré, Rosário, Turiaçu e São Luís/MA. As Atividades Curriculares de Extensão descritas nesse artigo correspondem às ACE I, II, III e IV ministradas nos semestres de 2023.2 a 2025.1 das Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo respectivamente. (IFMA, 2023)

Esses Projetos de Extensão Curricularizada se organizaram a partir de visitas técnicas, cujo objetivo foi realizar um diagnóstico das demandas das escolas e dos estudantes para planejamento e execução dos Projetos de Extensão. Após o diagnóstico, foram realizadas reuniões de planejamento

ISBN: 978-65-5222-079-0

com a gestão das escolas e professores das áreas específicas (Agropecuária, Matemática, Ciências da Natureza) com e equipe de professores do IFMA e licenciandos para alinhar as necessidades das escolas com as possibilidades do IFMA Campus São Luís Maracanã.

A partir desse alinhamento de demandas, foram propostas como metodologias para execução dos Projetos de Extensão:

- Elaboração de Planos de Intervenção pelos professores do IFMA, das escolas atendidas e acadêmicos dos cursos de LCA e LEDOC;
- Seleção dos conteúdos, insumos necessários e recursos didáticos para serem trabalhados nas oficinas de Agropecuária, Educação do Campo (Matemática e Ciências da Natureza) e robótica;
- Definição do cronograma das ações, oficinas e organização das equipes responsáveis por cada ação de acordo com as áreas de conhecimento;
- Execução das Oficinas de Agropecuária (Avicultura), Educação do Campo (Matemática e Ciências da Natureza) e robótica nas escolas de educação básica e no IFMA campus São Luís Maracanã.

Para a efetiva realização das Atividades Curriculares de Extensão, a proposta metodológica foi de característica participativa e colaborativa, de acordo com as especificidades da Educação do Campo e das Ciências Agrárias, atendendo sobretudo às orientações voltadas à formação de professores da educação básica.

Os estudantes das Licenciaturas foram os protagonistas das atividades, já que planejaram e ministraram as atividades sob a orientação dos docentes envolvidos e acompanhamento das Coordenações de Curso na realização dos projetos nas escolas. Os acadêmicos foram os responsáveis pela seleção das temáticas trabalhadas e pela elaboração dos materiais, recursos didáticos e atividades experimentais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo ofertados pelo IFMA Campus São Luís Maracanã tiveram seus Projetos Pedagógicos de Cursos reformulados e atualizados no ano de 2022, em um processo de elaboração de matrizes de referência, que representaram, entre outras alterações, a destinação de 10% da carga horária do curso para as denominadas Atividades Curriculares de Extensão (ACE). Os Colegiados de Curso optaram para que essa carga horária fosse organizada sob a forma de "Componentes Curriculares Específicos de Extensão, inseridos na estrutura da matriz curricular do curso, cuja carga horária deve ser totalmente destinada ao cumprimento de atividades de extensão pelos(as) estudantes" (IFMA, 2021).

As ACE nas Licenciaturas do campus Maracanã passaram a ser implementadas no segundo semestre de 2023, no curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC) Terminalidade Matemática ofertado pelo PARFOR nos municípios de Alto Alegre do Pindaré e Turiaçu/MA. No semestre seguinte, foi o momento da Licenciatura em Ciências Agrárias (LCA) iniciar a atividade, que foi realizada em parceria com uma escola de ensino médio da zona rural de São Luís/MA. O objetivo da ACE foi aproximar essa escola do campus, conhecendo suas instalações e laboratórios vivos, como forma de divulgar o Curso, as atividades desenvolvidas naquele semestre e as possibilidades de atuação do licenciado em LCA no mercado de trabalho.

Na LEDOC Terminalidade Matemática PARFOR, a partir de um diagnóstico realizado nas escolas municipais de educação básica dos municípios atendidos, na área da disciplina Matemática, os acadêmicos levantaram as demandas junto aos estudantes do 5º ano do ensino fundamental sobre suas necessidades de reforço de conceitos básicos da Matemática, como aritmética, quatro operações básicas, números naturais. Diante dessas demandas, foram planejadas e executadas oficinas de Reforço de Matemática direcionadas para esse público-alvo. O planeja-

mento foi realizado a partir dos referenciais teóricos e metodológicos da Educação do Campo e dos demais componentes curriculares que compõem a matriz do curso.

Esse primeiro Projeto de Extensão se direcionou às práticas pedagógicas no ensino de Matemática em comunidades rurais, a partir de dados da educação formal e do diagnóstico sobre os estudantes do ensino fundamental acerca dos conhecimentos básicos da Matemática, com objetivo de realizar oficinas de intervenção nas escolas envolvidas. O objetivo das atividades de extensão foi estimular nos estudantes do ensino fundamental o interesse pela Matemática, tornando o ensino mais atrativo e facilitando a compreensão das operações básicas e números naturais, através do lúdico e jogos matemáticos, e potencializar o processo formativo dos estudantes da Licenciatura.

> A prática de sua profissão pode iniciar a partir do estágio ou de projetos de extensão, que propõem a aproximação entre o acadêmico e a sociedade. Por isso, durante a graduação os acadêmicos que participam de projetos de extensão possuem uma oportunidade a mais de inserção na realidade que encontrará quando se tornar um profissional. A extensão possibilita ao acadêmico a experiência do contato entre o aprendizado na Universidade e a aplicabilidade de sua profissão na sociedade, conhecendo a prática de sua profissão. (Manchur et al, 2013, p.338)

As Atividades Curriculares de Extensão constantes nesse primeiro Projeto correspondem às ACE I e ACE II ministradas nos semestres 2023.2 e 2024.1 da Licenciatura em Educação do Campo Terminalidade Matemática. A proposta foi orientada e acompanhada pelos docentes das ACE e Coordenação do Curso.

Como estratégia metodológica de acompanhamento, os professores de ACE I e II dividiram as turmas em equipes, para que cada grupo pudesse executar a atividade de extensão na escola do campo localizada no povoado em que residem e/ou trabalham. Os povoados atendidos foram: Povoado Mineirinho, Povoado Boneca do Marçal, Povoado São Miguel, Povoado Centro dos Paulos e Povoado Centro do Bidário (Alto

ISBN: 978-65-5222-079-0

Alegre do Pindaré/MA); Povoado Porto Santo, Povoado São Sebastião, Povoado Estrela Divina, Povoado Alto da Alegria, Povoado Cutia e Povoado Paxiba (Turiaçu/MA).

As atividades de diagnóstico das demandas das turmas, planejamento das oficinas, seleção dos conteúdos e organização dos materiais e jogos didáticos foram acompanhadas pelos professores de ACE I e II nas aulas realizadas durante o Tempo Universidade, bem como de forma remota em reuniões de orientação por equipes. Durante a etapa de realização das Oficinas nas Escolas, a Coordenação do Curso também acompanhou a execução nas comunidades rurais e territórios, em parceria com os docentes de ACE.

Conforme demonstrado no diagnóstico, o projeto justificou-se pelo déficit de conhecimentos nas operações básicas. Com o início das atividades, os acadêmicos encontraram uma realidade mais complexa, tais como: dificuldade em leitura e interpretação de texto, dificuldade em reconhecer e escrever os números, além da dificuldade nas quatro operações. Durante as oficinas, os estudantes se envolveram na utilização de recursos manuais, como a roleta, os dados, o boliche, o dominó, a gincana e o bingo, que incentivaram a competição saudável, tornando as atividades mais dinâmicas e a aprendizagem mais significativa, com a utilização de jogos e brincadeiras, pois o lúdico é fundamental para uma Matemática que se relacione com a realidade.

No curso LEDOC institucional, que é ofertado na sede do campus, foi desenvolvido o Projeto de Extensão “Oficinas das Atividades Curriculares de Extensão da LEDOC Matemática e Ciências da Natureza”, cuja proposta foi que os licenciandos desenvolvessem atividades junto aos estudantes dos anos finais do ensino fundamental das escolas em que realizaram o diagnóstico durante o Tempo Comunidade (2024.2).

Segundo as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior (2023), a “Pedagogia da Alternância se caracteriza por dinâmicas pedagógicas que envolvem períodos de estudos letivos alternados entre Tempo Escola e Tempo Comunidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

na Educação Básica". O Tempo Comunidade deve ser integrado ao Projeto Pedagógico, Currículo e Calendário, desenvolvido no território onde habitam os estudantes, abrangendo atividades e processos de pesquisa, experimentação e extensão, práticas sociais e laborais. (Brasil, 2023).

Como objetivo principal, a premissa foi valorizar os diferentes saberes dos povos e comunidades rurais como possibilidade de produção coletiva do conhecimento, além de possibilitar o planejamento coletivo e a implementação de metodologias inovadoras que favoreçam a aprendizagem da Matemática e das Ciências da Natureza dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental, a partir de estratégias metodológicas que possibilitaram a concretização das diretrizes e princípios da Educação do Campo e da Pedagogia da Alternância.

Os projetos buscaram responder a questões observadas nas visitas técnicas realizadas durante o diagnóstico: a ausência de práticas pedagógicas significativas no ensino de Ciências e Matemática, marcadas em geral por uma abordagem tradicional, as limitações de materiais e recursos didáticos e a necessidade de aproximação com a realidade das comunidades. Os licenciandos optaram pelo uso de metodologias ativas e a ludicidade, que rompem com a centralidade docente e promovem o protagonismo dos estudantes.

Diante desse cenário, as ações propostas se concentraram em criar oportunidades de aprendizagem ativa e reflexiva, mesmo dentro da estrutura das escolas, por meio de rodas de conversa e de uma gincana ecológica planejada com foco na utilização de jogos lúdicos e experimentos científicos.

No âmbito das Ciências da Natureza, a Gincana Ecológica, estruturada como parte do projeto, foi concebida como uma ação de intervenção que permitisse, ao mesmo tempo, abordar os conteúdos conceituais previstos no currículo de forma interdisciplinar e desenvolver competências socioambientais nos estudantes, por meio de jogos educativos, místicas, experimentos científicos e atividades práticas realizadas na escola de ensino fundamental. As atividades lúdicas e a gincana pedagógica uti-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lizaram de materiais recicláveis, incentivando o reaproveitamento e a responsabilidade ecológica. Também foram disponibilizados itens para o "bazar solidário", como livros, canetas, lápis e pequenos objetos, promovendo cooperação e sustentabilidade.

Outra Atividade de Extensão foi a Oficina de Construção de Saberes Agroecológicos em uma Escola do Campo do Povoado São Miguel, Rosário/MA. Os licenciandos desenvolveram atividades interativas como *quiz*, jogo da memória, "adivinhe o nome científico", entre outras. A opção de levar essa temática para as salas de aula do 7º ano do ensino fundamental surgiu a partir das observações realizadas pelos acadêmicos, que identificaram a presença marcante da agricultura familiar na comunidade escolar, bem como a falta de abordagem sobre esse tema na disciplina de Ciências da Natureza. O projeto consistiu em trabalhar dinâmicas com o propósito de contextualizar conceitos teóricos com as experiências culturais e tradicionais da região e atividades de produção relacionadas à terra, a fim de estimular reflexão e a participação ativa dos estudantes durante a oficina pedagógica.

Foi esperado que os estudantes da Licenciatura em Educação do Campo pudessem contribuir para a melhoria da qualidade da educação ofertada ao público-alvo da Educação do Campo, em especial os estudantes dos anos finais do ensino fundamental (6º e 7º anos), nas disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza. Essa mesma organização metodológica foi utilizada para as turmas de LEDOC PARFOR na ACE III (2024.2), através de oficinas de ensino de Matemática que utilizaram jogos digitais na aprendizagem da potenciação e radiciação para estudantes do 9˚ ano do ensino fundamental, promovendo a aplicação prática desse conhecimento.

No curso de Licenciatura em Ciências Agrárias, no segundo semestre de 2024, foi iniciado o Projeto de Extensão Curricularizada "IFMA em Campo: práticas extensionistas na formação em Agropecuária dos estudantes da Casa Familiar Rural de Quebra Pote, São Luís/MA", pensado a partir de visitas técnicas para reconhecimento das demandas dos estudan-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tes da Casa Familiar Rural de Quebra Pote, zona rural de São Luís/MA, uma escola que se organiza pela Pedagogia da Alternância e oferta o curso de formação profissional em Agropecuária, em nível ensino fundamental, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A curricularização da extensão deve integrar atividades de extensão que envolvam as instituições de ensino e a comunidade externa, por isso a proposta de intercâmbio com a CFR Quebra Pote.

A Casa Familiar Rural (CFR) de São Luís, situada na Estrada do Quebra Pote nº 1000, no bairro de Santa Helena, ocupa uma área de 20 hectares, e foi construída em parceria entre a Prefeitura Municipal de São Luís/MA e a ALUMAR. É uma instituição de ensino que visa oferecer aos jovens da zona rural uma formação integral adequada à sua realidade, que lhes permita atuar com uma formação profissional voltada para atividades agrícolas. Essa escola, que se organiza pela Pedagogia da Alternância, é mantida e administrada pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís/MA e segue as diretrizes pedagógicas da Associação das Casas Familiares Rurais do Maranhão (ARCAFAR-MA).

O objetivo do Projeto de Extensão foi promover a integração dos acadêmicos do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias com as comunidades locais, por meio de atividades que fortaleçam a formação técnico-científica e cidadã, utilizando o planejamento e a execução das Atividades Curriculares de Extensão como ferramenta para estimular o desenvolvimento social, cultural e sustentável. As práticas extensionistas na formação técnica em Agropecuária na Casa Familiar Rural de Quebra Pote, a partir de atividades direcionadas aos estudantes do 6 ao 9º ano do ensino fundamental EJA, representaram a possibilidade de intervenção e intercâmbio entre os educandos da CFR e os acadêmicos do IFMA durante a realização de oficinas nas áreas de avicultura e robótica.

Após o diagnóstico, foram realizadas reuniões de planejamento com a gestão da escola e a equipe de professores do IFMA para alinhar as necessidades da CFR com as possibilidades do IFMA Campus São Luís Maracanã. A partir desse alinhamento de demandas, foi elaborado o

ISBN: 978-65-5222-079-0

Plano de Intervenção pelos professores do IFMA e acadêmicos dos cursos de LCA para, em seguida, proceder a seleção dos conteúdos, insumos necessários e recursos didáticos para as oficinas nas áreas de agropecuária e robótica.

A execução das oficinas na área de avicultura evidenciou a efetividade das metodologias participativas no processo ensino-aprendizagem. A utilização de jogos pedagógicos, como o jogo da memória com raças comerciais de aves, mostrou-se eficaz no trabalho de conceitos técnicos, transformando conteúdos complexos em conhecimentos acessíveis e aplicáveis. Durante as atividades práticas, observou-se crescente engajamento dos estudantes, que passaram a compartilhar experiências familiares com criação de aves e a formulação de questionamentos técnicos.

A visita técnica ao setor de avicultura do IFMA campus São Luís Maracanã representou marco importante na articulação teoria e prática, na qual os estudantes da CFR Quebra Pote demonstraram capacidade de relacionar os conteúdos aprendidos com a realidade observada, identificando aspectos como manejo alimentar, condições de biosseguridade e cuidados com o bem-estar animal. Esta vivência prática reforça as contribuições de Silva et al (2022) sobre a importância do diálogo entre conhecimento técnico-científico e saberes populares, pois os estudantes não apenas assimilaram novas técnicas, mas também as reinterpretaram, construindo conhecimentos contextualizados.

Na área de Robótica, a atividade apresentou uma breve explanação sobre a robótica e seus benefícios no contexto da agropecuária, foi realizada ainda a apresentação dos kits de robótica, com demonstração do funcionamento e montagem de protótipos simples. Os estudantes da CFR participaram ativamente da montagem e programação dos robôs, experimentando diferentes tipos de sensores. A interação foi marcada pelo interesse e curiosidade, com várias sugestões de aplicações para irrigação e monitoramento do trabalho. As dinâmicas em grupo estimularam a cooperação e a resolução de problemas, confirmando a eficácia da metodologia proposta para a oficina.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Para os licenciandos, a experiência revelou-se bastante formativa, proporcionando o desenvolvimento de competências pedagógicas fundamentais na prática docente. O processo de planejamento, execução e avaliação das oficinas permitiu aos futuros professores vivenciarem o processo de organização da ação docente, desde a diagnóstico de necessidades educativas até a avaliação da aprendizagem, fortalecendo a identidade profissional e ampliando a compreensão sobre a relevância do professor de Ciências Agrárias como mediador entre conhecimento científico e realidade produtiva local.

Esse Projeto teve continuidade no primeiro semestre de 2025, com a realização de oficinas na CRF Quebra Pote e no próprio campus. No IFMA, no setor Fábrica de Inovação, os estudantes do 6º ano do ensino fundamental foram recebidos pelos acadêmicos de LCA para oficinas de montagem de kits na área de Robótica. Além dessa atividade, a CFR Quebra Pote recebeu 100 (cem) pintainhas (aves de postura) para um trabalho de acompanhamento desse manejo, desde o recebimento das aves com 2 dias de vida até a fase de postura (22 semanas). O objetivo é acompanhar o desenvolvimento do ciclo completo da produção e possibilitar que a CFR produza aves e ovos para seu próprio consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A curricularização da extensão no Brasil, nos últimos anos, apresentou-se como estratégia normativa e institucional para consolidar a extensão como componente curricular na educação superior, e seu percurso normativo apresenta coerência de regulamentação. A intensa produção acadêmica tem contribuído para a compreensão dos significados, desafios, perspectivas e necessidades desse processo formativo.

Entende-se, dessa forma, que a curricularização da extensão busca estreitar a relação entre Instituições de Ensino Superior e as comunidades, permitindo diálogo e troca de saberes e experiências. De forma prática, a Extensão pode ocorrer em diferentes modalidades, como ações, cur-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sos, eventos, programas e projetos interdisciplinares de extensão, entre outras possibilidades. As ações desenvolvidas em atividades curriculares de extensão deverão priorizar temas que contemplem a interdisciplinaridade, a formação humana e acadêmica dos estudantes, como ferramenta para estimular o desenvolvimento social, cultural e sustentável.

Entretanto, persistem entraves objetivos quanto à sua implementação, às condições institucionais e à avaliação dos impactos formativos e sociais. Avanços na curricularização da extensão exigem não apenas o cumprimento de percentuais de cargas horárias, mas sobretudo repensar a cultura institucional, formação docente e articulação ensino-pesquisa-extensão de forma efetiva.

Como resultados esperados, além de potencializar o processo formativo dos estudantes dos Cursos de Licenciatura em Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo do IFMA Campus São Luís Maracanã, a partir do planejamento e execução das Atividades Curriculares de Extensão, também foi almejado que os licenciandos sejam capazes de contribuir para a melhoria da qualidade da formação profissional dos estudantes da educação básica da zona rural de suas comunidades.

Espera-se que a execução das Atividades Curriculares de Extensão possibilite uma nova perspectiva para a formação dos licenciandos, no sentido de articular efetivamente ensino, pesquisa e extensão, de forma a compartilhar saberes e práticas mais abrangentes e diversificadas, além de promover a autonomia e a avaliação constante das atividades desenvolvidas.

Através da experiência da extensão curricularizada, tem sido possível estabelecer um diálogo profícuo entre o IFMA Campus São Luís Maracanã e as comunidades, visando fortalecer a presença e divulgação dos Cursos ofertados na zona rural que cercam esta Instituição, além do desenvolvimento de saberes e práticas relacionadas à curricularização da extensão nos Cursos de LCA e LEDOC, desde os processos de planejamento, execução e avaliação das ações e o acúmulo de conteúdos e técnicas relacionadas às áreas Agropecuária, Educação do Campo e Robótica,

ISBN: 978-65-5222-079-0

tanto para os estudantes das Licenciaturas, quanto para os estudantes das escolas envolvidas nos Projetos.

A produção de relatórios das atividades pelas coordenações, professores de ACE e licenciandos tem resultado em artigos e comunicações científicas sobre as experiências vivenciadas nos Projetos, bem como participação em eventos e publicação em revistas/periódicos especializados, em forma de relatos de experiência, além de uma base sólida para o desenvolvimento de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), pesquisas científicas e outras Ações de Extensão e eventos.

A disseminação dos resultados também tem sido relevante, através registros fotográficos publicados nas redes sociais oficiais dos cursos superiores envolvidos, que servem como base para a publicização nos sites oficiais do IFMA e das escolas participantes. Para pesquisas futuras, recomenda-se investigar os impactos para os egressos e comunidades, além de reflexões sobre a extensão curricularizada como uma dimensão formativa estratégica e não apenas mais uma exigência curricular.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 7. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. **Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº1 de 3 de abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº1 de 16 de agosto de 2023. **Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior**. Brasília: MEC, 2023.

CALDART, R. S. et al (orgs.). **Caminhos para transformação da escola**: reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. v. 1. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

FORPROEX. **Fórum de Pró-Reitores das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras**. Política Nacional de Extensão Universitária. UFAM: Manaus, 2012.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Educação do Campo.** Instituto Federal do Maranhão. São Luís: IFMA, 2023, 238 p.

IFMA. Instituto Federal do Maranhão. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias.** Instituto Federal do Maranhão. São Luís: IFMA, 2023, 238 p.

_____. Resolução CONSUP/IFMA nº 32 de 4 de novembro de 2021. Dispõe sobre a **Regulamentação da Curricularização da Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. São Luís: IFMA 2021.

_____. Resolução CONSUP/IFMA nº 162 de 6 de setembro de 2022. Dispõe sobre a aprovação da **Política de Extensão do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão**. São Luís: IFMA 2022.

FREIRE, Paulo**. Extensão ou comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. Extensão Universitária: Para quê?. **Instituto Paulo Freire**, 2017. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%-C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

MANCHUR J. et al. A contribuição de projetos de extensão na formação profissional de graduandos de licenciaturas. **Revista Conexão UEPG**. Ponta Grossa, v. 9, n. 2 - jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao. Acesso em 18 out. 2025.

MIGUEL, José Carlos. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, 2023. DOI: 10.22481/praxisedu.v19i50.11534. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/11534. Acesso em: 9 nov. 2025.

SILVA, José Ribeiro da; AMORIM, João Batista Barros do. Extensão Universitária e Agricultura Familiar: um diálogo promissor para a formação profissional nas Ciências Agrárias. **Diversitas Journal**, *[S. l.]*, v. 7, n. 1, p. 0390–0406, 2022. DOI: 10.48017/dj.v7i1.2022. Disponível em: https://diversitasjournal.com.br/diversitas_journal/article/view/2022. Acesso em: 19 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.079

SENSIBILIZAÇÕES PARA O MAGISTÉRIO: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA APRENDIZAGEM

Thays Fernandes Flor da Silva[1]

RESUMO

Este estudo discute as contribuições da abordagem da *pedagogia diferenciada* para a formação de professores/as voltada à diversidade e à inclusão na aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a educação inclusiva se fundamenta na compreensão de que o acesso à educação é um direito de todos/as e de que a diversidade dos/as estudantes se manifesta de múltiplas formas. Disso decorre o desafio de acolher e responder à heterogeneidade presente nas salas de aula. Considera-se, no presente texto, a *pedagogia diferenciada* como uma abordagem potencial das práticas inclusivas, na medida em que busca assegurar que todas/as, independentemente de suas diferenças, tenham oportunidades equitativas de se apropriar dos múltiplos saberes. Inicialmente, apresenta-se a definição do conceito, o seu desenvolvimento histórico e os seus fundamentos. Em seguida, problematizam-se interpretações que tendem a comprometer a compreensão da natureza formativa dessa abordagem. Posteriormente, descreve-se o percurso metodológico, de caráter bibliográfico, que dialoga com as perspectivas de Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud e Carol Ann Tomlinson. Na sequência, expõem-se as concepções dos autores e da autora mencionados, evidenciando nuances entre

1 Mestra do Curso de Educação da Universidade de São Paulo - SP, thaysflhor@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

suas teorias e as contribuições das práticas diferenciadas para a promoção de aprendizagens equitativas e para a formação docente. Por fim, conclui-se que uma formação docente sensível à diversidade, articulada à *pedagogia diferenciada*, contribui para a promoção e o aprimoramento de práticas equitativas e inclusivas, de forma a favorecer as relações com a aprendizagem e a impedir que as diferenças se transformem em desigualdades, evitando tanto a estagnação quanto a cristalização destas. Alinha-se, desse modo, a uma concepção de escola comprometida com o acolhimento da diversidade humana, o enfrentamento das desigualdades e a garantia do direito de todos/as à aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais mais justas e inclusivas.

Palavras-chave: Formação de professores, Sensível, *Pedagogia diferenciada*, Diversidade, Inclusão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ASPECTOS INTRODUTÓRIOS

> A diversidade, portanto, não é o confinamento numa diferença herdada: é a exploração alegre de novas possibilidades. A coerência não é totalitária: é o que permite às diferenças exprimirem-se, o que torna essa expressão possível (Meirieu, 1996, p. 149, tradução própria).

Com os debates sobre inclusão na educação intensificados desde as últimas décadas do século XX – especialmente impulsionados pela *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990), *Declaração de Salamanca* (1994) e *Convenção da Guatemala* (1999) –[2], muitos países passaram a priorizar políticas voltadas à promoção da educação inclusiva. Apesar desses avanços, ainda persistem desafios para garantir a aprendizagem de todos/as (Unesco, 2004, 2005, 2009, 2017). Nessa perspectiva, a educação inclusiva sustenta-se no princípio de que a educação é um direito universal e de que a diversidade dos/as estudantes se expressa de múltiplas maneiras, não se limitando a dimensões sociais, culturais, econômicas ou psicológicas, por exemplo (Feyfant, 2016; Meirieu, 1996, 1998, 2002, 2005, 2006, 2007; Perrenoud, 1990, 1993, 1995, 2000, 2004, 2001; Sanches, 2005; Tomlinson, 1999, 2001, 2008, 2016). Disso decorre o desafio complexo de construir práticas pedagógicas e formas de organização e gestão escolar que reconheçam, afirmem e acolham o direito à diferença (Ferreira, 2017; Tomlinson, 2016). Nesse contexto, o *ensino*

2 No Brasil, tais documentos influenciaram a (re)formulação de políticas públicas educacionais sob a perspectiva da educação inclusiva. Concomitantemente, os questionamentos de movimentos sociais reforçaram o debate sobre diversidade e as exigências de transformação na educação (Macedo, 2023). Diferentemente de diretrizes anteriores voltadas à Educação Especial, historicamente marcadas por um viés assistencialista e substitutivo em relação à educação comum, a partir de 2008 passou-se a orientar a incorporação de um modelo inclusivo, consolidado por uma nova política nacional (Brasil, 2008). No campo da formação docente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) passaram a enfatizar o "acolhimento e o trato da diversidade", bem como a necessidade de conhecimento acerca das especificidades dos/as estudantes com necessidades educacionais especiais e das comunidades indígenas. Articuladas a outras políticas, essas mudanças também impulsionaram adequações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), ampliando a abordagem da diversidade, incluindo dimensões interculturais, étnico-raciais, deficiências e pluralidade cultural e religiosa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

diferenciado configura-se como um componente estratégico das práticas inclusivas, pois busca assegurar que todos/as, independentemente de suas diferenças, tenham as mesmas oportunidades de aprender (Feyfant, 2016; Unesco, 2004, 2017). Dessa maneira, mesmo diante das complexidades, Sousa (2010, p. 15) define a diferenciação do ensino como "um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil".

Na articulação entre o campo teórico e prático da *pedagogia diferenciada* – termo de escolha mais abrangente para este texto[3] –, destacam-se alguns autores e uma autora, tais como o francês Philippe Meirieu, o suíço Philippe Perrenoud e a estadunidense Carol Ann Tomlinson, conforme serão discutidos nas seções seguintes.

Considerando a premissa do *ensino diferenciado* e a ênfase por este recebida a partir dos anos 2000, diversos estudos têm demonstrado suas implicações positivas no desempenho dos/as estudantes, tanto em termos acadêmicos e disciplinares quanto no desenvolvimento pessoal (Baumgartner *et al.*, 2003; Rock *et al.*, 2008; Tomlinson *et al.*, 2003; Whipp; Taggart; Jackson, 2014). Há também evidências de que o envolvimento docente em comunidades de aprendizagem potencializa a prática diferenciada em sala de aula (Wan, 2017). Apesar disso, pesquisas indicam que poucos/as docentes desenvolvem sistematicamente práticas de *diferenciação pedagógica* (Civitillo *et al.*, 2016; Prud'Homme *et al.*, 2016; Tomlinson *et al.*, 2003; Tomlinson, 2016). Tal baixa adesão está relacionada a diferentes fatores, sendo estes: concepções formativas acerca da educação, do currículo, do ensino e da diversidade; desafios estruturais e organizacionais da escola; pressões familiares; e lacunas na formação inicial e continuada de professores/as (Dixon *et al.*, 2014; Hehir *et al.*, 2016; Jager, 2013; Wan, 2017). Some-se a esses elementos as barreiras culturais próprias das instituições escolares, uma vez que cada escola tende a produzir e reproduzir uma cultura que lhe é particular, assim como existe

3 Pois há outras explorações sob diferentes termos e abordagens, como se verá na seção seguinte.

ISBN: 978-65-5222-079-0

uma "cultura interna" na sala de aula, ambas situadas em um contexto sociopolítico mais amplo que condiciona práticas, escolhas e expectativas (Perrenoud, 1978, 1995).

No Brasil, um estudo realizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), organizado por Patrícia Almeida, Gisela Tartuce, Bernardete A. Gatti e Liliane de Souza, analisou pesquisas sobre práticas pedagógicas na Educação Básica entre 2008 e 2018, buscando identificar práticas diferenciadas com potencial para contribuir para a formação inicial e continuada de professores/as. Os resultados indicam que há ainda um número reduzido de artigos e teses que enfatizam a importância da diversidade de atividades e recursos didáticos, ou da elaboração de estratégias variadas para um mesmo grupo de estudantes visando um ensino mais equitativo. Ademais, a investigação evidencia que grande parte das pesquisas analisadas foi desenvolvida em escolas organizadas segundo um modelo padronizado de ensino, centrado na lógica dos conteúdos e em tempos e espaços pouco flexíveis. Tal configuração, ainda, contribui para a escassez de práticas pedagógicas diferenciadas e para o fato de que, quando ocorrem, sejam frequentemente iniciativas isoladas de um ou poucos docentes em sala de aula (Almeida *et al*., 2021).

Posterior ao período delimitado, no âmbito das práticas pedagógicas diferenciadas que acolhem a diversidade e promovem a equidade e a inclusão, com potencial de contribuição para a formação docente, observa-se, a partir de uma revisão de literatura realizada nas bases Portal de Periódicos da CAPES, PBi USP, Biblioteca Digital Brasileira, SciELO, Education Resources Information Center (ERIC), Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e Google Scholar, utilizando alternadamente as palavras-chave "*pedagogia diferenciada*", "práticas pedagógicas diferenciadas", "prática diferenciada", "diferenciação pedagógica", "formação docente", "formação de professores", "diversidade", "equidade" e "inclusão", no período de 2019 a 2025, um número expressivo de estudos voltados à temática (Almeida; Cruz; Gomes, 2022; Gallego, 2023; Silva, 2025; Vicentini; Silva; Gallego,

ISBN: 978-65-5222-079-0

2023; Vieira *et al.*, 2020). Todavia, conforme já indicado por Almeida *et al.* (2021), as práticas têm sido desenvolvidas predominantemente dentro do modelo escolar tradicional e, em grande parte, implementadas de modo isolado por um ou alguns/ algumas docentes, restritas ao contexto da sala de aula.

Dentre essas investigações, embora escassas, destacam-se aquelas em que as práticas diferenciadas são desenvolvidas coletivamente, por meio da constituição de uma cultura escolar própria. De igual modo, sobressaem os estudos realizados acerca das *Atividades Diferenciadas* nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP como estratégias voltadas à garantia dos princípios formativos da instituição, orientados à diversidade, à equidade e à inclusão (Gallego, 2023; Silva, 2025; Vicentini; Silva; Gallego, 2023). Conforme evidenciam as autoras, tais práticas se efetivam pelo rompimento com a perspectiva de homogeneização da forma escolar, mediante a recriação dos espaços e tempos da instituição, por intermédio do protagonismo das professoras nesse processo de reconfiguração.

Isto posto, com o intuito de contribuir para os processos formativos no campo da formação de professore/as, este estudo discute as contribuições da *pedagogia diferenciada* para a formação docente voltada à diversidade e à inclusão na aprendizagem. Parte-se do pressuposto de que a educação inclusiva se fundamenta na ideia de que a educação é um direito universal e de que a diversidade dos/as estudantes se manifesta de múltiplas formas. Para tanto, a metodologia empregada recorre a uma revisão bibliográfica, dialogando com as perspectivas da *pedagogia diferenciada* propostas pelo francês Philippe Meirieu, pelo suíço Philippe Perrenoud e pela estadunidense Carol Ann Tomlinson, a partir do exame de 15 obras publicadas entre 1990 e 2016.

Desse modo, a presente discussão estrutura-se em cinco seções. Na seção inicial, "A *pedagogia diferenciada*: princípios e sentidos", apresentam-se a definição do conceito, o seu desenvolvimento histórico e os seus fundamentos. Posteriormente, na seção "Diferenciação e individua-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lização: fissuras conceituais", problematiza-se imprecisões entre termos, mostrando interpretações que tendem a comprometer a compreensão do caráter formativo da *pedagogia diferenciada* e reflete-se sobre suas implicações para a prática docente e a formação docente. Na seção seguinte, descreve-se o percurso metodológico, centrado na revisão bibliográfica e no diálogo com as contribuições de Meirieu, Perrenoud e Tomlinson. Já na quarta seção, "A *pedagogia diferenciada* em perspectivas distintas", apresentam-se as perspectivas de cada um dos atores e da autora, evidenciando nuances entre suas teorias e as contribuições das práticas diferenciadas para a promoção de aprendizagens equitativas e para a formação docente. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se as principais ideias discutidas, refletindo-se sobre desafios e possibilidades da abordagem da *pedagogia diferenciada* no contexto brasileiro; e as potencialidades de uma formação de professores/as sensível à diversidade e comprometida com a equidade – capaz de promover práticas inclusivas e o direito universal à aprendizagem.

A PEDAGOGIA DIFERENCIADA: PRINCÍPIOS E SENTIDOS

As primeiras referências à *pedagogia diferenciada*, compreendida como um ensino adaptado às características individuais do/a aluno/a para promover a sua aprendizagem, remontam ao século IV a.C. na China, no tratado *Xue Jie*, de Yuezheng. Também aparecem na antiga *Hagadá de Pessach* hebraica, no século I d.C., em Roma, no *De Institutione Oratoria*, de Quintiliano, e nos escritos de Jean-Baptiste de La Salle que, no século XVIII, trabalhava em escolas cristãs na França. Posteriormente, no início do século XX, surgem os modelos de ensino individualizados desenvolvidos por Carleton Wolsey Washburne, Célestin Freinet, Helen Parkhurst, Jean-Ovide Decroly e Robert Dottrens (Maia; Freire, 2020). A partir da década de 1970, esse ensino individualizado começou a declinar diante da exigência de democratização da escola, das tentativas frustradas de reduzir as desigualdades escolares e os efeitos diferenciadores do sistema de

ISBN: 978-65-5222-079-0

ensino, assim como da ideia do dom subjacente à aprendizagem. Nesse contexto, uma perspectiva mais ampla da *diferenciação pedagógica*, distanciada da individualização, começou a ganhar forma.

De acordo com Perrenoud (2000, p.28), a gênese da *pedagogia diferenciada* vincula-se à pedagogia *racional,* proposta por Bourdieu em 1966, posto que o objetivo de ambas, em síntese, é "dar a todos chances de aprender, quaisquer que sejam sua origem social e seus recursos culturais". A pedagogia *racional,* portanto, fundamenta-se numa sociologia das desigualdades culturais, a fim de reduzi-las diante da escola e da cultura, por meio da neutralização metódica e contínua dos fatores sociais de desigualdade cultural (Bourdieu; Passeron, 1975, 2018). Para tanto, segundo os autores, uma pedagogia realmente racional pressupõe uma análise dos custos relativos de diferentes formas de ensino e de tipos de ação pedagógica, considerando, para tal finalidade, o conteúdo de ensino, os fins profissionais da formação e o rendimento diferencial dos/as estudantes segundo a sua origem social. No que concerne à avaliação, presume a "racionalização dos exames", isto é, a explicitação das exigências relacionadas ao conteúdo e não ao "juízo professoral" difuso e implícito, associado à forma, como estilo, elegância e desenvoltura, sob as aparências da facilidade e da graça. Logo, a pedagogia *racional*, ao "permitir aos estudantes das classes desfavorecidas superar suas desvantagens, seria um progresso no sentido da equidade" (*Ibid*., p. 100).

Ainda assim, tal proposta refere-se a um otimismo efêmero de Bourdieu, presente em suas obras iniciais na década de 1960, sem apresentar propostas pedagógicas concretas. Com a publicação do livro *A reprodução*, em 1970, o autor já se mostrava convencido do caráter utópico do processo de "racionalização da pedagogia" como meio de distribuição equitativa do saber. Em suas obras posteriores, não mais retornaria ao assunto (Nogueira M.; Nogueira C., 2016). Somada essa brevidade de ideia às repercussões de suas produções, que desvelaram a consagração das desigualdades sociais pelo sistema de ensino sob a aparência de ignorá-las, uma vasta literatura foi produzida em resposta e sob tais

ISBN: 978-65-5222-079-0

influências. Nesse bojo, destacam-se as observações do sociólogo suíco, Philippe Perrenoud, quanto à possibilidade de a escola e os/as professores/as amenizarem o processo de reprodução das desigualdades por meio de múltiplas interferências (*Ibid.*, 2016).

Decorrente disso, ainda na década de 1970, Perrenoud se debruçou sobre a ideia de uma "lenta transformação do fracasso em problema social mais do que em fatalidade natural" e uma *pedagogia diferenciada*, sinônimo de uma pedagogia *racional*, relacionando-a à didática no decorrer de suas discussões (Feyfant, 2016). Para tanto, Perrenoud (2000) também considerou as pesquisas do norte-americano Benjamin Bloom, realizadas no mesmo período da pedagogia *racional* de Bourdieu. Segundo ele, Bloom demonstrou que o sucesso escolar depende das práticas pedagógicas e do ambiente de ensino, e não de um talento inato ou dom para aprender, como defendia a psicologia genética. Dessa forma, os pressupostos de Perrenoud influenciaram significativamente a produção acadêmica, assim como o diálogo com outros autores, entre eles, o professor francês de Letras, Philippe Meirieu. Este, por sua vez, a partir da década de 1980, impulsionou o desenvolvimento de uma escola francesa centrada na *pedagogia diferenciada* e no princípio da equidade na aprendizagem, explorada por autores e autoras sob diferentes termos e abordagens, com repercussão considerável em toda a Europa (Feyfant, 2016; Maia; Freire, 2020; Santos; Mendes, 2021).

No entanto, conforme salienta Perrenoud (2000, p. 28), é somente em meado dos anos 1990 que "a diferenciação pedagógica torna-se a palavra de ordem dos sistemas educativos nos países economicamente desenvolvidos" e uma ruptura decisiva com o "modelo de uma diferenciação do tratamento pedagógico fundada sobre uma classificação prévia dos alunos" (*Ibid.*, p.38), culminando em uma demanda de igualdade das chances e do pluralismo das culturas, e no impedimento da transformação das diferenças iniciais diante da cultura em desigualdades irreversíveis – de uma luta contra o fracasso escolar e renúncias às fatalidades.

ISBN: 978-65-5222-079-0

No Brasil, a chegada da *pedagogia diferenciada* remonta aos anos 2000 e, em algumas pesquisas brasileiras mais recentes, as diferentes explorações de termos e abordagens também são observadas (Almeida; Cruz; Gomes, 2022; Silva, 2025; Vieira *et al.*, 2020), embora a premissa seja a mesma: a aprendizagem de todos/as, independentemente de suas diferenças. Na perspectiva de Santos e Mendes (2021), que pautam-se fundamentalmente nas produções teóricas de Carol Ann Tomlinson, ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas compreende uma *Abordagem do Ensino Diferenciado*, que visa a conduzir o ensino de modo a contemplar a diversidade e a favorecer a inclusão escolar de todos/as. Conforme pontuam as autoras, diferentes propostas compartilham a tese de que as práticas pedagógicas devem responder à diversidade e às necessidades dos/as estudantes; contudo, adotam abordagens teóricas e filosóficas distintas, empregando outros termos como *pedagogia diferenciada*, *diferenciação curricular*, *diferenciação do ensino* e *diferenciação pedagógica*.

Entretanto, embora a *pedagogia diferenciada* tenha se difundido e produzido rupturas na década de 1990, essas diferentes denominações que foram surgindo, simultaneamente, tanto nos países francófonos como no anglófonos, sem que os seus aspectos distintivos fossem explicitados com rigor, gerou uma imprecisão conceitual à volta da noção de diferenciação (Prud'Homme *et al.*, 2016), conforme se verá a seguir.

DIFERENCIAÇÃO E INDIVIDUALIZAÇÃO: FISSURAS CONCEITUAIS

Uma das implicações relativas às diferentes denominações refere-se à imprecisão que se estabeleceu entre individualização e diferenciação, como se uma fosse resultante da outra (Feyfant, 2016). Isso forjou uma percepção nas escolas e nos/as professores/as de que, apesar de suas variantes, a diferenciação seria um modo de remediação no decorrer da aula, uma forma resposta aos/às alunos/as que se "desviavam" da aula padrão e um tipo de ensino individualizado – um meio de responder

ISBN: 978-65-5222-079-0

às necessidades específicas dos/as estudantes, à semelhança do pensamento e da prática da Educação Especial (*Ibid*., 2016).

A concepção de *diferenciação pedagógica* entendida como um ensino individualizado, restrito às adaptações pontuais destinadas a determinados/as alunos/as, perdeu força a partir de 1970, como já dito, quando a democratização do acesso e da permanência na escola passou a constituir uma exigência social e política mais ampla. Nesse cenário, ganhou destaque uma perspectiva mais abrangente de diferenciação, distinta do modelo de individualização, especialmente diante das tentativas malsucedidas de reduzir as desigualdades escolares e os efeitos seletivos da instituição escolar (Feyfant, 2016). Tornou-se necessário, portanto, buscar caminhos para ensinar um mesmo programa em turmas marcadas pela heterogeneidade e enfrentar o insucesso escolar, cada vez menos tolerado. Com isso, a possibilidade que se delineou foi a diversificação das estratégias didáticas para todos/as os/as estudantes, e não apenas para aqueles que não alcançavam os resultados esperados segundo o perfil implícito de um aluno "médio" (Ferreira, 2017).

No entanto, essa compreensão mais ampliada da diferenciação não se desvinculou, na prática, das lógicas de individualização. Com relativa frequência, a diferenciação passou a ser direcionada prioritariamente aos/às estudantes com dificuldades persistentes, o que reforçou a ideia de que se trataria de uma intervenção compensatória, voltada somente àqueles que não acompanhavam o grupo (Przesmycki, 1991). Esse movimento manteve a confusão conceitual entre diferenciação e individualização e contribuiu para o sentimento de impotência docente frente à diversidade em sala de aula (Feyfant, 2016; Prud'homme *et al*., 2016). Como resultado, tal como já apontava Perrenoud (2000, 2004), a *pedagogia diferenciada* tende a ser interpretada como uma mera individualização, restrita à adaptação mecânica de exercícios ou à tentativa de construir um percurso exclusivamente singular para cada aluno/a, prática que, além de inviável no cotidiano escolar, esvazia o sentido coletivo da experiência educativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Diferenciar, no entanto, não significa realizar "aulas particulares" dentro da sala de aula, mas organizar situações de aprendizagem que permitam aos estudantes se engajar ativamente, desenvolver autonomia e construir seu próprio caminho de aprendizagem, em interação com outras pessoas. A *diferenciação pedagógica* fundamenta-se, assim, na criação de dispositivos didáticos flexíveis, na regulação contínua das atividades e na consideração da dimensão social e subjetiva da relação com o saber, garantindo que cada aluno/a possa existir como sujeito no processo formativo (Perrenoud, 1993, 2000, 2001).

Diante disso, autores/as (Ferreira, 2017; Prud'homme *et al.*, 2016; Humphrey *et al.*, 2006; Tomlinson *et al.*, 2003) defendem a importância de elucidar o conceito de *diferenciação pedagógica* junto aos/às professores/as, de modo a: (i) reconhecer o valor da diversidade como recurso para a aprendizagem; (ii) compreender a complexidade do trabalho que a diferenciação exige; e (iii) favorecer a passagem das intenções à ação pedagógica concreta. Esse empreendimento será desenvolvido, adiante, a partir das contribuições de Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud e Carol Ann Tomlinson.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização do presente estudo, recorreu-se a uma investigação de caráter bibliográfico, dialogando com as perspectivas da *pedagogia diferenciada* propostas por Philippe Meirieu, Philippe Perrenoud e Carol Ann Tomlinson. Foram localizadas e reunidas obras publicadas entre os anos de 1990 e 2016, totalizando um *corpus* de 15 títulos diretamente vinculados ao escopo da discussão. A seleção organizou-se da seguinte forma: (i) **Meirieu**: *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar* (2002), *Aprender... sim, mas como?* (1998), *Carta a um jovem professor* (2006), *La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture?* (1996), *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie* (2007) e *O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender* (2005); (ii) **Perrenoud**:

ISBN: 978-65-5222-079-0

A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso (2001), *La construcción del éxito y del fracaso escolar* (1990), *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação* (2000), *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas* (1993) e *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar* (2004); (iii) **Tomlinson**: *Diferenciação pedagógica e diversidade: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades* (2008), *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms* (2001), *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (1999) e *Why Differentiation is Difficult: Reflections from Years in the Trenches* (2016).

Com isso, as obras foram organizadas de modo a explicitar as concepções teóricas dos autores e da autora, evidenciando nuances entre suas perspectivas e contribuições das práticas propostas. Essa mobilização permitiu evidenciar como tais aportes tendem a promover aprendizagens equitativas e inclusivas e, consequentemente, a contribuir para a formação docente, discussão esta que será desenvolvida na seção subsequente.

A PEDAGOGIA DIFERENCIADA EM PERSPECTIVAS DISTINTAS

Com base na revisão bibliográfica realizada, apresentam-se, a seguir, as perspectivas da *pedagogia diferenciada* formuladas pelos autores e pela autora mencionados.

TRÊS PENSAMENTOS, UMA TESE EM COMUM: MEIRIEU, PERRENOUD E TOMLINSON

Conforme especificado inicialmente, na articulação entre os campos teórico e prático da *pedagogia diferenciada*, destacam-se Meirieu, Perrenoud e Tomlinson. De modo geral, esses autores e essa autora ampliaram a compreensão de diversidade[4] – termo frequentemente empregado

4 Dialogam com os "domínios de diversidade", que englobam diferentes formas de diversidade, como etnia, raça, cultura, língua, religião, capacidades, orientação sexual, gênero e

ISBN: 978-65-5222-079-0

na literatura educacional – reconhecendo que a aprendizagem se constitui a partir de dimensões sociais, culturais, econômicas, cognitivas, psicológicas, sensoriais, afetivas, físicas, biológicas e patológicas, além dos diferentes ritmos de aprendizagem. Ao se contraporem à ideia de que tais dimensões configurariam limitações intransponíveis, determinismos ou fatalismos, reafirmaram a concepção de *educabilidade* de todos/as como princípio central para o acolhimento da diversidade e o direito universal à aprendizagem. Sob tal premissa, defendem a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas. Como preconiza Meirieu (2005, p. 122), "diferenciar a pedagogia é oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes, respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-os o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem". Trata-se, portanto, de uma perspectiva que busca evitar que as diferenças se convertam em desigualdades e de assegurar o direito de todos/as a aprender.

MEIRIEU: A DIVERSIDADE E A ORGANIZAÇÃO DIFERENCIADA DAS SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM

A *pedagogia diferenciada* de Meirieu (1998, 1996, 2002, 2005, 2006, 2007), autor francês, busca equilibrar a lógica do ensino e a da aprendizagem, reconhecendo os diferentes momentos do processo de apropriação dos saberes pelos/as alunos/as e oferecendo pontos de apoio para que progridam em seu próprio ritmo. Para o autor, o *momento pedagógico* – como organizador central da prática pedagógica – considera a distância entre o que se planeja e o que efetivamente ocorre na sala de aula, permitindo ajustes contínuos e rupturas por meio da memória pedagógica,

classe social (Pattnaik, 2001). O conceito de diversidade também é uma construção sócio-histórica, cultural e política das diferenças. Em muitos contextos, essas diferenças são transformadas em desigualdades, posto que esta não se limita à expressão das singularidades – "do ser único que cada um é" –, mas também envolve "[...] a manifestação de poder ou de chegar a ser, de ter possibilidades de ser e de participar dos bens sociais, econômicos e culturais" (Sacristán, 2002, p. 14). Logo, a diversidade – intrinsecamente vinculada às relações de poder, aos processos de colonização e de dominação – configura-se, também, como uma luta pelos direitos humanos (Macedo, 2023; Mendonça, 2013).

avaliação e dos saberes articulados. Assim, o ensino exige *bricolagem*[5] e *inventividade pedagógica*[6]. Na acepção de Meirieu, o/a professor/a precisa exercitar sua criatividade[7], ser flexível, persistente e atento/a, mobilizando uma *obstinação didática* para encontrar caminhos que favoreçam a aprendizagem. Ao mesmo tempo, necessita cultivar a tolerância ao que se busca suscitar e a *ternura pedagógica* – um olhar, uma troca, um encontro –, respeitando os tempos e as formas singulares de aprender, sem abandonar o postulado da *educabilidade* e o princípio da progressividade. Isso porque o engajamento intelectual, a demanda pelo saber, não se distribui de forma equitativa no campo social.

Outro aspecto inovador de Meirieu (1998), que coloca em relevo as dimensões afetivas e emocionais no processo de aprendizagem, refere-se à distinção entre dificuldades e bloqueios, o que possibilita intervenções mais direcionadas e eficazes. Na prática, Meirieu também se mostra perspicaz ao preconizar a organização da sala em grupos temporários e flexíveis de necessidades de aprendizagem e o uso de uma paleta metodológica, a fim de assegurar um ensino mais inclusivo. Ao considerar essa organização dos tempos de aprender, ele orienta que o/a professor/a reconheça as diferenças sem fragmentar o coletivo, criando condições para que todos/as progridam. Dessa maneira, a *pedagogia diferenciada* estrutura-se como um processo dinâmico, "um conjunto de atividades articuladas entre elas e que se ajustam e se fecundam reciprocamente" [...] "para perceber o dado e o possível, o já existente e a promessa de um futuro diferente" (Meirieu, 2005, p. 203).

5 Assim como Perrenoud (1993), Meirieu (2002, 2005, 2007) se inspira em Claude Lévi-Strauss, antropólogo francês, que utilizou o conceito *bricoleur* para descrever a forma como os seres humanos recorrem aos materiais e as ideias disponíveis para refazer ou construir algo, o modo como improvisam – o artesanato das ações.

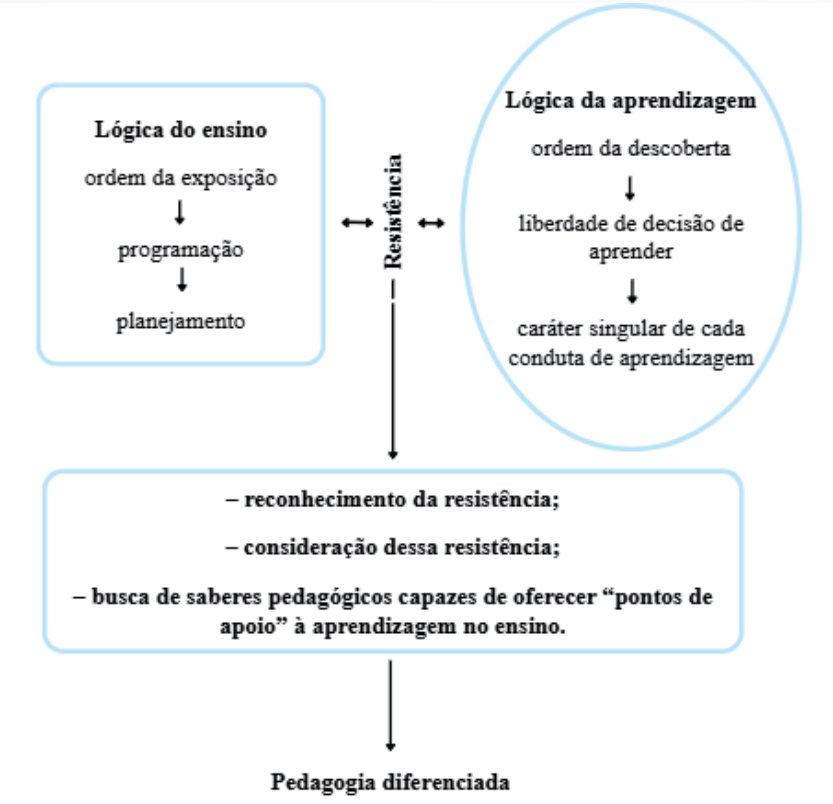
6 Também mencionada como "imaginação pedagógica" (Meirieu, 2007).

7 Capacidade também destacada pelo professor José Mário Pires Azanha, que atuou na Faculdade de Educação da USP e na Escola de Aplicação da FEUSP, em seu texto "*Uma reflexão sobre a Didática*" (*Ibid*., 1987).

ISBN: 978-65-5222-079-0

De acordo com o autor, ensinar e aprender não são processos equivalentes, mas duas lógicas em constante tensão. Logo, a *lógica do ensino* diz respeito à organização externa do professor/as – planejamento, programação e ordem de exposição dos conteúdos. Já a *lógica da aprendizagem* refere-se ao percurso singular do/a aluno/a, marcado pela descoberta, pela liberdade de decidir aprender e pelo caráter subjetivo de cada trajetória formativa, ou seja, pelos saltos, vazios e pelas resistências. Entre essas duas dimensões, em que emerge a resistência, Meirieu não a compreende como obstáculo, mas como ponto de partida da ação pedagógica. Para ele, reconhecer e considerar essa resistência na prática pedagógica implica buscar saberes e estratégias capazes de oferecer "pontos de apoio" ao/à estudante, criando condições de apropriação do conhecimento.

Figura 1 - Constituição da pedagogia diferenciada



Fonte: Adaptada de Meirieu (2002, p. 10).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse movimento, de acordo com a Figura 1, constitui-se a *pedagogia diferenciada*, que não significa elaborar um plano individual para cada estudante, mas propor situações variadas, com diferentes caminhos para aprender, preservando o sentido coletivo da aula. Em outras palavras, ensinar não é simplesmente transmitir, mas organizar condições para que cada aluno/a encontre meios de se apropriar do saber (Meirieu, 2002). Esse pressuposto requer assumir a diversidade presente em sala, considerando as aquisições de uns/mas e de outros/as, reconhecendo que determinadas formas de ensinar funcionam melhor para alguns e que "a rota única é sempre a rota do êxodo" (Meirieu, 2005, p. 202). Nesse contexto, a busca por práticas que acolham a diversidade alinha-se à concepção de "instituir a escola", isto é, de organizar o trabalho pedagógico de modo a articular grupos homogêneos e heterogêneos na aprendizagem, variando os critérios de reagrupamento conforme as necessidades específicas.

No plano prático, contudo, isso não significa individualizar o ensino da classe; para o autor, tal operação nem seria desejável, uma vez que "a classe é um coletivo que deve dispor de momentos de trabalho comuns [...]; a interação entre as pessoas requer que se construa uma linguagem compartilhada e que se apliquem as mesmas instruções" (*Ibid*., p. 202). Em face disso, Meirieu sugere que o/a professor/a recontextualize constantemente o trabalho que realiza, elabore balanços e sínteses, formalize as aquisições e explicite a todos/as os objetivos de aprendizagem a serem atingidos.

Frente a isso, a *diferenciação pedagógica* não consiste em atomizar a classe ou fazer desaparecer o contexto escolar em favor apenas de um/a tutorado/a individual. Em primeiro lugar, trata-se da *capacidade de variar os métodos ao longo do tempo*, a fim de que uma mesma noção seja objeto de abordagens sucessivas e complementares. Em segundo, envolve o *atributo de organizar tempos de trabalhos individuais*, nos quais o/a professor/a observa as maneiras de aprender de cada estudante, identifica dificuldades e mobiliza meios possíveis de auxiliá-los/as. Em terceiro lugar, consiste na formação de *"grupos de necessidades"*, que podem se

ISBN: 978-65-5222-079-0

centrar tanto nas aquisições de saberes quanto nos métodos: aquisições a retomar, noções pouco consolidadas, habilidades que exigem treino mais sistemático, conhecimentos a aprofundar; ou, ainda, modos mais adequados de realizar determinadas tarefas, como redigir um texto, revisar uma lição ou preparar-se para uma avaliação.

A eficácia da *diferenciação pedagógica*, portanto, vincula-se à riqueza da *paleta metodológica* docente e à sua capacidade de mobilizar sua *memória pedagógica*, ou seja, seu repertório de materiais, dispositivos e estratégias que pode colocar a serviço dos objetivos que busca atingir. Logo, tal abordagem não é uma estrutura rígida ou tecnocrática; ao contrário, constitui um fazer pedagógico "aberto, vetorizado por objetivos comuns e regulado pela observação em tempo real do trabalho dos alunos". Trata-se, nesse sentido, de "um conjunto de atividades articuladas entre elas e que se ajustam e se fecundam reciprocamente para abrir a cada um espaços e possibilidades inexplorados" (Meirieu, 2005, p. 203).

PERRENOUD: OS QUESTIONAMENTOS DOS SENTIDOS E A DIFERENCIAÇÃO CURRICULAR E AVALIATIVA

Sob a perspectiva do pesquisador suíço Perrenoud (1990, 1993, 2000, 2001, 2004), a *pedagogia diferenciada* não pode se limitar a adaptar tarefas ou individualizar exercícios, pois o problema central da escolarização não reside apenas no conteúdo das atividades, mas na relação que os/as alunos/as estabelecem com o saber, com o trabalho escolar e com o/a professor/a. A questão fundamental não é simplesmente "o que ensinar", mas como criar condições para que aprender tenha sentido para cada estudante. Não basta que uma atividade de ensino possua todas as qualidades possíveis e desejáveis; é necessário, ainda, que se tire "proveito disso, no registro das emoções e das relações intersubjetivas" (Perrenoud, 2000, p. 48). Sem esse reconhecimento, qualquer dispositivo didático, por mais elaborado que seja, irá se chocar contra a parede se a aprendizagem separar o/a aluno/a de seus próximos, se o/a mergulhar em tensões e angústias

ISBN: 978-65-5222-079-0

ou se ele/a não se sentir bem. A diferenciação, portanto, exige repensar o contrato didático, a organização das situações de aprendizagem e o papel do/a professor/a não somente como mediador/a e criador/a de contextos que favoreçam a participação do/a aluno/a, mas como alguém que também cria vínculos humanos, uma vez que a *diferenciação pedagógica* não se restringe somente à dimensão cognitiva. Entretanto, como o autor reconhece, essa transformação ainda não se concretizou plenamente na prática escolar, tendo em vista o caráter homogeneizador da forma escolar, permanecendo como um horizonte a ser alcançado.

A *pedagogia diferenciada*, nesse horizonte, também envolve o currículo e a avaliação, que devem estar articulados para promover a equidade na aprendizagem. A diferenciação, desse modo, "está relacionada à didática e ao questionamento sobre o sentido do trabalho escolar, a relação com os saberes e com sua utilização" (Perrenoud, 2000, p. 53). O currículo, dessa maneira, não pode ser compreendido como um programa rígido e linear, mas como um "currículo em ação", capaz de se ajustar aos diferentes ritmos, percursos e as necessidades de aprendizagem dos/as estudantes. A *diferenciação curricular* consiste em modular níveis de complexidade, formas de representação do conhecimento, ritmos de progressão e tipos de tarefas, garantindo que todos/as os/as alunos/as tenham acesso aos saberes considerados socialmente relevantes. Não se trata, contudo, de individualizar completamente o ensino, mas de planejar variações pedagógicas que acolham a diversidade, preservando o caráter público, comum e universal do conhecimento escolar. O currículo funciona, assim, como horizonte compartilhado, enquanto as práticas docentes constroem "pontes" para viabilizá-lo.

A *pedagogia diferenciada* pressupõe, além do mais, transformar a organização escolar para que a heterogeneidade seja tratada como princípio constitutivo do ensino. Isso requer práticas que flexibilizem percursos e permitam que os/as estudantes progridam de maneiras distintas (Perrenoud, 1993, 2000, 2004). Entre essas práticas, destacam-se os reagrupamentos temporários conforme necessidades emergentes, o trabalho

em pequenos grupos com tarefas diversificadas, oficinas e roteiros de atividades que favorecem a autonomia, tutorias e projetos interdisciplinares. Ademais, a abordagem demanda um trabalho docente coletivo: equipes que acompanham um mesmo grupo de alunos/as, compartilhando diagnósticos, planejamentos e intervenções, em vez de cada professor/a atuar isoladamente.

Nesse contexto, a avaliação assume papel estruturante. Para Perrenoud (2000, 2001, 2004), a diferenciação só é possível mediante *avaliação formativa* – compreendida como acompanhamento contínuo dos processos de aprendizagem, e não como mera verificação final de resultados. Tal avaliação deixa de ter função seletiva e classificatória para tornar-se uma ferramenta que valoriza progressões e orienta os próximos passos do ensino. Avaliar significa observar estratégias, identificar obstáculos, interpretar erros como parte do processo e ajustar as propostas de ensino em tempo real. Instrumentos como portfólios, registros de observação, autoavaliações, devolutivas dialogadas e mapas de progresso ajudam a construir uma leitura dinâmica das trajetórias. Assim, a avaliação orienta o percurso da aprendizagem e permite que o/a professor/a regule continuamente as suas ações pedagógicas. Nas palavras de Perrenoud (1990, p. 232, tradução própria), o/a professor/a, ao avaliar o trabalho de seus/as aluno/as no dia a dia "terá uma ideia bastante precisa de seu funcionamento intelectual, de suas formas de aprender, de seu nível de competência."

Desse modo, a diferenciação não se reduz a adaptações pontuais, mas configura-se como uma abordagem que reorganiza tempos, espaços, relações, currículo e modos de avaliar, reconhecendo a singularidade de cada um/a e promovendo aprendizagens mais equitativas.

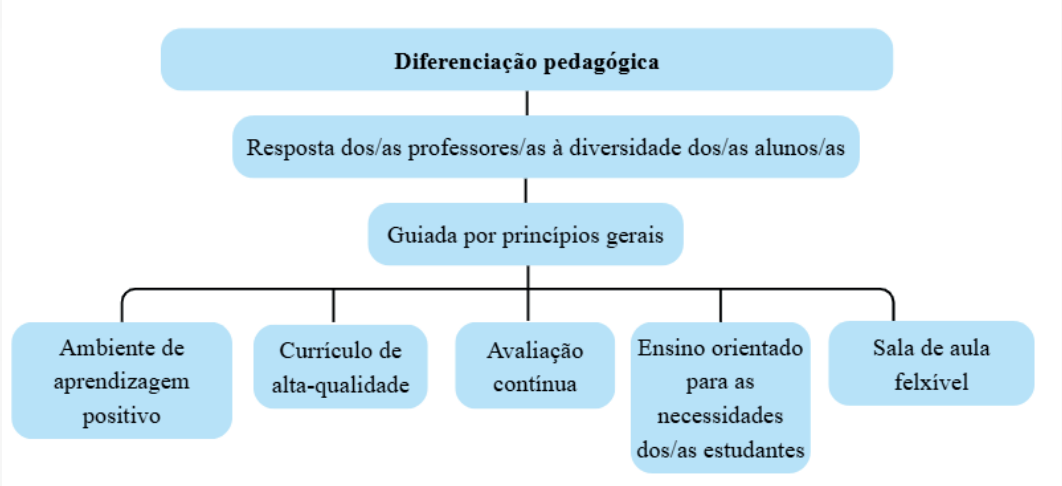
TOMLINSON: DIFERENCIAÇÃO COMO RESPOSTA ÀS MÚLTIPLAS NECESSIDADES DOS/AS ESTUDANTES

O modelo de *diferenciação pedagógica* proposto por Tomlinson (1999, 2001, 2008, 2016), pesquisadora estadunidense, oferece elemen-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tos valiosos para os/as professores/as sobre como conduzir o ensino com vistas a contemplar a diversidade de alunos/as. Para a autora, a *diferenciação pedagógica* é uma abordagem ao ensino em sala de aula que proporciona aos/às estudantes múltiplos meios para o que irão aprender, como o irão fazer e como irão expressar o que aprenderam, com o objetivo de maximizar as suas oportunidades de aprendizagem. De modo geral, a *diferenciação pedagógica* é orientada, como se vê na Figura 2, pelos seguintes princípios: ambiente de aprendizagem positivo, currículo de alta qualidade, avaliação contínua, ensino orientado para as necessidades dos/as alunos/as e sala de aula flexível (Tomlinson; Imbeau, 2010; Tomlinson, 2014; Sousa; Tomlinson, 2018).

Figura 2 – Princípios orientadores da diferenciação pedagógica



Fonte: Adaptado de Maia e Freire (2020, p. 10).

Orientada pelo modelo de diferenciação, a aula pressupõe a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, seguro e estimulante, no qual os/as alunos/as se sintam respeitados/as, envolvidos/as e desafiados/as (Sousa; Tomlinson, 2018; Tomlinson; Imbeau, 2010). Tal abordagem demanda um currículo flexível que articula competências e compreensão profunda dos conteúdos, planejado com clareza e relevância para os/as estudantes (Tomlinson; Imbeau, 2010). Ao mesmo tempo, a avaliação

ISBN: 978-65-5222-079-0

contínua assume papel central, permitindo ao/à docente obter informações acerca de interesses, níveis de preparação e modos de aprender, ajustando o ensino de forma responsiva (Sousa; Tomlinson, 2018). Acrescenta-se, também, a articulação de variadas modalidades de avaliação – diagnóstica, formativa e somativa – a fim de acompanhar o progresso na aprendizagem dos/as alunos/as e orientar intervenções no ensino (Tomlinson; Imbeau, 2010). Ademais, a *diferenciação pedagógica* requer uma organização de sala flexível, em que rotinas favoreçam o trabalho individual, em grupos ou com toda a turma, e na qual os agrupamentos sejam constantemente revistos (Sousa; Tomlinson, 2018).

A autora, ainda, propõe que o atendimento às necessidades dos/as estudantes se efetive pela adaptação de quatro elementos do currículo, sendo: conteúdo, processo, produto e afeto, considerando o nível de preparação, o perfil de aprendizagem e os interesses de cada um/a (Tomlinson; Imbeau, 2010). O conteúdo refere-se ao que se ensina e ao que se espera que os/as estudantes aprendam: conhecimentos, conceitos e capacidades a serem apropriados ao longo do percurso escolar. Sua diferenciação pode ocorrer pela oferta de recursos variados, tais como textos em níveis variáveis de complexidade, suportes visuais, áudios, exemplos contextualizados, materiais manipuláveis – que permitam acessar um mesmo conceito central por diferentes vias (Tomlinson, 2008). O processo, por sua vez, diz respeito às atividades por meio das quais os/as alunos/as constroem sentido e elaboram o conteúdo (Tomlinson; Imbeau, 2010). Para que a diferenciação seja efetiva, as tarefas devem estar alinhadas aos objetivos de aprendizagem e promover engajamento cognitivo significativo, podendo incluir agrupamentos flexíveis, contratos de aprendizagem, trilhas de atividades, organizadores gráficos e tutoria entre pares. Já o produto relaciona-se às formas pelas quais os/as estudantes demonstram o que aprenderam após um período de estudo (Tomlinson; Imbeau, 2010). Diferenciar o produto significa oferecer possibilidades variadas de aprendizagens, como, por exemplo, debates, portfólios, resenhas ou projetos

multimodais, garantindo caminhos diversos para atingir os mesmos objetivos curriculares.

A preocupação com o nível de preparação do/a aluno/a fundamenta-se na noção de zona de desenvolvimento proximal – postulado pelo psicólogo soviétivo Lev Semionovitch Vigotski –, segundo a qual a aprendizagem ocorre quando as tarefas apresentam um grau moderado de desafio (Tomlinson *et al.*, 2003). Enquanto que os interesses dos/as estudantes favorecem o engajamento cognitivo e afetivo, podendo ser identificados por entrevistas, inventários e escolhas de projetos. O perfil de aprendizagem[8], por sua vez, diz respeito ao estilo de aprendizagem e às inteligências preferenciais quanto às formas de pensar e interagir, devendo ser considerado de modo flexível e não tipológico (Tomlinson, 2008).

Por fim, Tomlinson e Imbeau (2010) advertem que o afeto, tão relevante quanto outros aspectos do processo cognitivo, também integra o currículo, pois emoções, pertencimento e segurança influenciam diretamente a aprendizagem. Portanto, cabe ao/à professor/a promover um ambiente encorajador, no qual os/as alunos/as se reconheçam como sujeitos capazes de aprender. Dessa forma, o *ensino diferenciado* busca promover a equidade ao "assegurar que todos desenvolvam as capacidades e áreas de conhecimento essenciais, a partir dos seus próprios pontos de partida" (Tomlinson, 2008, p. 72).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENTRE A SENSIBILIDADE E O COMPROMISSO COM A EQUIDADE

> Quanto mais me sinto responsável pelo outro e pelo seu sucesso, quanto mais busco e invento meios para auxiliá-lo a alcançar êxito; quanto mais trabalho para articular o conhecimento de modo a ensiná-lo em seus próprios projetos; quanto

8 Tomlinson (1999, 2001, 2008) se inspira na proposta de Dunn R. e Dunn K. e no conceito de inteligências múltiplas e preferenciais de Gardner, com o objetivo de chamar a atenção dos/as professores/as para a existência de múltiplos tipos de inteligência e para as potencialidades de cada uma delas, sem hierarquizá-las.

ISBN: 978-65-5222-079-0

> mais invento formas de dar sentido à aprendizagem e dispositivos que favoreçam sua realização; mais lhe comunico a convicção do possível e o engajo em uma dinâmica fecunda (Meirieu, 2007, p. 38-39, tradução própria).

Ao discutir como a abordagem da *pedagogia diferenciada* pode favorecer as relações com a aprendizagem, buscou-se evidenciar como tal abordagem contribui para sensibilizar a formação docente à diversidade e à inclusão. Nessa perspectiva, a educação é entendida como processo de resistência às desigualdades, em que a diversidade não constitui obstáculo, mas potencial para a construção do conhecimento.

Retomaram-se, ao longo do texto, os princípios e sentidos da *pedagogia diferenciada*. Embora ideias ligadas ao ensino adaptado remontem à Antiguidade, é no contexto das lutas pela democratização da escola, no século XX, que a diferenciação assume novos contornos, especialmente diante das críticas ao fatalismo do fracasso escolar. Nesse movimento, a noção de equidade, em diálogo com a pedagogia *racional* de Bourdieu e com as contribuições didáticas de Perrenoud, passa a orientar práticas que buscam acolher a diversidade e enfrentar as desigualdades. Meirieu, nessa mesma direção, consolida essa abordagem como princípio pedagógico no contexto francês, enquanto Tomlinson, no cenário anglófono.

No entanto, a multiplicidade de termos produziu imprecisões relativas à *pedagogia diferenciada*, particularmente entre diferenciação e individualização, reduzindo a primeira, em muitos casos, a uma prática compensatória destinada apenas a alunos/as com dificuldades. A partir da década de 1970, fortalece-se a concepção da diferenciação como diversificação das estratégias de ensino para todos/as, reconhecendo que a aprendizagem é atravessada por múltiplas dimensões – sociais, culturais, econômicas, cognitivas, psicológicas, sensoriais, afetivas, físicas, biológicas e patológicas – e por ritmos diferentes. Essa perspectiva reafirma a *educabilidade* de todos/as e busca impedir que diferenças se transformem em desigualdades, assegurando o direito universal de aprender.

Todavia, a *pedagogia diferenciada* no Brasil e em outros países ainda enfrenta desafios significativos, uma vez que a escola permanece

ISBN: 978-65-5222-079-0

organizada de forma homogênea e rígida (Perrenoud, 2000). Assim, a instituição escolar, marcada por currículos padronizados e por tempos e espaços pouco flexíveis, tende a se deparar com limitações na implementação de práticas diversificadas. Como se viu, estas, quando ocorrem, são frequentemente isoladas (Almeida *et al*., 2021). Ademais, conforme exposto, poucos/as professores/as desenvolvem sistematicamente essa abordagem, seja por concepções relativas ao ensino e à diversidade, por condições estruturais, por pressões familiares ou por lacunas na formação. Somam-se a isso aspetos culturais que preservam modos historicamente consolidados de pensar e agir no interior das instituições escolares, articulados a um contexto mais amplo (Perrenoud, 1978, 1995).

Além do mais, como observa Azanha (1987, p. 76), "o professor, na atividade criativa de ensinar, é um solitário e não pode esperar soluções definitivas de modelos ou métodos". Ao mesmo tempo, conforme afirma Meirieu (2006), o/a professor/a é também um/a utópico/a por vocação, pois aposta no futuro e não pode renunciar à luta. Afinal, "seria realmente um grande equívoco perder as esperanças no futuro quando todo o nosso trabalho consiste em convencer cada aluno de que, contra qualquer fatalidade, existe a possibilidade de um futuro diferente para ele" (*Ibid*., p. 85). É nesse horizonte, entre realidade e aposta, que se inscreve a reflexão empreendida neste texto.

Conclui-se, dessa forma, que uma formação docente sensível à diversidade, articulada à abordagem da *pedagogia diferenciada*, contribui para a promoção e o aprimoramento de práticas pedagógicas equitativas e inclusivas, de forma a favorecer as relações com a aprendizagem e a impedir que as diferenças se transformem em desigualdades, evitando tanto a estagnação quanto a cristalização destas. Essa perspectiva alinha-se, ainda, a uma concepção de escola comprometida com o acolhimento da diversidade humana, o enfrentamento das desigualdades e a garantia do direito de todas as pessoas à aprendizagem, contribuindo para o fortalecimento de políticas educacionais mais justas e inclusivas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Gizele Aparecida de; CRUZ, Luciana Hoffert Castro; GOMES, Larissa Layane. Algumas contribuições de Philippe Perrenoud relativas à "Pedagogia das Diferenças"e aos princípios e práticas da avaliação escolar . **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, *[S. l.]*, v. 14, n. 35, p. 635–659, 2022. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1235. Acesso em: 7 out. 2024.

AZANHA, José Mário Pires. Cultura escolar brasileira: um programa de pesquisas. **Revista USP**, São Paulo, n.8, p.65-9, dez./jan./fev. 1990/1991.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a Didática. **Educação: alguns escritos**. SP: Companhia Editora Nacional, 1987.

BAUMGARTNER, T.; LIPOWSKI, M.; RUSH, C. **Increasing reading achievement of primary and middle school students through differentiated instruction**. 2003. Unpublished doctoral dissertation. Saint Xavier University, Chicago, 2003.

BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.

CIVITILLO, S.; DENESSEN, E.; MOLENAAR, I. How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. **Journal of Research in Special Educational**, v 16, n. s1, 2016. p. 587–591.

FERREIRA, M. **Guia para uma pedagogia diferenciada em Contexto de Sala de Aula:** teorias, práticas e desafios. Lisboa: Coisas de Ler Edições, 2017.

FEYFANT, Annie. La différenciation pédagogique en classe. **Dossier de veille de l'IFÉ**, n. 113, nov. 2016. Disponível em: http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf. Acesso em 16 set. 2022.

GALLEGO, Rita de Cassia. "Ninguém fica para trás" em práticas de leitura e escrita. *In*: BOTO, Carlota (org.). **Escola, pesquisa e mundo digital pós-pandemia**: desafios e perspectivas. 1ed.São Paulo: FE, 2023, v. 1, p. 40-60.

HUMPHREY, N.; BARTOLO, P.; ALE, P.; CALLEJA, C.; HOFSAESS, T.; JANIKOVA, V.; WESTO, G. M. Understanding and responding to diversity in the primary classroom: An international study. **European Journal of Teacher Education**, v. 29, n. 3, p. 305-318, 2006.

MACEDO, Renata Guedes Mourão. Educação, diversidade e políticas públicas brasileiras: reflexões sobre 30 anos de debate no Brasil (1990-2020). **Revista Inter-Legere**, *[S. l.]*, v. 6, n. 37, p. c31946, 2023.

MAIA, V. O.; FREIRE, S. A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. **Revista Exitus**, *[S. l.]*, v. 10, n. 1, p. e020003, 2020. Disponível em: https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1147. Acesso em: 11 set. 2024.

MEIRIEU, Philippe. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender sim, mas como?**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, Philippe. La pédagogie différenciée: enfermement ou ouverture? BENTOLILA, Alain. **L'école?: diversités et cohérence**, Nathan, Paris, 1996, p. 109-149.

MEIRIEU, Philippe. **Le choix d'éduquer**: éthique et pédagogie. Collection Pédagogies. Paris: ESF éditeur, 2007.

MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula**: o fazer e o compreender. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PATTNAIK, J. Multicultural belief. *In*: P.R. SCHMIDT, P. R; MOSENTHAL, P. B (org.) **Lit-eracy in the new age of multiculturalism and pluralism**. Greenwich: Information Age Publishing, 2001, p. 30-62.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças**: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **La construción del éxito y del fracasso escolar**. Madrid: Ediciones Morata, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, Philippe. **Os ciclos de aprendizagem**: Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRUD'HOMME, L.; PARÉ, M.; LEBLANC, M.; BERGERON, G.; DESSEMONTET, R. S.; NOËL, I. La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d□éducation pour tous. *In*: PRUD□HOMME, L.; DUCHESNE, H.; BONVIN, P.; VIENNEAU, R. (org.). **L'inclusion scolaire**: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur, 2016. p. 123-137.

ROCK, M. L.; GREGG, M.; ELLIS, E.; GABLE, R. A. REACH: A framework for differentiating classroom instruction. **Preventing School Failure**, v 52, n. 2, p. 31-47, 2008.

SACRISTÁN, José Gimeno. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. *In*: ALCUDIA, R. *et al*. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 13-38.

SANTOS, Keisyani da Silva; MENDES, Enicéia Gonçalves. Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 66, p. 40–50, 2021.

SILVA, Thays Fernandes Flor da. **Desigualdades sociais, diversidade na aprendizagem e capital cultural: o ensino diferenciado nos Anos Iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP**. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. 196 f. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-17072025-100447/pt-br.php. Acesso em: 11 set. 2025.

SOUSA, F. **Diferenciação Curricular e Deliberação Docente**. Porto: Porto Editora, 2010.

TOMLINSON, Carol Ann. **Diferenciação pedagógica e diversidade**: ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora, 2008.

TOMLINSON, Carol Ann. **How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms**. 2. ed. Alexandria, VA: ASCD, 2001.

TOMLINSON, Carol Ann. **The differentiated classroom**: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD, 1999.

TOMLINSON, Carol Ann. Why differentiation is difficult: Reflections from years in the trenches. **Australian Educational Leadership**, v 38, n. 3, p. 6-8, 2016.

TOMLINSON, C. A.; BRIGHTON, C.; HERTBERG, H.; CALLAHAN, C. M.; MOON, T.

R.; BRIMIJOIN, K.; CONOVER, L. A.; REYNOLDS, T. Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. **Journal for the Education of the Gifted**, n. 27, p. 119-145, 2003.

TOMLINSON, C. A.; IMBEAU, M. B. **Leading and Managing**: A Differentiated Classroom. Alexandria, VA: ASCD, 2010.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. **Changing Teaching Practices using curriculum differentiation to respond to students' diversity**. Paris: UNESCO, 2004.

UNESCO. **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. Paris: UNESCO, 2009.

UNESCO. **Guidelines For Inclusion: Ensuring Access to Education for All**. Paris: UNESCO, 2005.

VICENTINI, Paula Perin; SILVA, Thays Fernandes Flor da; GALLEGO, Rita de Cassia. O ensino diferenciado nos anos iniciais da Escola de Aplicação da FEUSP: espaço, sujeitos e práticas. **Primus Vitam**, v. 2, n. 17, p. 1-20, 2023. Disponível em: https://delphos-gp.com/primus_vitam/primus_17/paula.pdf. Acesso em: 18 mar. 2024.

VIEIRA, Alexandro Braga; JESUS, Denise Meyrelles de; LIMA, Jovenildo da Cruz; MARIANO, Clayde Aparecida Belo da Silva. As contribuições de Meirieu para a formação continuada de professores e a adoção de práticas pedagógicas inclusivas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 101, n. 258, p. 20, 20 set. 2020. Disponível em: https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4649. Acesso em: 7 out. 2024.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid, ES: Morata, 2005.

WAN, S. Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?. **Teachers and Teaching**, v 23, n. 3, p. 284-311, 2017.

WHIPP, P.; TAGGART, A.; JACKSON, B. Differentiation in outcome focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. **Physical Education and Sport Pedagogy**, n. 19, p. 370–382, 2014.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.080

O GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO: A RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO ACADÊMICO ATRAVÉS DOS ESTUDOS RETÓRICOS DE GÊNEROS PARA O CURSO SUPERIOR

Carla Karina Freitas da Silva[1]

RESUMO

Ouço dos meus alunos do curso de pós-graduação, constantemente, as reclamações relacionadas às dificuldades em escrever o gênero artigo científico ao final do curso. E então me questiono por entender o que pode ser feito para sanar essa dificuldade a fim de que no término do mesmo não haja tanta dificuldade e, em consequência disso, desmotivação em relação a essa produção. Diante do exposto, temos como objetivo geral mostrar a relevância de se trabalhar essa dificuldade dos alunos, explicando os propósitos do artigo científico e o quão essa produção é importante para o desenvolvimento do estudante. Pretendemos também refletir sobre a utilização da abordagem linguístico-retórica ou interativa do gênero durante os cursos de graduação e de pós-graduação. Para isso, filiamo-nos aos princípios metodológicos dos Estudos Retóricos de Gênero (ERG), fundamentando-nos nos seguintes autores: Bathia (2004), Bawarshi (2013), Bezerra (2022), Devitt (2015a), Freedman (1994), Seixas, Pinheiro (2013), Costa (2003), entre outros. Através dessas leituras, construiremos nossa fundamentação teórica que está subdividida em três partes: 1. O Gênero Artigo Científico: inquietação de pesquisa e diálogos entre o autor (es) e teóricos da área; 2. A necessidade da Abordagem Intera-

1 Doutoranda do Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), kkarina_360@hotmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

tiva ou Linguístico-retórica do Gênero (ERG) e 3. A relevância do Letramento Acadêmico. Utilizaremos de uma pesquisa bilbiográfica para entender, através das teorias, como poderemos incentivar os esudantes de cursos de graduação e pós-graduação a fazerem uma pesquisa que os motive do início ao término da produção; e até mesmo possa ser um pontapé para uma nova pesquisa. Assim concluímos que as produções acadêmicas precisam ser construídas com muito cuidado e devem surgir de inquietações relevantes a fim de que nossa produção científica tenha mais respaldo e relevância.
Palavras-chaves: Artigo Científico. Abordagem Interativa. Letramento Acadêmico.

ABSTRACT

Keywords: Scientific Article. Interactive Approach. Academic Literacy.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O gênero artigo científico tem sido amplamente estudado por autores como Bhatia (2004), Bawarshi e Reiff (2013), Bezerra (2022), Devitt (2015a), Freedman (1994), Seixas, Pinheiro (2013), Costa (2003), entre outros. A partir dessas e outras leituras conseguiremos entender a relevância desse gênero que é tão utilizado na academia e ao mesmo tempo tão temido pelos estudantes.

Diante dessa dificuldade, percebemos a relevância de utilizarmos a abordagem interativa ou linguístico-retórica que aborda a importância da função comunicativa do gênero, da sua relação com outros gêneros através da intertextualidade e da interdiscursividade. Assim confirmamos a necessidade dessa produção textual nas instituições acadêmicas e a sua publicação a fim de que o mesmo transforme práticas educativas, sociais, políticas, econômicas e motive outras produções acadêmicas.

Diante do exposto, entendemos que é preciso sempre mostrar a necessidade de trabalhar o letramento acadêmico nos cursos e graduação e pós-graduação. Pretendemos então mostrar a relevância da utilização da abordagem linguístico-retórica ou interativa do gênero durante a produção do artigo científico.

Ao ler sobre o coceito de Letramento Acadêmico entendemos a relevância da sua utilização nas instituições de ensino a fim de desenvolver os alunos a produzirem trabalhos acadêmicos relevantes tanto para o próprio estudante como para o meio acadêmico. Diante dos estudos sobre o impacto social da leitura e da escrita, entendemos que essa ramificação dará um novo sentido à escrita do gênero artigo científico e que os estudantes farão produções com um propósito que os levarão à uma produção prazerosa e, em consequência disso bastante relevante.

Através dessas leituras, construiremos nossa fundamentação teórica que está subdividida em três seções ou tópicos: 1. O Gênero Artigo Científico: inquietação de pesquisa e diálogos entre o autor (es) e teóricos da

ISBN: 978-65-5222-079-0

área, 2. A necessidade da Abordagem Interativa ou Linguístico-retórica do Gênero (ERG) e 3. A relevância do Letramento Acadêmico.

1 O GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO: INQUIETAÇÃO DE PESQUISA E DIÁLOGOS ENTRE O AUTOR (ES) E TEÓRICOS DA ÁREA

Quando falamos em letramento vem logo a nossa mente o desenvolvimento da leitura e da escrita a fim de que o sujeito consiga manter uma comunicação adequada em diversos contextos em que ele estiver inserido porque as relações humanas dão-se através de textos. Então entendemos que um acadêmico, pesquisador precisa ser letrado a fim de que possa buscar dados, informações e produzir textos adequados para um determinado grupo social interessado no gênero artigo científico.

Segundo a ABNT (NBR 6022, 2003, p.2), o **artigo científico** pode ser definido como a "publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento". Como o próprio nome já nos revela, trata-se de um texto que nos traz resultados de uma pesquisa resultante de uma inquietação do pesquisador que deseja divulgar conhecimentos, trazer soluções, contestar determinadas afirmações; tornando-se publicamente conhecido através da sua publicação em revistas científicas ou capítulos de livros.

Devido a essa funcionalidade do artigo científico, por apresentar dados tão importantes, o mesmo passa por um critério rigoroso em relação à utilização da gramática formal, estrutura das suas subdivisões que precisam estar interligadas e precisam responder aos objetivos do autor. De modo geral, o autor precisa manter a clareza e objetividade pensando na possibilidade do seu texto se tornar público e que as pessoas que farão a leitura do seu texto possam compreendê-lo de forma adequada e consequentemente levar adiante essa pesquisa colocando no meio social

Os gêneros estão agrupados em um conjunto de vários conceitos propostos por diferentes autores em perspectivas diversas de análise de

ISBN: 978-65-5222-079-0

gêneros, alguns deles: a) conjuntos de gêneros, b) sistemas de gêneros, c) gêneros disciplinares, d) hierarquias de gêneros, e) cadeias de gêneros, f) redes de gêneros, g) repertórios de gêneros, h) ecologias de gêneros, i) colônias de gêneros. Nós nos baseamos nos gêneros disciplinares, pois os gêneros acadêmicos encaixam-se muito bem neles

Os gêneros disciplinares podem apresentar marcas específicas do campo, ou seja, ambiente em que circulam; porém alguns apresentam as mesmas características. É o caso de gêneros como o artigo científico e a resenha, entre outros, que, apesar de variarem entre disciplinas, não deixam de partilhar características (...) (BEZERRA, 2017, p. 53)

Dessa forma, por apresentar características específicas, o gênero artigo científico precisa ser apresentado aos acadêmicos do curso superior, até porque os gêneros utilizados na escola são bem diferentes dos gêneros usados no curso superior de graduação ou de pós-graduação. É necessário que os alunos conheçam o gênero e leiam obras escritas por outras pessoas a fim de que eles possam familiarizar-se com esse gênero textual que muitas das vezes é novo para os acadêmicos.

> (...), o estudante não é (ou não precisa ser) chamado a escrever artigos científicos como simulacros e sim como componente efetivo de seu conjunto de gêneros acadêmicos. A sala de aula pode legitimamente construir o ambiente primeiro dessa produção, ainda que seu objetivo final seja a publicação do trabalho em um periódico de qualidade reconhecida na área disciplinar. Diante disso, também é presumível que o ensino de gêneros como ações sociais efetivas não se limitará, nesse contexto, à explicitação de traços formais ou estruturais. (BEZERRA, 2017, p. 183)

É necessário utilizar uma abordagem adequada que ajude os alunos a fazer a pesquisa e escrever algo que surja da sua inquietação, que lhe dê motivação a fim de que o mesmo alcance seus objetivos, interagindo com autores e possam posteriormente publicar o trabalho alcançando vários leitores. Porém, isso só pode ser feito através de uma abordagem adequada e interativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

2 A NECESSIDADE DA ABORDAGEM INTERATIVA OU LINGUÍSTICO-RETÓRICA DO GÊNERO (ERG)

Quando voltamos nosso olhar para a produção acadêmica, principalmente para o ensino da escrita do artigo científico, acreditamos que a grande dificuldade é saber qual a melhor maneira de desenvolver o ensino-aprendizagem dos gêneros, especificamente, o artigo científico. A grande questão é como os professores devem lidar com esse tipo de gênero a fim de que os (as) estudantes possam lidar de forma motivadora com essa produção que requer muita inquietação, objetivos, dedicação, tempo, disposição

Entre os gêneros mais prestigiados o artigo científico é um dos gêneros acadêmicos mais relevantes nesse contexto. Porém, para muitos estudantes e até mesmo professores esse artigo científico é algo muito difícil, complexo, enfadonho e muitas vezes sem propósito. Isso porque a produção é tida como um exercício que visa a uma aprovação numa disciplina ou encerramento de um curso. No contexto das instituições superiores, os estudantes não podem ser levados a escrever algo apenas para obter uma nota e/ou uma determinada certificação; é necessário que seja feito um trabalho adequado, que surge de uma inquietação relevante, que pode chegar a uma publicação e que será de grande relevância social.

De acordo com Freedman (1994) baseando-se nos estudos retóricos de gênero (ERG), a autora traz alguns questionamentos em relação ao ensino-aprendizagem do gênero sobre a relevância e necessidade do ensino explícito do gênero. Hoje, há um grande problema porque o ensino explícito de gêneros está sendo feito de forma descontextualizada, cansativa, fora da realidade do aluno e acaba desmotivando-o.

A sala de aula pode ser o ambiente que irá construir essa produção com seus alunos, pode ser o local onde tira-se as dúvidas dos estudantes e onde deve-se obter o problema, as inquietações, a justificativa, os objetivos. Durante todo o curso de graduação e pós-graduação, os estudantes

ISBN: 978-65-5222-079-0

precisam familiarizar-se com este tipo de gênero e discutirem sobre o mesmo com os seus professores.

É necessário que os estudantes não tenham a escrita e publicação de artigo científico como um simples exercício que tem por finalidade apenas a conquista de um diploma ou a aprovação em uma disciplina. As universidades, através dos professores podem mudar essa visão de que o gênero artigo científico é algo cansativo e muitas vezes sem sentido. Para mudar isso, nós temos as pedagogias de gênero que apresentam abordagens significativas para que a produção do gênero artigo científico tenha um maior significado para o estudante.

As pedagogias de gênero são classificadas por Bawarshi e Reiff (2013) como metodologias de ensino explícito ou de aquisição tácita (implícita). Segundo Freedman (1994), as ABORDAGENS EXPLÍCITAS são apoiadas em modelos estruturais, já as ABORDAGENS IMPLÍCITAS pressupõem a aquisição tácita do gênero, via imersão no contexto de produção e recepção. Diferente disso, as ABORDAGENS INTERATIVAS combinam características das abordagens anteriores, enfatizando tanto traços "ensináveis" de gênero (mais especificamente, do texto) como aspectos sociais e situados do contexto.

A abordagem interativa no ensino de gênero é uma forma de ensinar sobre gênero que combina elementos de ensino explícito e implícito. Ela permite que os estudantes participem ativamente do debate, o que pode aumentar o engajamento. De acordo com a proposta pedagógica de Amy Devitt (2015a), essa abordagem pode ser sintetizada em três dimensões: gênero como partícula, gênero como ondas e gênero com campos/contextos.

Primeiramente, o ensino do artigo científico como partícula diz respeito a organização do artigo como um todo que está relacionado aos propósitos comunicativos do autor, ou seja, do que ele deseja comunicar à sociedade. Ao analisar artigos, o estudante percebe que muitos artigos obedecem a um esquema conhecido como IMRD (introdução, metodologia, resultados e discussão), porém ainda assim há uma organização

ISBN: 978-65-5222-079-0

retórica relativamente flexível, pois atende às necessidades do autor e seu orientador.

Uma outra dimensão muito importante é o ensino do artigo científico como onda, tomando-o como processo e não como uma prática comunicativa acabada. Assim, entendemos que há uma rede de gêneros que apoiam o artigo científico, ou seja, gêneros que antecedem o artigo (conferência, pôsteres acadêmicos) e outros gêneros (capítulo de livro, dissertação) que surgem a partir deles. Esses são conhecidos como gêneros que apoiam os gêneros artigo científico no meio social.

O artigo científico está em uma rede de gêneros acadêmicos que estão relacionados de maneira intertextual e interdiscursiva, eles podem influenciar ou ser influenciado por outros gêneros ou podem também apresentar o mesmo conteúdo, relacionando-se discursivamente. Também há muitos gêneros que apoiam o artigo científico, como afirma Swales (1996, p. 46) "operam para apoiar e validar a construção do conhecimento" por isso são conhecidos como gêneros de apoio (submissão, pareceres).

E por fim, nessa perspectiva interativa para o ensino do gênero científico temos a terceira e última abordagem que se refere ao artigo científico como campo. Nessa abordagem, enfatiza-se a consciência crítica do autor que estará analisando artigos científicos existentes para assim utilizarem os mesmos como subsídios a fim de entenderem a organização textual, mas também como é explanado o conteúdo.

Esses artigos que podem servir como exemplo devem ser textos aceitos pela sociedade acadêmica, que tenham passado por uma análise prévia e estejam relacionados a pesquisa do acadêmico. A propósito, deve ficar claro que esses textos são tratados como exemplos não por serem melhores que quaisquer outros, mas por estarem de acordo com as normas da área".

Como afirma Devitt (2009), o artigo científico deve ser tomado como processo e não como um fenômeno que tem um fim em si mesmo ou como uma produção isolada das outras. O funcionamento do gênero

ISBN: 978-65-5222-079-0

em nossa realidade comprova que um gênero está sempre relacionado a outros, pois a prática da comunicação requer essa interação.

3 A RELEVÂNCIA DO LETRAMENTO ACADÊMICO

Como afirma Kleiman (1991), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita". Hoje, esse conceito ganha um sentido mais abrangente porque está ligado a habilidade que o sujeito adquire de ler e escrever de acordo com os diversos contextos sociais. O termo letramento está relacionado ao modo como a pessoa interage dentro das esferas sociais, evoluindo através dessas práticas

> [...] as relações humanas estabelecidas através da escrita dão-se através de textos, que por sua vez, sempre estão enquadrados em gêneros, gêneros tais que transitam em dada comunidade linguística como subsídios para a participação dos indivíduos nesta comunidade, o que exige a aquisição de habilidades de escrita por partes desses indivíduos, isto é, letramento(s), ou a condição letrada para determinados fins. (ARAÚJO; BEZERRA, 2013, p. 9).

Dessa forma, entendemos que há uma grande diferença entre alfabetização e letramento porque a alfabetização é um produto que ocorre em um determinado momento e requer habilidades limitadas do sujeito, enquanto o letramento é um processo que ocorre durante toda a vida do sujeito dentro ou fora do meio acadêmico por isso

> (...) vale a insistir na distinção: o termo alfabetismo tem um foco individual, bastante ditado pelas capacidades e competências (cognitivas e linguísticas) escolares e valorizadas de leitura e escrita (letramentos escolares e acadêmicos), numa perspectiva psicológica, enquanto o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira , sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (ROJO, 2009, p. 98)

ISBN: 978-65-5222-079-0

A obra de Street (1984) traz um divisor de águas em relação ao conceito e características de letramento. O mesmo propõe dois enfoques do letramento nos estudos denominando-os de enfoque autônomo e enfoque ideológico do letramento. O enfoque autónomo vê o letramento como algo independente do contexto social porque a cognição é de natureza intrínseca. Já o enfoque ideológico vê as práticas de letramento relacionadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, por isso vemos práticas tão diferentes, em contextos tão diferenciados e dando poderes diferentes a seus participantes.

Daí surgem abordagens mais recentes de letramento que apontam para a heterogeneidade das práticas sociais de leitura e escrita. Então isso implica a afirmação de que há múltiplos letramentos que variam de acordo com o tempo, os contextos, os conhecimentos prévios. Dessa forma, eles também estão relacionados às relações de poder, pois há letramentos dominantes e letramentos marginalizados.

Quando falamos sobre letramentos dominantes, dedicamo-nos a entender melhor sobre o letramento acadêmico que é bastante cobrado nas instituições de ensino, escolas, cursos, universidades. O letramento acadêmico está relacionado à escrita sistematizada que tem com uma das principais funções a comunicação.

> (...) Há a preocupação com as dificuldades encontradas pelos estudantes que ingressam na universidade. [...] A entrada na universidade é seguida de um período em que os estudantes veem confrontados com os desafios impostos pelo contato com o trabalho de ler e escrever textos acadêmico-científicos. A experiência com tais textos, inscritos em práticas sociais pouco familiares aos que estão fora do espaço universitário, redunda em entraves que chegam, inclusive, a perdurar por toda a formação na universidade, [...] (ASSIS, BOCH, RINK, 2015, p. 427)

Diante disso é importante deixar claro que letramento acadêmico próprio da escola, da universidade, é a prática do conhecimento linguístico para ler, interpretar, analisar e escrever textos acadêmicos oriundos de pesquisas. São características dos sujeitos que dominam a produção

científica considerando os fatores sociais, históricos, culturais, políticos e econômicos.

É importante ressaltar que nem todo letramento adquirido no ensino médio será o mesmo utilizado no ensino superior. Dessa forma, é necessário desenvolver ações que possibilitem práticas de letramentos acadêmicos em que o aluno possa compreender a função dos gêneros na sociedade e qual a sua relevância para a comunidade discursiva em que está inserido o estudante.

O envolvimento da universidade com o ensino-aprendizagem da produção acadêmica está relacionado às habilidades e competências linguísticas e sobre as estratégias e a familiarização dos estudantes com esse gênero. Nós temos hoje uma relação tímida e deficitária dos universitários com a escrita acadêmica devido a uma deficiência escolar e dentro da própria universidade por muitas vezes não saber lidar com gêneros específicos como o artigo científico que é entre os gêneros o mais prestigiado nas universidades.

METODOLOGIA

Neste artigo, metodologicamente, apresentamos uma pesquisa bibliográfica sobre a literatura citada, debatida, discutida nas aulas da disciplina sobre gêneros junto a isso trago ao analisar essas leituras as minhas experiências como professora de curso superior e orientadora de artigos científicos de graduação e pós-graduação. Então apresentamos um pouco sobre os gêneros artigo científico como inquietação de pesquisa e diálogo entre autores e teóricos da área, depois explicamos a necessidade e relevância de utilizarmos a Abordagem Interativa ou Linguístico- retórica do Gênero (ERG) e por fim pontuamos a relevância do letramento acadêmico para o bom desenvolvimento cognitivo dos estudantes de curso superior e para que as produções acadêmicas aumentem ainda mais e tenham ainda mais qualidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS/DISCUSSÃO

Diante da pesquisa feita, entendemos que é necessário que haja uma disciplina de Letramento Acadêmico nos cursos de graduação e pós-graduação porque é necessário familiarizar o (a) estudante com o gênero artigo científico que é um gênero muito cobrado ao final do curso ou final das disciplinas de pós-graduação. Isso é relevante porque o gênero referido precisa deixar de ser apenas uma obrigação para obtenção de um diploma, de uma nota para ser algo que trará mais conhecimento para o pesquisador que deverá estar buscando algo que o inquieta em sua área estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que fomos escrevendo, percebemos que o gênero é muito importante para a vida de um pesquisador e que a abordagem interativa é uma forma dialógica que ocorre entre o gênero artigo científico e diversos outros gêneros que o ajudarão a encontrar respostas e resolver a sua inquietação. Porém, a produção concluída não tem um fim em si mesma porque a mesma poderá ser publicada, servirá de base para muitos outros pesquisadores e também para o próprio autor que poderá dar continuidade a essa pesquisa produzindo um capítulo de livro, um livro, uma dissertação, uma tese.

Ao terminar a nossa produção percebemos que conseguimos alcançar nossos objetivos ao mostrar a relevância da produção do artigo científico para a vida profissional do autor. Por isso é necessário que os cursos de graduação e pós-graduação não tenham apenas a disciplina de metodologia, pois a mesma não contempla o que é necessário para promover o letramento acadêmico dos estudantes em relação a entender o propósito do gênero artigo científico e perceber que sua pesquisa deve partir de uma inquietação que o levará a manter diálogos com autores da área e com os leitores. O autor perceberá que ao produzir o gênero artigo científi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

fico não estará sozinho e também usará muitos gêneros antes de produzir esse e a partir desse surgirá outros. Confesso, então, que consegui amadurecer as minhas ideias, sanar as minhas inquietações e acredito que contribuiremos muito para próximas pesquisas.

REFERÊNCIAS

Asssociação brasileira de normas e técnicas. ABNT. 2024. Disponível em: https://abnt.org.br/

ARAÚJO, C. M.; BEZERRA, B. G. **Letramentos acadêmicos**: leitura e escrita de gêneros acadêmicos no primeiro ano do curso de Letras. DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, n. 9, maio/junho, 2013, pp. 5-37. Disponível em: Acesso em: 25/06/2020.

ASSIS, Juliana Alves; BOCH, Françoaise; RINK, Fanny. Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita. 1. Ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

BARWARSHI, A.; REIFF, M. J. Gênero: história, teoria, pesquisa e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros no contexto brasileiro: questões meta(teóricas) e conceituais. 1 e.d. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

DEVITT, A. J. Genre Performances: John Swales ´Genre Analysis and Rethorical-linguistic Genre Studies. Journal of English for Academic purposes, n.19, p. 44-51, 2015ª. KLEIMAN, Angela B. Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, Sirleide de Almeida. Práticas de leitura e escrita: um estudo sobre o acompanhamento escolar. Dissertação de Mestrado, 2013. Disponível em: hhttps://repositório.bc.ufg.br. Acesso em: 18 ago.2022.

ROJO, Roxane. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.081

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DA ATUAÇÃO DO PROFESSOR EM SALA DE AULA

Jorge Ivan dos Santos[1]

RESUMO

O número de estudantes com necessidades especiais tem crescido anualmente nas escolas públicas do município de Pedro do Rosário - MA, modificando a dinâmica da escola e a rotina do professor em sala de aula, frequentemente sem a formação envolvida para tal função. Este artigo sugere uma avaliação da formação dos professores e da educação especial, com o objetivo de debater os desafios que esses educadores enfrentam na Unidade Integrada José Mousinho Silva. A investigação de natureza qualitativa e quantitativa foi realizada através da avaliação de legislações em vigor e da obtenção de dados através de um questionário semiestruturado digital, enviado aos professores por e-mail. É importante destacar que este estudo teve como objetivo investigar uma parte da situação atual deste professor da sala de recursos, focando especificamente em suas dúvidas, necessidades e como ele interage com os professores da classe regular. O objetivo do estudo foi identificar as dificuldades que esses professores enfrentam ao lidar com estudantes com deficiência, e verificar se as escolas que possuem esses estudantes possuem a estrutura necessária para incluí-los. A pesquisa foi realizada na Unidade Integrada José Mousinho Silva, situada na cidade de Pedro do Rosário, no Maranhão. Durante o diagnóstico, foram identificadas diversas

1 Mestrando do Curso de Ciências da Educação – UNADES – Universidade Del Sol – PY – info@unadees.edu,py;

ISBN: 978-65-5222-079-0

dificuldades, tais como a ausência de experiência e treinamentos na área, o que acaba afetando o público do qual é alvo.

Palavras chaves: Formação de professores. Educação Inclusiva. Inclusão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), alinhada à Constituição Federal de 1988, a educação inclusiva foi firmada como um direito garantido a cada indivíduo. O capítulo V da LDB define a educação especial como uma forma de ensino oferecida prioritariamente nas escolas regulares, voltada para alunos com necessidades educacionais específicas. Essa orientação enfatiza a ideia de igualdade e diversidade, planejando a capacitação apropriada de professores, a estrutura física e os materiais didáticos para que tudo funcione de verdade.

Em seu trabalho de 2009, Pletsch enfatiza que:

> "A capacitação de professores, seja na formação inicial ou contínua, ainda não atende especialmente às necessidades da educação inclusiva, gerando insegurança e desafios para os professores ao lidarem com a diversidade existente nas salas de aula."(PLETSCH), 2009.

Pesquisas, a exemplo das de Pletsch (2009), Almeida e Orlando (2015) e Barros, Brito e Guedes (2017), mostram que, mesmo com o progresso das leis, os obstáculos continuam, em especial quanto à formação inicial e permanente dos professores, que muitas vezes não é suficiente para enfrentar a complexidade das práticas inclusivas. Além disso, existe a grande quantidade de trabalho, a falta de ajuda especializada e os problemas na estrutura das escolas, tornando difícil dar a atenção necessária à variedade de alunos nas salas de aula.

A pesquisa aconteceu em Pedro do Rosário e teve como propósito analisar os maiores problemas que os professores do ensino fundamental e médio enfrentam. O foco foi o tipo de preparo, tanto o inicial quanto o constante, que eles precisam para conseguir incluir todos os alunos nas aulas. O que motivou a pesquisa foi perceber que, mesmo com as leis e o que o governo fala sobre inclusão, ainda existem muitas dificuldades para colocar isso em prática nas escolas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O principal objetivo foi entender quais são os desafios para preparar os professores para lidar com a inclusão nas escolas. A ideia era mostrar onde a formação inicial falha, quais são os problemas dos cursos de atualização e como as condições de trabalho dos professores afetam a qualidade da educação inclusiva.

O estudo se baseou no exame de textos legais e diretrizes da área de educação, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e de guias do Ministério da Educação, além da aplicação de um questionário virtual. Esse formulário, direcionado a professores do começo do ensino fundamental, continha perguntas de múltipla escolha e abertas que ajudaram a identificar as opiniões dos professores sobre sua capacitação, os problemas que encontram e o quão prontos estão para lidar com alunos com necessidades especiais.

As respostas mostraram que, em geral, os professores não acham que a formação que tiveram os preparou bem para trabalhar em ambientes inclusivos; a falta de treinamento constante, focado e planejado aumenta a incerteza diante dos desafios da diversidade; o excesso de trabalho e a falta de ajuda especializada dificultam a criação de métodos de ensino eficazes; mesmo com os desafios, vários professores notam progressos na discussão sobre inclusão, e ressaltam a necessidade imediata de cursos de formação e apoio técnico que tornem possível o ensino inclusivo.

Os dados revelam que, apesar das medidas tomadas no âmbito jurídico e nas instituições, a distância entre o que a lei determina e o que acontece nas escolas persiste, sobretudo na capacitação dos professores e na estrutura física necessária para que a inclusão se concretize.

Percebe-se que garantir uma educação inclusiva de qualidade vai além de seguir as normas, requerendo um envolvimento ético e pedagógico com a pluralidade humana. O estudo enfatiza a importância de investir na formação constante, em apoio especializado e em adaptações na estrutura, para que a escola seja, de fato, um local onde todos participem ativamente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Sendo assim, as ações do governo devem dar prioridade à valorização dos professores, aumentando as chances de treinamento e oferecendo boas condições de trabalho. Apenas desse modo será possível transformar a ideia de inclusão em algo real, assegurando que todos os alunos, sem importar suas condições, tenham acesso a um aprendizado justo, acessível e excelente.

METODOLOGIA

Este estudo foi conduzido na Unidade Integrada José Mousinho Silva, onde se reuniram informações sobre os estudantes com necessidades especiais. O estudo foi conduzido de maneira interativa, permitindo a identificação dos pontos fortes e fracos desses estudantes, com o objetivo de tentar resolver algumas dificuldades.

A escola José Mousinho Silva, situada na Rua do Sol, nº 48 – Centro - Pedro do Rosário MA, conta com uma sala de recursos que atende alunos com diversas necessidades. O principal desafio é que os professores não recebam qualquer tipo de treinamento ou formação específica para a sua prática pedagógica.

Este estudo baseia-se em uma abordagem qualitativa para atingir alguns dos objetivos propostos:

- **Local de estudo:** A Unidade Integrada José Mousinho Silva, uma instituição de ensino que aderiu ao processo de inclusão através de recursos próprios, em parceria com a prefeitura local, realizou uma pesquisa e negociações com aproximadamente 30 estudantes portadores de necessidades especiais. Todos esses estudantes estão inscritos em uma classe regular e em um turno alternativo.
- **População:** Esta pesquisa envolveu 35 docentes e o coordenador pedagógico, identificando alunos com diversas necessidades. Vale ressaltar que apenas 5 dos participantes possuem formação na área de inclusão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

- **Coleta de dados:** 35 professores responderam a questionários investigativos online acerca das dificuldades no que diz respeito à formação na área da Educação Inclusiva.

Ao analisarmos algumas situações, podemos chegar à conclusão de que o processo de inclusão social só pode ser realizado de maneira conjunta, trazendo vantagens para a família como um todo, dando prioridade à permanência dos estudantes em sala de aula.

A abordagem utilizada neste estudo destaca a relevância das formações iniciais e continuadas. Elas são fundamentais para apoiar o professor em sua prática de ensino inclusivo, fornecendo-lhe diversos conhecimentos para que, com eles, possam lidar com essas particularidades, tornando assim o aprendizado mais relevante.

Vale ainda destacar que, mesmo em estudos que utilizam métodos quantitativos, uma análise qualitativa se mostra crucial para uma interpretação detalhada dos resultados. Portanto, este estudo utilizou uma metodologia mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos.

Depois de instalar as informações relevantes, os dados foram triangulados para garantir maior confiabilidade e validade às interpretações. Depois, as causas identificadas foram examinadas de acordo com as hipóteses propostas durante a investigação, possibilitando um entendimento mais abrangente e crítico das características observadas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um dos principais obstáculos identificados no contexto da educação inclusiva refere-se à insuficiência de capacitação dos professores para o atendimento de estudantes com deficiência. A maioria dos docentes envolvidos em estudos recentes relata a ausência de formação específica e de cursos de aperfeiçoamento direcionados a essa demanda. Tal lacuna na formação continuada exige significativamente a qualidade do serviço educacional, gerando insegurança entre os educadores frente ao

ISBN: 978-65-5222-079-0

uso de metodologias adequadas. Além disso, limita a criação de estratégias pedagógicas adaptadas, o que reflete diretamente na efetividade da implementação de práticas inclusivas nas escolas (ALMEIDA; ORLANDO, 2015; REASE, 2025).

A ausência de políticas sistemáticas para a formação continuada voltada para a educação inclusiva constitui ainda um dos maiores desafios enfrentados pelas instituições escolares brasileiras. Apesar dos avanços legislativos, como previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e no Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), observa-se uma discrepância significativa entre as normativas oficiais e a realidade vivenciada pelos docentes em sala de aula (BRASIL, 1996; JRG, 2024).

No que tange à estrutura física e pedagógica das escolas investigadas, verifica-se a persistência de lacunas importantes. Embora algumas instituições contem com salas de recursos multifuncionais, o acesso a materiais didáticos adaptados permanece inacessível para muitos estudantes com deficiência.

Ademais, a adequação arquitetônica e a disponibilidade de recursos tecnológicos assistivos ainda são insuficientes, limitando a acessibilidade plena desses alunos (JOSÉ MOUSINHO SILVA, 2025). O apoio técnico-pedagógico, fundamental para auxiliar o professor da sala regular, mostra-se ainda deficitário, obstaculizando o processo de ensino-aprendizagem e comprometendo o desenvolvimento integral dos estudantes com necessidades educacionais especiais (PNE, 2014).

Outro ponto crítico apontado é a fragilidade da interação entre o professor da sala de recursos e os docentes do ensino regular. A ausência de um diálogo e contínuo de um planejamento colaborativo entre esses profissionais prejudica a criação de práticas pedagógicas integradas que atendem à diversidade dos alunos. A articulação efetiva entre os diferentes membros da comunidade escolar é condição necessária para o avanço da educação inclusiva (DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essas lições alinham-se com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que enfatizam a necessidade da formação continuada dos professores, da articulação pedagógica e da disponibilização de apoios especializados como elementos centrais para a promoção da inclusão escolar efetiva (MEC, 2008). Contudo, a discrepância entre as políticas públicas e a realidade concreta exige investimentos mais consistentes, que devem abranger programas permanentes de capacitação docente, infraestrutura adequada, aquisição de tecnologias assistivas e o fortalecimento da rede de suporte pedagógico.

Recentemente, o Ministério da Educação (MEC) lançou cursos de formação continuada com foco na educação inclusiva, destinados a atender aproximadamente 1,25 milhão de professores da educação básica, fortalecendo a capacitação para a prática inclusiva e o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e inclusivas (MEC, 2024). Tais iniciativas reforçam a importância da articulação entre teoria e prática para a transformação da escola em um espaço verdadeiramente democrático, que reconheça e valorize a diversidade humana.

Tabela 1 – Principais dificuldades relatadas pelos professores no atendimento a alunos com necessidades especiais,

Categoria de Dificuldade	Frequência Relatada (%)	Descrição
Falta de formação específica	85%	Professores não possuem capacitação em Educação Especial.
Ausência de materiais adaptados	70%	Falta de recursos pedagógicos acessíveis para alunos com deficiência.
Estrutura física inadequada	65%	Salas de aula e acessos não adaptados para alunos com mobilidade reduzida.
Pouca articulação entre sala regular e recursos	60%	Falta de planejamento conjunto entre professores regulares e de AEE.
Dificuldade de lidar com múltiplas demandas	55%	Desafio de conciliar o trabalho pedagógico com diferentes perfis de alunos.

Fonte: Dados da pesquisa realizada na Unidade Integrada José Mousinho Silva (2025)

ISBN: 978-65-5222-079-0

A análise dos dados expostos na Tabela destaca os principais obstáculos que os professores enfrentam ao atender alunos com necessidades educacionais especiais, expondo deficiências estruturais, pedagógicas e formativas que afetam diretamente a implementação da educação inclusiva. Note-se que a ausência de formação específica é o aspecto mais frequentemente recomendado, com 85% dos professores relatando isso.

Esse dado indica que muitos profissionais ainda não têm a formação necessária para trabalhar de forma eficaz na Educação Especial, o que prejudica o planejamento e a prática pedagógica voltada para a diversidade. Esse O contexto destaca a importância de investir constantemente na formação inicial e continuada dos docentes, garantindo que eles tenham acesso a conhecimentos teóricos e metodológicos voltados para a inclusão.

Em segundo lugar, 70% dos professores apontaram a falta de materiais adaptados como um obstáculo importante. A ausência de recursos pedagógicos acessíveis, como materiais em braile, tecnologias assistivas, jogos adaptados e instrumentos visuais ou táteis, prejudicar a participação ativa dos estudantes e restringir a criação de estratégias de ensino oferecidas.

A estrutura física envolvida se destaca como outra dificuldade significativa, relacionada a 65% dos participantes. Esse índice mostra que muitas escolas ainda não possuem rampas, banheiros adaptados, sinalização adequada e móveis acessíveis. Isso limita a autonomia e a mobilidade dos alunos com deficiência, indo contra os princípios de acessibilidade universal definidos pela lei educacional atual.

Outro Aspecto relevante é a falta de integração entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), apontada por 60% dos docentes. A falta de integração e planejamento colaborativo entre esses espaços pedagógicos prejudicando a continuidade do aprendizado e a eficácia das iniciativas inclusivas, destacando a importância de cooperação e a interdisciplinaridade entre os profissionais da educação.

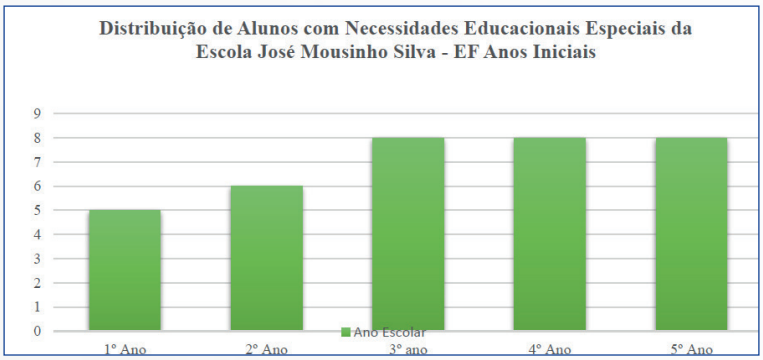
ISBN: 978-65-5222-079-0

Por por fim, 55% dos professores apontaram a dificuldade de lidar com diversas demandas na sala de aula, o que está ligado à complexidade de atender de maneira justa aos alunos com diferentes perfis e necessidades no mesmo ambiente escolar. Destacamos a relevância de políticas públicas que asseguram melhores condições de trabalho, ampliadas do número de estudantes por turma e apoio pedagógico contínuo.

Em resumo, os dados indicam que as principais dificuldades para a inclusão escolar estão ligadas à inadequação da formação dos professores, à ausência de recursos e infraestrutura e à falta de práticas colaborativas entre os profissionais que participam do processo educacional. colaborativas os profissionais que participam do processo educacional. Para superar esses obstáculos, é necessário fortalecer as políticas de formação, investir em infraestrutura acessível e promover uma cultura escolar que reconheça a diversidade como um princípio educativo essencial.

Diante das informações obtidas na escola alvo da pesquisa, constatou-se que a escolas em relação a estudantes com necessidades educacionais especiais, mostrou os seguintes números:

Gráfico 1: Distribuição de alunos do AEE na escola José Mousinho Silva.



Fonte: Dados da pesquisa realizada na Unidade Integrada José Mousinho Silva (2025)

O gráfico mostra a distribuição de 35 estudantes com necessidades educacionais especiais inscritos nos primeiros anos do Ensino Fundamental - Anos Iniciais da Escola José Mousinho Silva. Note-se que a maior parte dos estudantes está nos terceiros, quartos e quintos anos, cada um com

ISBN: 978-65-5222-079-0

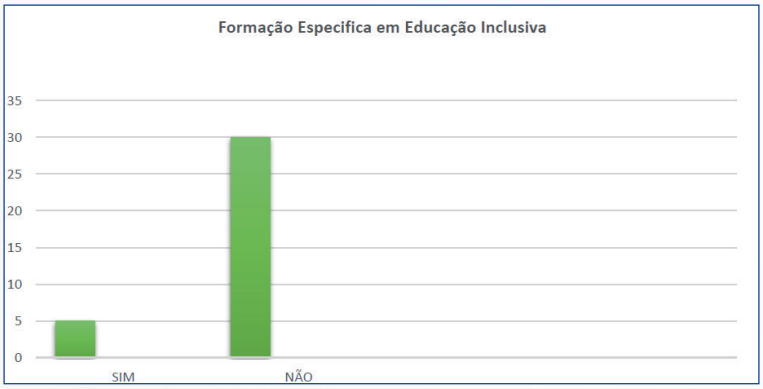
um total de 8 alunos inscritos. Esta informação pode sugerir um aumento na permanência ou continuidade desses alunos nas séries iniciais dos anos iniciais, o que pode refletir tanto progressos no processo de inclusão quanto a demanda por suporte pedagógico constante nesses níveis.

O segundo ano tem 6 estudantes, enquanto o primeiro ano tem o número mais baixo, com 5 estudantes inscritos. Essa divergência pode estar ligada a fatores como a entrada mais tardia desses estudantes na escola, o recente diagnóstico das necessidades educacionais especiais, ou até mesmo obstáculos no acesso nos primeiros anos escolares.

Em geral, os dados indicam uma distribuição bastante equilibrada, contudo, destacam a importância de a escola manter uma estrutura integrada, com profissionais construídos e estratégias inclusivas consistentes, principalmente nas séries com maior número de estudantes.

Quanto à formação específica na área de educação especial e inclusão obtivemos os seguintes dados dos 35 professores dessa escola obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 2: Formação específica em Educação Inclusiva.



Fonte: Dados da pesquisa realizada na Unidade Integrada José Mousinho Silva (2025)

A avaliação dos dados indica que apenas um pequeno grupo de docentes entrevistados tem formação específica em Educação Inclusiva, representando cerca de 14% do total. A maioria, aproximadamente 86%, afirmou não ter essa formação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A avaliação dos dados revela uma situação alarmante para a implementação da educação inclusiva. Com 86% dos docentes entrevistados afirmando não ter formação específica no campo, nota-se uma deficiência significativa na capacitação dos professores para atender às diversas necessidades educacionais. A falta dessa capacitação afeta diretamente a qualidade da inclusão, tornando mais difícil a implementação de métodos de ensino adaptados, a formação de ambientes receptivos e a promoção de um ensino justo. Além disso, prejudica a execução das políticas públicas que garantem o direito à educação para todos. Portanto, a ausência de formação específica representa um grande empecilho para a criação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

De acordo com Almeida e Orlando (2015), o treinamento dos professores deve ser fundamentado em uma perspectiva crítica e reflexiva, que capacite o educador a lidar com a diversidade em sala de aula, incentivando práticas de ensino inclusivo que considerem como necessidades de todos os alunos.

Esta avaliação destaca a relevância de um ensino voltado para esses estudantes. A maioria desses alunos que integram do 1° ao 5° com uma faixa etária de 6 a 12 anos nessa referida escola com a qualidade adequada exigida por suas particularidades. Isso nos leva, mais uma vez, à relevância na formação de professores que estão lidando diretamente com essa realidade adequado dos professores que estão em contato direto com essa situação.

Nas informações obtidas por meio do questionário fornecido aos docentes, observe-se os resultados a seguir:

Tabela 2 – Principais desafios apontados pelos docentes quanto à educação inclusiva.

Aspecto Avaliado	Percentual de Respostas (%)
Formação inicial insuficiente	68%
Insegurança para lidar com a inclusão	68%
Falta de formação continuada	72%
Ausência de AEE nas escolas	64%
Falta de recursos/inclusão estrutural	64%

Fonte: Dados da pesquisa realizada na Unidade Integrada José Mousinho Silva (2025)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nos dados coletados através do questionário enviado aos professores da Unidade Integrada José Mousinho Silva, observe-se os seguintes resultados: a maioria dos participantes declararam não ter recebido, durante sua formação inicial, materiais específicos sobre educação inclusiva ou estratégias de ensino direcionadas ao atendimento de estudantes com necessidades educacionais especiais. Aproximadamente 68% dos docentes afirmaram sentir-se inseguros ou despreparados para enfrentar a diversidade na sala de aula, evidenciando uma grande deficiência na formação pedagógica ministrada pelos programas de licenciatura.

Além disso, 72% afirmaram não ter acesso regular a treinamentos contínuos sobre inclusão, enquanto 64% apontaram a falta de profissionais de suporte, como o docente do Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas instituições onde trabalham. Outro aspecto importante apresentado foi a percepção dos professores de que a infraestrutura física e os recursos pedagógicos existentes nas instituições de ensino ainda são insuficientes para satisfazer as necessidades de inclusão.

Esses dados indicam que, apesar da legislação brasileira estabelecer orientações claras para uma educação inclusiva, ainda persiste um descompasso entre as políticas educacionais e a realidade vivenciada pelos professores. Conforme Mantoan (2006), a inclusão não se concretiza apenas por meio de alterações legais, mas também requer alterações na capacitação dos professores, nas práticas de ensino e no apoio fornecido às instituições de ensino. Assim, torna-se evidente a urgência de investimentos em formação de docentes e suporte institucional que garantam uma inclusão efetiva de todos os alunos no ambiente escolar.

A capacitação de docentes tem sido um ponto crucial para garantir a efetividade deste processo. No entanto, surge uma pergunta fundamental: os docentes se sentem aptos a trabalhar com esses estudantes sem a assistência de profissionais especializados ou suporte externo? Esta questão procura compreender como os professores percebem suas competências e recursos à disposição para atender de maneira adequada às necessidades educacionais de estudantes com necessidades especiais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Diante disso apresentaremos algumas justificativas fornecidas pelos professores, fornecendo uma visão geral dos obstáculos, desafios e táticas que eles empregam na busca por uma educação inclusivamente eficaz. Dentre essas justificava estão:

> *"Sinto- me capacitado em certos campos, porém a ausência de um suporte especializado restringe minha atuação." Penso que poderia melhorar minha formação, especialmente em aspectos mais específicos de cada tipo de deficiência."*
>
> *"Apesar de ter participado de cursos sobre inclusão, reconhecemos que existem desafios que exigem mais suporte externo. Sem uma equipe especializada ao meu lado, não me sinto totalmente capacitado."*
>
> *"Sinto-me razoavelmente apto, porém compreendo que é necessário acompanhar todos os estudantes com necessidades especiais de maneira eficiente sem a assistência de um profissional de apoio."*
>
> *"Tenho confiança em trabalhar com todos os alunos, mas para oferecer o suporte adequado a alunos com necessidades especiais, é essencial contar com auxiliares ou outros profissionais."*
>
> *"Sim, sinto-me apto, contudo, de acreditar que a prática e a orientação de um especialista são fundamentais para o progresso desses estudantes."*
>
> *"Com a formação que obtive, possuo habilidades para lidar com essas questões, contudo, reconheço a ajuda externa como essencial para um trabalho mais eficiente."*
>
> *"Não me sinto completamente apto sem o auxílio de outras pessoas." Apesar da minha experiência, considero crucial a assistência especializada para garantir que os estudantes recebam a atenção necessária, especialmente em tarefas mais específicas."*
>
> *"Tenho boa vontade e me esforço ao máximo, mas sem o apoio de especialistas, tenho a sensação de que não posso estar proporcionando a melhor estratégia possível para esses estudantes."*
>
> *"Sim, sinto-me bem, mas reconheço que a assistência de especialistas externos pode potencializar ainda mais a minha atuação, especialmente em situações mais complexas."*

ISBN: 978-65-5222-079-0

Com base nos dados examinados e nas declarações dos docentes, fica claro que, mesmo com os progressos nas políticas públicas direcionadas à educação inclusiva, ainda existem muitos obstáculos a serem vencidos na prática pedagógica diária. A deficiência de treinamento específico, a escassez de recursos, o excesso de trabalho e a falta de suporte institucional são elementos que afetam diretamente a efetividade da inclusão escolar.

No entanto, os relatos positivos indicam que, com investimento em educação contínua, planejamento planejado e suporte de uma equipe multidisciplinar, a inclusão se torna viável e vantajosa para todos os participantes não somente para os estudantes com necessidades educacionais especiais, mas para toda a comunidade escolar.

De acordo com Gomes (2017), a implementação da educação inclusiva no Brasil ainda encontra vários obstáculos, principalmente em relação à capacitação adequada dos docentes e falta de suporte pedagógico constante nas instituições de ensino. O escritor ressalta que, apesar de existirem leis que garantam o direito à inclusão, muitas vezes elas não se materializam na prática diária das escolas, gerando assim diferenças entre a teoria sugerida pelas políticas públicas e a realidade vivenciada pelos professores em sala de aula.

Mediante as informações de extrema importância tivemos os seguintes dados fornecidos pelos professores através de um questionário digital e obtivemos as seguintes respostas:

Questionamento	Resposta
Como você lida com alunos que têm dificuldadesdeaprendizagemou necessidades específicas em sua turma?	50% disseram adaptar as atividades por conta própria.
	45% disseram que pedem ajuda a colegas ou à coordenação.
	5% disseram seguir com o planejamento sem muitas adaptações.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Questionamento	Resposta
Você se sente preparado para adaptar atividades e avaliações para atender alunos com deficiência?	9,1% disseram que sim, totalmente preparado. 72,7% disseram parcialmente, com algumas dificuldades 13,6% disseram que não se sentem preparados. 4,5 disseram que nunca precisou.
Quais são os principais desafios que você encontra ao tentar incluir todos os alunos nas atividades escolares?	4,5 disseram que falta de formação na área. 40,9% disseram que falta de recursos pedagógicos e apoio. 40,9% disseram que há um número elevado de alunos por turma 13,6% disseram que há a necessidade das opções anteriores.
Você conhece as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?	22,7% disseram que sim, conheço bem. 72,7% disseram que já ouviram falar, mas não conheço em detalhes. 4,5 disseram que não conhecem, mas gostaria de conhecer.
Já teve contato com profissionais de apoio (intérprete de Libras, AEE, psicopedagogo etc.)?	50% disseram que sim, algumas vezes. 4,5% disseram que tiveram poucas vezes e sem muito envolvimento. 45,5% disseram que nunca tiveram contato.
De que forma você acredita que a formação continuada poderia ajudá-lo(a) a lidar melhor com a diversidade em sala de aula?	40,9% disseram que ajudaria a compreender melhor os alunos. 40,9% disseram que ofereceria estratégias práticas para o dia a dia. 13,6% disseram que seria importante para trabalhar em equipe com os profissionais de apoio. 4,5 disseram estar de acordo com todas as opções anteriores.
Você já adaptou algum conteúdo ou metodologia para atender melhor um aluno com deficiência?	13,6% disseram que sim, com sucesso. 68,25 disseram que sim, mas tive dificuldades. 13,6% disseram que não, nunca precisei. 4,5 disseram que não, por falta de orientação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Questionamento	Resposta
O que você entende por "educação inclusiva"?	27,3% disseram inserir alunos com deficiência em escolas regulares. 68,2% disseram adaptar a escola para atender a todos os alunos, com ou sem deficiência. 4,5% disseram não ter clareza sobre o conceito.
Que tipo de suporte você gostaria de ter na escola para atender melhor seus alunos com necessidades educacionais especiais?	13,6% disseram que precisam de formação continuada e específica. 27,3 disseram que precisam do apoio de profissionais especializados.
	13,6% disseram precisar de materiais pedagógicos adaptados. 45,5% disseram que precisam de todas as alternativas anteriores.
Você acredita que a inclusão beneficia apenas o aluno com deficiência ou toda a turma?	4,5 disseram que apenas o aluno com deficiência. 77,3% disseram que toda a turma se beneficia. 13,6% disseram que depende do caso. 4,5 disseram não saber opinar.

Os resultados obtidos por meio do questionário indicam que, embora os professores reconheçam a relevância da inclusão escolar, enfrentam desafios formativos e estruturais significativos para sua implementação eficaz. Cerca de 50% dos docentes se adaptam às atividades de forma autônoma, enquanto 72,7% relatam sentir-se apenas parcialmente preparados para atender alunos com deficiência.

Os obstáculos mais frequentemente mencionados incluem a insuficiência de recursos pedagógicos, o elevado número de alunos por turma e a ausência de formação específica adequada. Além disso, 72,7% dos professores declaram possuir um conhecimento superficial das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial, o que evidencia a necessidade de ampliar a divulgação e profundidade dessas orientações.

Outro aspecto relevante é o contato limitado com profissionais de apoio especializados, uma vez que 45,5% dos docentes informaram nunca ter tido essa interação, fragilizando as práticas colaborativas fundamentais para a inclusão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Apesar dessas dificuldades, a maioria demonstra uma compreensão adequada do conceito de educação inclusiva (68,2%) e acredita que a inclusão beneficia toda a turma (77,3%). Esses dados sugerem uma predisposição dos professores à inclusão, contudo, ressaltam a urgência de investimentos na formação continuada, oferta de recursos pedagógicos e ampliação do suporte especializado para consolidar práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Em resumo, o cenário revela que, embora haja reconhecimento da importância da inclusão e dos esforços para adaptações pedagógicas, persistem limitações estruturais, formativas e de cooperação profissional. Portanto, torna-se necessário fortalecer políticas públicas de formação docente continuada, ampliar o acesso a materiais e suporte técnico-pedagógico, bem como promover uma cultura escolar inclusiva pautada no respeito às diferenças e na valorização da diversidade como componente essencial do processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou compreender a realidade dos estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados na Unidade Integrada José Mousinho Silva, especialmente no ensino fundamental. Por meio da análise de dados e dos depoimentos de professores, foi possível identificar tanto o número desses alunos quanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar, revelando um cenário complexo que exige atenção urgente.

Constatou-se que, embora a legislação nacional assegure o direito à educação inclusiva, a prática ainda está distante do ideal. Os docentes relataram dificuldades relacionadas à ausência de formação específica, à superlotação das salas de aula, à escassez de recursos pedagógicos adequados, bem como à falta de profissionais especializados, como os do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essas limitações repercutem diretamente na autoestima dos estudantes, que muitas vezes se

ISBN: 978-65-5222-079-0

percebem incapazes diante das exigências escolares, reforçando sentimentos de exclusão.

A inclusão escolar, entretanto, não pode ser reduzida à matrícula em turmas regulares. Ela demanda um processo contínuo de mudanças pedagógicas, estruturais e culturais. Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que os professores enfrentam inseguranças significativas por não contarem com apoio técnico e pedagógico, sentindo-se isolados no enfrentamento de situações que exigem metodologias diferenciadas. A ausência de um processo formativo contínuo acentua essas dificuldades e compromete a qualidade do ensino ofertado.

Outro ponto destacado refere-se à importância da corresponsabilidade no processo inclusivo. A inclusão não deve ser entendida como tarefa exclusiva do professor regente, mas como um compromisso coletivo que envolve gestores, equipe pedagógica, profissionais do AEE, famílias e até mesmo os colegas de classe. Sem esse esforço conjunto, o peso recai integralmente sobre os docentes, contribuindo para o desgaste profissional e para a percepção de que não é possível avançar.

Nesse contexto, torna-se imprescindível que políticas públicas mais efetivas sejam implementadas. Investimentos em infraestrutura, contratação de profissionais especializados, aquisição de tecnologias assistivas e, sobretudo, em formação continuada de qualidade são fundamentais para transformar a realidade encontrada. A escola pesquisa reflete a situação de muitas instituições públicas do país, nas quais a inclusão ainda é um desafio marcado por limitações de ordem material, pedagógica e humana.

Além dos entraves, este estudo permitiu observar que a presença de alunos com necessidades especiais também representa uma oportunidade de crescimento coletivo. A diversidade em sala de aula pode favorecer a construção de valores como respeito, solidariedade e cooperação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e preparados para a vida em sociedade. Assim, é essencial que a inclusão

ISBN: 978-65-5222-079-0

seja vista não apenas como uma obrigação legal, mas como um processo enriquecedor para toda a comunidade escolar.

Conclui-se que o caminho para uma inclusão efetiva passa pela valorização da formação docente. Investir em programas permanentes de capacitação, que articulem teoria e prática, é condição fundamental para que os professores se sintam preparados e apoiados no trabalho com a diversidade. A escola inclusiva só será possível quando as diferenças forem reconhecidas como parte constitutiva do processo educativo, e não como obstáculos à aprendizagem.

Espera-se que os resultados desta pesquisa possam subsidiar novos estudos e ampliar o debate sobre a educação inclusiva. Ao evidenciar os desafios enfrentados por professores e estudantes, busca-se sensibilizar gestores, autoridades e instituições formadoras para a urgência de mudanças estruturais e pedagógicas. Mais do que uma conclusão, este trabalho constitui um convite à reflexão e à ação, reafirmando a necessidade de construir, de forma coletiva e permanente, uma escola que seja verdadeiramente inclusiva e democrática.

A pesquisa destaca que o número de estudantes com necessidades especiais está crescendo, mas os professores frequentemente não recebem formação adequada para a inclusão. Uma pesquisa, qualitativa e quantitativa, investiga as dificuldades dos professores em atender esses alunos, focando em suas necessidades, falta de treinamento, estrutura escolar e colaboração entre profissionais. Observa-se que apesar dos avanços legais, existem lacunas significativas na formação contínua e na infraestrutura escolar, o que limita a efetividade da educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R.; ORLANDO, V. *Educação inclusiva: desafios e possibilidades na formação docente.* São Paulo: **Editora Educação Atual,** 2015.

ALMEIDA, R.; ORLANDO, V**. Formação de professores para a educação inclusiva**. São Paulo: Editora Educação Atual, 2015.

ALMEIDA, R.; ORLANDO, V. ***Título da obra em itálico***. Local de publicação: Editora, 2015. BARROS, M.; BRITO, A.; GUEDES, L. ***Título da obra em itálico***. Local de publicação: Editora, 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Art. 205.* **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. ***Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 29 abr. 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Ministério da Educação, **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão,** MEC, 2008.

GOMES, Cláudio Roberto. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades na formação docente.** Revista Educação e Políticas em Debate, v. 6, n. 2, p. 123-135, 2017.

JOSÉ MOUSINHO SILVA. **Unidade Integrada José Mousinho Silva**. Pesquisa sobre formação docente e educação inclusiva, 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MEC – **Ministério da Educação**. Lançamento de curso de formação continuada em educação inclusiva para professores da educação básica, 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

PLETSCH, Marcia Denise. **Educação inclusiva e formação de professores: desafios da prática docente nas escolas públicas**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 345–354, set./dez. 2009.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.082

OS DESAFIOS DA ESCRITA ACADÊMICA E CIENTÍFICA NA LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Laís Paula de Medeiros[1]
Érica Jaqueline Soares Pinto[2]

RESUMO

Este texto foi construído a partir das vivências de duas professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAE), do Campus IV da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A partir das experiências enquanto licenciandas e, posteriormente, como docentes, compreendeu-se a relevância de desenvolver competências em escrita acadêmica e científica desde o início da graduação. Nesse sentido, foi realizado um mapeamento inicial com os/as licenciandos/as para identificar sua relação com a escrita e compreender as dificuldades enfrentadas. Como desdobramento, as autoras idealizaram o curso virtual "A Escrita Acadêmica e Científica: transformando suas ideias em artigos", realizado em janeiro de 2025. Neste trabalho, apresentamos as percepções dos/as licenciandos/as e os caminhos teóricos e metodológicos do curso, que teve como objetivo proporcionar a compreensão acerca da construção e publicação de artigos científicos, enfatizando sua relevância no contexto da graduação. O curso contou com aulas expositivas e dialogadas, realizadas por meio da plataforma Google Meet, abordando a importância da escrita científica na formação aca-

1 Docente do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/UFPB, laispaulamedeiros@gmail.com;

2 Docente do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação – CCAE/UFPB, ericajsp@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

dêmica, os diferentes tipos de artigos, os principais elementos e etapas que compõem um artigo, bases de dados e critérios para a escolha de periódicos. Além disso, foram propostas atividades práticas voltadas à apropriação e aplicação dos princípios estudados. O referencial teórico e metodológico deste estudo é composto, principalmente, pelas contribuições de Severino (2013), Lousada e Tonelli (2019), Marques (2006), entre outros. A realização deste estudo evidenciou os desafios enfrentados pelos/as licenciandos/as e destacou a necessidade de oportunizar vivências que envolvam a escrita acadêmica e científica desde os primeiros períodos da licenciatura e em diferentes componentes curriculares. A organização e realização do curso, por sua vez, propiciaram um ambiente de aprendizagem prático e reflexivo, estimulando o interesse pela escrita científica e promovendo a autonomia dos/as alunos/as na produção acadêmica durante a graduação.

Palavras-chave: Artigo Científico, Escrita Acadêmica, Escrita Científica, Pedagogia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A construção desse texto apresenta como ponto de partida os interesses e as experiências vivenciadas por duas pedagogas e professoras que enfrentaram e enfrentam os diversos desafios que envolvem a escrita acadêmica e científica. Ao longo da trajetória acadêmica, nos deparamos com oportunidades para desenvolver as diversas habilidades e conhecimentos necessários para empreender a escrita que, nos espaços acadêmicos e universitários, assume características próprias, sobretudo, no âmbito da pesquisa.

Podemos afirmar que, ao adentrar no campo da pesquisa, seja na iniciação à pesquisa ou na tessitura das teses de doutorado, a escrita se torna uma companhia constante e necessária. No entanto, essa é uma habilidade que exige tempo, prática e dedicação. Um violinista, por exemplo, para se tornar um profissional, não depende apenas do seu talento e alcança a excelência da noite para o dia. São necessárias horas diárias de prática e de estudo. Do mesmo modo, a escrita não é um dom inato, mas uma habilidade que se constrói e se aprimora na prática contínua, acompanhada do hábito de leitura e da necessária reescrita para alcançar o rigor, a clareza e a fluidez almejada.

É um caminho que, notadamente, precisa começar a ser trilhado desde os primeiros anos da escolarização. No entanto, é no ensino superior que ela adquire relevância, características e desafios próprios. Na graduação, é por meio da escrita que ideias são comunicadas, que são desenvolvidas habilidades de análise, argumentação e síntese, que são construídas pesquisas e são disseminados seus resultados. Mário Osório Marques (2006, p. 18) afirma que escrever é "princípio de pesquisa no duplo sentido: de por onde ela inicia e de por onde se orienta e conduz".

Apesar dessa centralidade da escrita, a realidade cotidiana dos cursos de graduação revela um desafio persistente: muitos/as estudantes apresentam inúmeras dificuldades na produção dos diversos gêneros textuais que permeiam a vida acadêmica, como resumos, fichamentos, resenhas

ISBN: 978-65-5222-079-0

críticas, relatórios e os primeiros artigos científicos. Essas dificuldades se tornam ainda mais evidentes ao final do percurso no ensino superior, quando esses/as alunos/as deverão mobilizar diversas competências para construir seus projetos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), uma tarefa que pressupõe uma maturidade intelectual e de escrita nem sempre consolidada ao longo da sua formação. Diante dessa perspectiva, compreendemos a necessidade de contribuir com o desenvolvimento de um outro letramento: o letramento acadêmico, fundamental para o êxito dos/as estudantes no ambiente do ensino superior.

Face a essa realidade que vivenciamos enquanto docentes do Departamento de Educação do Centro de Ciências Aplicadas e Educação (CCAE) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), e a partir da compreensão da relevância de desenvolver competências em escrita acadêmica e científica desde o início da graduação, foi desenvolvido o estudo que apresentamos neste texto. Para a sua construção, foi realizado um mapeamento inicial com os/as licenciandos/as em Pedagogia para identificar sua relação com a escrita e compreender as dificuldades enfrentadas. Ademais, foi realizado o curso de férias virtual "A Escrita Acadêmica e Científica: transformando suas ideias em artigos", em janeiro de 2025.

O curso teve como objetivo proporcionar a compreensão acerca da construção e publicação de artigos científicos, enfatizando sua relevância no contexto da graduação. Neste trabalho, além de apresentarmos as percepções dos/as licenciandos/as, traremos os caminhos teóricos e metodológicos que nortearam o curso. Nosso referencial teórico é composto, principalmente, pelas contribuições de Lousada e Tonelli (2019), Severino (2013), Marques (2006), entre outros.

A partir do proposto, organizamos esse texto em quatro seções, além desta breve introdução. A primeira seção discute a escrita enquanto um pilar da formação, especialmente a formação docente, a partir da discussão acerca do letramento acadêmico. Em seguida, apresentamos e analisamos o mapeamento realizado com os/as licenciandos/as e os dados obtidos. Na seção seguinte, nos debruçamos sobre a construção do

ISBN: 978-65-5222-079-0

curso enquanto experiência formativa. Por fim, tecemos algumas considerações sobre o estudo, indicando seus possíveis desdobramentos.

A ESCRITA NA UNIVERSIDADE E UM OUTRO LETRAMENTO

Não é incomum nos depararmos, no ensino superior, com alunos/as que possuem dificuldades com a leitura e a interpretação de textos e, especialmente, com a escrita. Na universidade, sobretudo, nas licenciaturas e em outros cursos da área de "Humanas", o volume de leituras e estudo de textos científicos é intenso. Resumos, resenhas, fichamentos, artigos científicos, projetos, relatórios são alguns dos textos lidos e produzidos no ambiente universitário e com que os/as alunos/as podem encontrar dificuldades por nunca terem tido experiência com esses gêneros discursivos.

Esta dificuldade evidencia que saber escrever, dominar a ortografia e a gramática, por si só, não asseguram o sucesso acadêmico. O ponto central desta problemática se refere à complexidade e especificidade das práticas sociais de leitura e escrita que caracterizam os espaços da universidade. Neste sentido, é possível construirmos um paralelo com as discussões já consolidadas no campo educacional sobre a interdependência entre o alfabetizar e o letrar. Conforme explicitado por Kleiman (2012) e Soares (2023), a concepção de letramento surge da constatação de que apenas a aprendizagem do sistema de escrita alfabética não é suficiente. Segundo Soares (2023, p. 17), o letramento diz respeito às "capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidades várias".

Ao se inserir no ambiente universitário, o/a estudante passa então a vivenciar demandas e práticas discursivas novas que exigem um outro tipo de letramento. Nesta perspectiva, a escrita no contexto acadêmico exige dos/as alunos/as habilidades específicas para acompanhar, compreender e produzir o proposto em disciplinas ou projetos na graduação. Lousada

ISBN: 978-65-5222-079-0

e Tonelli (2019, p. 63) sintetizam o conceito de letramento acadêmico a partir de diferentes autores como

> a possibilidade de acesso às práticas sociais letradas, o que significa ser capaz de compreender e produzir gêneros textuais que circulam nas esferas universitária e acadêmica, considerando que a participação social dos alunos na universidade ocorre, sobretudo, por meio desses gêneros.

É na universidade que nos familiarizamos e aprendemos a ler e a escrever gêneros discursivos acadêmicos (Marinho, 2010), o que implica em reconhecer que o letramento acadêmico é um fenômeno social pertencente a uma cultura científica (Brasileiro, 2020). O letramento acadêmico é mais do que domínio de uma técnica; ele representa uma inserção social e intelectual numa nova comunidade – a universidade.

Gradualmente essa temática tem ocupado espaços em pesquisas e projetos nas universidades brasileiras. De acordo com Dezutter e Lousada (2023), os primeiros estudos sobre letramento acadêmico foram produzidos por pesquisadores em língua inglesa no início dos anos 2000. Notadamente, este interesse relaciona-se à preocupação com o sucesso universitário.

Por outro lado, como observa Marinho (2010), as expectativas institucionais e docentes sobre a escrita acadêmica levam o alunado a experimentar inseguranças e tensões no processo de escrita. Neste sentido, destaca-se a importância do papel docente na orientação dos/as estudantes, favorecendo a construção de autoria e pertencimento nesse novo espaço de produção textual. É preciso reconhecer o lugar do/a aluno/a como aprendiz do letramento acadêmico e criar uma "relação de ensino, troca, aprendizado mútuo, hospitalidade e ternura", como defende Diniz (2025, p. 19).

Tomando por empréstimo o título do livro de Osório Marques (2016), afirmamos que "Escrever é preciso!", sobretudo, no contexto do ensino superior e nos cursos de formação de professores. Em uma sociedade que ainda luta pela alfabetização enquanto direito, que ainda se depara com

ISBN: 978-65-5222-079-0

dados como os apresentados pela última edição da pesquisa "Retratos da Leitura no Brasil" (2024) que apontou que 53% dos entrevistados/as declararam que não leram nenhum livro, ou parte de um livro, nos três meses anteriores à entrevista (Instituto Pró-livro, 2024, p. 15), é preciso estimular sempre a leitura e a escrita, sobretudo, para aqueles que formarão outros/as leitores/as e escritores/as.

A questão é como ensinar e estimular a escrita no ambiente acadêmico, reconhecendo que esta não é uma tarefa fácil. Marques (2016) nos apresenta uma perspectiva diferente daquela que fomos ensinados/as, de que era preciso escrever bonito, o autor propõe a escrita como um ato inaugural, escrever para pensar de forma criativa e crítica, e considera a escrita como o princípio da pesquisa, por onde ela inicia e como vai ganhando forma. Seu entusiasmo nos apresenta a pesquisa não como um fardo que os/as alunos/as evitam, mas como algo leve. Para ele, "escrever é isso aí: iniciar uma conversa com interlocutores invisíveis, imprevisíveis, virtuais apenas, sequer imaginados de carne e ossos, mas sempre ativamente presentes. Depois é espichar conversas e novos interlocutores surgem, entram na roda, puxam outros assuntos" (Marques, 2016, p. 15).

Observamos que os interlocutores mencionados pelo autor se referem tanto aos/as possíveis futuros/as leitores/as, incluindo professores/as, quanto aos/as autores/as que nos auxiliam na escrita. Para nós, já acostumadas com essa tessitura, pode parecer simples, mas para os/as iniciantes, precisamos lembrar que é uma construção, de que aos poucos eles/as vão se apropriando desse fazer. Primeiro, é preciso compreender os diferentes textos acadêmicos.

Dezutter e Lousada (2023) apresentam uma organização dos gêneros textuais, divididos em duas esferas: esfera dos estudos universitários e espera da carreira acadêmica. Para os autores, a distinção entre os tipos de textos relaciona-se aos seus objetivos. Assim, na esfera dos estudos universitários, existem os textos associados à aprendizagem de diferentes conteúdos e contribuem para a formação e existem aqueles que preparam ou constituem práticas profissionais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A esfera da carreira acadêmica, por sua vez, se divide também em duas categorias de textos. A primeira corresponde aos textos que possuem finalidades científicas ou pedagógicas e são utilizados para a divulgação do conhecimento. A segunda diz respeito a textos com finalidades profissionais específicas (Dezutter, Lousada, 2023). Seguindo essa classificação, apresentamos abaixo uma adaptação e um recorte do esquema proposto pelos autores, enfatizando aqueles com que os/as estudantes poderão ter maior contato.

Quadro 01: Gêneros Acadêmicos

Esfera	Categoria/objetivo do texto	Gêneros textuais
Estudos Universitários	Textos de Formação	Resumo, síntese, relatório, ficha de leitura, entre outros.
	Textos da Formação Profissional	Relatório de Estágio ou de intervenção, Plano de Aula, diário de bordo, entre outros
Esfera da Carreira Acadêmica	Textos científicos para divulgação de pesquisas	Projeto de pesquisa, relatório, artigo científico, apresentação oral, resumo para congresso, palestra, entre outros.

Fonte: Adaptado de Dezutter e Lousada (2023).

Apreendemos a partir do exposto por Lousada e Tonelli (2019) que cada gênero acadêmico mobiliza conhecimentos e habilidades específicas, como por exemplo a capacidade de sintetizar necessária para um resumo; ou capacidades linguísticas-discursivas para fazer a apreciação de um texto e, assim, construir uma resenha. Desse modo, é preciso que os/as estudantes compreendam as especificidades e se apropriem de cada um dos gêneros. Importante destacar, conforme observamos no quadro 01, que os gêneros textuais do letramento acadêmico também envolvem os orais, como a apresentação oral e a palestra.

O letramento acadêmico assume, assim, um papel basilar na universidade e desperta o interesse para o desenvolvimento de pesquisas e projetos, de propostas que envolvem o ensino e a formação de estudantes efetivamente letrados. Diante dessa necessidade da construção de

ISBN: 978-65-5222-079-0

espaços em que a escrita acadêmica seja o foco, este trabalho foi sendo desenvolvido, conforme abordaremos nas próximas seções.

ANALISANDO AS PERCEPÇÕES DISCENTES

Para identificarmos a relação dos/as licenciandos/as com a escrita e analisarmos as dificuldades enfrentadas, realizamos um questionário online, utilizando a plataforma Google Formulário. Este formato foi escolhido por conseguir alcançar o maior número de respondentes. Com o apoio da coordenação de curso, o link do questionário foi enviado para os/as alunos/as do curso de Pedagogia por meio do grupo de Whatsapp e e-mail institucional.

O questionário possuía 10 (dez) questões abertas e fechadas e tinha como objetivo traçar o perfil básico dos respondentes, como semestre de ingresso na graduação e faixa etária, além de captar as percepções e experiências dos participantes com a escrita, tanto na educação básica quanto no ensino superior. A identificação nominal no questionário era opcional.

No primeiro semestre do ano letivo de 2025, o curso de Pedagogia do Campus IV/UFPB possuía 227 (duzentos e vinte e sete) discentes matriculados. No entanto, participaram da pesquisa 49 (quarenta e nove) estudantes. O Quadro 02 a seguir apresenta o quantitativo de discentes participantes por ano de ingresso no curso de Pedagogia.

Quadro 02: Ano de ingresso no curso de Pedagogia/DED/CCAE

Ano de Ingresso	Quantidade de discentes
Anterior a 2021	04
2021	06
2022	0
2023	17
2024	21
2025	01

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Conforme observado, o maior quantitativo de alunos/as que responderam ao questionário iniciou a graduação entre os anos de 2023 e 2024, cerca de 75%, ou seja, estavam no início do curso, considerando que este corresponde a quatro anos e meio, ou seja, nove períodos. A questão seguinte se referia à faixa etária. A partir das respostas obtidas, identificamos que cerca de 61% possuem entre 18 e 23 anos, 29% entre 24 e 30 anos, 6% entre 31 e 40 anos, 2% entre 41 e 50 anos e 2% com mais de 50 anos. Diante dos dados, é possível inferir que o público atendido é majoritariamente de jovens e jovens adultos. Esses dados correspondem ao perfil apresentado no Censo da Educação Superior (2024) que indica a faixa etária entre 19 e 20 anos como a média de idade dos/as ingressantes[3].

Ao serem questionados se durante a trajetória na educação básica haviam sido estimulados a escreverem seus próprios textos, 18,4% dos/as discentes responderam que discordavam totalmente; 16,3% discordaram parcialmente; 40,8% concordaram parcialmente; e 24,5% concordaram totalmente. Constatamos, assim, que a maioria dos/as participantes receberam esse estímulo ao longo de sua vida escolar. Do mesmo modo, nos chama a atenção o fato de que mais de 30% não afirmam ter vivenciado esse incentivo.

Neste ponto, é importante ressaltar que a escrita é mencionada em uma das competências gerais para a educação básica na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Do mesmo modo, a BNCC apresenta a escrita como um dos eixos da Língua Portuguesa que devem ser desenvolvidos

3 Um dado importante também apresentado no Censo da Educação Superior (2024) diz respeito a posição que o curso de licenciatura em Pedagogia ocupa em relação ao número de matrículas, de ingressantes e de concluintes. De acordo com o Censo, desde 2020, Pedagogia figura como primeiro lugar entre os maiores cursos de graduação, ficando à frente de cursos como Direito, Administração, Contabilidade e Enfermagem. Essa posição, no entanto, se deve aos dados dos cursos na modalidade de Educação a Distância. Embora esses dados não dialoguem diretamente com o objetivo deste texto, eles nos auxiliam a compreender o perfil dos estudantes, ao mesmo tempo em que refletem a importância e o lugar da Licenciatura na constituição do Ensino Superior no Brasil.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ao longo do Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, e aprofundados no Ensino Médio (Brasil, 2018).

Comparativamente, na questão seguinte, os/as discentes responderam se as disciplinas da licenciatura em Pedagogia estimulam a escrita acadêmica e científica desde o início do curso. As respostas apontaram que apenas 6% discordaram parcialmente, enquanto 33% concordaram parcialmente e 61% concordaram totalmente. Esse dado indica que, em uma primeira instância, a escrita tem sido estimulada. No entanto, por si só, não comprova se o letramento acadêmico tem sido desenvolvido no contexto do curso.

A pergunta seguinte se tratava de uma questão aberta e abordava quais eram as disciplinas com maior estímulo à escrita acadêmica e científica. Dos 49 respondentes, 13 responderam que em todas as disciplinas, o que corresponde a cerca de 26%. Acrescenta-se que 03 participantes, além de citar algumas disciplinas, indicaram que isso ocorre na maioria ou em quase todas. No Quadro 03, apresentamos as disciplinas e o número de menções no questionário.

Quadro 03: Disciplinas mencionadas pelos/as participantes

Disciplina	Quantidade de menções
Alfabetização de Jovens e Adultos	01
Alfabetização e Letramento	08
Avaliação da Aprendizagem	03
Didática	02
Educação do Campo e Movimentos Sociais	04
Educação Indígena	01
Educação Infantil[4]	04
Estágios	09
Filosofia da Educação I e/ou II[5]	09

4 Apesar dos(as) respondentes mencionarem Educação Infantil II, no PPC vigente (2019) só consta uma disciplina com essa nomenclatura.

5 Um dos(as) respondentes indicou "Filosofia da Infância" o que pode representar uma confusão com a disciplina de Sociologia da Infância ou com as de Filosofia. Deste modo, essa resposta não foi contabilizada.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Disciplina	Quantidade de menções
Gestão da Educação[6]	02
História da Educação	07
Metodologia do Trabalho Científico	14
Pedagogia e Profissão Docente	02
Pesquisa e Trabalho Docente	10
Política Educacional e Educação Inclusiva	03
Práticas Integradoras	03
Processos e Métodos de Ensino de Ciências	04
Processos e Métodos de Língua Portuguesa	03
Psicologia da Educação I e/ou II	06
Sociologia da Educação	14

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

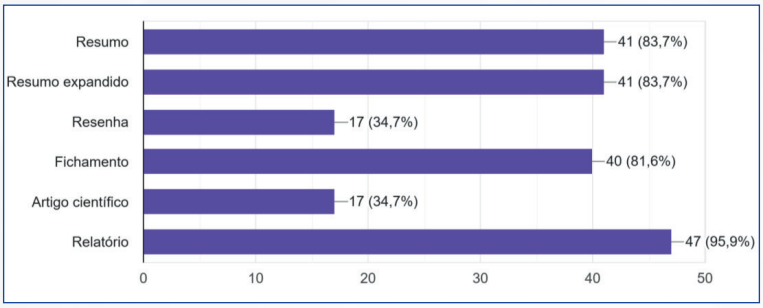
A partir da estrutura curricular do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2019), observamos que as disciplinas mencionadas pelos/as alunos/as estão presentes desde o primeiro até o nono semestre. No entanto, observa-se a maior concentração das disciplinas dos primeiros semestres e, sobretudo, das disciplinas que integram a área de Fundamentos da Educação. Tendo em vista que cerca de 43% dos participantes iniciaram a graduação em 2024 e se encontram nos primeiros semestres do curso, esse dado justifica-se.

A próxima questão respondida pelos/as alunos/as buscou identificar quais gêneros textuais eles/as já haviam produzido. Nesta questão, optou-se por fornecer alternativas de múltipla escolha que contemplavam os seguintes gêneros: resumo, resenha, resumo expandido, fichamento, artigo científico e relatório (Gráfico 01).

6 O nome da disciplina é Gestão Educacional (UFPB, 2019).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Gráfico 01: Textos produzidos na graduação



Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

Ao analisarmos o gráfico acima, identificamos que quase a totalidade dos/as graduandos/as afirmaram já ter produzido relatórios. No entanto, tendo em vista que a maioria se encontra nos primeiros semestres da graduação, como supracitado, e ainda não realizou os estágios supervisionados, é possível inferir que os relatórios se referem à escrita de relatórios de pesquisa e/ou de visita, por exemplo, às escolas de educação básica. Observamos ainda que os outros dois gêneros discursivos que se destacam são os resumos (simples e expandidos) e os fichamentos.

Por outro lado, de acordo com o gráfico, cerca de 35% dos/as respondentes afirmaram ter produzido resenhas e artigos científicos. Contudo, ao analisarmos essas respostas associadas aos dados referentes aos semestres de entrada na universidade dos/as respondentes, verificamos uma inconsistência significativa nos dados da mesma turma - discentes do mesmo período forneceram respostas diferentes entre si. Diante disso e pela ausência de informações complementares que permitam confirmar o real entendimento dos/as estudantes, não é possível afirmar que eles/as compreenderam do que se trata e quais as características de cada um desses gêneros. Essa percepção justifica-se pela análise das respostas às questões seguintes.

A questão seguinte foi elaborada com o intuito de verificar a facilidade dos/as discentes em expor suas próprias ideias por meio de textos acadêmicos e científicos. A partir das respostas, identificamos que apenas 01 pessoa respondeu possuir facilidade em expor suas ideias nestes

ISBN: 978-65-5222-079-0

textos, enquanto 49% concordaram parcialmente com essa afirmação, 41% discordaram parcialmente e aproximadamente 8% (04 pessoas) discordaram totalmente. Esse dado nos traz um elemento importante para nossa prática docente, à medida que podemos identificar um dos desafios vivenciados na escrita acadêmica.

Em contrapartida, ao perguntar sobre a facilidade em articular a ideia de outros/as autores/as, apenas cerca de 24,4% dos/as alunos/as discordaram; 69,4% concordaram parcialmente e 6,1% concordaram totalmente, ou seja, a maioria sente facilidade de associar a ideia de outros autores/as na escrita de textos acadêmicos.

Ao compreendermos que essas duas habilidades, comunicar a própria ideia na escrita e articulá-la com a de outros/as autores/as, se complementam e se complexificam ao longo da graduação, o resultado dessas questões parece contraditório. No entanto, eles podem revelar a insegurança e o receio dos/as discentes em comunicar a própria ideia no formato escrito, assim como foi constatado por Brasileiro (2020). A autora, ao realizar a pesquisa sobre letramento acadêmico com graduandos/as dos cursos de Letras, Comunicação e Pedagogia de uma universidade pública, verificou que a maioria relatou insegurança com a habilidade de escrita, especialmente, no tocante ao domínio da norma culta da língua portuguesa e na organização de ideias.

Este elemento dialoga diretamente com as respostas à questão seguinte que se referia às principais dificuldades na escrita acadêmica e científica. Por ser uma questão aberta, pessoal e subjetiva, as respostas foram diversas. Destarte, é possível encontrar pontos de aproximação e elementos que se repetem. Entre estes, destacamos: a organização das ideias, a escrita formal e acadêmica, as normas da ABNT, a escrita coerente e a gramática. Algumas respostas explicitam as discussões sobre a escrita e o letramento acadêmico e nos auxiliam a identificar os desafios vivenciados pelos/as graduandos/as, como podemos observar nas cinco respostas reproduzidas a seguir:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *A forma da escrita mudou bastante da escola pra cá então é bastante desafiador fazer algo que não se sabe direito.*
>
> *É colocar e expressar em palavras aquilo que tenho em mente, muitas vezes sabemos executar tudo perfeitamente na mente, entendemos tudo, mas ao colocar em palavras e escrever tem aquela dificuldade.*
>
> *Em particular o que eu estou pensando com a escrita acadêmica. Sinto que me falta repertório.*
>
> *Gramática, sou muito boa em criar e elaborar textos e ideias, porém me sinto limitada devido a gramática. O fato de cada professor ter "meio" que "pontos de vista diferentes "sobre como deseja os trabalhos acadêmicos, também confunde o estudante!*
>
> *Minhas principais dificuldades na escrita acadêmica e científica estão na organização das ideias de forma clara e objetiva, na construção de uma argumentação consistente com base em referências, na adequação às normas da ABNT e na revisão crítica do texto, já que muitas vezes tenho insegurança em cortar ou reestruturar partes para melhorar a coerência.*

As falas refletem os desafios e as dificuldades vivenciadas pelos/as discentes diante de gêneros textuais a que, muitas vezes, não tiveram acesso na educação básica. Como fazer direito algo que não foi ensinado e aprendido? Ao mesmo tempo, os/as estudantes apontam para o fato de que os modelos dos textos "mudam" de professor/a para professor/a, o que gera confusão. Este apontamento dialoga diretamente com o exposto por Lousada e Tonelli (2019, p. 56) que afirmam

> [...] dominar os gêneros solicitados pelos professores não é tarefa fácil, já que, muitas vezes, os professores demandam a escrita de gêneros vagos, imprecisos, como, por exemplo, o "trabalho de final de curso", que pode ser compreendido de formas diferentes em cada curso e por diferentes professores, ou gêneros com contornos maleáveis, como o "resumo" e a "resenha".

Essas respostas indicam o papel do/a professor/a do ensino superior em não apenas explicar o que deve ser produzido, mas ensinar a produzir, fornecer exemplos, orientar detalhadamente e acompanhar o processo de escrita. Outro ponto importante se trata do desafio na transição das

ISBN: 978-65-5222-079-0

ideias para o papel e de que esta se apresente de forma clara, objetiva, coerente e com linguagem acadêmica. Nos chama a atenção a sensação expressa em uma das respostas: "sinto que me falta repertório". Compreendemos que este repertório mencionado diz respeito a um conjunto de conhecimentos diversos que mobilizam e enriquecem a escrita e, ao mesmo tempo, o próprio saber fazer, saber produzir os textos.

Por fim, foi solicitado que os/as licenciandos/as indicassem o que gostariam de aprender sobre a escrita acadêmica e científica. Mais uma vez, por se tratar de uma questão aberta, as respostas foram diversas. Diante disso, optamos por agrupá-las em categorias. Essas categorias foram criadas a partir das respostas e não integravam o questionário. Quatro alunos/as não responderam detalhando o que gostariam de aprender, apenas com "tudo" ou "sim". As demais respostas foram divididas conforme as categorias do Quadro 04.

Quadro 04: Categorias - o que os/as graduandos/as desejam aprender sobre a escrita acadêmica.

Categoria	Exemplo de resposta	Número de respostas semelhantes[7]
1.Linguagem adequada/técnica	"Os meios que possamos aprimorar mais nossa escrita acadêmica, a um nível mais 'formal', pois os professores olham bastante para o que é escrito muito BEM, do que o que é escrito de forma simples"	09
2.Normas ABNT	"utilizar as normas da ABNT de forma correta"	08
3.Articulação das ideias (referências e citações)	"aprimorar a capacidade de argumentação com base em autores"	08
4.Organização textual (objetividade, clareza, coesão e coerência)	"Todas as técnicas e métodos para uma escrita acadêmica, fluída, coerente"	06

7 Importante destacar que, em uma mesma resposta, os(as) discentes, muitas vezes, indicaram diferentes conhecimentos e habilidades que gostariam de aprender ou adquirir. Assim, o número de respostas semelhantes que consta no quadro se refere a quantidade de vezes que as categorias foram mencionadas e um(a) participante pode ter indicado mais de uma.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Categoria	Exemplo de resposta	Número de respostas semelhantes[7]
5.Estrutura e Organização da Escrita Científica	"Uma capacitação maior para os trabalhos acadêmicos ! O ensino da escrita acadêmica deveria ser mais aprofundado!"	13
6.Interpretação e Leitura	"estratégias de leitura e escrita, por exemplo, criar conexões com algum conhecimento prévio"	03
7. Gêneros Acadêmicos	"Como transformar a escrita em um artigo"	03

Fonte: Dados da Pesquisa (2025)

A definição das categorias nos auxilia a compreender os interesses e desafios que os/as discentes vivenciam no âmbito da graduação no que se refere aos textos acadêmicos e sua escrita. As categorias 1 e 5 se complementam e demonstram que os/as alunos/as reconhecem a necessidade de uma escrita formal, com linguagem apropriada nos textos acadêmicos e científicos, ao mesmo tempo em que esses textos possuem uma estrutura definida e característica. Entender a estrutura e a diferenciação entre um resumo e uma resenha, entre um fichamento e um artigo são conhecimentos que os/as estudantes indicaram ter o interesse de adquirir ou aprimorar.

A capacidade de argumentação aliada à articulação das ideias pessoais com as de autores que embasam a escrita também é uma das necessidades apontadas nas respostas do questionário.

É importante não apenas escrever ou preencher o texto com citações, mas argumentar de forma coerente e baseada em autores, o que confere credibilidade ao texto produzido. Outro ponto é o desejo pela construção de textos com clareza, objetividade, coesão e coerência que é enfatizado nas respostas. Acrescenta-se ainda a busca por fluidez e pela facilidade em escrever, por superar os bloqueios da escrita. Do mesmo modo, as normas da ABNT, que orientam a maior parte dos trabalhos científicos na área da educação, são um tópico que necessita ser aprendido.

Os participantes também mencionaram a vontade de aprender habilidades relacionadas à compreensão e à interpretação de textos científicos

ISBN: 978-65-5222-079-0

e acadêmicos que mobilizam conhecimentos específicos. Notadamente, estes textos possuem, em sua maioria, estruturas e linguagens diferentes dos que são lidos no Ensino Médio, por exemplo. Por fim, as respostas contemplaram o desejo de aprender sobre a produção de um gênero específico e sobre como desenvolvê-lo da melhor forma: o artigo científico. Uma das frases que apontam essa necessidade foi "como transformar a escrita em um artigo".

Esta frase captura a intenção das autoras ao iniciar esse projeto. Assim, os dados fornecidos por meio dos questionários respondidos subsidiam, ao mesmo tempo em que justificam, a realização da primeira edição de curso direcionado à escrita acadêmica e científica no âmbito do curso de Pedagogia do CCAE/UFPB. A estrutura detalhada deste curso é o que nós dedicaremos a explorar na seção seguinte.

O CURSO

O curso "A Escrita Acadêmica e Científica: transformando suas ideias em artigos" foi criado com a intencionalidade de aproximar os/as estudantes da Licenciatura em Pedagogia do universo da produção acadêmica e científica. A ideia surgiu do nosso dia a dia como professoras, à medida que percebemos as dificuldades dos/as alunos/as em organizar ideias, estruturar textos e lidar com as exigências de leitura e escrita que um curso de graduação requer. Além disso, buscamos suprir as lacunas sobre escrita apontadas pelos/as licenciandos/as reveladas nas respostas ao questionário.

Para construção do curso, a escrita acadêmica foi compreendida como um processo de aprendizagem que se constrói gradativamente. Sabemos que é uma habilidade nova, que vai sendo adquirida ao longo das experiências de aprendizagem na universidade e à medida que os/as licenciandos/as entendem como se produz e se comunica um conhecimento acadêmico e científico, como lembra Marinho (2010).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir desta concepção, trilhamos o objetivo do curso que foi proporcionar a compreensão acerca da construção e publicação de artigos científicos, um modelo de escrita acadêmica pouco vivenciado pelos/as respondentes do questionário. Traçamos como objetivos a serem atingidos pelos/as participantes: (a) compreender a importância da escrita científica no âmbito da graduação; (b) distinguir os diferentes tipos de artigos científicos e suas finalidades; (c) dominar as etapas da construção de um artigo, desde a definição do tema até a publicação; e (d) discutir o papel da inteligência artificial na escrita acadêmica.

A metodologia do curso combinou momentos síncronos e assíncronos, totalizando dez (10) horas de carga horária. As aulas síncronas foram realizadas via *Google Meet,* em dois encontros de duas (2) horas cada. Nesses encontros, usamos slides para apresentar o conteúdo, além de abrir espaço para que os/as cursistas compartilhassem suas experiências e dúvidas. Já as atividades assíncronas incluíram leituras e exercícios práticos de pesquisa e escrita, que contaram com seis (6) horas. De maneira geral, as 10 horas de curso mantiveram uma metodologia voltada para a prática, visando a participação ativa dos/as cursistas nas atividades propostas.

Ao focar na prática pedagógica dialógica, buscamos atender às dificuldades expressadas no questionário, como “falta de repertório”, “dificuldade em articular o pensamento com a escrita acadêmica”, “insegurança em cortar ou reestruturar partes do texto”, “expressar em palavras aquilo que se tem em mente”. Abrindo espaço para a conversa, proporcionamos momentos de escuta e reflexão coletiva sobre pontos importantes no desenvolvimento da escrita.

O conteúdo do curso foi organizado de forma progressiva, visando à compreensão sobre o percurso completo da construção de um artigo científico. Desde a escolha da temática até a publicação, estruturamos os seguintes assuntos: (1) a importância da escrita no âmbito da graduação; (2) os diferentes tipos de artigos científicos; (3) etapas e estrutura do artigo: tema, problema, objetivos, referencial teórico, metodologia, consi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

derações finais, referências; (4) escolha de periódico científico (plataforma sucupira); (5) busca em bases de dados; (6) as "redes sociais" do pesquisador: currículo lattes, ORCID e *scholar*.

A princípio, falamos sobre a importância da escrita no âmbito da graduação, como ferramenta para comunicar ideias, realizar pesquisas e desenvolver habilidade de argumentação. Abrimos o diálogo para que cada cursista falasse sobre suas principais dificuldades e desafios para escrever um texto. Essa conversa inicial nos permitiu enxergar um panorama diagnóstico e trilhar os rumos do restante do curso. Ainda nessa etapa introdutória, compartilhamos nossas vivências pessoais e acadêmicas, lembrando que na graduação e pós-graduação também enfrentamos inseguranças ao escrevermos. Esse movimento teve intenção de aproximar os/as cursistas da temática do curso e mostrar empatia, pois embora sejamos professoras, já passamos pelos mesmos desafios, quando éramos estudantes.

Como diz Diniz (2025, p.76), "é preciso aceitar nossa criação acadêmica como imperfeita", embora precisemos ser transparentes e rigorosos na escrita, na escolha do método, no uso das fontes e no tratamento dos dados para evitarmos os efeitos negativos das imperfeições. A autora ainda lembra: "ser imperfeita não é um passe livre para ser distraída; é apenas um acalanto para afastar a ilusão da perfeição que nos projeta para uma dimensão imobilizadora" (Diniz, 2025, p. 77).

Elucidamos o que é um artigo científico, quais os tipos e as finalidades de cada formato: artigo original, de revisão, teórico, estudo de caso e relato de experiência. Usamos como referência teórica os estudos já consolidados de Eva Lakatos e Maria Marconi (2017) e Antônio Severino (2013). Adicionalmente, recorremos ao diálogo com Osório Marques (2016) e integramos em nossas falas os conselhos de Gabriel García Márquez sobre a escrita. Nessa parte, observamos que os/as cursistas desconheciam os diferentes tipos de artigos, e alguns/mas tiveram dificuldade de compreensão. Partimos, então, para a explicação sobre a estrutura do artigo, que, de modo geral, tem resumo, introdução, metodologia, referencial

ISBN: 978-65-5222-079-0

teórico, resultados, considerações finais e referências. Demos mais atenção a introdução e a metodologia.

Sobre a introdução, explicamos como definir o tema, formular a questão de pesquisa com base na problemática, como apresentar a motivação dos/as autores/as e os objetivos. Já na metodologia, falamos das diferenças entre pesquisas quantitativas e qualitativas e da importância de detalhar o passo a passo da pesquisa, seja ela bibliográfica, relato de experiência ou pesquisa de campo. As explicações foram acompanhadas de exemplos reais de artigos de nossa autoria.

Também apresentamos as bases de dados *Scielo*, Google Acadêmico e Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, que reúnem um grande acervo de trabalhos acadêmicos científicos. Visitar essas bases de dados é fundamental para conhecer o estado da arte do tema de interesse, identificar os principais periódicos referentes à temática e encontrar artigos publicados recentemente. Durante o curso, os/as estudantes puderam explorar essas plataformas na prática, realizando buscas de artigos científicos, orientadas por palavras-chave de temáticas de seus interesses.

Solicitamos que identificassem em um artigo selecionado o título, os/as autores/as, o tema, a problemática, os objetivos, a metodologia, além de observarem como foi escrita a fundamentação teórica e como se desdobrava o "diálogo" do/a autor/a com a literatura. Em sequência, pedimos que buscassem novos trabalhos que tratassem do mesmo tema para analisarem como se pode compor uma fundamentação teórica. Essa atividade serviu para os/as cursistas/as aprenderem a localizar e fazer o levantamento bibliográfico; realizarem a leitura crítica de um texto, identificando os elementos que compõem um artigo; e "treinarem" a escrita de textos fundamentados.

Subsequentemente a esse conteúdo, abordamos brevemente a submissão do artigo a uma revista científica e as fases percorridas. E, por fim, apresentamos as "redes sociais" do/a pesquisador/a - Currículo Lattes, ORCID e Google Scholar - e a importância para construção da identidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

acadêmica e validação institucional, ao registrar oficialmente a produção científica, técnica e/ou artística.

A avaliação dos/as cursistas foi processual, considerando a participação nos momentos síncronos e nas atividades propostas. Para além de atribuir nota às atividades, buscamos estimular e acompanhar a evolução de aprendizagem dos/as alunos/as, certos de que o processo da escrita acadêmica é um letramento gradual e permanente.

Embora tenhamos tido a participação de 49 licenciandos/as no questionário, o curso contou com apenas 6 cursistas. A baixa adesão pode ser atribuída ao fato de a oferta ter acontecido em período de férias estudantil, em janeiro de 2025. No entanto, o número reduzido não impactou negativamente na realização do curso. Foi construído um ambiente de aprendizagem significativo, capaz de sanar as dúvidas e inseguranças dos/as participantes e estimular o interesse pela escrita de artigos científicos.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Este estudo foi construído a partir das nossas experiências como professoras do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFPB. Ao longo das aulas, temos percebido como muitos estudantes enfrentam dificuldades para produzir textos acadêmicos e científicos. Partindo da ideia de que o letramento acadêmico é uma habilidade que se aprende e se aprimora com o tempo e a prática, em contato com os diferentes gêneros científicos na academia, construímos esse trabalho.

A análise dos 49 (quarenta e nove) questionários respondidos pelos/as licenciando/as de Pedagogia mostrou que a maioria reconhece ter dificuldades na escrita e não se sente seguros/as, mesmo que as disciplinas do curso estimulem essa prática. Os principais desafios relatados foram a falta de domínio da escrita formal, das normas de ABNT e da gramática e, sobretudo, a organização e a argumentação das próprias ideias, o como transpor as ideias para o papel.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O curso virtual "A Escrita Acadêmica e Científica: transformando suas ideias em artigos", criado por nós, surgiu justamente para sanar essas dificuldades do alunado. Buscamos, portanto, oferecer um ambiente de aprendizagem dialógico, prático e reflexivo. A proposta alcançou seu objetivo, que foi proporcionar aos/as licenciandos/as de Pedagogia a compreensão sobre a construção e publicação de artigos científicos.

Durante a análise, observamos uma importante limitação. Dos 49 (quarenta e nove) discentes que responderam ao questionário, apenas 6 (seis) participaram do curso. É possível inferir que o baixo número de adesão dos/as estudantes tenha sido influenciado pelo período de férias em que o curso foi ofertado. Apesar desta limitação, percebemos que o trabalho trouxe contribuições teóricas e práticas relevantes. A experiência do curso nos levou a refletir sobre novas formas de incentivar a escrita acadêmica, além de torná-la uma atividade cotidiana nas diferentes disciplinas da graduação.

Entendemos a escrita acadêmica como um outro letramento necessário, diferente daquele aprendido na educação básica, que precisa ser ensinado ao longo da graduação. O letramento acadêmico exige do/a estudante universitário novas habilidades: ler e interpretar textos científicos, articular ideias, argumentar estas ideias com fundamentação teórica e produzir gêneros textuais característicos da universidade – resumos, resenhas, relatórios e artigos científicos. É preciso escrever para aprender a escrever, e escrever mais para escrever melhor. E isso se dá em um processo contínuo.

Consideramos que o curso foi uma experiência formativa significativa e, como perspectiva futura, planejamos oferecer uma edição presencial e em período regular de aulas. Desta forma, esperamos acompanhar mais de perto o aprendizado e apoiar o processo de escrita dos/as estudantes. Além disso, consideramos pertinente replicar o questionário periodicamente, visando coletar dados que ajudem a compreender seus desafios e, consequentemente, aprimorar nossa prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Censo da Educação Superior 2024**. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados. Acesso em: out. 2025.

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

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. Didática da escrita acadêmica: práticas docentes efetivas na perspectiva de alunos de graduação. **Estudos da Língua (gem)**, v. 18, n. 2, p. 55-77, 2020. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/6995 Acesso em: out. 2025.

DEZUTTER, Olivier; LOUSADA, Eliane G.; Se former à la littératie académique, un défi pour les Étudiants et pour les professeurs. In: LOUSADA, Eliane G.; DEZUTTER, Olivier (Orgs.) **O letramento acadêmico**: competências específicas a desenvolver pelos estudantes universitários – La littératie académique: des compétences spécifiques à développer chez les étudiants universitaires [livro eletrônico] – 1. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2023, p. 23-44.

DINIZ, Débora. **Carta de uma orientadora**: sobre pesquisa e escrita acadêmica. 5ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. Ministério da Cultura. Retratos da Leitura no Brasil. 6a.ed. Disponível em: https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf. Acesso em: out. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso "ensinar" letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Cefiel/ IEL/ UNICAMP, 2005-2010.

MARINHO, Marildes. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 10, p. 363-386, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbla/a/447V3NsPPCpdQNBfgGLdd8n/?lang=pt Acesso em: out._2025.

MARQUES, Mário Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. 5. ed, Ijuí: Unijuí, 2006.

ISBN: 978-65-5222-079-0

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LOUSADA, Eliane G.; TONELLI, Jaci Brasil. Letramento acadêmico: ações, pesquisa e formação em contexto universitário. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; PEDROSA, Juliene Lopes Ribeiro; FERRAZ, Mônica Mano Trindade (Orgs.). **Letramentos em cena**: teorias e vivências. João Pessoa, PB: Ideia, 2019, p. 55-78.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico** [livro eletrônico]. 1. ed. -- São Paulo: Cortez, 2013.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª ed. 6ª reimpressão. São Paulo, SP: Editora Contexto, 2023.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.083

O TEMPO E O SER NO TEMPO: UMA REFLEXÃO SOBRE AS TEMPORALIDADES NA COMPREENSÃO DE TEÓRICOS DA HISTÓRIA

Fábia Janaína Marciel da Silva[1]

RESUMO

O presente artigo versa sobre a importância da Teoria da História e do estudo dos conceitos para compreensão e interpretação históricas, mais especificamente, discute o conceito de tempo como facilitador de uma melhor compreensão historiográfica. A pesquisa foi realizada através de uma abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o conceito de Tempo, tomando como fontes os estudos teóricos publicados pelos autores: Antoine Proust, Marc Bloch, Santo Agostinho, Joël Candau, Paul Ricoeur, Nobert Elias, Reinhart Koselleck, José Carlos Reis e François Hartog, que serão apresentados e discutidos neste presente trabalho. A construção de noções sobre o tempo e suas temporalidades faz-se necessária para que ocorra a percepção de identidade, do reconhecimento do indivíduo, enquanto sujeito histórico, conhecedor de sua historicidade, de sua cultura, das tradições e das mudanças sociais e pessoais que interferem na produção de seu conhecimento histórico e de suas relações sociais. O conceito teórico de tempo está relacionado à trajetória humana em seus aspectos sociais, culturais e políticos, interligando os agentes sociais aos dias de hoje, através das mudanças temporais, espaciais e sociais perceptíveis no espaço social que os diferentes sujeitos ocupam. Neste ensejo, este trabalho oferece diferentes percepções

1 Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri – URCA. Professora efetiva da Rede Estadual de Pernambuco. E-mail: janainamarcie@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

teóricas de autores que pesquisam sobre este conceito e que se apresenta tão importante para a compreensão histórica dos homens em suas ações individuais e sociais, no tempo.

Palavras-chave: Ensino de História, Teoria da História, Tempo, Temporalidades.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Segundo José Carlos Reis (2006), a verdade histórica não se refere a um discurso sobre o atemporal, pois a teoria sobre a qual trabalha o historiador se refere a um lugar no tempo, já que, ligada à prática teorizar é levar as coisas ao seu devido lugar. O autor considera que existe uma tensão entre os termos: pesquisa histórica e teoria da História, na medida em que a pesquisa histórica direciona o seu olhar para a teoria, mas, ao mesmo tempo, reconhece que as ações vividas são sempre novas e alheias à qualquer teoria. Já a teoria, por sua vez, se impõe com força na interpretação dos documentos, sistematizando a experiência vivida, estando sempre aberta à pluralidade de perspectivas e observando a existência do que é vivido, seguindo as evidências perceptíveis ao universo da pesquisa. (REIS, 2006).

O que temos ao certo é que os dois termos se complementam, pois toda pesquisa histórica necessita de uma teoria esclarecedora que norteie os caminhos investigativos, e toda teoria é reflexo do que foi vivido pelos seres humanos, permanecendo necessária ao processo de aprendizagem sobre as ações sociais desses homens ao longo do tempo.

O presente trabalho pretende discutir sobre a importância dos conceitos teóricos na aprendizagem histórica, mais especificamente sobre o conceito de Tempo[2], como elemento norteador da percepção e existência das temporalidades na vivência humana. Tem como objetivos: apresentar a percepção científica de vários autores sobre o conceito de Tempo, trazendo mais especificidade ao termo para estudantes e demais pesquisadores que visualizam a importância dos aspectos teóricos para uma melhor compreensão da História; tornar assimilável a compreensão do conceito de Tempo como uma construção humana, social e cultural, visto não somente como algo linear, e sim, como algo mutável, flexível, adaptado à cada cultura humana e necessário ao reconhecimento

2 Utilizaremos a palavra Tempo escrita com letra maiúscula quando esta se referir ao conceito discutido nesta pesquisa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

da suas identidades sociais; desenvolver um conhecimento facilitador da aprendizagem sobre a noção do Tempo e suas temporalidades para que estudantes e pesquisadores reconheçam suas historicidades e suas tradições culturais e estabeleçam relações entre passado e presente na interligação da sociedade, em seu processo evolutivo.

METODOLOGIA

A pesquisa parte de um estudo exploratório e foi realizada através de uma abordagem qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica sobre o conceito de Tempo, tomando como fontes os estudos teóricos publicados pelos autores: Antoine Proust, Marc Bloch, Santo Agostinho, Joël Candau, Paul Ricoeur, Nobert Elias, Reinhart Koselleck, José Carlos Reis e François Hartog, que serão apresentados e discutidos neste presente trabalho. A pesquisa bibliográfica permite a identificação de uma gama de fenômenos amplos sobre as informações requeridas e se mostra indispensável aos estudos históricos (GIL, 2002).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Existem vários conceitos relacionados ao Ensino de História que são fundamentais para a compreensão dos processos que ligam a humanidade uns aos outros, dentro de determinado espaço e conjuntura. Eles vão sendo construídos e utilizados à medida que o historiador entra em contato com seu objeto de estudo e faz uma análise sobre eles. Dentre os conceitos considerados fundamentais na compreensão histórica está o de Tempo, que permitiu que cada sociedade se afirmasse em um espaço e em uma rotina social peculiar. A perspectiva temporal é essencial para qualquer estudo histórico. Um elemento visceral e definidor da História (BARROS, 2014).

E o que seria mesmo o Tempo? Esse elemento tão abstrato, e ao mesmo tempo tão concreto, no seu sentido humano e físico de se fazer

ISBN: 978-65-5222-079-0

sentir? Um conceito que traz um nível de complexidade tão debatido, e que por mais que se saiba indiretamente dizê-lo, não sabemos resumi-lo de uma única forma. Não somente porque o Tempo não é algo "palpável", que escorre por entre nossos dedos, mas também porque ele é um objeto de observação da nossa vivência em sociedade. Cada um tem uma forma individual de representá -lo, de percebê-lo, de descrevê -lo. Por que ele é tão misterioso e perturbador? Ou seria envolvente? Não conseguimos nos desprender do Tempo e estamos associando-o constantemente a todos os fatos que acontecem em nossas vidas.

Antoine Prost nos lança um questionamento que dá ênfase a esta tarefa de compreensão sobre este conceito:

> A História faz-se a partir do tempo: um tempo complexo, construído, e multifacetado. O que é, portanto, esse tempo caracterizado pelo fato de que, ao servir-se dele, a história simultaneamente o constrói, além de constituir-se uma de suas particularidades fundamentais? (PROST, 2008, p. 96)

Na reflexão de Prost (2008), o conceito de Tempo está ligado às sociedades, à coletividade, incorporado aos documentos, aos fatos, às questões humanas. Seria o Tempo "a própria substância da História" (PROST, 2008, p. 96), "o principal ator da história" (PROST, 2008, p.114), ligando passado e presente, fazendo a história ser construída dentro de uma estrutura temporal. Segundo ele:

> Na construção da história, vê-se a importância decisiva do trabalho sobre o tempo. Além de uma colocação em ordem, de uma classificação cronológica e de uma estruturação em períodos, trata-se de uma hierarquização dos fenômenos em função do ritmo de mudança de cada um deles. O tempo da História não é uma reta, nem uma linha quebrada feita por uma sucessão de períodos, nem mesmo um plano: as linhas entrecruzadas compõem um relevo. Ele tem espessura e profundidade. Além de se fazer a partir do tempo, a história é uma reflexão sobre ele e sua fecundidade própria. (PROST, 2008, p. 114).

Observamos as temporalidades nos ritmos do Tempo, nas durações, diacronias, e apesar de sua teorização, vê-se na sua organização a impor-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tância de sua presença na vida dos seres humanos. Outra observação feita pelo autor em questão traz uma reflexão muito importante sobre o Tempo e o trabalho do historiador, ao dizer que:

> A primeira lição da História que os historiadores aprendem mesmo sem se darem conta é que ela tem um início, um meio e um fim. Elas se escrevem em uma trajetória temporal que não tem certamente a regularidade de metrônomo ou do relógio, que se acelera em alguns momentos e se torna mais lenta a ponto de parecer imóvel em outros, mas se assegura uma continuidade do passado ao futuro. O historiador se move como que naturalmente em uma temporalidade que ele recorta em períodos, que ele reconstitui e percorre ao seu gosto: o tempo, como continuidade de ritmo desigual, mas inexorável; o tempo, que não se pode nem parar, nem fazer voltar atrás ou avançar. (PROST, 2000, p. 08)

O autor afirma que é perceptível a trajetória do Tempo, e que são necessários esses recortes temporais feitos pelo historiador, mas que essa continuidade não é controlável. Para torná-lo passível de estudos, o historiador trata o Tempo, recorta, analisa, mergulha nele para compreendê-lo, sempre da melhor maneira possível na tentativa de conhecê-lo e de interpretá-lo.

A célebre frase de Marc Bloch diz que a História é "a ciência dos homens no tempo" (BLOCH 2001) trouxe a profundidade dessa relação extremamente forte entre a História e o Tempo, dois elementos indissociáveis. Seria impossível pensar as relações humanas sem um marco temporal. O tempo da História, para Marc Bloch, era o lugar da sua inteligibilidade, o respiro sobre sua duração. Para esse grande historiador: "dificilmente imagina-se que uma ciência, qualquer que seja, possa abstrair do tempo." (BLOCH, 2001, p. 50).

Dessa forma, o estudo sobre o Tempo traz possibilidades de análise dos diferentes ritmos, dos fatos que se modificam, e daqueles que permanecem inalterados, ou até mesmo daqueles que parecem se repetir, sem transformar. Ali, estariam presentes essas observações de um tempo contínuo, ou descontínuo, longo, ou curto, permanente, ou alterável.

ISBN: 978-65-5222-079-0

E dentre tantos questionamentos feitos sobre este conceito, nos atentamos um pouco para as inquietações, presentes nas *Confissões,* de Santo Agostinho, no seu livro XI, capítulo XIV ao XXI, mas especificamente no capítulo XIV, onde ele indaga que Deus fez o próprio tempo, e nenhum tempo seria coeterno com Deus, pois ele era imutável. Ele pergunta:

> "O que é o tempo? Quem poderia explicá-lo de maneira breve e fácil? Quem pode concebê-lo, mesmo no pensamento, com bastante clareza para exprimir a ideia com palavras? E, no entanto, haverá noção mais familiar e mais conhecida e usada em nossas conversações? Quando falamos dele certamente compreendemos o que dizemos, o mesmo acontece quando ouvimos alguém falar do tempo. Que é, pois, o tempo? Se ninguém me pergunta, eu sei; mas se quisesse explicar a quem indaga, já não sei. Contudo, afirmo com certeza e sei que, se nada passasse, não haveria tempo passado; que se não houvesse os acontecimentos, não haveria tempo futuro; e que se nada existisse agora, não haveria tempo presente. Como então podem existir esses dois tempos, o passado e o futuro, se o passado já não existe e se o futuro ainda não chegou? Quanto ao presente, se continuasse sempre presente e não passasse ao pretérito, não seria tempo, mas eternidade. Portanto, se o presente para ser tempo deve tornar-se passado, como podemos afirmar que existe, se sua razão de ser é aquela para qual deixará de existir? Por isso, o que nos permite afirmar que o tempo existe é a sua tendência a não existir."

Na reflexão de Santo Agostinho, podemos perceber que sabemos pessoalmente formar uma ideia do que seja o Tempo, mas, se alguém nos pede para definir esta ideia, já sentimos certa dificuldade, porque esse Tempo que rodeia e organiza os afazeres humanos não é algo sólido, estático, mensurável. É algo teórico, totalmente envolvido em nosso percurso, mas difícil de ter uma definição prática. Santo Agostinho ainda reflete sobre a ligação desse tempo às percepções temporais do presente, passado e futuro, questionando a existência dessas divisões temporais e o poder de percepção que podemos ter sobre elas.

Santo Agostinho revela que as três temporalidades: presente, passado e futuro só existem na mente humana, e que todas se interligam ao seu entendimento do que seja o presente, seriam eles o presente do passado,

ISBN: 978-65-5222-079-0

o presente do presente e o presente do futuro. O presente do passado é a memória; o presente do presente é a percepção direta; o presente do futuro é a esperança. Para ele essa palavra Tempo demanda mistérios. Seu desejo, assim como o nosso seria conhecer a natureza e a essência dele. Qual seria sua consistência? Ele é visível, ou se tem somente a impressão de vê-lo? Como poderíamos medi-lo? O Tempo estaria ligado ao movimento de um corpo, ou ao movimento dos astros? Seria ele uma extensão da alma? É no espírito que se poderia medir o Tempo? Diz Santo Agostinho, em seu capítulo XXIII:

> "Ninguém, portanto, me diga que o tempo é o movimento dos corpos celestes. Quando a oração de um homem fez parar o sol para concluir vitoriosamente a batalha, o sol estava imóvel, mas o tempo caminhava; e a batalha terminou no espaço do tempo que era necessário."

Diante de uma reflexão tão profunda sobre o Tempo, percebe-se que ele se faz presente nas manifestações da natureza humana, seja por uma simples modificação da paisagem. Porém, não se consegue traduzi-lo. Saber o que é o Tempo, essa incógnita que nos devora, é difícil. O autor confessa que diz todas essas coisas no tempo, mas, não sabe dizê -lo: "Ai de mim que nem sei nem mesmo o que ignoro!" (Santo Agostinho, XXVI). As colocações de Santo Agostinho mostram que a procura pela definição e compreensão do conceito Tempo é antiga. Sempre considerada necessária pelo homem, independente da época de sua vivência, pois traria respostas claras à preocupação de deixar marcas humanas, evidências de vida e lastros, importantes para as outras gerações.

Outro autor que discute sobre o Tempo, em seu livro Memória e identidade, Joël Candau, diz que:

> Somos sempre condenados ao tempo, condição a qual não escapa nenhuma existência. O tempo voraz que segundo a segundo, como um inseto perseverante (...), devora mecânica e inexoravelmente toda vida, realizando assim sua obra de decomposição: o tempo presente, agonizante por essência (...) prestes a desaparecer no passado, no momento mesmo em que anuncia o futuro. O fluxo do tempo, por essa razão,

ISBN: 978-65-5222-079-0

> ameaça os indivíduos e os grupos em suas existências. Como parar esse tempo devastador, essa corrida desabalada, como evitar seu trabalho, incoerente, indiferente, impessoal, destruidor, como se livrar da ruína universal com a qual ameaça toda a vida? (CANDAU, 2019, p. 15)

Estaríamos mesmo diante de um tempo tão voraz e ameaçador? De onde viria essa ameaça? Diríamos que, talvez do medo que perpassa a cabeça de cada ser humano do processo da mortalidade, da finitude, enquanto ser físico. Acabada sua existência, estaria ele sujeito ao aniquilamento, ausência total do que se foi. O Tempo é visto como uma ameaça, segundo Candau (2019), porque nos tira a permanência física no espaço em que o corpo estava tão acostumado e adaptado. E sua passagem nos aterroriza, porque não queremos deixar de existir.

Esse fluxo do tempo, não é algo controlável pelo ser humano, Por isso ele o organiza tanto, por isso ele o considera rápido, por isso tenta-se medi-lo, seja pela observação dos astros, seja através do controle da datação feito pelo calendário. E talvez por isso, pela necessidade de provar que existiu, que ele está tão profundamente arraigado à historia, pois ela é a ciência que deixa os rastros humanos sobre o espaço, que permanece habitado por outros seres, que substituem os que deixaram de ser, fisicamente. Por isso, a importância do registro, da memória, perpassada de geração em geração, para se provar que viveu.

O autor Paul Ricoeur (2010) diz que é a narrativa que torna possível a experiência humana do Tempo. Para ele: “O tempo se torna tempo humano na medida em que está articulado de maneira narrativa; em contraposição, a narrativa é significativa na medida em que desenha as características da experiência temporal.” (RICOEUR, 2010, p. 09). É a narrativa que torna a ideia de Tempo compreensível aos humanos, conferindo-lhe significado. Na visão de Nobert Elias (1998), o Tempo também não existe em si. Ele é um símbolo social, que resultou de um longo processo de aprendizagem humana, algo que dá para ser sentido pela própria fuga dos anos no calendário, pela observação do relógio. Não e algo que o indivíduo possa forjar em seu conceito. Ele vai se tornando evidente em

ISBN: 978-65-5222-079-0

sociedade, de acordo com as tarefas que os homens vão desenvolvendo, é na verdade, um instrumento de orientação.

Seria o Tempo uma representação simbólica presente nas relações individuais, sociais, físicas, onde o homem verifica suas condutas e a conduta de outros homens que vieram antes dele, bem como é verificador das sensibilidades humanas. Segundo Elias (1998), quando os homens passaram a considerar os padrões naturais insuficientes, ele teve então, a intenção de construir padrões próprios, como o relógio, que passou a servir de referência, junto a outros objetos de caráter escalar e métricos.

O Tempo, para ele é como se fosse um quadro de referência do qual a humanidade se serve para eregir numa sequência de mudanças, limites, permanências, de fluxos. O Tempo, como símbolo, necessita de um meio externo físico para sua representação. Esse meio físico seriam a forma dos homens acompanharem socialmente essas passagens, através de sua comunicação com os outros. Essas explicações sobre o Tempo mostram claramente como a relação com ele vai se modificando e se transformando à medida que as relações sociais vão ficando mais complexas também.

O autor Koselleck, em sua obra "Futuro e Passado", também discute sobre a complexidade da compreensão temporal:

> Que é o tempo histórico? Essa é uma das perguntas mais difíceis de responder no campo da historiografia. A questão nos leva necessariamente a adentrar o terreno da teoria da história, sob uma perspectiva ainda mais profunda do que a habitual, pois as fontes do passado são capazes de nos dar notícia imediata sobre os fatos, as ideias, sobre planos e acontecimentos, mas não sobre o tempo histórico em si. (KOSELLECK, 2006, p 13)

O autor nos convida a investigar o campo da teoria da história para que haja uma melhor compreensão sobre as ideias e fatos, embora reconheça a dificuldade de compreensão do Tempo histórico. E na sua obra: "Estratos do tempo", Koselleck nos remete a diversos planos, com diferentes durações, pois a História está relacionada ao espaço. Ele usou esse

ISBN: 978-65-5222-079-0

termo a partir do século XVIII, depois que a ciência natural foi temporalizada para separar os diversos planos temporais e os acontecimentos. Tempo e espaço seriam categorias conjuntas que possibilitariam o acontecimento histórico.

Em Koselleck, vemos uma forma de ver o tempo que segundo ele mesmo, pretendia: solapar a oposição entre o linear e o circular. "Os tempos históricos consistem em vários estratos que remetem uns aos outros, mas que não dependem completamente uns dos outros." (KOSELLECK, 2014, p. 19-20). Os historiadores organizavam o tempo de forma linear, ou de forma circular, mas para Koselleck, ambos os modelos eram insuficientes, pois todas as sequências históricas contêm elementos lineares e circulares (recorrentes). O autor afirma que:

> O proveito de uma teoria de estratos do tempo consiste em sua capacidade de medir diferentes velocidades, acelerações ou atrasos, tornando visíveis os diferentes modos de mudanças que exibem grande complexidade temporal. (KOSELLECK, 2014, p. 22)

De modo que o tempo histórico e o tempo natural se influenciam, e a história humana pode ser interpretada através dessa metáfora e dos diferentes estratos relacionadas às experiências acumuladas pelos sujeitos. Esses Estratos do tempo sempre se repetem em ações singulares. Para essa comprovação ele cita em sua obra o exemplo do casamento: para os noivos é uma experiência única, um ato individual, mas a cerimônia segue um ritual de repetibilidade, pois os ritmos e dogmas se repetem justamente para gerar uma precondição dos casos individuais, bem como o exemplo do carteiro que faz o mesmo trajeto diariamente, mas sempre levando mensagens singulares.

Os fatos humanos, segundo Koselleck, são únicos e por isso muito difíceis de serem previstos, mas ao analisarmos as condições gerais, que são passíveis de repetição é possível fazer uma espécie de prognóstico através dessa repetibilidade: "sem a pluralidade de estratos de tempo tampouco seria possível arriscar prognósticos" (KOSELLECK, 2014, p. 14).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essas estruturas de repetição não se reproduzem de forma homogênea, pois acontecem em diferentes velocidades.

Nos estratos do tempo estudado pelo autor está a estrutura de repetição, essa estrutura ajuda a realizar os casos singulares. Para ele: "sem o retorno do mesmo, ou pelo menos de algo semelhante, conforme um planejamento e sem organização seria impossível que eventos singulares se realizassem." (KOSELLECK, 2014, p. 21). Ele cita como exemplo o uso da linguagem para a comunicação, para que o ato singular da fala possa ser compreendido é necessária a repetição. Cita também a relação das leis e da justiça, pois as mesmas são formuladas de forma geral para julgar casos singulares; para que possam ser aplicadas é preciso que haja uma recorrência, onde: "fenômenos de recorrência podem ser demonstrados como condição de singularidade em todos os âmbitos da vida." (KOSELLECK, 2014, p. 22). A própria repetição pode ser uma singularidade, pois os acontecimentos singulares estão ligados a essas estruturas de repetição.

E sobre o estrato de tempo transcendente, que perpassa a experiência dos indivíduos, das gerações, dos limites cotidianos, ele cita a reprodução biológica, o ato de concepção, nascimento e morte, "que acolhe todas as histórias de amor e de ódio, todos os conflitos geracionais." (KOSELLECK, 2014, p.24). Eles se repetem, já existiam e continuarão a existir pelas gerações que se seguem.

O autor deixa clara a relação do Tempo com o espaço, bem como a importância das experiências dos homens nesses espaços temporais. Os tempos são plurais, e se diferenciam em durações que se relacionam com a vivência de cada ser humano e estão estruturadas, têm suas particularidades, suas repetências que permitem a existência de singularidades e que se interligam a fatos que são transcendentes, que perpassam as existências humanas. Onde interessa a idade interna do homem e a relação que este estabelece entre seu passado e futuro.

Pensar o Tempo histórico a partir das categorias do campo da experiência (passado) e o horizonte de espera (futuro) torna possível o

ISBN: 978-65-5222-079-0

conhecimento humano. Para Koselleck, determinar a diferença entre passado e futuro, entre campo de experiência e horizonte de espera em um presente é apreender alguma coisa que seria chamado de tempo histórico.

O autor José Carlos Reis vai além ao dizer que: "O tempo é a relação da alma consigo mesma - ela se lembra e espera." (REIS, 2006, p. 180). Para ele:

> O ser que estava na origem não é o mesmo que chega ao final de alguns anos, ou séculos. Entre o ser inicial e o final há o tempo, a duração que altera o ser. Essa duração não é natural, contínua, homogênea, regular, mensurável, é humana, vivida, portanto, descontínua, heterogênea, irregular, qualitativa, não mensurável. A mudança vivida é irreversível e incomensurável. (REIS, 2006, p. 180)

O tempo altera o ser, sendo um antes e outro depois de sua passagem, Reis pergunta: "Seria possível segurar esse tempo humano que transcorre vertiginosamente, vivido na inquietação, no terror do horizonte mortal?" (REIS, 2006, p. 181). E faz uso de uma analogia ao estudo do tempo comparando-o a uma ampulheta, ou clepsidra, onde o tempo humano que está sendo vivido estaria representado pela sua parte superior, representando um mundo que aparenta ser sólido, palpável, mas, que segundo o autor, tende a desabar e a deixar de ser, transformando-se em passado, deslocando-se para parte inferior da clesidra. Mas, essa parte inferior, que seria o passado não se deixa reter também, ela escorre, ela deixa resquícios do que foi.

E esta seria a grande problemática observada: como acompanhar essa passagem do tempo? Como conhecê-lo mais profundamente? Como descrevê-lo? É possível torná -lo visível? Uma forma de tentar responder alguns desses questionamentos feitos pelo historiador e por aqueles que se debruçam sobre as inquietações provocadas pelo tempo, seria agarrar-se à cintura de vidro da ampulheta, observando este presente passar lentamente para a parte inferior, observá-lo, bem disse, já que o mesmo não se deixa reter. O papel do historiador, dentro dessa analogia, seria

ISBN: 978-65-5222-079-0

virar a clepsidra de cabeça para baixo, fazendo desabar sobre os vivos o ser que se foi, que estava lá no passado, inquieto, pungente, na sua aflição de se fazer lembrar, desabando a contrapelo sobre a cabeça dos vivos (REIS, 2006).

O passado seria para o historiador, o que tem de mais sólido na estrutura do tempo. (REIS, 2006). Um dos grandes objetivos do historiador, dentro do seu anseio de conhecer o homem no tempo é a interpretação feita a partir do olhar compenetrado sobre o vão da clepsidra, que lhe possibilita lançar sinais, interrogações, e que para sua alegria, ele obtém respostas: "O fundo da ampulheta fala, se expressa, é capaz de dialogar com a parte superior, retirando os vivos da solidão, em sua passagem inexorável pelo vão." (REIS, 2006, p. 183).

Partindo dessa análise temporal, extremamente ligada aos vestígios humanos e a alteridade, Reis (2006) diz que seria necessário recorrer a um terceiro tempo, como uma forma de mediação entre os dois tempos já existentes: o tempo físico e natural e o tempo da consciência, que é individual e próprio de cada ser humano. Seria esse terceiro tempo o tempo histórico, que chegaria representando a sucessão de gerações biologicamente e culturalmente. Um tempo capaz de vencer a morte, pois o ser continuaria através de seus vestígios; com isso, se combateria o esquecimento. O historiador estaria abraçado à ampulheta, (REIS, 2006), assegurando que houve sucessões demográficas, que o homem não deixou de existir. Analisa também o lado cultural, datando e pesquisando ele percebe:

> Gerações que possuem afinidades, que participam de uma mesma memória, de uma mesma espera, mesmos distantes entre si quanto às suas datas. Ele identifica as gerações que valorizam a tradição, e as que inovam, interrompendo a tradição. Postando ali, no buraco do tempo, ele realiza a mediação, ele põe em diálogo homens que nunca se encontraram, nunca se viram e se conheceram, mas repletos de dados e informações sobre sua própria experiência de vida para se oferecerem reciprocamente. (REIS, 2006, p. 188)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essa mediação é feita através de vestígios, arquivos, de suportes materiais, entendidos como mensagens e fontes utilizadas no trabalho do historiador. Esse tempo, o histórico, estaria se referindo: "à vida humana, que é individual e coletiva. Forçar o coletivo contra o individual, ou enfatizar o individual contra o coletivo é fracassar na apreensão da vida humana - objetivo do historiador." (REIS, 2006, p. 184).

Esse terceiro tempo, quando organizado através do calendário, teria como função principal orientar as continuidades e as rupturas, organizar as sociedades, as gerações, datar os documentos. Seria ele: "a primeira ponte que a história lança sobre o abismo entre a natureza e a consciência." (REIS, 2006, p. 185) Do tempo físico, o calendário extrai a continuidade, do tempo da consciência ele extrai a irreversibilidade, a mudança, a memória, ele relata um evento que é sucedido por outro evento, numa sucessão humana no tempo.

A certeza da sucessão é nossa prova sobre o Tempo, mas isso não simplifica, nem resume nossa visão sobre o mesmo. "Dentro de suas medidas prevalece o incomensurável, os ritmos heterogeneamente descontínuos, as lembranças e esquecimento, as esperas e desilusões, a inquietação vivida." (REIS, 2006, p. 190) Ele serve de referência moderna, registra as ações humanas que ficaram gravadas nos vestígios, verificadas pelas gerações que vieram dentro dessa sucessão. O calendário seria o mediador entre os dois tempos, trazendo consigo as mudanças, a memória, a escolha de um determinado momento considerado essencial na determinação das datas (REIS 2006).

Utilizando-se de sua metáfora da clepsidra, o historiador observa então, que este número que está representado no calendário aparece, marcando sua passagem pelo espaço da clepsidra, ganhando uma temporalização, organizando o retorno sucessivo dos homens (REIS, 2006). "O que passa sucessivamente, marcado pela data, são gerações, vivos que viveram juntos, que cabem na mesma data." (REIS, 2006, p. 186).

Percebe -se então, que a função do calendário é trazer uma relação temporal, sucessão, passagem, essa diacronia que responde a uma

ISBN: 978-65-5222-079-0

inquietação humana relacionada ao tempo. Esse ritual de passagem, que muito embora seja percebido sob vários ritmos é determinante na observação das temporalidades, ligadas ao presente e passado, preconizando também o futuro, o que está datado, será vivenciado, verificado, para que aconteça, de forma semelhante ao que se espera, ou não.

Mas, para Koselleck, a compreensão sobre o Tempo histórico não se resolveria somente pelo calendário. A datação ajuda a localizar o mundo histórico dentro de suas sucessões, mas, existe a necessidade de conhecer o mundo humano. Esse Tempo histórico estaria associado às ações políticas, institucionais, concretas, realizadas por esses seres humanos, e ligado também aos seus vestígios. Em sua obra Futuro e Passado (2016) Koselleck diz que para compreensão desse tempo histórico ligado às ações humanas e ao seu cotidiano, faz-se necessário:

> Contemplar as rugas no rosto de um homem, ou então as cicatrizes nas quais se delineiam as marcas de um destino já vivido. Ou ainda, deve evocar na memória a presença, lado a lado, de prédios em ruínas e construções recentes, vislumbrando assim a notável transformação de estilo que empresta uma profunda dimensão temporal a uma simples fileira de casa; que observe também o diferente ritmo dos processos de modernização sofrido por diferentes meios de transporte, que, do trenó ao avião, mesclam-se, superpõem-se e assimilam-se uns aos outros, permitindo que se vislumbrem, nessa dinâmica, épocas inteiras. Por fim, que contemple a sucessão de gerações dentro da própria família, assim como no mundo do trabalho, lugares nos quais se dá a justaposição de diferentes espaços da experiência e o entrelaçamento de distintas perspectivas de futuro, ao lado de conflitos ainda em germe. Esse olhar em volta já é suficiente para que se perceba a impossibilidade de traduzir, de forma imediata, a universalidade de um tempo mensurável e natural - mesmo que esse tempo tenha uma história própria – para um conceito de tempo histórico. (KOSELLECK, 2016, p. 14)

Dentro dessas discussões, outro autor que nos descreveu sobre a complexidade do tempo histórico foi François Hartog, em suas discussões sobre os Regimes de historicidade, ele escreve sobre três modelos temporais bem nítidos para a compreensão das mudanças na visão dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

tempos históricos, bem como descreve suas características. Para o autor, existe uma grande diferença entre época e regime: época seria apenas um recorte no tempo linear, enquanto o regime organiza o passado em forma de estruturas. Hartog diz que: "um regime não é uma entidade metafísica, que desce dos céus, mas antes um arcabouço durável, que é desafiável, tão logo se torne predominante, ou simplesmente funcional. (HARTOG, 2008, p.10).

Em um primeiro regime, via-se a História como mestra da vida, ou *Magistra Vitae,* que tinha nos feitos do passado uma lição a ser vivenciada, ou afastada, para se chegar a um futuro exemplar. Nele, o passado podia ser um perfeito modelo do que seria vivido no presente e do que estava por vir no futuro. Nas palavras de Hartog: "o primeiro movimento era o de olhar o passado, não para repeti-lo, mas para compreender o devir, para encontrar seus precedentes, exemplos e referências com vistas às ações praticadas." (HARTOG, 2015, p.04). Fatores como o lugar ocupado pelas igrejas e instituições religiosas muito influenciáveis, bem como a formação das grandes monarquias contribuíram para da vida longa ao modelo *Magistra Vitae* que perdurou até meados do século XVIII.

A partir da Revolução Francesa, de 1789, surge outro modelo que Hartog chamou de *Regime moderno de historicidade*. Segundo o autor:

> Com a Revolução Francesa o futuro estava oficialmente em cena. Ruptura com o antigo regime e o avanço do que eu chamo de Regime Moderno de Historicidade, ou seja, esse tempo marcado, segundo Koselleck, por uma lacuna crescente entre o campo da experiência e o horizonte da espera. (HARTOG, 2015, p.03)

Sob a luz desse novo regime, surge a ideia de que o Tempo deveria está direcionado a um futuro, idealizado, ou contemplado, a partir de uma visão de progresso e de processo. Nessa perspectiva, a História teria a preparação para um futuro, pois sua intenção era estabelecer um caminho, o melhor possível, para se chegar com êxito a esse futuro, vislumbrá-lo para alcançá-lo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir de um grande acontecimento político, econômico e social que foi a queda do muro de Berlim, na Alemanha, em 1989, que trouxe mudanças antes não imaginadas pelas sociedades, como a total falta de previsibilidade sobre o futuro, houve a quebra do que Hartog (2008) chamava de Regime moderno de historicidade: "Então chegou 1989, inesperadamente marcando o fim efetivo da ideologia que sempre se apresentava como o fio de corte do modernismo ou do futurismo." (HARTOG, 2008, p.17).

A queda do muro de Berlim trouxe à tona uma série de mudanças na forma de vermos o tempo, onde até então, existia um período em que o ponto de vista do futuro dominava. Portanto, nesse modelo, ficou claro que não era mais possível trabalhar com a ideia de um futuro direcionado, pois várias vertentes se abriram, não havendo mais espaço pra um direcionamento ao futuro específico. O próprio passado teria se tornado opaco, como também imprevisível, pois ele poderia ser ampliado, colocando-se novas questões sobre o mesmo, para obtenção de novas respostas que por muitas vezes poderiam ter sido interrompidas, evitadas, ou destruídas, e dependendo do contexto, poderiam vir à tona.

Inicia-se assim, um novo regime que Hartog denominou de Presentismo, pois essa crise que se abateu sobre o futuro, deixou a humanidade sem nenhuma imagem formada sobre ele, e o próprio presente passou a ter uma imagem sobre si, como se já fosse futuro, trazendo uma aceleração temporal jamais imaginada. Hartog dizia que estava ocorrendo uma crise de futuro, porque por um lado tínhamos um passado recente que não tinha sido compreendido completamente, mas que devido ter apresentado uma diferença única em seu contexto, ou mesmo um corte, diante do que poderia ser previsto, não dava mais para orientar o presente, nem deixava margem pra se tentar interpretar o futuro.

O autor fala como se existisse uma brecha temporal. Não havia, naquele momento, como explicar o tempo histórico. Por isso a idéia de um presentismo, não somente pela falta de projeção do futuro, mas segundo Hartog, pelo desmantelamento dos instrumentos que poderiam nos dar

ISBN: 978-65-5222-079-0

essa previsão, ou projeção. Portanto, até o começo dos anos 80, tínhamos três linhas de pensamento que configuravam a História: a história, Mestra da vida, voltada para o passado, o Regime moderno de historicidade, voltado para o futuro, e a história do tempo presente, ou Presentismo, situada no hoje, aqui e agora.

Referindo ao hoje, mas precisamente ao agora, para Hartog, todos os três modelos se quebraram, não havendo mais como basear-se em nenhum deles. Nas suas palavras:

> Escrever uma história dominada pelo ponto de vista do futuro, como uma teleologia, não é mais possível, restaurar a antiga *historia Magistra* poderia ser tentador, mas intelectualmente, e não intelectualmente, não muito satisfatório! E o presente mesmo, como acabamos de ver não é um chão seguro. Assim o historiador não tem escolha a não ser edificar seu próprio ponto de vista tão explicitamente quanto possível. A abordagem comparativa parece-me oferecer uma resposta possível: tanto modesta que complexa. (HARTOG, 2008, p. 18).

Essas colocações, feitas por Hartog, abre a oportunidade de trabalhar a interpretação sobre os fatos históricos que desejamos compreender no tempo, levando em conta a produção, ou adequação de conceitos que venham a contribuir com essa compreensão. É importante tentar analisar a humanidade dentro do tempo presente e investigar como foram essas relações com os tempos passados, de uma forma estrutural, pois as ações do homem no tempo estão diretamente ligadas às nossas vivências atuais e a nossa relação com esse tempo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essas várias definições de Tempo gera um interessante debate na aprendizagem histórica, pois este conceito é visto como um referencial para interpretação da história humana e como um elemento essencial para fazermos uma reflexão historiográfica. Uma abordagem no estudo da História que nos parece ser imprescindível e necessária, pois permite que o homem se localize em um contexto e defina, juntos aos demais

ISBN: 978-65-5222-079-0

membros do seu grupo social, sua cultura, sua regras e seu contexto de orientação.

Que função complexa a do historiador! Tornar possível através de seus métodos de investigação, descobrir vivências que estavam no passado e que ressurgem através dos vestígios e dos ecos observados no presente. Retomando a apologia da Clepsidra, de Reis (2002), é possível, a partir dos estudos das temporalidades presentes no Tempo, relembrar aos vivos, que estão na parte superior da clepsidra a sua interligação com outros tempos e com outras pessoas, que outrora eram vivos e que agora ocupam o vão inferior da clepsidra: o passado. Esses sujeitos não deixaram de ser, porque puderam, de forma insistente, deixar seus restos, seus lastros por onde passaram, prova essencial da necessidade de se fazer lembrar que é típica dos seres humanos, que não querem se perder, sem provar que existiram para as gerações sucessoras.

É preciso, pois, fazer falar os sinais lançados sobre o Tempo, ler estes sinais, vasculhar suas pistas. São esses ecos humanos dispostos no passado, que ecoam através do trabalho de pesquisa do historiador nos conectando com o tempo presente. Essa é a marca principal do ser humano: não deixar de ser, poder esticar-se ao presente, através de um passado que virá à tona, na medida em que, o historiador recorre à investigação para provar que este humano outrora existiu e carregou consigo marcas de um tempo relacionado à sua trajetória de vida.

Se não temos uma definição específica, pois são muitas as definições do que seja o Tempo, é possível compreendê-lo como uma passagem, não linear, não pré-estabelecida, nem estática, nem previsível, dentro de um determinado contexto histórico, repleto de mudanças transitórias, repleto de fatos marcantes, construídos e vivenciados pelo homem em suas trajetórias no espaço em que este ocupa neste imenso Universo.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Santo. **Confissões**: livro XI. Petrópolis: vozes, 2005.

BARROS, José D'Assunção. A historiografia e os conceitos relacionados ao tempo. **Dimensões**, vol. 32, p. 240-266, 2014.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CANDAU, Joël. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2019.

ELIAS, Nobert**. Sobre o tempo**. Rio de janeiro: Jorge Zahar, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HARTOG, François. **Tempo, história e escrita da história:** a ordem do tempo. In: HTTP://www.fflch.usp.br, janeiro de 2008.

KOSELLECK, Reinhart. **Estratos do tempo, estudos sobre História**. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2014.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado***:* contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

PROST, Antoine. Como a História faz o historiador? **Revista Anos 90.** Porto Alegre. N° 14, p. 07-16, dez. 2000.

PROST, Antoine. **Doze lições sobre a Histór**ia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REIS, José Carlos**. História & Teoria:** historicismo, temporalidade e verdade. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

REIS, José Carlos**. O conceito de tempo histórico em Ricouer, Koselleck e "Annales":** uma articulação possível. Síntese nova Fase. V. 23, n° 73, pág. 229-252, 1996.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. São Paulo: Editora WMF Marins Fontes, 2010.

ROMERO, Mariza. Entrevista de François Hartog. **Revista brasileira de História**. São Paulo, v. 35, n° 70, 2015.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.084

A ATUAÇÃO DO SETOR PRIVADO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS REDES ESTADUAIS DE ENSINO DE ALAGOAS E PERNAMBUCO – BRASIL

Sayarah Carol Mesquita dos Santos[1]
Thamyrys Fernanda Cândido de Lima Nascimento[2]
José Mawison Cândido de Lima[3]

RESUMO

A privatização na educação vem avançando diante de um cenário onde impera a lógica da desregulamentação dos processos laborais, inserção de mecanismos ancorados na flexibilidade produtiva do capitalismo e expansão do neoliberalismo ao direcionar os espaços públicos para os interesses do mercado à custa das demandas dos trabalhadores. Nesta via, educação, professores e perspectiva de formação estudantil caminham no sentido de ampliar a atuação dos setores empresariais, fomentando concepções e práticas que objetivam os interesses da competição e produtividade. Assim, este trabalho analisa como o setor privado se insere nos processos de formação continuada dos docentes das redes estaduais de ensino de Alagoas e Pernambuco. Para esta finalidade, utiliza-se o estudo bibliográfico mediante referências teóricas que debatem os processos de privatização na educação,

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, sayarah.carol@ufpe.br;

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, thamyrysfernanda@hotmail.com;

3 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, professional_matt@hotmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

como os estudos de Freitas (2018), Silva (2019) e Adrião (2018) se destacam; bem como analisa os sites de algumas instituições/fundações privadas (apenas aquelas que têm mais inserção na formação continuada nestes dois estados), a fim de evidenciar como ocorrem os processos de formação continuada do professorado. A formação continuada de docentes fomentada pelos setores privados traz efeitos preocupantes para os rumos do trabalho pedagógico e da qualidade da formação dos estudantes, pois o caráter da formação se concentra na ótica da prática pela prática, sem organicidade e sem base teórica, além de enaltecer a lógica das avaliações externas pautadas em metas, controle e competição. A formação continuada oferecida pelas instituições privadas modelam e direcionam o que se espera obter dos professores em uma sociedade competitiva, tecnológica e digital, elevando os saberes instrumentais e empobrecendo os conhecimentos teóricos e as elaborações coletivas e políticas, anulando o caráter formativo enraizado na práxis pedagógica.

Palavras-chave: Privatização, Docentes, Formação Continuada, Educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A privatização na educação vem avançando cada vez mais diante de um cenário onde impera a lógica da desregulamentação dos processos laborais, a inserção de mecanismos ancorados na flexibilidade produtiva do capitalismo e expansão do neoliberalismo ao direcionar os espaços públicos para os interesses do mercado à custa das demandas dos trabalhadores. Nesta via, a educação, os professores e a perspectiva de formação estudantil caminham no sentido de ampliar a atuação dos setores empresariais, fomentando concepções e práticas que objetivam os interesses da competição e produtividade.

Luiz Carlos de Freitas (2018) argumenta que no cenário geral nos deparamos com a lógica mercantil e concorrencial em todos os aspectos da vida, com a inserção do individualismo sob a roupagem do empreendedorismo, fazendo com que os jovens sejam os únicos responsáveis pelo sucesso ou fracasso, sem nenhuma garantia de condições materiais e sem proteção do Estado para chegar a um patamar de vida melhor socialmente. Assim, a ênfase recai na sobrevivência dos mais fortes e eliminação dos mais fracos.

A formação dos docentes também se insere nesta perspectiva neoliberal de individualidade, produtividade, controle e pragmática do saber fazer em detrimento do saber pensar. O empresariado atua nos processos formativos do professorado ao demandar que os currículos sejam situados pela ótica das competências (Silva, 2019), com a introdução de pacotes de formação centrados em conteúdos que o mercado demanda para os docentes, a exemplo das expressivas formações que enaltecem a prática pela prática, metodologias ativas, planejamento reverso, competências digitais, a fim de se adequar às exigências da sociedade digital, isto é, da sociedade capitalista.

Neste debate, os estudos de Theresa Adrião (2018) sobre as formas de privatização da educação no Brasil destacam três tipos de privatizar: oferta (pode ser visto nos convênios com fundações privadas), gestão

ISBN: 978-65-5222-079-0

escolar e educacional e currículo (pode ser encontrado nas parcerias com empresas para a oferta de formação continuada de professores); sendo esta última forma a que podemos melhor analisar neste trabalho, que é justamente a privatização da formação continuada dos professores.

Assim, este trabalho busca analisar como o setor privado se insere nos processos de formação continuada dos docentes das redes estaduais de ensino de Pernambuco e Alagoas, no contexto brasileiro. Vale destacar que este trabalho faz parte de uma pesquisa de Doutorado em andamento, que engloba as análises da formação continuada dos professores destes dois estados a partir da política do Novo Ensino Médio.

Para esta finalidade, utiliza-se o estudo bibliográfico mediante as referências teóricas que debatem os processos de privatização na educação; bem como analisa os sites de algumas instituições/fundações privadas (não são todas, apenas aquelas que têm mais inserção na formação continuada nestes dois estados), a fim de destacar como ocorre os processos de formação continuada do professorado.

METODOLOGIA

Utilizou-se o estudo bibliográfico mediante referências teóricas que debatem os processos de privatização na educação, como os estudos de Freitas (2018), Silva (2019) e Adrião (2018) se destacam; bem como foi analisado os sites de algumas instituições/fundações privadas (apenas aquelas que têm mais inserção na formação continuada nestes dois estados), a fim de evidenciar como ocorrem os processos de formação continuada do professorado. Essas instituições foram: Fundação Lemann, Instituto Sonho Verde, Instituto Natura, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Learning Set.

Do ponto de vista metodológico, para Gil (2002), a pesquisa bibliográfica se trata de leitura, análise e interpretação de referências teóricas da área de estudo. De acordo com o autor, “os livros de referência, também denominados livros de consulta, são aqueles que têm por objetivo

ISBN: 978-65-5222-079-0

possibilitar a rápida obtenção das informações requeridas, ou, então, a localização das obras que as contêm" (Gil, 2002, p. 44). Dessa forma, consideramos as contribuições de pesquisadores/as da área de política educacional, formação e trabalho docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

É importante observar que a formação continuada se remete à ideia de continuidade, de ações contínuas à ação formativa primária, isto é, a formação inicial. Entretanto, nota-se que no Brasil há uma deturpação do papel da formação continuada, onde muitas práticas são desconexas, superficiais e sem embasamento teórico-metodológico acerca das necessidades dos professores e das escolas e que se colocam como ações de formação continuada.

A formação continuada no Brasil, conforme Galindo e Inforsato (2016), foi iniciada na década de 1970 com iniciativas pessoais de aperfeiçoamento profissional, arroladas por meio de programas organizados pela lógica tecnicista do treinamento e da capacitação de docentes atreladas à reforma do ensino de 1° e 2° graus em 1976, época da ditadura militar.

A escola e seus alunos possuem especificidades e diversidades que precisam ser levadas em conta quando se pensa no trabalho pedagógico. Do mesmo modo, os professores possuem diferenças quanto à formação e as experiências profissionais que precisam ser consideradas, analisando as demandas e necessidades dos docentes nos processos de formação continuada.

Nesse sentido,

> A formação continuada, na maioria das vezes, colocada sob programas (ou pacotes de formação) desconsideram essa diversidade factualmente existente e configurando-se em uma prática homogeneizadora, de caráter conteudista/ informativa, que parte de conhecimentos pré-estabelecidos para configurar os currículos (ou módulos/programas) operantes nas propostas que pouco terão a contribuir para a alteração de

ISBN: 978-65-5222-079-0

> práticas profissionalmente cristalizadas pelo tempo da experiência profissional (Galindo; Inforsato, 2016, p. 466).

O que pode ser observado é que no Brasil as práticas de formação continuada de docentes da Educação Básica, em sua maioria, vêm engessadas e padronizadas pelas instâncias que gerem a educação nos municípios e estados, com pacotes de formação fechados e alinhados com o modelo das competências, dotados de saberes e conhecimentos utilitários e produtivos, como se a escola e os professores fossem uma empresa, que necessitam se apropriar de conhecimentos rentáveis e aplicados às mudanças da sociedade vigente, para serem ajustados e produtivos.

Contudo, a formação continuada dos professores não se deve restringir aos aspectos metodológicos, didáticos e de inovação. É importante abranger os processos formativos para as dimensões políticas, humanas e sociais, situadas na sociedade e suas problemáticas, contribuindo, assim, para a formação do professor de modo mais totalizante.

Com base em Imbernón (2009) é preciso deixar de lado a noção restrita de que a formação continuada do professor significa atualização didático-metodológica, pois a formação docente deve contribuir com a teoria que fundamenta a prática docente, pensando sua organização e reconstrução contínua. Ou seja, a formação continuada pautada na análise, organização e reconstrução da teoria que fundamenta o fazer docente. Esse fato altera a forma de pensar a formação, já que

> não supõe tanto o desenvolvimento de modalidades centradas nas atividades da aula, nem ver o(a) professor(a) como um aplicador de técnicas pedagógicas, mas privilegia o comprometimento com uma formação orientada para um sujeito que tem capacidades de processamento da informação, análise e reflexão crítica, decisão racional, avaliação de processos e reformulação de projetos, tanto trabalhistas como sociais e educativas em seu contexto e com seus colegas (Imbernón, 2009, p. 48).

A formação permanente do professorado deve partir de situações problemáticas da realidade, desenvolver formações colaborativas do

ISBN: 978-65-5222-079-0

coletivo docente, bem como superar a cultura do individualismo entre professores. Desse modo, Imbernón (2009) sugere algumas estratégias, como: desenvolvimento da autonomia compartilhada; partilhamento de processos metodológicos e de gestão nas escolas; grupos de intercâmbio de ideias e experiências e equipes autônomas de pesquisa sobre a prática educativa.

Na perspectiva de Silva (2021), desde a década de 1990 no Brasil, com a implementação do neoliberalismo, a privatização do setor público e a ideologia empresarial foram se inserindo elementos que reverberaram nas políticas educacionais, inclusive na docência. Assim, destaca-se o processo de precarização do trabalho docente que envolve baixa remuneração, desqualificação e fragmentação do trabalho do professor, perda do reconhecimento social e controle excessivo sob o trabalho; a intensificação relacionada às mudanças nas jornadas de trabalho intensiva (aceleração da produção num mesmo intervalo de tempo) e extensiva (maior tempo dedicado ao trabalho), pautando-se no tempo, ritmo e carga de trabalho; e a flexibilização a partir de contratos de trabalho mais flexíveis, temporários e desregulamentados (Silva, 2021).

Com base em Adrião (2018), a privatização do currículo pode afetar os processos de formação continuada docente à medida que as redes de ensino tendem a contratar serviços educacionais por empresas privadas que ofertam cursos, palestras, oficinas, entre outras atividades que o empresariado oferece para o setor público, fazendo com que empresas educacionais passem a conduzir a formação docente continuada.

Vale lembrar que a privatização não consiste apenas na venda ou transferência do que é público para o setor privado, também é a transferência de serviços e responsabilidades para a iniciativa privada, conforme Garcia (2019). Na educação e na formação continuada de professores encontramos essas formas mais veladas de prestação de serviços educacionais por meio de empresas e que reafirma o processo de privatização educacional.

Para Peroni e Caetano (2015, p. 348):

> O setor privado está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas. No entanto, entendemos que o setor privado mercantil, organizado ou não em redes, não é uma abstração. Ele é formado e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo.

De acordo com Quadros e Krawczyk (2021), nos últimos 40 anos a educação tem se incluído, de forma mais intensa, em um novo cenário de disputas entre as classes sociais, pois o capital olha para a educação pública como forma de absorção de investimentos, seja pela própria privatização direta, seja pela demanda de serviços e produtos educacionais, gerada com dinheiro público.

Destaca-se a atuação de algumas instituições/organizações privadas que vêm adentrando na agenda pública da educação, com notoriedade para a formação docente, como é o caso predominante da Fundação Lemann, trazendo a organização Conectando Saberes que foi fundada em 2015 e que atua tanto no estado de Pernambuco quanto Alagoas.

A finalidade é a mobilização de educadores para trocas de experiências e boas práticas na educação. Esta organização promove encontros virtuais e presenciais, a fim de compartilhar conhecimentos e práticas exitosas dentro e fora da sala de aula. Além disto, produz estudos, pesquisas e web série voltadas para a discussão do futuro do professor, questões salariais e valorização. Um destes estudos destaca as competências necessárias que os professores precisam dominar frente à educação da sociedade moderna e tecnológica, como mediar conflitos, ser resiliente, desenvolver o aspecto socioemocional, dominar tecnologias, entre outras competências.

Conforme Hirata (1994 apud Silva, 2019, p. 125) o modelo das competências é "originário do discurso empresarial que se firma em meados da década de 80 [...], com vistas a compor um repertório para orientar a formação dos trabalhadores". Essa noção pode ser entendida como aquela que se volta mais para a resolução de problemas e enfrentamento de imprevistos nas relações de trabalho, onde os trabalhadores criam

ISBN: 978-65-5222-079-0

situações de saber ser e saber diante das dificuldades, conseguindo produzir mais, com qualidade, reduzindo custos e tempo.

Nesse sentido, o modelo das competências se origina e se sustenta de uma perspectiva "economicista dos processos formativos, assentada em critérios de eficiência, produtividade e competitividade, que culminam por conferir ênfase ao desempenho e a uma concepção de prática, dissociada de seus fundamentos teóricos, dando espaço para um reduzido saber-fazer" (Silva, 2019, p. 133).

Observa-se que esta organização atrela as formações dos docentes às necessidades da sala de aula, diga-se do caráter prático e instrumental; bem como um educador formado para a educação do futuro, isto é, uma educação adaptável e delineada para atingir as necessidades das tecnologias digitais e da flexibilidade produtiva.

Para Tarlau e Moeller (2020), a investida das fundações e instituições empresariais nas políticas educacionais não tem apenas o objetivo de maximizar os lucros a partir da educação, mas se trata também de um movimento amplo de lideranças corporativas e fundações privadas que visam obter poder e modelar a educação pública à sua imagem. A Fundação Lemann, neste sentido, foi a peça-chave na definição da Base Nacional Comum Curricular (que é um documento normativo que orienta os currículos da Educação Básica no Brasil), ao fazer a educação pública semelhante à face do mercado, incidindo nos conhecimentos, na formação dos professores, nos currículos, nos métodos e na trajetória formativa dos indivíduos.

> [...] demonstramos como a influência filantrópica corporativa e privada na educação pública não é simplesmente um esquema neoliberal para maximizar lucros; em vez disso, é uma tentativa de líderes corporativos e fundações privadas de angariar poder e influência em diferentes escalas e refazer a educação pública à sua imagem e semelhança (Tarlau; Moeller, 2020, p. 555).

Para além de venda direta de bens públicos, produtividade e caráter lucrativo, o processo de privatização educacional envolve facetas subjeti-

ISBN: 978-65-5222-079-0

vas que adentram nas escolas com poder de influência, decisão, discursos e iniciativas, revestidos de um certo distanciamento sem interferências, mas que na verdade revela a incorporação massiva da lógica empresarial, passando pelo currículo, formação de professores, práticas pedagógicas, formação estudantil, materiais didáticos, entre outros.

Portanto, "não se trata simplesmente de uma tentativa de privatizar a educação pública e obter um lucro rápido. Por um lado, essas iniciativas são uma tentativa de manobrar poder, uma estratégia para encaixar as fundações na esfera pública" (Tarlau; Moeller, 2020, p. 594).

O Instituto Sonho Grande é uma organização sem fins lucrativos que também atua em Pernambuco e Alagoas, apoiando a expansão do Ensino Médio Integral (EMI) de forma central. Dentre as atuações desta organização, há o auxílio nas práticas pedagógicas e na gestão escolar, direcionados para o desenvolvimento integral dos estudantes a partir da formação de professores com novas práticas pedagógicas e da adoção de metodologias.

Vale ressaltar, também, o Instituto Natura que atua em investimentos na educação e assim como o Instituto Sonho Grande, apoia a política de Ensino Médio Integral, através do: apoio à implantação, expansão e consolidação do EMI e a Advocacy, Comunicação e

Produção de Conhecimento. Realiza-se a oferta de cursos a distância para os professores de forma gratuita, com certificado e autoinstrucionais, como curso de Trilhas, curso de Comunidade de Aprendizagem na Escola e curso de Escola Digital.

É perceptível que estas organizações privadas centram a perspectiva de formação continuada dos docentes em ações pontuais e de caráter instrumental, uma vez que há uma centralidade no que acontece nos espaços de sala de aula estritamente, com o enaltecimento de metodologias, aprendizagem, tecnologias e práticas, de tal modo que o trabalho pedagógico realizado pelo professor se limita aos muros da sala de aula, não compreendendo que o papel dos docentes vai além da relação

ISBN: 978-65-5222-079-0

ensino-aprendizagem, como os estudos de Marques e Nogueira (2020) abordam.

O conceito de trabalho docente, neste sentido:

> concebe o trabalho do professor de modo mais alargado, extrapolando assim o núcleo da sala de aula, as relações de ensino-aprendizagem, o binômio hora-aula e as relações com as(os) estudantes. Tal conceito abarca, portanto, as atividades laborais ligadas ao processo educativo, o envolvimento da(o) docente em ações de planejamento, na elaboração de propostas político-pedagógicas, além da participação na gestão da unidade escolar (Marques; Nogueira, 2020, pp. 2-3).

Essa diversidade de ações no âmbito do trabalho pedagógico que os professores realizam não é considerado pelos agentes privados como parte da educação, pois a ênfase dada ao trabalho do docente se restringe ao aspecto didático e metodológico, enaltecendo práticas e materiais que valorizem as chamadas aprendizagens ativas, dinâmicas e conectadas com as tecnologias digitais.

Na lógica empresarial a escola é vista como uma empresa em que tudo e todos devem se adequar aos padrões de concorrência e submissão ao controle. Para a "nova direita" a "fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem a intervenção do Estado" (Freitas, 2018, p. 31).

A educação ao deixar de ser um direito regulado pelo Estado passa a ser um bem mercadológico em que os pais como clientes escolherão as melhores escolas a partir da renda financeira que possuem e para aqueles socialmente excluídos das condições materiais resta a escola pública cada vez mais sucateada.

É importante destacar a observação de Freitas (2018) de que, de modo geral, a finalidade é introduzir os parâmetros de uma organização empresarial nas escolas públicas, a partir de instrumentos de certificação, bônus pelo desempenho docente e alcance de metas, consultorias privadas etc. Isso é visível, por exemplo, nas atuais mudanças da Educa-

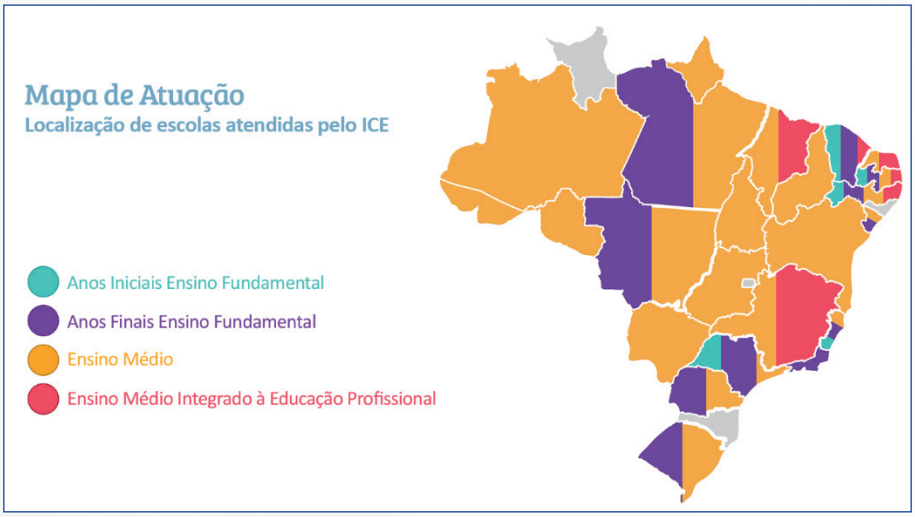
ISBN: 978-65-5222-079-0

ção Básica por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que visa instrumentalizar e atribuir aos docentes a responsabilização pelo alcance de metas através de competências e na Lei n° 13.415/2017 que estabeleceu a reforma do Ensino Médio, com a introdução de lógicas formativas empreendedoras, flexíveis e de ajustamento aos interesses do mercado.

A BNCC como mecanismo de padronização curricular voltada aos interesses privados, "passou a conduzir e a dominar as discussões e o debate a respeito da formação dos professores para a educação básica" (Bazzo; Scheibe, 2019, p. 673). Portanto, a política de formação de professores ordenada com a BNCC, que se fundamenta na racionalidade neoliberal da educação, atende prioritariamente os interesses empresariais.

Vale ressaltar, também, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que atua em Pernambuco, visando a formação para o mercado de trabalho e para o desenvolvimento de competências, atuando com ações protagonistas e formações para os profissionais da educação.

Figura 1 – Mapa de atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)



Fonte: https://icebrasil.org.br/atuacao/

De acordo com o mapa de atuação, o ICE, no estado de Pernambuco, atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio (de tempo parcial ou integrado à educação profissional).

ISBN: 978-65-5222-079-0

E a Learning Set, empresa de formação continuada para os profissionais da educação em Alagoas, que objetiva a capacitação de professores a partir de cursos como ensino híbrido, gamificação, personalização do ensino e metodologias ativas. Sendo assim, fomenta cursos para os processos de formação continuada limitados à instrumentalidade e a lógica do saber fazer.

Figura 2 – Atuação da Learning Set

Fonte: https://learningset.com.br/#atuacao

Predomina-se, assim, a atuação privatista na formação continuada docente, como os estudos de Adrião (2018) destacam em relação à privatização no currículo que envolve os processos de formação continuada.

As escolas públicas se tornam lócus de inserção de fundações privadas nos rumos do currículo, e expressivamente estas instituições empresariais ganham cada vez mais espaços públicos para difundir as ideologias do neoliberalismo, sendo os professores sujeitos-alvo das práticas de produção de subjetividades alinhadas aos preceitos do mercado. Mediante cursos on-line autoinstrucionais, os professores são treinados

ISBN: 978-65-5222-079-0

para a aprendizagem de novas práticas pedagógicas e metodológicas, disseminadas nos conteúdos sobre competências digitais, competências socioemocionais, educação financeira, inteligência artificial (IA), gestão de resultados, entre outros elementos que buscam reforçar as necessidades (re)produtivas do capitalismo para a educação.

Não há parcerias, por exemplo, com instituições públicas de ensino superior que possuem bases teóricas-metodológicas e científicas para ofertar formações sólidas e que visam, em tese, a formação humana. Dificilmente as Universidades Públicas conseguem ter atuação na formação dos professores das escolas públicas, à medida que a presença do setor privado se torna mais expansiva e requerida pelas redes de ensino.

E, acrescenta-se, a ligação do processo de privatização com a inserção das plataformas digitais nos currículos, no trabalho e na formação docente, repercutindo em mais intensidade e controle sob os docentes, em que o investimento massivo em recursos e plataformas digitais expressam, por um lado,

> o avanço da privatização da educação que adquire maior capilaridade e amplia a indistinção do público e privado, o que movimenta uma grande disputa dos setores privados pelos recursos públicos; e, por outro lado, a plataformização a serviço da padronização e fortalecimento de intervenções de natureza avaliativa e gestão por resultados, que acarreta na desqualificação e precarização do trabalho docente bem com no esvaziamento científico e pedagógico dos processos formativos (Barbosa; Alves, 2023, p. 22).

Além dos processos de privatização da educação pública, apresenta-se também na proposta dos reformadores o controle ideológico do processo educativo, retirando a gestão democrática e permitindo o controle dos trabalhadores da educação (Freitas, 2018).

Os processos de privatização da educação pública (terceirização, parcerias público-privada e *vouchers*) não precarizam apenas a formação dos estudantes e tenciona para a segregação do processo educacional através da *accountability*, mas precarizam o trabalho docente, cria espaços de meritocracia, reforça o individualismo na busca de bonificações e

ISBN: 978-65-5222-079-0

desarticula a luta dos trabalhadores da educação. Já que o horizonte para os professores não é de estabilidade no serviço público e das condições necessárias para desenvolver um trabalho de qualidade, o que fica é a busca por um lugar possível nessa situação, aumenta ainda mais a corrida para o alcance de metas que serão acrescidas de premiações e bonificações, e as relações de coletividade, unidade de classe e luta sindical se perdem de vista.

A precarização afeta também a formação docente ao buscar, por meio de currículos e bases padronizadas, a formação para o magistério aligeirada e pragmática, esvaziando uma formação mais sólida e teórica e priorizando as didáticas, metodologias e práticas de ensino na formação, nesse sentido, "como trabalhador desqualificado e mais dependente de tecnologia, o magistério é mais descartável e torna-se um apêndice das plataformas interativas em sala de aula, sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho" (Freitas, 2018, pp. 108-109).

Na análise de Oliveira (2018), destaca-se que a Nova Gestão Pública (NGP) introduz os valores da economia privada no setor público, na busca de tornar esse serviço altamente sincronizado com os parâmetros do mercado, impondo um "*ethos* empresarial na gestão dos serviços públicos, imprimindo uma lógica mercantil entre fornecedores e clientes ou consumidores, onde antes imperavam noções de direito baseadas na relação entre Estado e cidadania" (Oliveira, 2018, p. 45).

Além disso, observa-se, também, que à medida que avança a privatização no serviço público, as condições de trabalho no setor público e a própria existência de servidores públicos vêm se degradando, resultando em diminuição de concursos, achatamento salarial, perda de estabilidade e direitos, entre outros fatores, afetando também a profissão docente.

Importa mencionar que:

> A naturalização da noção de 'bons professores' e 'boas práticas', inclusive junto a esses profissionais, reforça a ideia de que a maioria não desempenha bem seu ofício, já que não garante a aprendizagem dos alunos. Esse discurso é tomado de forma

> acrítica por amplos setores da sociedade e se instala no chão da sala de aula. (Oliveira, 2018, p. 54).

Para os reformadores, quanto mais estabilidade, salário igual, previdência e sindicalização docente menos os professores e a escola pode se inserir na concorrência do mercado e, logo, melhorar a qualidade educacional, segundo os critérios do mercado. Por isso que esses setores buscam freneticamente se inserir na educação para desvinculá-la do Estado e gerir sua organização como o funcionamento de uma empresa.

Freitas (2018) ao criticar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais a partir da BNCC, faz a crítica em virtude da padronização e da legitimação de finalidades educativas conforme a sociedade atual, que reside na ideia de resiliência na adversidade, mérito acumulado, empreendedorismo e outras noções que fecunda o individualismo, a concorrência e a competição.

Neste processo de privatização, a educação pública vem se tornando cada vez mais uma mercadoria. A educação se transforma em:

> objeto ou coisa que tem um valor e pode ser comercializada na sociabilidade capitalista, tendo a priori, para esse sistema, a possibilidade de ela produzir ideológica e materialmente os interesses do lucro, seja no âmbito da incorporação e reprodução das ideologias dominantes seja na formação da força de trabalho apta e capaz para ser comprada e explorada pelo capitalista. Oferecendo uma educação que ao estar a serviço do mercado, pretende-se formar uma força de trabalho com conhecimentos técnicos, pontuais e necessários para a divisão social do trabalho (Santos, 2017, pp. 259-260).

Diante disso, a inserção de grupos privatistas na formação docente continuada é um fato no "cenário das escolas públicas brasileiras, onde sistemas e redes de ensino, através de parcerias, acordos e programas de formação, inserem agentes privados/as no espaço escolar, trazendo implicações para a formação e o trabalho docente" (Santos; Silva, 2024, p. 1069).

Observa-se o contexto de desprofissionalização da docência e uma questão central se coloca, segundo Paro (2018): "lugar do professor não

ISBN: 978-65-5222-079-0

pode ser evocado com os repertórios de um gerencialismo que reduz sua presença e sua razão de ser ao manejo de materiais, métodos e sistemas" (Paro, 2018, p. 15).

Nessa perspectiva, Paro (2018) destaca a importância de contrapor-se à razão mercantil e ao amadorismo pedagógico. A razão mercantil procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado. Articula-se com a reprodução ampliada do capital, com os mecanismos de competição e concorrência. Nas políticas educacionais, a razão mercantil encontra-se na defesa dos interesses econômicos – privatização do ensino, educação no horizonte do crescimento econômico – e nos discursos e práticas que seguem o paradigma empresarial capitalista, impondo regras para todas as instâncias do campo social. E o amadorismo pedagógico consiste no fato de que os:

> fazedores de políticas educacionais na ausência do conhecimento técnico-científico sobre o fato educativo, não titubeiam em fazer uso, fartamente, dos princípios, métodos e técnicas dominantes no mundo dos negócios, ignorando por completo a especificidade do trabalho escolar e a necessidade de levar em conta sua singularidade na tentativa de fazê-lo efetivo (Paro, 2018, p. 29).

A educação no contexto atual se situa na razão mercantil, como um negócio voltado aos interesses econômicos e à ideologia capitalista, bem como no amadorismo pedagógico refletindo na ausência de conhecimento educacional e na desconsideração da realidade educativa pelos formuladores de políticas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada de docentes fomentada pelos setores privados traz efeitos preocupantes para os rumos do trabalho pedagógico e da qualidade da formação dos estudantes, pois o caráter da formação se concentra na ótica da prática pela prática, sem organicidade e sem base teórica. A formação continuada oferecida pelas instituições privadas

ISBN: 978-65-5222-079-0

modelam e direcionam o que se espera obter dos professores em uma sociedade competitiva, tecnológica e digital, elevando cada vez mais os saberes instrumentais e empobrecendo os fundamentos, as elaborações coletivas e políticas, anulando o caráter formativo enraizado na práxis pedagógica.

Diante disso, importa reafirmar a função do docente para além das funcionalidades técnicas e instrumentais. É necessário pensá-lo como um sujeito intelectual e político, que deve (ou deveria) tecer relações de reflexividade, criticidade e atuação frente à realidade educacional desigual instituída. Por isso, é fundamental enfrentar as pedagogias tecnocráticas e empresariais que operam na educação e afetam a concepção de formação e trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr., 2018. Disponível em: https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1182464. Acesso em: 26 jun. 2025.

BARBOSA, Renata Peres; ALVES, Natália. A Reforma do Ensino Médio e a Plataformização da Educação: expansão da privatização e padronização dos processos pedagógicos. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 21, n. p. 1-26, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/61619/43301. Acesso em: 08 abr. 2025.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez., 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1038. Acesso em: 23 jun. 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GALINDO, Camila José; INFORSATO, Edson do Carmo. Formação continuada de professores: impasses, contextos e perspectivas. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 20, n. 03, p. 463-477, 2016. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9755/6418. Acesso em: 27 jun. 2022.

GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Contratualização de resultados na gestão educacional escolar em redes estaduais de ensino. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 35, n. 1, p. 077-098, jan./abr., 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/pdf/rbpae/v35n1/2447-4193-rbpae-35-01-77.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

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

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

MARQUES, Danilo; NOGUEIRA, Vera Lúcia. O olhar docente sobre as condições de trabalho no Ensino Médio. **Revista Profissão Docente**, Uberaba/MG, v. 20, n. 43, p. 01-25, jan./abr., 2020. Disponível em: https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1319/1453. Acesso em: 26 jun. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43-59, set./dez., 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/5660. Acesso em: 25 jul. 2022.

PARO, Vitor Henrique. **Professor**: artesão ou operário? São Paulo: Cortez, 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação – Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez., 2015. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584/658. Acesso em: 02 jul. 2025.

QUADROS, Sérgio Feldemann de; KRAWCZYK, Nora. O capital vai ao ensino médio: uma análise da reforma no processo de circulação do capital. **HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 21, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659576. Acesso em: 15 mai. 2023.

SANTOS, Sayarah. Políticas de privatização da educação básica no brasil: alguns apontamentos. **Pesquisa em Foco**, São Luís, v. 22, n. 1, p. 248-260, jan./jun., 2017. Disponível em: https://ppg.revistas.uema.br/index.php/PESQUISA_EM_FOCO/article/view/1405/1096. Acesso em: 02 jul. 2025.

SANTOS, Sayarah; SILVA, Katharine. Precarização, privatização e desprofissionalização do magistério no Ensino Médio brasileiro. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p. 1055-1074, set./dez., 2024. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1995/1286. Acesso em: 02 jul. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro da. Impertinências entre trabalho, formação docente e o referencial de competências. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 123-135, jan./mai., 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/965/pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

SILVA, Sérgio João da. **Os desdobramentos das políticas educacionais "modernizantes" sobre o trabalho docente na rede estadual de Pernambuco**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, 553-603, mai./ago., 2020. Disponível em: http://curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf. Acesso em: 26 jun. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.085

O PROJETO ZERO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DE HARVARD EM MAIS DE MEIO SÉCULO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO: POR QUE DEVEMOS NOS PREOCUPAR COM A CIRCULAÇÃO ACRÍTICA DOS SEUS DISCURSOS, SOBRETUDO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA E NAS LICENCIATURAS?

Fabíola Aparecida Pereira Placido[1]

RESUMO

Sediado na Faculdade de Educação de Harvard desde o ano da sua fundação (1967), o Projeto Zero é um importante centro de pesquisas que busca compreender os potenciais humanos (como a inteligência, a criatividade e o pensamento) e elaborar ferramentas para desenvolvê-los. Dentre os seus proeminentes pesquisadores estão os psicólogos Howard Gardner, autor da teoria das inteligências múltiplas na década de 1980, e David Perkins, que, desde a década de 2000, tem pesquisado as disposições de pensamento na busca de elaborar ferramentas para desenvolvê-las na escola. Durante a pesquisa que realizei junto ao Programa de pós graduação da FEUSP entre os anos 2021 e 2025, em nível de mestrado, analisei o histórico do Projeto Zero desde a sua fundação até os dias atuais, e pude evidenciar como grande parte das suas pesquisas refletem o caráter prescritivo da neurociência aplicada à educação, a exemplo da ideia de que certas práticas pedagógicas podem levar ao sucesso de todos os estudantes conquanto estes tenham condições de se engajar na proposta e a ela se dediquem. Destarte, examinei o traba-

1 Mestra do curso de Filosofia, Cultura e História da Educação da Universidade de São Paulo - SP, fabiola.placido@hotmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

lho de alguns importantes pesquisadores da educação, da sociologia e da antropologia para avalizar meu pressuposto de que a aprendizagem é uma atividade social, logo, será diversa e dependente de múltiplos fatores, sendo o instrumento ou a ferramenta pedagógica um dos condicionantes da ação educativa. Nesse sentido, os trabalhos de Bernard Charlot (2020) a respeito dos riscos de a neurociência experimental impactar a tomada de decisões em educação; de Francis Wolff (2012) que denuncia o risco de o determinismo biológico legitimar condutas excludentes e de Maurice Tardif (2014) que explica a ação educativa como a inter-relação entre os seus condicionantes, podem nos ajudar no exame dos riscos da circulação acrítica dos saberes advindos das pesquisas do Projeto Zero impactar a formação de professores.
Palavras-chave: formação de professores, neuroeducação, Projeto Zero de Harvard, condicionantes da ação educativa,

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Sediado na Faculdade de Educação de Harvard desde 1967 está o Projeto Zero, um importante centro de pesquisas em educação que examina os potenciais humanos (a exemplo da inteligência, do pensamento, da criatividade e da cognição) e investiga possibilidades de ampliá-los e desenvolvê-los por meio de novas práticas e ferramentas pedagógicas.

As **rotinas de pensamento visível**, exercícios que tem como objetivo central tornar visíveis os pensamentos e os processos de pensamento dos estudantes para que estes possam melhor entendê-los e aperfeiçoá-los, são um exemplo de ferramenta pedagógica desenvolvida pelo Projeto Zero. Elaboradas entre os anos 2000 e 2005 durante a realização do projeto **Inovando com inteligência,** uma pesquisa de campo que contou com a parceria de professores, estudantes e gestores na Academia Lemshaga (Suécia) e em outras escolas-piloto europeias, as rotinas de pensamento visível resultam de mais de três décadas de investigações acerca da relação entre pensamento e cognição, período no qual se assinalou que **o pensamento é disposicional** (Tishman, Perkins e Jay, 1993) e, logo, **pode e deve ser cultivado** (Tishman e Perkins, 1989-1998).

Shari Tishman, David Perkins e Eileen Jay, autores da teoria de disposições de pensamento, explicam que uma disposição é sempre composta pela tríade **competências, sensibilidade e inclinações**, sendo as competências o conjunto de habilidades necessárias para se exibir um determinado comportamento; a sensibilidade a capacidade de reconhecer as situações apropriadas para exibir esse comportamento, e as inclinações a tendência para se comportar de uma determinada forma em um determinado contexto. Baseando-se nesse conceito, Ron Ritchhart, Mark Chuck e Karin Morrison, colegas de Tishman, Perkins e Jay no Projeto Zero, elaboraram as rotinas de pensamento visível alguns anos depois, e defenderam que essas poderiam contribuir com o desenvolvimento das disposições de pensamento dos estudantes em ambientes nos quais o pensamento é constantemente cultivado e tornado visível.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Na prática, as rotinas de pensamento visível são conjuntos de exercícios que buscam apoiar a mobilização de diferentes movimentos de pensamento dos estudantes (como comparar, questionar e investigar, descrever, agir com justiça e considerar diferentes), e podem ser encontradas na página do PZ Harvard[2] na Internet e nos livros *Making thinking visible: how to promote engagement, understanding and Independence for all learners*, de Ron Ritchhart, Mark Church e Morrison, publicado em 2011, e *The power of making thinking visible: practices to engage and empower all learners*[3], de Ritchhart e Church, publicado em 2020. No *site* e nos livros mencionados, encontram-se também os referenciais teóricos que embasaram o estudo do pensamento no PZ Harvard, como a **Taxonomia de Bloom** (1956), a sua **revisão por Anderson e Krathwohl** (2001), o **conceito de ensino para a compreensão** (Blythe e Wiske, 1998), as **seis dimensões da cultura do pensamento** (Tishman, Perkins e Jay, 1999) e as **oito forças culturais presentes nas situações de aprendizagem** (Ritchhart, 2015).

Entre os anos 2021 e 2025 realizei, junto ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, uma pesquisa em nível de Mestrado cujo resultado é a dissertação intitulada *"As rotinas de pensamento visível do Projeto Zero da Faculdade de Educação de Harvard: um estudo da influência da neuroeducação na concepção de práticas pedagógicas e seus impactos para a pedagogia contemporânea"* (Placido, 2025). Neste trabalho, examinei mais de três décadas de investigação do pensamento no Projeto Zero, começando pelas pesquisas de Howard Gardner, Kirsten McHugh e Danny Mucinskas (1980) que resultaram na elaboração da teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1983), e chegando ao início dos anos 2000, quando um grupo de pesquisadores do Projeto Zero dedicou-se a elaborar uma ferramenta pedagógica capaz de

2 www.pzharvard.edu

3 Em novembro de 2024, esta obra foi publicada em Língua Portuguesa pela Editora Penso, com tradução de Daniel Vieira e Lilian Bacich

ISBN: 978-65-5222-079-0

desenvolver as disposições de pensamento dos estudantes em ambientes formais de educação.

Na primeira parte da minha pesquisa, analisei dois documentos referenciais importantes que narram a história do Projeto Zero, e podem ser encontrados em sua página na Internet: o artigo *Projeto Zero de Harvard: uma história pessoal*, escrito e publicado por Howard Gardner em 2013, e o ensaio *Do zero aos cinquenta: marcando meio século de impacto do Projeto Zero na educação*, publicado por Daniel Wilson em 2017. No primeiro documento, Gardner afirma que, após os soviéticos terem lançado ao espaço o foguete Sputnik, os estadunidenses passaram a temer uma possível conquista do planeta pelos seus adversários, o que resultou em um grande interesse pela ampliação do investimento na educação dos jovens estudantes do país, especialmente nas áreas de Ciência, Engenharia e Tecnologia,

Como consequência, pesquisadores, psicólogos e cientistas de diferentes campos do conhecimento reuniram-se no ano de 1959 em Woods Hole, Massachusetts, para uma importante conferência que teve como objetivos discutir e definir maneiras de melhorar o ensino de Ciências e Matemática nas escolas norte-americanas. A Conferência de Woods Hole, como ficou conhecida, foi presidida pelo psicólogo Jerome Bruner, à época professor do Departamento de Relações Sociais da Universidade de Harvard e importante crítico do behaviorismo de Watson e Skinner. Anos mais tarde, Bruner viria a fundar juntamente com o também psicólogo George Miller o Centro de Estudos Cognitivos da Faculdade de Psicologia da Universidade de Harvard, e Gardner destaca que ambos os eventos contribuíram para a chegada à Harvard de pesquisadores vindos de diferentes lugares, interessados em desenvolver novas práticas educacionais.

Gardner também pontua que esses eventos, assim como a chegada de Ted Sizer à reitoria da Faculdade de Educação de Harvard em 1962, foram decisivos para a fundação do Projeto Zero em 1967, que começou como um centro de investigações acerca da relação entre arte e educação sob a direção de Nelson Goodman.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Desde a sua fundação até os dias atuais, o Projeto Zero ampliou suas frentes de pesquisa e quem descreve os seis pilares que norteiam as pesquisas do Projeto Zero é seu ex -diretor Daniel Wilson (2017). Segundo Wilson, a inteligência, a criatividade, a compreensão, o pensamento, a arte e a avaliação formam a base de sustentação de todas as pesquisas já realizadas no PZ Harvard, de modo que é importante conhecê-los para que se compreenda o trabalho dos seus pesquisadores em meio século de dedicação ao estudo de tópicos importantes da educação.

Após estudar a história do Projeto Zero de Harvard e, mais detidamente, seus estudos acerca do pensamento e da cognição, examinei cada uma das mais de cem rotinas de pensamento visível apresentadas nos livros referidos e no *site* do Projeto. Uma das primeiras conclusões da minha pesquisa foi a de que há indicadores do pensamento neurocientífico nessas ferramentas pedagógicas, o que, afinal, não me surpreendeu, haja vista o fato de que grande parte dos pesquisadores do Projeto Zero são psicólogos e/ou estudiosos da neurociência aplicada à educação.

De acordo com a análise que fiz das publicações do Projeto Zero, o que dizem seus pesquisadores a respeito da possibilidade de todos os estudantes desenvolverem competências, sensibilidade e inclinação para o pensamento quando trabalhando com as rotinas de pensamento visível reflete o preceito central da neuroeducação de que basta conhecer o funcionamento do cérebro para prever e controlar as suas ações. Ao desconsiderar as individualidades dos estudantes e os demais condicionantes da ação educativa (Tardif, 2014), essa suposição advinda de estudos experimentais realizados em laboratório também pretende simplificar o processo educativo e reduzi-lo à mera aplicação de práticas pedagógicas cujas respostas dos estudantes podem ser previstas. Resta-nos, portanto, questionar tal lógica e avaliar em que medida a circulação acrítica dos conhecimentos advindos do Projeto Zero pode ser prejudicial aos professores e professoras em formação.

Por fim, gostaria de mencionar os objetivos específicos da minha pesquisa de mestrado, que foram: (1) apresentar o histórico do Projeto Zero

ISBN: 978-65-5222-079-0

da Faculdade de Educação de Harvard e descrever os seus principais projetos; (2) examinar as teorias que embasaram a elaboração das rotinas de pensamento visível, como a Taxonomia de Bloom (1956), a sua revisão por Anderson e Krathwohl (2001) e o conceito de ensino para a compreensão (Blythe e Wiske, 1998), (3) analisar os objetivos da neurociência aplicada à educação à luz da ideia de mudança educacional de Tardif, e Simons e Masschelein (2017) e (4) avaliar os riscos da circulação acrítica dos saberes advindos dos estudos na neurociência, a exemplo do estudo do pensamento visível do Projeto Zero de Harvard e as ferramentas dele resultantes, para a formulação de políticas educacionais e a formação de professores.

Penso ser importante destacar que a razão pela qual considerei importante escrever o presente artigo logo após a publicação da minha dissertação (março de 2025) reside, primeiramente, no interesse de reiterar a minha posição enquanto educadora e pesquisadora no que diz respeito à influência das neurociências na formulação de práticas pedagógicas. Assim, afirmo, de antemão, que tanto este artigo quanto a minha dissertação não pretendem invalidar os estudos neurocientíficos aplicados à educação, especialmente porque, como ponderou Bernard Charlot em sua brilhante obra *Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea* (2020), as pesquisas neurocientíficas são legítimas e úteis quando colaboram com a tentativa de resolver dificuldades pedagógicas ligadas a lesões, deficiências ou perturbações cerebrais, assim como para nos ajudar a entender o funcionamento do cérebro em condições normais, uma vez que a aprendizagem acontece com o suporte desse órgão (p. 85).

Antes, o que gostaria de propor aos leitores é uma reflexão sobre as consequências negativas da circulação acrítica dos saberes advindos dos estudos da neurociência aplicada à educação e da transposição irrefletida dos conceitos das ciências à Pedagogia, seja para a formação de professores, seja para a formulação de práticas pedagógicas, a partir da análise que fiz dos estudos do Projeto Zero em cinco décadas de existência, espe-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cialmente do estudo sobre o pensamento e sua relação com a cognição, a autonomia dos estudantes, interesse engajamento e participação democrática nas escolas.

METODOLOGIA

Destaco que a pesquisa que realizei junto ao Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da USP, em nível de mestrado, foi **bibliográfica** e **documental**, uma vez que, além dos livros publicados pelos pesquisadores do Projeto Zero (aos quais farei referência na bibliografia) e aqueles que utilizei para discutir e analisar a os riscos da influência da neuroeducação na atualidade (Charlot (2020), Tardif (2014) e Wolff (2023)), recorri às publicações da página do Projeto Zero na Internet ao longo de quatro anos.

Sobre o referido *site*, destaco que, além de notícias sobre o andamento dos projetos do PZ Harvard, ele também apresenta o seu histórico e missão, e é um importante espaço de divulgação dos cursos, palestras e simpósios organizados por seus pesquisadores para divulgar os resultados das suas pesquisas e apresentar as novas ferramentas pedagógicas elaboradas a partir do exame de um ou mais potenciais humanos, com vistas a aprimorá-los.

Embora não tenha realizado um estudo do tipo etnográfico durante o período em que pesquisei as rotinas de pensamento visível, ressalto que trabalhei com elas nos anos em que atuei como professora de três turmas do primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escolas da rede privada da cidade de São Paulo, experiência que me possibilitou avaliar a sua importância enquanto alternativa ao ensino centrado nos conteúdos e na transmissão dos conhecimentos. Afinal, o que se pode observar ao trabalhar com esses exercícios é que eles demandam um maior empenho dos estudantes ao abordar os conteúdos, uma vez que estes devem interagir **com** e **por meio** deles.

ISBN: 978-65-5222-079-0

No entanto, diante da ausência da documentação pedagógica do meu trabalho com as rotinas de pensamento visível e de reflexões sistematizadas do trabalho com elas, pondero que destaco essa experiência de trabalho apenas a título de ilustração, ao mesmo tempo em que lamento termos ainda poucos registros e/ou relatos de prática do seu uso em nosso país.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para começar a discussão dos resultados da pesquisa que apresento neste artigo, assinalo que, conforme examinei as fontes referidas no subitem **Metodologia**, observei dois pontos importantes: o primeiro diz respeito ao fato de que grande parte dos termos que se utiliza em educação na atualidade, como **ensino para a compreensão, avaliação formativa e aprendizagem significativa,** estão, de alguma forma, relacionados ao Projeto Zero, seja pelo fato de seus pesquisadores referirem-se a eles em suas pesquisas ou por incorporá-los e/ou ressignificá-los em suas próprias teorizações e elaborações de ferramentas pedagógicas que visam a desenvolver os potenciais humanos.

Podemos tomar como exemplos o conceito de pensamento visível do PZ Harvard que se baseia, segundo seus próprios pesquisadores, no importante estudo das aprendizagens visíveis de John Hattie (2009), diretor, há mais de uma década, do Melbourne Instituto de pesquisas educacionais (Austrália), e o conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel (1968), amplamente referido no estudo do ensino para a compreensão de Gardner, Perkins e Blythe.

Em contrapartida, não é incomum que profissionais da educação afirmem não conhecer o Projeto Zero de Harvard quando questionados, embora, de alguma forma, já tenham tido contato com um ou mais projetos realizados por seus pesquisadores. Daniel Wilson, que foi diretor do PZ Harvard em 2013 e 2014, também relata a sua inquietação com a abrangência dos resultados das suas pesquisas, e reconhece que uma das

ISBN: 978-65-5222-079-0

principais preocupações do Projeto na atualidade é com o modo como os educadores tomam conhecimento das suas pesquisas e adaptam os seus resultados à sua prática (2017, p. 13).

O segundo ponto que pretendo destacar refere-se ao fato de que não apenas as publicações referentes ao estudo do pensamento visível, mas também aquelas que se referem a outros projetos do PZ Harvard, denotam traços do pensamento neurocientífico aplicado à educação, como a existência de fórmulas que, uma vez seguidas, podem garantir sucesso a todos os estudantes, a despeito de suas individualidades e dos seus contextos de aprendizagem.

A esse respeito, retomo a crítica de Bernard Charlot à tentativa da neuroeducação de definir o homem cientificamente e, assim, fundamentar uma determinação também científica dos métodos pedagógicos, o que seria inviável em sua concepção, já que os estudos neurocientíficos são realizados em situações experimentais, logo, não dão conta de abarcar toda a complexidade dos sujeitos e das relações presentes nos processos educativos.

Israel Scheffler (1923-2014), renomado filósofo da educação e colega de faculdade do fundador do Projeto Zero, Nelson Goodman, também pode contribuir com a análise da determinação científica dos métodos pedagógicos a partir do seu exame da força lógica das afirmações que ocorrem repetidamente em educação (1974, p. 122): os discursos, os slogans e as metáforas educacionais. No livro intitulado *A linguagem da educação*, Scheffler afirmou, sobre as suas intenções com o referido livro:

> Em todo esse estudo, sublinhamos a importância do contexto para a determinação dos critérios pertinentes de apreciação lógica, fazendo referência especial às discussões educacionais que incidem transversalmente sobre as esferas científica, prática e ética da ação humana. Em conseqüência, advertimos, por exemplo, do perigo que representa transplantar acriticamente metáforas de contextos científicos para contextos práticos, e sublinhamos a possibilidade de que, com a modificação das circunstâncias sociais, varie também a apreciação moral das ênfases práticas dos slogans (p. 122)

ISBN: 978-65-5222-079-0

No excerto acima, Scheffler deu visibilidade a duas importantes questões acerca do discurso em educação: a transposição acrítica das metáforas científicas para a prática e a modificação dos contextos nos quais a apreciação moral dos slogans se dá como possibilidade de transformar o olhar de quem as aprecia.

Para discutir a primeira reflexão, busquei no ensaio Metáforas científicas no discurso jornalístico (2012), dos autores Osame Kinouchi, professor associado da Universidade de São Paulo no Departamento de Física da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, e suas alunas, à época, Juliana M. Kinouchi e Angélica A. Mandrá, uma definição precisa do que são as metáforas científicas:

> Chamaremos de metáfora científica [...] o processo inverso ao discutido na seção anterior, ou seja, onde termos científicos com sentido técnico bem definido se transformam em expressões coloquiais através de um uso basicamente metafórico [...] Ou seja, conceitos científicos são mapeados, pelo discurso comum, para outros domínios mais abstratos a fim de descrever sistemas complexos (usualmente psicológicos, biológicos, sociais e econômicos). (Kinouchi, Kinouchi e Mandrá, 2013, p. 2)

A consideração de Scheffler acerca do transplante acrítico de metáforas de contextos científicos para contextos práticos e a afirmação de Kinouchi, Kinouchi e Mandrá de que, quando mapeadas pelo discurso comum, as metáforas científicas são utilizadas para descrever sistemas mais abstratos, sobretudo os da Psicologia, Biologia, Economia e das Ciências Sociais, remeteu-me, por sua vez, ao aumento significativo das tentativas de diagnóstico psicológico dos estudantes pelos professores e gestores na contemporaneidade, e da construção de explicações do que determina o fracasso ou o sucesso escolar de cada estudante com base em vagas e infundadas análises sociais.

De volta à conclusão da pesquisa que realizei durante o mestrado, pontuo que o estudo do pensamento no Projeto Zero, além de ser prescritivo no que diz respeito às práticas pedagógicas e determinista no que tange às expectativas de resultados do trabalho com elas, e, portanto,

ISBN: 978-65-5222-079-0

refletir os preceitos na neuroeducação conforme já discutido no presente artigo, revela também a intenção dos seus pesquisadores de combater as práticas da escola tradicional, e trazer o estudante para o centro do seu processo educativo.

Ritchhart, Church e Morrison denunciam que a principal característica da escola tradicional é a memorização dos conhecimentos, ou, dito de outro modo, a escola é um lugar para "dizer e praticar" (2011, p. 37), onde professores dizem aos estudantes o que eles devem saber em termos de conhecimentos de conteúdos, fatos e conceitos, e os estudantes reproduzem tal conhecimento por meio da prática dirigida (exercícios), a que os pesquisadores chamaram de treino de habilidades. Essa crítica, no entanto, não é nova, uma vez que em 1974 Roger Gilbert já havia reconhecido que os elementos da escola tradicional mais criticados pelos defensores da escola nova, e, de modo geral, pela sociedade eram a passividade dos estudantes, o ensino centrado no professor e a superficialidade das aprendizagens (p. 96-7).

No segundo livro que compila as principais rotinas de pensamento visível, Ritchhart e Church concluem que as rotinas de pensamento visível deslocam o ensino do domínio da transmissão para o domínio da orientação com vistas à transformação dos conteúdos e dos aprendizes, logo, nessa perspectiva, podem ser entendidas como alternativas ao ensino para a retenção, que tem no professor e no objeto de instrução (os conteúdos) os centros do processo educativo.

Se é certo que devemos nos preocupar com a circulação acrítica dos conhecimentos advindos da neuroeducação, pelas razões acima expostas, também é legítima a inquietação com os discursos que pretendem defender a Escola Nova por meio do ataque às práticas da escola tradicional, e com aqueles que atacam as práticas da Escola Nova para defender o que se convencionou chamar de escola tradicional. A esse respeito, Gilbert assinala que é improdutivo analisar uma pedagogia em oposição à outra, já que a experiência comum nos mostra que as práticas pedagógicas de ambas costumam coexistir harmoniosamente nas escolas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Diante dessas constatações, conclui minha pesquisa de mestrado destacando a efetividade das rotinas de pensamento visível para a criação e manutenção de uma cultura de pensamento na escola, e, considerando o tempo que oportunizam aos estudantes para organizar seu pensamento e seus processos de pensamento antes de comunicá-los, uma ferramenta capaz de aumentar a participação estudantil durante as aulas. Entretanto, afirmo que ainda não dispomos de dados suficientes para concluirmos que elas aumentam o engajamento de cada estudante nas propostas escolares, uma vez que a neurociência não é capaz de prever diferentes respostas aos mesmos estímulos, já que a sala de aula é diversa e os contextos individuais constituem elementos importantes para a diversidade de relações e interações.

Por essa razão, há que se enviesar o olhar dos educadores em formação para a importância de se examinar e avaliar criticamente cada prática pedagógica, analisando seus contextos de enunciação e elaboração, para não incorrer no determinismo biológico e, assim, promover a exclusão dos estudantes que não atingiram as expectativas de comportamento determinadas para cada prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro *Educação ou barbárie: uma escolha para a sociedade contemporânea* (2020), Bernard Charlot atribui o mal-estar docente na atualidade à ausência de uma pedagogia contemporânea capaz de desempenhar as funções de explicação, fundamentação, legitimação e consistência de princípios e práticas (p. 58). No mais, como apontado anteriormente nesse artigo, a neurociência tem ganho destaque no cenário educacional e influenciado fortemente a elaboração de práticas educacionais, sem que haja necessariamente a devida reflexão de professores e gestores sobre seu significado, possibilidades e limitações.

Nesse cenário, é preciso olhar para as novas teorizações e para as práticas pedagógicas contemporâneas com atenção, de modo a examinar

ISBN: 978-65-5222-079-0

os seus pressupostos e observar se são limitantes ou inclusivos. Dito de outro modo, é necessário atentar para o que se define como sucesso e fracasso em educação na atualidade, considerando as diferentes nuances do processo educativo, uma vez que, não fazê-lo, pode e deve acentuar as desigualdades no ambiente escolar. Penso ser importante questionar-mo-nos frequentemente: como todos os estudantes poderiam aprender do mesmo modo, sendo eles tão diversos, assim como seus contextos de aprendizagem? Como uma prática pedagógica, a exemplo das rotinas de pensamento visível, pode determinar o que é sucesso e o que é fracasso em termos de desempenho escolar?

Segundo Charlot, não há consenso sobre o que é uma educação de boa qualidade na atualidade, mas é importante falar sobre ela porque:

> Se não definirmos a qualidade da qual falamos, existe igualmente um risco de manipulação retórica: criticamos o ensino atual, colocamos o princípio geral de uma educação de qualidade e introduzimos, sem debates, políticas, estruturas e práticas que atendem aos próprios interesses econômicos, sociais ou ideológicos, como se fossem formas evidentes de operacionalização da exigência de qualidade. Por fim, se não definirmos a qualidade da qual falamos, é provável que ela seja concebida, na maior parte dos casos, pela lógica dominante, a do desempenho e da concorrência. (2020, p. 19)

O discurso neuroeducacional, especialmente nas últimas décadas, tem, com efeito, exercido forte influência na formulação das práticas pedagógicas contemporâneas, a exemplo das rotinas de pensamento visível acima apresentadas que resultaram da busca dos seus pesquisadores por uma ferramenta pedagógica capaz de desenvolver as habilidades de pensamento, a sensibilidade para reconhecer situações nas quais certo movimento de pensamento é necessário e a inclinação ou motivação para pensar, ou, em outras palavras, desenvolver as disposições de pensamento dos estudantes (Tishman, Perkins e Jay, 1996).

O determinismo biológico que se pode observar na proposição de que certas ferramentas podem desenvolver a motivação de todos os estudantes e ampliar a sua percepção das situações nas quais devem

ISBN: 978-65-5222-079-0

usar um dado movimento de pensamento, a despeito dos demais condicionantes da ação educativa assinalados por Tardif em 2014 (a saber: tempo, programa, projeto pedagógico da escola, velocidade de assimilação dos alunos, limites impostos pela avaliação, a motivação dos alunos), foi denunciado por Charlot em 2020, mas, anos antes, já havia aparecido como uma preocupação de Francis Wolff no livro *Nossa humanidade: de Aristóteles às neurociências* (2012).

Nessa obra, Wolff denuncia o risco de se tomar como absoluto o modo como uma sociedade concebe o ser humano, ao destacar que cada uma dessas concepções gera novas crenças e expectativas, não necessariamente boas ou más, porém perigosas, na medida em que:

> [...]Trazem consigo promessas de desenvolvimento universalistas e, no entanto, também de riscos – risco de justificar a escravidão ou a dominação das mulheres em nome de um essencialismo naturalista; de justificar a redução de todas as espécies naturais à matéria bruta, em nome de um essencialismo dualista; de justificar a dominação dos sujeitos em nome da onipotência do saber sobre a ilusão; de justificar a assimilação do homem à máquina ou ao animal, em nome de um naturalismo igualitário. (2011, p. 295)

De modo geral, devemos reconhecer que, quando os discursos médico, psicológico e antropológico são inadvertidamente apropriados e reconstruídos, as representações de estudante que reforçam acabam por gerar nos professores e gestores expectativas de comportamentos e de desempenho muitas vezes irreais. Tal problema fica ainda mais acentuado quando esse tipo de discurso chega aos cursos de graduação em Pedagogia e nas licenciaturas sem que os estudantes sejam provocados a refletir sobre essas verdades por tantos tidas como universais e universalizantes, e a primeira consequência direta deve ser a construção do seu entendimento de que todos os estudantes podem ser classificados em capazes ou incapazes, aptos ou inaptos, bem-sucedidos ou fracassados, bastando observar o seu comportamento e/ou ação diante de um mesmo estímulo, como uma rotina de pensamento visível, um exercício de auto-avaliação ou outra prática que busque evidenciar a sua compreensão do

ISBN: 978-65-5222-079-0

conteúdo, para além da simples memorização, para classificá-lo como um ou outro.

Na formação docente, tal modo de olhar para o desempenho dos estudantes pode gerar um importante efeito colateral, que é a assunção de que a aprendizagem dos estudantes independe do empenho dos professores e da sua flexibilidade diante das variáveis que se interpõem no cotidiano escolar. Essa forma simplista e reducionista de olhar para o contexto educativo, apartado das suas materialidades (espaço, materiais para aprender, conteúdos de instrução, recursos pedagógicos concretos) e das suas subjetividades (motivação, interações, tempo de aprender, tempo de experimentar, tempo de praticar), é cruel, pois limita as respostas dos demais atores envolvidos no processo educativo e a sua ação pedagógica. Logo, não devemos considerar como legítima a proposição de que todos podem aprender do mesmo jeito, ainda que essa tenha sido a busca de Comenius em sua Didática Magna (1649), tampouco permitir que esse discurso invada os espaços de formação sem que seja para ser discutido, refletido e reelaborado.

Nesse sentido, concordo com Scheffler que o discurso educacional legítimo é aquele que reflete uma análise consciente dos pressupostos teóricos referidos na relação com os contextos educacionais diversos, e ele somente pode provir da pesquisa educacional (1983, p. 124). O autor também denuncia que a generalização em Educação pode ser perigosa já que o discurso educacional costuma interferir em vários contextos (1971, p. 20), e ilustra sua preocupação destacando que que muitas vezes em trabalhos científicos, o termo currículo é definido como a totalidade de experiências de cada estudante sob a influência da escola, definição que além de "vaga e difícil" estabelece, como suposta consequência, que dois estudantes jamais terão o mesmo currículo, tampouco existirão duas escolas com o mesmo currículo, pois cada escola terá tantos currículos quanto alunos tiver (p. 33).

Se as consequências práticas deste discurso acerca do currículo podem impactar diretamente a tomada de decisões nas escolas (a respeito da

ISBN: 978-65-5222-079-0

avaliação e do cronograma de atividades, apenas para citar alguns exemplos), o que dizer das consequências de se pensar que todos os estudantes aprendem melhor de uma determinada maneira, a despeito de quem sejam, do momento histórico em que vivem e das condições que regem a sua aprendizagem? Segundo Scheffler, a totalidade de fatos disponíveis precisa ser levada em consideração quando se pretende construir uma rede teórica adequada, uma vez que é impossível avaliar as definições científicas sem se levar em consideração a influência da rede de informações que, com elas, coexiste (p. 21).

Em síntese, o que o autor de *A linguagem da educação* (1974) defende em sua obra é que toda análise de discursos educacionais seja realizada a partir da sua relação com os seus contextos de enunciação, com vistas a garantir que as apropriações desses discursos por professores e gestores ajudem-os a construir representações positivas das possibilidades de ensinar e aprender, e não o engessamento das práticas com base em verdades tidas como absolutas.

No livro *O currículo como fetiche* (2006), Tomaz Tadeu da Silva destaca que nós, educadores e educadoras pós críticos, temos a obrigação moral de fazer perguntas cruciais e vitais sobre nosso ofício e papel, uma vez que o campo da significação está fechado diante do pensamento único e do consenso fabricados na atualidade, que "restringem as alternativas, apagam a memória, negam o passado, reificam o presente e sequestram o futuro" (p. 8). Neste processo de fixação do sentido, os sujeitos se dividem entre os otimizadores de mercado triunfantes e a grande massa que sofrerá com empregos monótonos e repetitivos, ou o desemprego. No entanto, é importante que isso seja combatido pelos educadores pós críticos, que devem:

> [...] abrir o campo do social e do político para a produtividade e a polissemia, para a ambiguidade e a indeterminação, para a multiplicidade e a disseminação do processo de significação e de produção de sentido. [...]nós queremos, em troca, ampliar o espaço público e o debate coletivo sobre o que significa uma "boa" sociedade e quais as melhores maneiras de alcançá-la. (p. 9)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Já Maurice Tardif, professor e pesquisador da Universidade de Montreal, ao analisar as interações humanas, as tecnologias educacionais e os seus dilemas explica por que as ciências positivas sozinhas não conseguem prescrever práticas eficazes em educação que garantam o mesmo nível de sucesso a todos os estudantes. Segundo ele, ensinar é uma atividade instrumental, ou seja, uma ação exercida sobre um objeto ou uma situação com vistas a transformá-lo, que pressupõe, portanto, a presença de uma tecnologia para abordar, tratar e modificar o objeto ou a situação em questão. Para o ensino, essa tecnologia é a própria pedagogia que consiste em uma prática concreta capaz de coordenar diferentes meios para produzir resultados educativos: a instrução e a socialização dos alunos (p. 118).

Ao defender que os vários elementos da ação educativa existem em inter-relação, Tardif alerta para o fato de que não é possível falar de um sem reconhecer a influência que sofre do outro ou que no outro exerce. Destarte, seu estudo pode contribuir para a avaliação dos riscos presentes nos discursos que afirmam ser possível ensinar e aprender do mesmo jeito, e que levam à consolidação de representações equivocadas do que é ser um bom professor e um bom estudante, ao desconsiderar os importantes elementos presentes na ação educativa.

Para terminar, gostaria de apresentar algumas considerações. Reconheço que a análise dos discursos educacionais é ampla e admite diferentes perspectivas ou olhares, como o que se ocupa de examinar as representações sobre a formação intelectual dos sujeitos, outro que avalia as imagens construídas pelos professores do que é ser um bom professor e um bom estudante e mesmo o da perspectiva antropológica de sujeito, para nomear algumas. Avalio que, na atualidade, os discursos dos docentes e gestores a respeito da educação são construções impregnadas do impacto das materialidades e do outro, sendo o outro os pesquisadores do Projeto Zero e outros pesquisadores, e as materialidades, as suas publicações e discursos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, concluo esse artigo propondo aos leitores que atuam na formação de professores e professoras na atualidade que não desconsiderem as pesquisas realizadas pelo Projeto Zero, já que este é, indubitavelmente, uma importante fonte intelectual de investigação sobre os potenciais humanos, mas ao contrário, indicas que examinem cuidadosamente os discursos que são produzidos pelos pesquisadores do PZ Harvard com vistas a adaptá-los à nossa realidade educacional e a promover um debate consciente do que significa atuar como docente diante de todos os condicionantes da ação educativa e do significado de ensinar para a emancipação intelectual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

CHARLOT, Bernard. Educação ou Barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea. Tradução de Sandra Pina 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2020.

GARDNER, Howard. Harvard Project Zero: A Personal History. PROJECT ZERO, 2013. Disponível em: https://pz.harvard.edu/sites/default/files/pz-history-9-10-13.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2024.

KINOUCHI, Osame; KINOUCHI, Juliana e MANDRÁ, Angélica. Metáforas científicas no discurso jornalístico Revista Brasileira de Ensino de Física. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo, n. 4, v. 34, 2012.

RITCHHART, Ron; CHURCH, Mark. The power of making thinking visible: practices to engage and empower all learners. San Francisco: Jossey-Bass, 2020.

RITCHHART, Ron; CHURCH, Mark; MORRISON, Karin. Making thinking visible: how to promote engagement, understanding and Independence for all learners. San Francisco: Jossey-Bass, 2011.

SCHEFFLER, I. A linguagem da educação. São Paulo: Saraiva; Ed. da Universidade de São Paulo, 1974.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 13. Ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2014. 325 p

ISBN: 978-65-5222-079-0

TOMAZ, Tadeu da Silva. O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999

WILSON, Daniel. From Zero to Fifty: marking a half-century of Project Zero's impact in education. Creative Teaching and Learning, Harvard, 2017, p. 8-13

WISKE; Martha Stone (Org.) Ensino para a compreensão. Porto Alegre: Artmed, 2007

WOLFF, Francis. Nossa humanidade: de Aristóteles às neurociências. São Paulo: Editora Unesp, 2012

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.086

FORMAR A PARTIR DAS MARGENS: SABERES DOCENTES, DECOLONIALIDADE E CRÍTICA ÀS DIRETRIZES DE 2024

Cleidiane Lemes de Oliveira[1]
Teodoro Adriano Costa Zanardi[2]
Letícia Mendonça Lopes Ribeiro[3]

RESUMO

A teoria decolonial, formulada a partir da América Latina por teóricos do coletivo Modernidade-Colonialidade (MC), trouxe para o centro do debate a construção de saberes produzidos na resistência à colonização e à colonialidade em seus diversos âmbitos. Partimos, então, do pressuposto decolonial de que a concepção crítico-reflexiva da experiência profissional tem o potencial de construção de um saber que reflita criticamente tanto sobre os aspectos filosóficos e políticos da profissão quanto os aspectos que envolvem a prática de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, objetivamos identificar e analisar em quais bases teóricas a concepção de prática é assumida no Parecer CNE/CP N°: 4/2024 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024). Logo, optamos pela pesquisa documental, uma vez que a fonte principal de produção de dados se restringiu aos documentos mencio-

1 Doutora em Educação pela PUC Minas. Professora no Departamento de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. cleidi.lemes@gmail.com

2 Doutor em Educação pela PUC São Paulo. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. zanardi@pucminas.br;

3 Doutora em Educação pela PUC Minas. Professora Adjunta na Universidade Federal de Lavras. leticiamendonca@yahoo.com.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

nados, em diálogo com as demais bibliografias consultadas, orientadas para a produção deste estudo (Gil, 2002, e Lakatos e Marconi, 2003). Mediante essa análise, identificou-se que ambos documentos trazem, de maneira recorrente, o questionamento sobre a falta de integração entre teoria e prática, em uma perspectiva que apenas reforça uma concepção dicotômica, hierárquica e colonial, uma vez que compreende a prática como aplicação da teoria, e não um campo de produção de saberes que dialogam com os saberes teóricos. Essa perspectiva sinaliza para a grande necessidade de contrariar a imposição, feitas pelas Diretrizes e seu Parecer, em individualizar os processos educativos que ora colocam o professor (individualmente) como centro dos processos de ensino-aprendizagem e ora responsabilizam os estudantes por não "se esforçarem" para utilizar as ferramentas oferecidas pela escola e assim garantir uma vida digna, o que perpetua o discurso neoliberal.
Palavras-chave: Formação docente, Decolonialidade, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A teoria decolonial, formulada a partir das margens da América Latina por teóricos do coletivo Modernidade-Colonialidade (MC), trouxe para o centro do debate a construção de saberes produzidos na resistência à colonização e à colonialidade em seus diversos âmbitos. Esses saberes questionam a razão moderna em sua pretensão de universalidade e a historicidade, propondo, em seu lugar, saberes contextuais e experienciais. Ao problematizar a hegemonia de um conhecimento universal, fruto da razão moderna, a perspectiva decolonial abre caminho para formas outras de construção do conhecimento. Tais formas não negam a teoria, mas a articulam, em um movimento dialético, à prática, como demanda real para a construção de um conhecimento corporificado.

Embora essa abordagem venha sendo amplamente utilizada para refletir a respeito da (re)existência de epistemologias de sujeitos historicamente marginalizados pela colonialidade, entendemos que ela também possui grande potencial para favorecer o pensar sobre o trabalho docente. A formação docente, historicamente atravessada pela colonialidade dos saberes, enfrenta tensionamentos quanto à centralidade da transmissão de um conjunto de conhecimentos acadêmicos considerados universais e sua redução, no cotidiano escolar, à dimensão técnica. Esse modelo, ancorado na lógica da educação bancária, conforme teorizado por Paulo Freire (1996), insiste em "depositar" conhecimentos acadêmicos nos docentes em formação como forma de garantir uma atuação técnica eficiente, retirando da docência seu potencial de pesquisa e reinvenção da/na prática. Ou seja, na concepção bancária de educação, "o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados" (Freire, 2005, p. 68). Nesse contexto, há a redução do processo de formação a um espaço tutelado pelo espaço acadêmico, retirando a autonomia dos docentes para (re)pensarem sua prática profissional por meio de uma relação dialógica com os saberes pessoais, acadêmicos e da experiência (Tardif e Raymond, 2000).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nesse sentido, a articulação entre a teoria decolonial e a perspectiva dos saberes docentes (Tardif e Lessard) torna-se potente para defender uma concepção de trabalho docente que valorize a relação teórico-prática da profissão em seu potencial de construção de um saber situado, compartilhado e integrado à experiência dos professores como elemento basilar da profissionalidade docente. A práxis no trabalho docente constrói um saber fundamentado em paradigma distinto daquele proposto pela razão moderna, pois confere aos professores a capacidade crítico-reflexiva de elaborar conhecimento profissional a partir de sua própria experiência. Ao trazer a experiência docente para o centro do trabalho docente, a teoria não é apenas apreendida, mas interpretada e apropriada pelos professores em seus contextos de trabalho e formação, permitindo um saber que possa romper com uma percepção colonizada do trabalho docente. Esse deslocamento epistemológico questiona a pretensão de universalidade do saber acadêmico e fortalece uma formação centrada nos professores. Numa perspectiva decolonial, os professores passam a ser sujeitos ativos na construção dos sentidos e objetivos da educação, problematizando a totalidade do espaço e do saber acadêmico colonial.

É a partir dessas bases que nos propomos a analisar especificamente a perspectiva da prática contida no Parecer CNE/CP nº 4/2024 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024). O objetivo é identificar quais bases teóricas a concepção de prática é assumida no documento, bem como analisá-las.

Nesse sentido, partimos do pressuposto decolonial de que a concepção crítico-reflexiva da experiência profissional tem o potencial de construção de um saber que reflita criticamente tanto sobre os aspectos filosóficos e políticos da profissão quanto os aspectos que envolvem a prática de ensino-aprendizagem. Logo, a existência de processos reflexivos que incidem apenas sobre as práticas de ensino-aprendizagem em detrimento das dimensões éticas e políticas reforçam a dimensão técnica e colonial da profissão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Para tanto, optamos pela pesquisa documental, uma vez que a fonte principal de produção de dados se restringiu às análises do Parecer CNE/CP nº 4/2024 e das DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (2024). Essas fontes estabeleceram diálogo e oposições com os estudos sobre saberes docentes, Tardif e Lessard (2008), Tardif e Raymond (2000) e as questões que envolvem o desenvolvimento profissional docente e a decolonialidade, Frazão e Sá (2023), o que permitiu uma produção coerente a partir dessas fontes (Lakatos e Marconi, 2003).

Nesse sentido, o presente texto será dividido em três grandes momentos seguido das considerações finais. No primeiro momento, teorizamos o conceito de colonialidade, reconhecendo na colonialidade do saber o centro de uma proposta de formação que a concebe como doação de conhecimentos universais para a proposição de uma formação baseada na neutralidade e na eficiência. Seguimos com uma apropriação da perspectiva teórica dos saberes docentes, reconhecendo a necessidade de uma perspectiva formativa que articule teoria e prática numa perspectiva decolonial, isto é, que reivindique a prática como espaço de reflexão crítica, construtora de uma dimensão libertadora da educação. Por fim, analisamos os documentos normativos referentes à formação de professores, buscando estabelecer distanciamentos e aproximações com a perspectiva teórica que inicialmente apresentamos. Encerramos o texto com as considerações finais.

DISCUSSÃO TEÓRICA

Os teóricos do coletivo MC questionam a razão moderna ao evidenciar a persistência das estruturas coloniais por meio da colonialidade. Um dos eixos principais desse debate é a colonialidade dos saberes (Lander, 2005), que estrutura o campo científico de modo amplo, afetando especialmente as ciências humanas e sociais. A razão moderna, fundamentada no dualismo do cogito cartesiano, instituiu uma separação entre mente

ISBN: 978-65-5222-079-0

e corpo, na qual a primeira se sobrepõe à segunda. Essa seria uma das bases para o paradigma universal de construção do conhecimento, que conferiria ao conhecimento sua validade e metodologia universais. Como consequência, a experiência subjetiva e histórica dos sujeitos foi marginalizada, para garantir a construção de um saber que seria "puro".

No percurso colonial, apenas aqueles a quem a Europa conferia plena existência – isto é, corpo e mente – eram considerados capazes de produzir conhecimentos legítimos e passíveis de serem integrados à proposta de "emancipação" humana. Dado que, na América Latina, a existência dos sujeitos negros e nativos foi negada a partir do questionamento de sua racionalidade; e sua corporalidade foi reduzida a processos de escravidão ou de servidão, a produção de conhecimento por esses sujeitos também foi negada, assim como sua existência como plenamente humanos.

Legitima-se, nesse contexto moderno-colonial, os pressupostos fundamentais de "todo o edifício dos conhecimentos sociais modernos" (Lander, 2005, p.13). A partir da dicotomização e da superioridade da mente sobre o corpo, a noção progressiva da história universal se daria pelo desenvolvimento do intelecto, com base no modo científico de construção do conhecimento. Esse conhecimento perde seu status de particularidade e passa a ser entendido como conhecimento universal hegemônico. Por se apresentar como superior aos demais conhecimentos, ele seria o responsável por elevar os povos primitivos (colonizados) à modernidade, estabelecendo um único futuro possível para todas as outras culturas e civilizações: a sociedade liberal.

O que se percebe é que há uma dupla acepção na colonialidade dos saberes. A ciência, como método próprio do conhecimento europeu, passa a estabelecer uma metodologia que define como se pode construir conhecimentos válidos e, concomitantemente, a Europa define um conjunto de saberes que passam a ser legitimados como "conhecimento historicamente acumulado" — constituindo a base dos conhecimentos considerados únicos e legítimos a serem repassados às próximas gerações

ISBN: 978-65-5222-079-0

pelas escolas. A sociedade neoliberal é a expressão concreta do desenvolvimento deste conhecimento.

A prática da experiência histórica, as vivências coletivas e todas as outras formas de integrar o conhecimento por meio da relação corpo-mente e de construir uma sociedade pós-colonial não capitalista foram entendidas como formas de produção de saberes inferiores. É o caso dos nativos da Ameríndia, que, ao construírem suas epistemes, não buscam se colocar "fora da natureza" para analisá-la, mas integrá-la, numa afirmação corporal, espiritual e epistêmica. A postura colonial europeia classificou esse conhecimento como distante do universal e buscando impor, via colonialidade, que a especificidade do saber europeu seja estabelecida como discurso civilizador.

A naturalização, via hegemonização (Apple, 2006), desse conhecimento colonial é a base da colonialidade do saber. Esse saber é discutido e apropriado pelos espaços acadêmicos, escolares e das artes como o único legítimo, atribuindo à teoria acadêmica uma superioridade sobre a prática e sobre as experiências históricas. Entretanto, esse saber não potencializa a construção de um conhecimento que, nas palavras de Dussel (1993), permita a libertação dos sujeitos colonizados. Ele tende apenas a legitimar a Europa como lócus de produção de conhecimento, a hierarquizar os saberes produzidos na Europa e na América Latina, e a **negar a experiência histórica como meio legítimo de construção de conhecimento**.

Por isso, Dussel nos alerta para a importância da problematização da razão moderna. O autor não abre mão da razão como construtora de conhecimentos importantes para o desenvolvimento das sociedades e dos sujeitos, mas nega sua dimensão universal. A transmodernidade, teorizada por ele, defende a construção de uma racionalidade relacional, dialógica e intercultural, que abandone a noção de emancipação dos sujeitos a partir de um conhecimento europeu, para defender a libertação da América com base em um conhecimento **corporificado** na nossa história. Antes de propor a substituição de uma forma de conhecimento por outra, a questão reside na relação e articulação das diferenças presentes

ISBN: 978-65-5222-079-0

nas distintas formas racionais de produção de conhecimento, retirando as hierarquias que lhes foram impostas.

Por isso, um saber decolonial atua em duas frentes. Ele é construído de modo integrado à **experiência histórica dos sujeitos**, sendo **racional e experiencial** de maneira simultânea. A experiência histórica, antes de ser um dificultador na construção do conhecimento, estabelece bases relacionais e contextuais a partir das quais os saberes são construídos. Ao conferir à prática e à experiência o lugar de reflexão e integração teórico-prática, os sujeitos podem construir conhecimento de forma contextual, alterando sua realidade e rompendo com a estrutura dicotômica do conhecimento europeu. Essa perspectiva supera a noção tecnicista do conhecimento e permite repensar a construção do saber a partir do "chão da história".

Igualmente importante é a dimensão coletiva da construção desse conhecimento. A desqualificação epistêmica da América Latina se converteu em uma **negação ontológica** dos sujeitos. A reflexão crítica sobre a realidade como meio para a construção de saberes afirma a dimensão corpo-política (hooks, 1995) de um conjunto de sujeitos na construção do conhecimento. Numa perspectiva freireana, o conhecimento passa a ser produzido entre sujeitos que estão mediatizados pelo mundo e que, por estarem integrados a ele, possuem a agência histórica de transformá-lo, dialeticamente, a partir da produção de saberes.

A construção do conhecimento — escolarizado ou não — na perspectiva decolonial demanda a ruptura com um saber universal, pronto e superior, que deve ser aprendido, memorizado ou incorporado. A prática destaca-se como o lugar que ressignifica a epistemologia da educação, transformando a maneira como o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem acontecem. Ao reestruturar as formas de conhecer, rompendo com os binarismos coloniais academicistas, novas formas de aprendizado e de estar no mundo são produzidas.

Nesse sentido, Frazão e Sá (2023) teorizam sobre as aproximações entre o desenvolvimento profissional docente e a decolonialidade,

apontando duas questões que entendemos ser centrais. Romper com a colonialidade dos saberes implica uma reflexão crítica sobre os conhecimentos que constituem a própria formação dos professores. Os espaços acadêmicos, concomitantemente aos espaços escolares, devem pluralizar os saberes que os constituem, propondo uma decolonialidade no processo formativo docente. Ao mesmo tempo, é preciso questionar a dualidade mente/corpo e teoria/prática imposta pela perspectiva do conhecimento moderno, demonstrando a potencialidade da experiência histórica e da reflexão crítica para unificar esses binarismos que pretendiam criar uma educação hegemônica e um trabalho docente pautado na superioridade da teoria sobre a prática.

Por isso, como afirmam as autoras, ao conceber criticamente a hegemonia do conhecimento ocidental (Frazão; Sá, 2023), a profissionalidade docente passa a ampliar o referencial teórico que alicerça a construção de seus conhecimentos. Assim, os saberes construídos em uma relação corpo-política (hooks, 2017) — como é o caso dos saberes profissionais docentes — passam a se articular ao conhecimento acadêmico, devendo ser explicitadas suas distintas e dialéticas formas de construção crítica.

SABERES DOCENTES E PROFISSIONALIDADE: A EXPERIÊNCIA CRÍTICO-REFLEXIVA COMO FUNDAMENTO DO CONHECIMENTO

A crítica à colonialidade do saber, conforme discutimos no tópico anterior, permite articular uma concepção de professor que vá além da visão técnica, burocrática e moderna da docência. A colonialidade, como estrutura que sustenta uma racionalidade superior à experiência, nega ao docente a possibilidade de construção de saberes, atribuindo à academia o poder exclusivo de definir os saberes legítimos sobre a profissionalidade docente. Essa perspectiva é problemática porque desconsidera que, na prática cotidiana da escola, o professor interpreta, recria, seleciona e articula diferentes saberes — produzindo saberes profissionais que atribuem

ISBN: 978-65-5222-079-0

sentido tanto ao seu trabalho pedagógico quanto aos sentidos por ele atribuídos ao seu fazer profissional.

Como afirmam Tardif e Lessard (2005), os professores constroem, em suas práticas cotidianas, um saber próprio e social. Ao observarem, dialogarem, planejarem e avaliarem a ação pedagógica, os docentes não apenas aplicam saberes "prontos" vindos da universidade, mas constroem novos saberes no confronto e na articulação com a realidade escolar. Essa perspectiva rompe com a racionalidade técnica e com a dicotomia teoria/prática, recolocando a docência no centro da construção do conhecimento sobre a educação. Nesse processo, os saberes docentes se organizam em torno da experiência profissional, da relação com os colegas, com os estudantes e com o saber acadêmico, sendo, portanto, um saber híbrido e situado.

Esse saber construído na e pela prática é, muitas vezes, negado nas propostas de formação docente que insistem em uma racionalidade tecnicista e disciplinar, como se o saber acadêmico, por si só, fosse suficiente para orientar a ação do professor. Essa lógica, além de desconsiderar os sujeitos concretos da escola, ignora a complexidade do trabalho docente e a pluralidade de saberes que o constituem. Para hooks (2017), esse saber negado é, muitas vezes, um saber corpo-político, que integra a experiência, a história, o contexto e a subjetividade do sujeito.

Ao defender os saberes docentes como fundamento da profissionalidade, não estamos negando a importância da teoria. O que propomos é a superação de uma concepção dicotômica, hierárquica e colonial entre teoria e prática. A prática não deve ser compreendida como aplicação da teoria, mas como um campo de produção de saberes que dialogam com os saberes teóricos, estabelecendo um processo formativo dialético, em que o professor é agente do próprio processo de formação. É a prática que confere sentido à teoria, e é a teoria que potencializa a leitura crítica da prática.

Essa perspectiva nos aproxima do conceito de experiência como prática formativa. Como afirma Jorge Larrosa (2002), a experiência é aquilo

ISBN: 978-65-5222-079-0

que nos acontece, que nos transforma, que nos atravessa. No trabalho docente, a experiência é central porque é nela que se produzem os sentidos, as compreensões e as aprendizagens sobre o próprio ato de ensinar e de pensar sobre a educação. Quando o professor se debruça sobre sua experiência, ele é capaz de aprender com ela e de produzir sentidos próprios sobre o ensinar e o aprender.

A profissionalidade docente, nesse sentido, não se confunde com a mera execução técnica de tarefas, mas implica um compromisso ético, político e epistêmico com a construção de uma escola pública, democrática e emancipadora. Reduzir o professor a uma noção de eficiência e eficácia nos processos de ensino-aprendizagem implica numa fratura na própria estrutura crítica da profissão, corroborando uma proletarização do trabalho docente (Enguita, 1991), no qual o educador não pode ter controle sobre os sentidos que atribui a sua prática de ensino-aprendizagem.

A valorização dos saberes docentes é, portanto, uma insurgência decolonial. Ao reconhecer o professor como produtor de saberes, rompe-se com a lógica colonial da formação docente que insiste em submeter os professores a um modelo único, eurocentrado e descontextualizado de saber. Em vez disso, propõe-se uma formação enraizada na experiência, nas lutas populares e na luta contra-hegemônica, capaz de construir conhecimentos que deem sentido à prática pedagógica e promovam o protagonismo dos professores na construção dos sentidos atribuídos à educação escolarizada.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como documental e bibliográfica, conforme a classificação proposta por Gil (2002), uma vez que tem como principal fonte de análise o *Parecer CNE/CP nº 4/2024* e as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica* (2024), em diálogo com referenciais teóricos selecionados. A investigação adota como pro-

ISBN: 978-65-5222-079-0

blema a seguinte questão: de que modo as Diretrizes de 2024 concebem a prática docente e em que medida essa concepção reforça ou tensiona a colonialidade dos saberes na formação inicial?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a concepção de prática docente presente nas Diretrizes de 2024 à luz da perspectiva decolonial e dos saberes docentes. Para tanto, foram definidos como objetivos específicos: identificar os fundamentos teóricos mobilizados pelo Parecer e pelas Diretrizes; confrontar tais fundamentos com a perspectiva dos saberes docentes; e discutir as implicações da colonialidade no campo da formação de professores. Parte-se do pressuposto de que os documentos analisados mantêm uma concepção dicotômica e tecnicista da relação teoria-prática, reforçando a colonialidade dos saberes e limitando a emancipação docente.

As fontes da pesquisa compreenderam documentos normativos oficiais, bibliografia especializada em saberes docentes (Tardif, Raymond, Lessard) e na teoria decolonial (Dussel, Quijano, Walsh), além de estudos sobre formação docente e o desenvolvimento profissional. O procedimento metodológico adotado foi a análise documental, fundamentada em Lakatos e Marconi (2003) e em Gil (2002), que prevê as seguintes etapas: leitura exploratória, para o reconhecimento do material; leitura seletiva e analítica, com ênfase nos trechos que tratam da noção de "prática" na formação docente; e leitura interpretativa, que confrontou os achados com os referenciais teóricos, de modo a identificar tanto elementos de colonialidade quanto possibilidades de ruptura.

A delimitação do estudo recaiu sobre a concepção de prática docente nos documentos normativos, não abrangendo a totalidade da política de formação de professores. Os resultados são apresentados em três eixos: a colonialidade dos saberes e a técnica como projeto formativo; os saberes docentes e a experiência crítico-reflexiva; e a análise crítica das Diretrizes de 2024 e de seu Parecer, buscando evidenciar contradições, limites e potencialidades.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO - A TÉCNICA COMO PROJETO DE FORMAÇÃO? ANÁLISE CRÍTICA DAS DIRETRIZES DE 2024

Tendo como base a discussão empreendida até aqui, partimos nesta seção para a análise de alguns pontos de atenção na concepção de formação elaborada pelas Diretrizes (2024) e seu Parecer. Queremos enfocar em trechos que nos ajudem a compreender como os documentos normativos compreendem a relação teórico-prática em articulação com as dimensões da noção de ensino-aprendizagem e da produção da atribuição de sentidos, políticos e filosóficos, ao trabalho desenvolvido.

Ambos documentos trazem, de maneira recorrente, o questionamento sobre a falta de integração entre teoria e prática. Nos termos do Parecer, essa dicotomia representa uma "mumificada discussão" no campo da formação de professores. Apesar de concordarmos com os Documentos de que esta é uma discussão já amplamente desenvolvida, a própria proposição contida no Parecer nos mostra o quanto ainda é atual discorrer sobre o tema.

Segundo o Parecer:

> A formação inicial deve ocorrer a partir de uma relação orgânica entre teoria e prática, a partir do esbatimento da segunda, com base na primeira, que fornece ferramentas essenciais para o planejamento de práticas futuras. (Parecer, 2024, p.13)

A frase pode nos levar a compreender, ainda que sutilmente, que a prática só ganha valor por estar fundamentada em uma teoria. Isso ressalta a ideia de que a interação entre ambas não se dá por concomitância, mas por hierarquia. Numa perspectiva decolonial, é preciso problematizar como essa ideia pode sustentar a concepção de teoria como um conhecimento seguro e superior, no qual a prática precisa estar baseada para ser realizada. Retira-se a concepção política e histórica da construção dessas teorias, dando margem à manutenção de uma colonialidade do saber nas teorias que fundamentam o saber profissional. Igualmente, essa concepção parece descartar a própria noção da epistemologia da prática — para

ISBN: 978-65-5222-079-0

a qual a própria prática é local de construção de saberes e de produção de conhecimentos teórico-práticos.

A hierarquização entre teoria e prática acarreta outra questão relevante: a desvinculação do processo formativo da construção de sentidos mais amplos sobre a educação, em favor de uma ênfase nas chamadas "ciências da aprendizagem". Apesar de essa expressão não aparecer de forma recorrente no Parecer, ele informa: "O diálogo, a troca de experiências e a busca por consensos **baseados em evidências** podem ajudar a superar as dificuldades e promover uma formação de professores mais alinhada com as necessidades da educação brasileira." (Parecer, 2024, p. 24) As "necessidades da educação brasileira", às quais o texto faz menção, estão associadas a processos de ensino-aprendizagem "baseados em evidências científicas". Ainda que o termo "científicas" seja ocultado da formulação. O que percebemos é a tentativa de construção de consensos educativos a partir de parâmetros científicos (neurocientíficos?) externos à educação? Isso evidencia uma dicotomia no processo educativo. Cabe ao professor apropriar-se de um conhecimento técnico e alinhar-se a uma perspectiva que ensine de modo mais efetivo. A "troca de experiências", tal como mencionada, não deveria contemplar a dimensão política, social e intelectual do trabalho pedagógico (Giroux, 1997), mas parece ater-se exclusivamente à dimensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, quando o Parecer (2024) aponta para a necessidade de que os professores devem adquirir e aprofundar "(...)[nos] conhecimentos profissionais para atender às demandas educacionais (...)", (2024, p.14) percebemos que novamente essa demanda parece se referir exclusivamente a processos de ensino-aprendizagem, descontextualizados das concepções teóricas e profissionais formadas pelos coletivos docentes por meio de um conhecimento corpo-político (hooks, 1995). Por corpo-políticos estamos defendendo a abordagem da construção de um conhecimento profissional que englobe tanto as práticas de ensino-aprendizagem quanto às dimensões mais filosóficas dos sentidos construídos em torno da educação escolarizada de modo integrado, dialético e vin-

ISBN: 978-65-5222-079-0

culado a reflexão profissional como caminho para a união reflexiva de ambas as dimensões.

A presença da noção de competências nas Diretrizes (2024) reforça a discussão sobre a construção de sentidos profissionais criados fora dos contextos profissionais concretos nos quais os professores atuam e sobre os quais o professor tem pouco controle. Elege-se como problema prioritário da educação a suposta incapacidade dos professores em fazer com que seus alunos atinjam determinadas competências. Essa concepção impõe, no campo da formação, uma lógica de responsabilização/culpabilização docente, ao mesmo tempo em que os saberes construídos pelos professores não são valorizados como referência na elaboração das competências. Além disso, reforça-se uma visão individualizante dos processos educativos, pois não alcançar determinadas competências tende a ser interpretado como um desajuste apenas nas relações de ensino-aprendizagem, seja pelo professor ou pelo educando.

Nesse sentido, relembrando Giroux (1997), é necessário observar que esse processo retira o potencial intelectual da docência de tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico. Diferente da concepção de experiência, por meio da qual o sujeito é capaz de conhecer, apreender, elaborar, questionar e reformular a experiência escolar - a partir da construção coletiva de um saber profissional – a dimensão técnica partilha mais proximidades com o conhecimento moderno-colonial que se quer ser a-histórico, científico e eficiente.

Por isso, a proposição do uso dos "diários de aula" como recurso formativo comparece, no Parecer (2024), vinculada à noção de "**aplicar os** conhecimentos teóricos em contextos reais de aprendizagem" (2024, p.16), ou à ideia de oportunizar aos professores "**práticas de excelência**" (2024, p.16), por meio do exercício de "**praticarem o ensino** em situações reais (...)" (2024, p.16). A dicotomia teoria-prática, percebida nos documentos normativos, reforçam a centralidade de conhecimentos baseados em evidências científicas e resume os saberes profissionais à prescrição construída pela aplicação prática. Em uma roupagem neoliberal, vemos

ISBN: 978-65-5222-079-0

ressurgir o discurso do tecnicismo educacional, agora disfarçado sob a ênfase no desempenho individual nos processos de ensino-aprendizagem que querem ser reflexivos. Pois, nessa perspectiva, um bom profissional é aquele que reflete sobre as formas de ensinar e aprender, mas que não questiona os destinos, sentidos ou porquês de se ensinar o que a prescrição exige ensinar.

Nesse contexto, as Diretrizes (2024) também delimitam os conhecimentos profissionais necessários aos professores. Em um dos tópicos é elencado: "Conhecimento sobre educação para valores: Compreensão da importância da formação ética, cidadã e valores morais na educação, visando ao desenvolvimento integral dos estudantes." (Parecer, 2014, p.15). Diante da individualização e da presença do discurso neoliberal constituintes dos documentos, torna-se necessário perguntar: quais seriam esses valores necessários ao "desenvolvimento integral"? Como afirma Zanardi (2024), no contexto do Novo Ensino Médio, muitas disciplinas acabaram por reafirmar um "novo-velho" conhecimento, que se distancia dos movimentos sociais e dos saberes construídos numa perspectiva decolonial para apregoar a lógica liberal da capacidade individual frente à estrutura capitalista. Logo, é possível questionar se essa formação para o desenvolvimento integral não carrega em si os sentidos construídos pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico) para a construção de subjetividades mais atentas às demandas do mercado de trabalho e que sejam reflexivas somente para aplicar as demandas impostas pelo mercado.

Ainda nesse sentido, é preciso observar que o Parecer (2024) faz a opção pelo uso do termo "conhecimentos" que os professores devem possuir do que pelo termo "saberes". São elencados: "conhecimentos pedagógico", "conhecimentos disciplinar", "conhecimentos pedagógico do conteúdo", "conhecimentos sobre psicologia da aprendizagem", "conhecimentos sobre diversidade e inclusão". Essa série de conhecimentos vem acompanhada de verbos de ação muito objetivos e quase prescritivos como: "lidar", "utilizar", "formular", "compreender" e "apresentar". Talvez a opção

ISBN: 978-65-5222-079-0

pelo termo conhecimento venha justamente para trazer essa perspectiva mais objetiva e técnica do conhecimento e distanciar de uma perspectiva que reconhece a subjetividade docente na construção do seu saber profissional.

Por fim, é preciso dizer que o Parecer (2024) apresenta uma concepção mais ampliada de educação e de sentidos destinados à educação escolarizada. No entanto, quando o documento se propõe a ir além das relações de ensino-aprendizagem, ele faz uso de uma concepção de educação que atribui à escolarização responsabilidades superiores àquelas que as estruturas sociais de fato permitem:

> A educação como um serviço de atenção básica é essencial para garantir a equidade, a inclusão social e o desenvolvimento sustentável das sociedades. Ela proporciona aos indivíduos as ferramentas necessárias para uma vida digna, autônoma e funcional, contribuindo, assim, para o progresso social e econômico do país. (2024, p. 7)

Para além da estranheza provocada pela expressão "educação como um serviço de atenção básica", que parece pretender atrelar à escola a função de resolver todos os problemas sociais, há uma ênfase na responsabilização dos indivíduos, que, munidos de boas estruturas de ensino-aprendizagem, supostamente conseguirão construir o progresso social do país — a partir de uma lógica meritocrática e individualista.

Essa individualização dos processos educativos ora coloca o professor (sozinho) como centro dos processos de ensino-aprendizagem — o único responsável pelo desenvolvimento educacional —, ora responsabiliza os sujeitos educandos por "se esforçarem" para utilizar as ferramentas oferecidas pela escola e assim garantir uma vida digna. Em ambos os casos, vemos o traço claro de um discurso neoliberal, que exime o Estado e o sistema capitalista da responsabilidade por construir outras respostas para os problemas criados por fatores externos à escola.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria decolonial é potente para oferecer ferramentas importantes para analisar a formação docente, pois ao deslocar o eixo da reflexão da razão moderna para a relação entre a teoria e prática, a partir da experiência histórica dos sujeitos, ela questiona toda a estrutura que retira dos professores a dimensão crítica e reflexiva do seu saber profissional. Os professores são sujeitos que não podem prescindir da teoria em nome de uma prática "de excelência", pois uma noção de excelência desvinculadas das noções crítica e filosófica dos sentidos que atribui ao seu fazer profissional resultaria em simples proletarização.

Apesar do documento do Parecer vinculado às Diretrizes fazer alusão a discussão teórico-prática como já superada no campo formativo, a análise do documento nos mostrou ser muito atual a importância dessa discussão. Reforçando a ideia de uma docência que construa pelas margens e pelas brechas uma educação emancipatória. Essa educação deve se dar problematizando discursos e práticas formativas que desconsiderem o docente como um sujeito e que o seu processo formativo deve estar mais vinculado a uma noção de autoformação e de reflexão crítica do que o mero depósito de conhecimentos.

Por fim, é importante defender uma leitura das Diretrizes que não responsabilize o professor por todo o processo educacional presente na escola. A redução do espaço escolar ao alcance de competência pelos alunos ou pelos professores, retira a compreensão histórica e social dos processos educacionais vivenciados no Brasil, principalmente nas escolas públicas. Reduzir ao indivíduo questões mais complexas do que ele seria uma saída fácil para um problema muito complexo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer CNE/CP nº 4, de 2024. **Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário** Oficial da União: seção 1, Brasília, [data de publicação]. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265001-pceb004-24&category_slug=novembro-2024&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-4-de-29-de-maio-de-2024-563084558. Acesso em: 22 set. 2025.

DUSSEL, Enrique. **1492:** o encobrimento do outro – a origem da modernidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández. Ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria e Educação**, n.4, 1991.

FRAZÃO, Lucenir da Silva. SÁ, Luciana Passos. Decolonialidade e desenvolvimento profissional docente: questões (im)pertinentes à educação científica. **Revista Educação Em Questão**, 61(69). 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

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

GIROUX, Henry. **Os professores como Intelectuais**. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

ISBN: 978-65-5222-079-0

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In.: LANDER, Edgardo (ORG.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005. p.21-53.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**. N. 2, p. 464-478, 1995.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 209, dezembro/00.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.087

A SOCIOLOGIA NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA: CAMINHOS, OBSTÁCULOS E HORIZONTES

Rodrigo de Souza Pain[1]
Walace Ferreira[2]
Guilherme Nogueira de Souza[3]
Alberto Alvadia Filho[4]

RESUMO

O presente trabalho aponta para alguns dos desafios enfrentados pelos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) na consolida ção da Sociologia como área do conhecimento relevante, seja no âmbito universitário ou escolar. Para isso utilizaremos de algumas das poucas bibliografias sobre a temática, como também entrevistas com docentes e estudantes africanos. O pensamento decolonial inspira a produção do artigo, pois critica a perspectiva da modernidade do conhecimento atrelada unicamente ao pensamento eurocêntrico. A falta de investimento por parte do Estado, a precária estrutura, a dificuldade de cooperação acadêmica, a persistência de uma forte

1 Professor Associado de Sociologia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

2 Professor Associado de Sociologia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

3 Professor Associado de Sociologia do Departamento de Ciências Humanas e Filosofia do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

4 Professor do Instituto Federal do Rio de Janeiro, campus Pinheiral.

ISBN: 978-65-5222-079-0

colonialidade na produção do conhecimento e entraves linguísticos dificultam ainda mais o processo. É importante buscar sinergia entre os países, a ética ubuntu, com trocas de experiência e cooperação internacional na luta pela disciplina.

Palavras-chave: Sociologia, PALOPS, universidade, decolonialidade, cooperação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

As Ciências Sociais na África têm desempenhado um papel crucial no entendimento e na análise das dinâmicas sociais, políticas, culturais e econômicas presentes no continente. A rica diversidade étnica, linguística e cultural da África, aliada às complexidades históricas e contemporâneas, faz com que as Ciências Sociais desempenhem um papel vital na contextualização e interpretação das experiências africanas.

A história colonial exerceu um papel significativo na configuração das sociedades africanas, influenciando profundamente as estruturas sociais e políticas. As Ciências Sociais na África tem se dedicado a examinar e desmantelar as consequências do colonialismo, incluindo suas ramificações na atualidade, como as desigualdades socioeconômicas, as tensões étnicas e as disparidades no acesso a recursos e poder político. O presente trabalho pretende apontar os desafios e perspectivas dessa área do conhecimento nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa(PALOPs). O método foi a investigação científica com revisão bibliográfica e entrevistas (estruturadas e não estruturadas) com discentes e docentes dos PALOPs.

As instituições modernas de ensino superior criadas na África foram inicialmente extensões de universidades europeias e de missões cristãs. A universidade, como organização moderna de produção do conhecimento, é algo recente em África. Desta maneira, Sociologia é uma área do conhecimento nova nos jovens Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPs). O seu desenvolvimento passa, imperiosamente, buscando a cooperação com outros países. O Brasil, com língua e a história em comum, deveria ser um ator privilegiado nessa cooperação, mas não é isso que se percebe.

Apesar do estágio dessa área estar em contextos diferentes entre os países, percebe-se problemas e desafios em comuns. A experiência brasileira no campo da Sociologia, principalmente no que diz respeito à institucionalização, seja no contexto universitário ou escolar, pode ser-

ISBN: 978-65-5222-079-0

vir de estímulo e impulso no desenvolvimento das Ciências Sociais nos PALOPs.

O pensamento decolonial nos inspira na produção do artigo, pois critica a perspectiva da modernidade do conhecimento atrelada unicamente ao pensamento eurocêntrico ou estadunidense. Países latinos e africanos não são considerados interlocutores relevantes na construção do saber. O trabalho se insere no combate à monocultura do conhecimento. É necessário legitimar e dar voz a outros saberes.

Democratizar o conhecimento. Desconstruir a educação que associa o conhecimento somente ao mundo ocidental. É dessa maneira que o pensamento decolonial busca derrubar a colonialidade do saber, que se mantém com o desprezo pelo conhecimento dos povos oprimidos e historicamente marginalizados no Brasil e em África. Está na "ecologia dos saberes", para trazer o conceito do autor português Boaventura Sousa Santos, o diálogo entre os vários conhecimentos que podem ser considerados importantes para os avanços das lutas sociais. Com isso, busca-se as epistemologias do Sul, que podem ser definidas como um conjunto de conhecimentos produzidos e validados com base "nas experiências de todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição" (SANTOS, 2019, p. 17) causada, entre outros fatores, pelo colonialismo. O historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop (1981) via a educação como um meio crucial para o desenvolvimento e empoderamento das nações africanas. Ele defendia a importância de uma educação que incorporasse a verdadeira história africana e que capacitasse as gerações futuras.

Na primeira parte do trabalho a ênfase será nas adversidades em desenvolver a Sociologia nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa. Essa área do conhecimento é nova nesses países, e carece de maior institucionalidade. Questões como infraestrutura, financiamento, perseguições, colonialidade do saber, entre outros aspectos estarão presentes. Em seguida, a reflexão sobre a decolonialidade no contexto africano. Inspirados em intelectuais como Paulo Freire e Frantz Fanon, os autores decoloniais

ISBN: 978-65-5222-079-0

apontam a necessidade de se produzir conhecimento com o olhar da África e do africano, evitando assim a continuação de uma colonialidade que pensa o continente e sua gente com a visão colonialista eurocêntrica. E por fim, as perspectivas da Sociologia nos PALOPs. Nesse último ponto do artigo, aponto resultados das investigações, com possíveis caminhos a seguir para o desenvolvimento dessa importante área do conhecimento.

1 SOCIOLOGIA NOS PALOPS E SUAS ADVERSIDADES

São enormes os desafios enfrentados pelas Ciências Sociais no continente africano. A Sociologia nos PALOPs são subvalorizadas e pouco financiadas nos países. Muitos projetos de pesquisa são financiados por agências internacionais, que determinam a agenda desses estudos por questões geopolíticas e estratégia desses países.

De acordo com a pesquisadora angolana Cesaltina Abreu, a maioria dos grupos e organizações da sociedade civil na África é dependente da comunidade internacional para efeitos de financiamento, e até, da aprovação de seus programas de ação, acabando por incorporar acriticamente conceitos e práticas, sem a necessária reflexão quanto à sua adequação ao contexto no qual vão ser aplicados (2006, p.117). Segundo o sociólogo e Professor da Universidade Lusófona da Guiné, Diamantino Lopes (2020), o Estado ou Governo não investem no ensino superior e na investigação científica, e este campo é coberto pelos organismos internacionais, em função da necessidade de aprofundar conhecimento ou compreender um dado fenômeno. Como salienta o filósofo marfinense Paulin Hountondji (2008), os próprios cientistas sociais africanos tinham que perceber que eles fazem pesquisa orientada por interesses externos, com a intenção em primeiro lugar, em satisfazer os interesses do Norte. O arqueólogo camaronês Augustin Holl (2020) aponta que os cientistas sociais na África se sentem confortáveis com equipes de pesquisa estrangeiras recrutando um ou dois pesquisadores locais, no que os colegas camaroneses chamam de "política de coleta de migalhas".

ISBN: 978-65-5222-079-0

A fragilidade da democracia e das instituições democráticas na África lusófona tem impacto também na vida dos sociólogos. São muitos os cientistas sociais que se sentem perseguidos pelo Estado, sociedade e família. Segundo Lopes (2023), na realidade da Guiné-Bissau, constata-se a perseguição quando a intervenção é baseada nas críticas sobre a má governação, corrupção ou nepotismo. Muitos cientistas sociais optam pelo silêncio (ou a autocensura) para evitar tais perseguições, visto os múltiplos riscos que correm, entre os quais ficar sem emprego e às vezes até o espancamento, como no caso do jornalista guineense António Aly Silva. Não só professores se sentem perseguidos ou tem suas liberdades censuradas, há relatos de estudantes que também quiseram tocar em determinados assuntos acadêmicos. Traz-nos o caso do então discente de Sociologia Paulo Estefane, da Universidade de Licungo, na Beira, que se sentiu coibido de trazer a temática de Montesquieu sobre a divisão dos poderes pela dificuldade que é trabalhar essa temática no contexto político de Moçambique, no qual essa divisão não é clara na prática (LEPECS, 2023).

As infraestruturas de investigação são precárias e necessitam de maiores investimentos. De acordo com a pesquisadora Maria Paula Meneses, as universidades dependem largamente de financiamentos internacionais para o seu funcionamento, e as universidades estatais competem em condições desiguais com universidades privadas locais e internacionais, assim condição periféricas das universidades públicas africanas permanece uma realidade (2016, p.350). Carlos Cardoso, pesquisador do Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais em África (CODESRIA), com sede em Dacar, concorda com Meneses e salienta que tais instituições de nível superior apresentam qualidade duvidosa, inclusive com a falta de motivação dos docentes (2017, p.91). Avança o investigador indicando que é reduzida a participação dos pesquisadores africanos lusófonos nas atividades do CODESRIA, nomeadamente naquelas destinadas aos discentes de pós-graduação. Isso reflete o fraco desenvolvimento do sistema do Ensino Superior em geral, bem como o das instituições de pesquisa

ISBN: 978-65-5222-079-0

em Ciências Sociais. A comunidade lusófona nos programa do CODESRIA é de pouca expressão (2017, pp.94-97).

O impacto das políticas neoliberais a partir dos anos 1990 também contribuiu no enfraquecimento do Ensino Superior nos PALOPs. O corte de custos na educação afetou a qualidade do ensino e pesquisa, e também nos currículos. Segundo a Professora e Pesquisadora Teresa Cruz e Silva, em Moçambique, tal como em outras universidades africanas, as reformas curriculares ocorridas nas universidades públicas em finais da primeira década de 2000 impuseram e "venderam" o Processo de Bolonha como um meio incontornável para fazer face às exigências de integração nos processos mais globais dos sistemas de educação. Estas reformas foram entretanto marcadas por uma marginalização dos agentes sociais locais, onde a consulta pública foi insignificante. O desafio da autonomia acadêmica é colocado à prova quando as políticas neoliberais, voltadas para o mercado, entram em cena na educação. O neoliberalismo teve/tem impactos particulares (e contínuos) no continente africano, e foram/são pesados. Segundo Ossome (2015): "em muitos países, a segunda onda de políticas neoliberais (liberalização política imposta por instituições internacionais) reforçou o paradoxo de um Estado que é onipresente e completamente ausente" (Ossome 2015, 14)

As produções acadêmicas africanas não são absorvidas pelos governos, e grande parte são produzidas em revistas ocidentais. Fuga de cérebros é uma realidade africana. Segundo Lopes(2020), o impacto é devastador, pois a Guiné-Bissau tem pessoas formadas em diversos setores de atividades espalhadas pelo mundo, sem poder dar seu contributo para ajudar no processo de desenvolvimento. Sempre se comenta, segundo o professor, nos fóruns acadêmicos, mas não se constata uma preocupação dos dirigentes políticos.

Pensar África com olhar do Ocidente é um grande equívoco. Os conceitos trazidos são produzidos no Ocidente. É a colonialidade do saber que se pretende combater. É fundamental ter as Ciências Sociais sobre África produzida por africanos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A institucionalização da Sociologia nos PALOPs parece ser um grande desafio. De acordo com o Professor Adérito Manuel, do ISCED, a Sociologia em Angola passou de uma disciplina ignorada, e proibida, após a independência, para ser admitida e promovida. A partir de 1991/1992 (Segunda República) a Sociologia começa a ser reconhecida em Angola pelo Estado democrático, pela proclamação da Associação Angolana de Antropólogos e Sociólogos (COSTA, 1997, pp.94-96), por publicação de obras de investigação dos sociólogos e outros cientistas sociais no espaço público, por se tornar uma das disciplinas de cursos do ensino secundário, pela sua institucionalização universitária como disciplina, licenciatura, mestrado e uma especialidade no doutorado de Ciências Sociais e pela participação de Sociólogos em eventos científicos (nacionais e internacionais) (KAJIBANGA, 2009, pp.197-201).

Por outro lado, se o nascimento da Sociologia no país passava a se tornar realidade, as dificuldades também foram surgindo. Adérito Manuel (2022) fala das dificuldades de acesso às obras por parte dos docentes, incluindo as obras didáticas. A produção sobre o Ensino de Sociologia nas escolas e universidades angolanas é escassa, sendo muito difícil a produção deste material e com custo altíssimo. As poucas revistas acadêmicas que surgiram, como a Revista Angolana de Sociologia, teve vida curta e durou de 2008 a 2014. O professor reconhece que falta organizar melhor a Sociologia no país, inclusive na busca por cooperação com outros países. Segundo a Docente Antonieta Ortet (2022), da Universidade de Cabo Verde, a produção de material de Ensino de Sociologia no país também é dependente de manuais vindos do exterior.

Além da falta de regularidade na produção de revistas acadêmicas de Sociologia nos países lusófonos africanos, Cardoso aponta que muitos estudos permanecem monográficos ou etnográficos. Outros são repletos de dados empíricos e muitas vezes de números, sem uma relação inteligível entre uns e outros ou sem uma leitura adequada entre os dados. O investigador salienta que falta muitas vezes um quadro teórico que fundamente a análise(2017, p.102). É necessário o reforço e a criação de mais

ISBN: 978-65-5222-079-0

cursos de pós-graduação e que se aperfeiçoe os métodos de análise e o embasamento teórico como instrumento de pesquisa. A escassez de atividades científicas no campo das Ciências Sociais nos PALOPs deve ser fonte de preocupação.

É assim que pensa a Comunidade dos Estudantes de Sociologia de Angola (COESO). Segundo o atual Presidente da instituição, António Arnaldo (2023), a COESO busca o fortalecimento das Ciências Sociais, em especial da Sociologia, sem esquecer a interdisciplinaridade e complementaridade das Ciências Sociais através de diversas atividades e pesquisas científicas.

É importante encorajar os estudantes a criarem suas comunidades de Sociologia em seus países, e quiçá, em atitude ousada criar a Comunidade de Estudantes da Lusofonia, com o firme propósito de cooperação entre os países no campo acadêmico. Certamente terá reflexo na busca pela institucionalização da área nas diversas realidades. Uma pauta fundamental é a efetivação da Sociologia escolar como disciplina obrigatória no Ensino Secundário nos países. Ela está presente, e é oferecida em Angola em todas as áreas do Ensino Secundário como optativa. Em Cabo Verde é ofertada na área de Humanidades, no décimo segundo ano de escolaridade. Em Guiné Bissau a Sociologia surge na área das Ciências Sociais e Humanas também no décimo segundo ano. Já em Moçambique, a Sociologia não é oferecida nas escolas do país. Em São Tomé e Príncipe a Sociologia está presente nos últimos três anos do Ensino Secundário. Deve-se acreditar que, com o exemplo brasileiro, fortalecer a Sociologia escolar é um passo importante para o fortalecimento da área do conhecimento no ensino universitário.

Reflete também como desafio, em grande medida, a presença da "biblioteca colonial", termo trazido por Valentin Mudimbe (1988). Segundo o filósofo congolês, a maioria dos trabalhos realizados sobre África refletem referenciais eurocêntricos, narrativas sobre o continente cujas raízes se desenvolveram durante o período colonial. São estes saberes que ainda constituem o núcleo duro do saber depositado nas bibliotecas e ensinado

ISBN: 978-65-5222-079-0

nas universidades do mundo sobre os africanos e África. Ainda de acordo com Mudimbe, estas obras e as representações que contêm contribuíram para "inventar" África como um espaço de diferença e inferioridade(1998, p.208). Bibliotecas desempenharam um papel significativo em muitos dos contextos coloniais. As potências frequentemente estabeleciam instituições educacionais, incluindo bibliotecas, para promover a assimilação cultural e o controle da população local. Essas bibliotecas muitas vezes refletiam a perspectiva e a narrativa dos colonizadores, destacando sua visão do conhecimento, cultura e história. É necessário que se cresça a "biblioteca africana", com autores e autoras africanas a refletir sobre o continente e sua diversidade.

A pensadora negra estadunidense bell hooks, em seu livro, Ensinando a transgredir (2019), defende que a educação como prática libertadora é aquela que se propõe a conhecer o que está "além das fronteiras do aceitável", criando novas visões. Para tanto, uma proposta epistemológica que critica o pensamento hegemônico e sua pretensa universalidade, tal qual a decolonial e sua imensa variedade interna, se coloca como um ponto de partida fundamental na tentativa de criação de uma educação que aumenta a capacidade de ser livre(2019, p.13). Desta maneira, nestas breves palavras, o artigo procurou refletir sobre importantes desafios, e alguns caminhos que existem para consolidar a Sociologia como área do conhecimento relevante entre os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa(PALOPs).

2 PENSAR A DECOLONIALIDADE NO CONTEXTO AFRICANO

Refletir sobre a atuação do professor e pesquisador, tanto no ambiente escolar, como no âmbito universitário, é uma tarefa importante para qualquer docente que busque aperfeiçoar sua atividade laborativa. Pensar constantemente sobre sua prática, procurar atualizar-se é fundamental em seu compromisso pedagógico, inclusive questionando os conteúdos ministrados e os currículos, que são decisões políticas carregadas de ideologias.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Desta maneira questionamos qual é o interesse em desconstruir os currículos clássicos? É considerável deixar claro que sabemos a importância da dimensão política no campo da educação, portanto currículos representam arenas políticas em disputa no que diz respeito à construção dos conteúdos. Em outras palavras, a seleção dos assuntos e seus argumentos são objetos ideológicos relevantes. Assim é fácil perceber que o conhecimento produzido fora do contexto europeu/ocidental nunca foi valorizado no Brasil e também nos países africanos. O político e poeta martinicano Césaire, em Discurso sobre o colonialismo (2020), lançado originalmente em 1950, faz considerações mostrando que ela desumaniza. O colonialismo não apenas explorou economicamente as colônias, mas também teve efeitos desumanizadores sobre os colonizados e perpetuou a visão eurocêntrica do mundo. O autor lança críticas pesadas à Europa, condenando-a por ela ter pretendido ser a única a julgar os homens, a definir a partir de si mesma qual cultura presta e qual não possui valor. O pensador alerta para o fato de que o colonialismo é portador de racismo e desciviliza tanto o colonizado quanto o colonizador. Césaire também destaca a hipocrisia dos colonizadores europeus que, enquanto defendiam a liberdade e a igualdade em seus próprios países, negavam esses princípios às populações colonizadas.

Mesmo com as independências africanas e dos inúmeros debates intelectuais, uma perspectiva colonial continua a dominar a política do Norte global em relação ao continente africano. A pesquisadora Maria Paula Meneses(2016) afirma que uma leitura detalhada desse processo permite ver que as políticas imperiais foram, essencialmente, reformuladas, mantendo-se na essência a concepção hegemônica do Norte sobre o Sul.

Seguindo essa linha de raciocínio, o pensamento decolonial nos ajuda a entender que os currículos são produtos de um contexto histórico, com diferentes tempos e espaços e são produzidos muitas vezes de forma desobediente (saberes, diálogos, emoções, por exemplo). Se nossa identidade traz memória não só individual, como também coletiva, podemos

ISBN: 978-65-5222-079-0

entender que grupos subordinados como africanos, latinos e os povos originários ainda são vistos como bárbaros. Ou seja, não modernos. A visão colonial persiste em forma de conteúdos, currículos, e nas práticas educacionais no cotidiano educacional. É a visão da colonialidade do saber. Segundo a socióloga australiana Raewyn Connell,

> Na Austrália ou no Brasil, nós não citamos Foucault, Bourdieu, Giddens, Beck, habermas etc. porque eles conhecem algo mais profundo e poderoso sobre nossas sociedades. Eles não sabem nada sobre nossas sociedades. Nós os citamos repetidas vezes porque suas ideias e abordagens tornaram-se os paradigmas mais importantes nas instituições de conhecimento da metrópole - e porque nossas instituições de conhecimento são estruturadas para receber instruções da metrópole (...) Isso implica dizer que suas metodologias teóricas excluem o colonialismo. Eles não escrevem a partir da experiência social de quem foi colonizado, ou se envolveu na colonização, ou ainda está imerso numa situação neocolonial. E, na verdade, suas imaginações teóricas não incorporam o colonialismo como um processo social significativo(2012, p.12).

Em sua obra, "Cartas à Guiné-Bissau", Paulo Freire relata experiências de suas visitas aquele país africano com o propósito de alfabetização da população local sem a perspectiva da educação colonialista, " (...)porque a Guiné-Bissau não parte do zero, mas de suas fontes culturais e históricas, de algo de bem seu, da alma mesma de seu povo, que a violência colonialista não pode matar"(Freire, 1978, p.10). O próprio autor também salienta que, "(...) a educação colonial herdada, de que um dos principais objetivos era a ´desafricanização´ dos nacionais, discriminadora, mediocremente verbalista..." (1978, p.15). Freire identificou nas lutas de libertação a emancipação política, e também cultural do povo guineense. Assim buscou a superação do passado recente opressor olhando para a própria realidade, múltipla e complexa da população daquele país africano. O silenciamento das memórias é consequência do colonialismo, o que o autor pretendia combater. Amílcar Cabral, líder guineense da independência, apontava como "andar com os seus próprios pés e guiados pela sua própria cabeça" (Cabral 1975).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Desta maneira, é necessário ter contra narrativas. Buscar o equilíbrio do conhecimento. Legitimar outros conhecimentos. A educação tem que combater o preconceito de qualquer espécie, e como ela pode trabalhar essa desconstrução se muitas vezes ela se torna legitimadora dos currículos tradicionais? A tradição no caso é muitas vezes folclorizada nos livros. Thandika Mkandawire (2015), economista e sociólogo do Malawi, enfatizava a necessidade de uma abordagem mais sensível ao contexto africano na pesquisa e nas políticas de desenvolvimento. Ele argumentava que os acadêmicos e formuladores de políticas deveriam levar em conta as experiências locais e a sabedoria tradicional ao abordar os desafios enfrentados pelos países africanos.

Algumas políticas públicas no Brasil surgiram e foram importantes nessa tentativa de desconstrução. A Lei de História da África nas escolas trouxe elementos importantes para o ambiente escolar, principalmente em termos de material didático, mas foi insuficiente e pouco mudou a realidade nas instituições. Outro exemplo é a educação afrocentrada que é um enfoque educacional que coloca a cultura africana e a experiência afrodescendente no centro do processo de aprendizagem. Esse paradigma educacional busca incorporar e valorizar os conhecimentos, a história, as tradições e as perspectivas das comunidades africanas e afrodescendentes.

É necessário buscarmos outros saberes. É fundamental não hierarquizar a inteligência. Os conhecimentos tradicionais, vistos como senso comum, traduzem a visão eurocêntrica, ainda fortemente persistente no ambiente educacional brasileiro e também africano. A desnaturalização do pensamento eurocêntrico no nosso ensino da Sociologia, primeiro é necessário pensar na formação dos formadores, como eles estão sendo preparados/instruídos, o que quer dizer como estão organizados os currículos, pois entendemos que é o ponto de começo(SIGA, 2022). É necessário quebrar esse paradigma. Assim, a valorização dos cursos de Licenciatura, a capacitação dos professores (inclusive com a formação continuada através de cursos de educação decolonial) e a cooperação internacional entre

ISBN: 978-65-5222-079-0

os países na busca de sinergias acadêmicas são importantes na busca pela democratização e excelência do Ensino da Sociologia.

Democratizar o conhecimento. Desconstruir a educação. É dessa maneira que o pensamento decolonial busca derrubar a colonialidade, que se mantém com o desprezo pelo conhecimento dos povos oprimidos e historicamente marginalizados no Brasil e em África.

É o racismo epistemológico que deve se atacar. O conhecimento não-europeu não deve ser inferiorizado. Está na "ecologia dos saberes", para trazer o conceito do autor português Boaventura Sousa Santos, o diálogo entre os vários conhecimentos que podem ser considerados importantes para os avanços das lutas sociais. Desta maneira vamos combater a hegemonia monocultural, de padrão único, androcêntrica (cultura masculina predomina) e ligado a branquitude. As vozes subalternizadas precisam ser reconhecidas no cotidiano, em especial, no dia-a-dia da educação. Isso porque percebemos facilmente traços da colonialidade no ambiente escolar ou universitário. As epistemologias do sul são um conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão das inúmeras formas de saber e conhecer próprias dos povos e nações que foram submetidas ao processo de colonização (SANTOS & MENESES, 2009, p.13).

Dessa forma assistimos uma espécie de genocídio cultural que silenciam vozes, narrativas, culturas e conhecimentos. É a ideia da epistemologia do norte, a reprodução do saber dos vencedores, seja na escola ou na universidade. É a leitura eurocêntrica da produção do conhecimento. Segundo Zulma Palermo:

> "Optar por uma posición decolonial que ejerce resistência ante esse estado de situación, implica localizarse em um lugar de indidable lucha intelectual y significa también la imprescindible necesidad de debatir com otras maneras de concebir la resistência a la dominación por el poder(...)"(PALERMO, 2010, p.50)

Entende-se que, para transformar a realidade, aconselha Mignolo (2008), é necessária uma "desobediência epistêmica", que questione padrões hegemônicos de produção de conhecimentos, tornados domi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nantes por marginalizar, silenciar e deslegitimar saberes diversos, como de intelectuais africanos e latinos.

Existem resistências que devem ser valorizadas, como exemplos a educação antirracista, afrocentrada e as políticas de cotas de ação afirmativa no Brasil, a teoria da decolonialide que nasceu nos países latinos e avança nos países africanos, e os ativistas sociais cada vez mais presentes no cotidiano dos PALOPs. Como significativa resistência, o modo de pensar e de agir da filosofia Ubuntu está presente em boa parte do continente africano, pertencendo aos povos bantu da África do Sul. A palavra "ubuntu" tem origem nas línguas zulu e xhosa, *umuntu ngumuntu ngabantu*, e é frequentemente traduzida como "humanidade para com os outros" ou 'uma pessoa é uma pessoa através de outras pessoas". A filosofia enfatiza a interconexão e a interdependência dos seres humanos, uma existência marcada pela convivência harmoniosa com o outro.

O espírito que dá vida a essa filosofia traduz-se em respeito que se converte na valorização do humano (muntu) e da natureza (kintu). Não há existência para a pessoa humana senão uma existência situada através da natureza. Vale dizer, o ser humano é com a natureza. Isto implica em afirmar que agredir, desrespeitar e colocar em risco a pessoa humana e/ou a natureza significa negar Ubuntu e agir de modo contrário à sua ética. Segundo Noguera (2012), com efeito, Ubuntu como modo de existir é uma re-existência, uma forma afroperspectivista de configurar a vida humana coletivamente, trocando experiências, solidificando laços de apoio mútuo e aprendendo sempre com os outros. A filosofia busca promover a harmonia social, a cooperação e a promoção do bem comum. África e Brasil possuem muito em comum. No entanto, há um elemento que merece ser sublinhado: partilham a experiência histórica de terem sido colônias da Europa. A ética Ubuntu enfatiza a interconexão e a interdependência entre as pessoas, e sem dúvida é um caminho saudável nos encontros entre Brasil e África.

Desta maneira, busca-se essa brecha decolonial, uma fissura no sistema que permite trabalhar com outros saberes, como um espaço de

ISBN: 978-65-5222-079-0

resistência e transformação. É um ponto de ruptura ou descontinuidade com as estruturas coloniais estabelecidas, um espaço onde novas perspectivas e formas de conhecimento podem emergir. Essa brecha representa uma oportunidade para desafiar, desconstruir e reconstruir concepções tradicionais, promovendo uma visão mais inclusiva e justa do mundo. É na luta que se produz o conhecimento dos vencidos.

3 REINVENÇÃO PÓS-COLONIAL NOS PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

A decolonialidade, no contexto da África lusófona, é uma abordagem crítica que questiona as estruturas coloniais e neocoloniais ainda presentes nos países de língua oficial portuguesa no continente africano, como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Essa abordagem busca descolonizar não apenas as práticas políticas e econômicas, mas também as formas de conhecimento, cultura e subjetividade que foram moldadas pelo colonialismo.

Ao longo da história, autores que lutaram pela independência, como Amílcar Cabral (Guiné-Bissau e Cabo Verde), que pensava não somente na revolução política, mas também cultural e epistemológica, Eduardo Mondlane (Moçambique), que abordava a importância da educação e da consciência política como ferramentas para a descolonização e Pepetela (Angola) que explorava a luta de libertação angolana, as contradições do período pós-independência e os desafios da construção de uma identidade nacional em meio aos legados coloniais, foram os pioneiros no pensamento decolonial.

Hoje se percebe que as reflexões decoloniais estão presentes nos PALOPs principalmente em autores de literatura, como os moçambicanos Mia Couto e Paulina Chiziane, os angolanos Agualusa e Ondjaki, o caboverdiano Germano Almeida, a guineense Odete Costa Semedo e a sãotomense Conceição Lima. Segundo Diakhaby e Arendt, a produção

ISBN: 978-65-5222-079-0

literária africana é uma importante ferramenta decolonial e antiimperialista

A Sociologia, ao se aliar à decolonialidade, propõe uma análise das sociedades africanas que leva em conta as especificidades locais e os contextos históricos únicos de cada região. Isso inclui a valorização das línguas nativas, dos sistemas tradicionais de governança, e das formas de resistência que surgiram em resposta ao colonialismo. Além disso, essa perspectiva desafia as teorias sociológicas tradicionais, muitas vezes baseadas em realidades europeias ou norte-americanas, e propõe a criação de teorias que sejam genuinamente africanas. O desafio é grande, e entre os sociólogos, para além dos mencionados no artigo, vale citar o guineense Carlos Lopes, o moçambicano Elísio Macamo, o caboverdiano Henrique Varela e as angolanas Cesaltina Abreu e Fátima Viegas.

Nos PALOPs, por exemplo, a decolonialidade se manifesta na redescoberta e valorização das culturas e identidades locais, muitas vezes suprimidas pela imposição da língua e cultura portuguesa. O debate não está tão avançado se comparado aos países latinos, mas percebe-se o crescente interesse pela temática, não só por sociólogos, mas por acadêmicos de diversas áreas. É importante o intercâmbio de ideias. Faz-se necessário maior cooperação internacional acadêmica entre as regiões. No caso específico das Ciências Sociais, a Sociologia decolonial busca entender como essas sociedades estão reconfigurando suas identidades no pós-colonialismo, como lidam com as heranças coloniais e como constroem futuros mais inclusivos e enraizados em suas próprias realidades.

4 PERSPECTIVAS DA SOCIOLOGIA NOS PALOPS

Como vimos acima, apesar dos avanços, as Ciências Sociais na África enfrentam desafios significativos, incluindo a falta de financiamento adequado, a infraestrutura limitada e a necessidade de fortalecer as capacidades locais de pesquisa e ensino.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Superar esses obstáculos é fundamental para promover uma pesquisa robusta e relevante, que possa informar políticas e práticas para o desenvolvimento sustentável e a justiça social em todo o continente africano.

Para o desenvolvimento dessa importante área do conhecimento é fundamental a maior cooperação entre os países através de congressos, workshops e outros eventos acadêmicos. O Congresso Luso-Afro-Brasileiro é uma importante iniciativa, mas ainda é incapaz de agregar um número significativo de cientistas sociais. É fundamental o investimento institucional em investigação nas humanidades. É insuficiente o número de encontros entre sociólogos nos PALOPs. A troca de conhecimento com o maior número de eventos universitários, certamente fará com que aumente o número de projetos e produtos acadêmicos entre os países. Augustin Holl (2020) nos chama atenção para o silenciamento de acadêmicos africanos, que, com diferentes perspectivas, operam por meio de não citações, revisões tendenciosas por pares e críticas abrasivas de livros.

Nesse contexto, também torna-se importante buscar maior apoio do Conselho para o Desenvolvimento da Pesquisa em Ciências Sociais na África (CODESRIA) e fortalecer a experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

A experiência brasileira na obrigatoriedade da Sociologia enquanto disciplina curricular do Ensino Secundário pode servir como importante suporte para o incremento dessa área do conhecimento nos PALOPs. A partir da obrigatoriedade, ampliou-se o número de vagas de trabalho para docentes, produção de material, congressos e outras atividades acadêmicas. A Sociologia se fortaleceu, inclusive no âmbito universitário. A maior institucionalização da Sociologia na África Lusófona, passa também, pela ampliação dessa área no Ensino Secundário.

Os estudantes tem papel fundamental no fortalecimento das Ciências Sociais nos PALOPs. As experiências da Comunidade dos Estudantes de Sociologia de Angola (COESO) e do Núcleo de Estudos Afro-Brasileireiro do Ensino de Sociologia (NEABES /UERJ) mostram o quão importante é lutar em conjunto. Buscar maior aproximação dos estudantes no contexto

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos países da lusofonia é fundamental e certamente terá impacto positivo na qualidade dos cursos.

Pode-se afirmar, seguramente, que existe uma demanda crescente por pesquisas interdisciplinares que abordam questões complexas, como pobreza, desigualdade, governança, desenvolvimento sustentável e justiça social. Com um investimento contínuo em educação, pesquisa e desenvolvimento institucional, é possível que esses países possam fortalecer sua capacidade de produzir conhecimento relevante e soluções inovadoras para os problemas locais e globais.

A cooperação entre os países de língua portuguesa também pode desempenhar um papel crucial na promoção do intercâmbio acadêmico e no avanço das Ciências Sociais na região. A troca de experiências, oferecimento de oficinas, workshops, inclusive com a permuta de materiais e produtos acadêmicos faz parte da cooperação. É fundamental que se evite a fuga de cérebros prezando pela valorização da formação de quadros.

A ampliação da participação da sociedade civil é fundamental na busca pelo aperfeiçoamento da democracia e na formulação de políticas públicas na educação. Os sociólogos africanos tem muito o que contribuir. Nesse ponto, faz-se necessário ampliar as liberdades.

É importante também a valorização e preservação das línguas nacionais. Inclusive com a perspectiva da tradição oral que continua a ser uma parte significativa da herança cultural em muitas comunidades africanas, destacando a diversidade e a riqueza das formas de comunicação e transmissão de conhecimento, inclusive no campo da educação, no continente.

A possibilidade de aprender em idiomas locais/nacionais é o mais importante passo dado na educação para desmarginalizar e desmistificar os saberes locais (MENESES, 2008,356). Ngũgĩ (1986) enfatiza a importância da educação como um meio de libertação e empoderamento. Ele argumenta que uma educação verdadeiramente libertadora deve ser sensível às culturas locais e às línguas nativas, em oposição a uma educação

ISBN: 978-65-5222-079-0

que perpetua as estruturas coloniais. O autor explora o papel da literatura na formação da consciência política e social. Ele destaca a importância da literatura como uma ferramenta para questionar as narrativas dominantes e para promover a conscientização sobre questões sociais e históricas. Além disso, a literatura africana facilita o diálogo intercultural, promove a compreensão mútua entre diferentes grupos étnicos e culturas. Isso é importante para abordar as dinâmicas sociais complexas e fomentar a coesão social. Muitas obras literárias abordam questões sociais relevantes, como desigualdade, discriminação, pobreza e injustiça. Compreender essas obras pode fornecer insights críticos sobre os desafios enfrentados pelas comunidades africanas e promover a conscientização sobre questões sociais importantes. Portanto, a literatura tem enorme potencialidade no intercâmbio com as ciências sociais nos PALOPs.

Apesar do português ser a língua do colonizador, não se deve desprezá-la por seu alcance global e por suas diversas potencialidades, como a cooperação internacional, o acesso a informações e recursos e o empoderamento cultural. Valorizar as línguas dos colonizadores jamais deve ocorrer em detrimento das línguas locais. É essencial preservar e promover as línguas nacionais africanas, tanto em termos de identidade cultural quanto para garantir a transmissão intergeracional do conhecimento e da história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Sociologia desempenha um papel fundamental na África, proporcionando uma compreensão mais profunda das dinâmicas sociais, desafios e potenciais soluções para promover o desenvolvimento sustentável e a coesão social. Porém, é necessário esforços para buscar maior desenvolvimento dessa área do conhecimento nos currículos das escolas e universidades. As Ciências Sociais ajudam a compreender a complexa realidade social dos países da África lusófona. Elas oferecem ferramentas conceituais e metodológicas para analisar estruturas sociais, relações de poder, identidades culturais, entre outros. Para isso é fundamental

ISBN: 978-65-5222-079-0

buscar a educação decolonial, reproduzir a dinâmica da produção do conhecimento das antigas metrópoles não vai contribuir para o efetivo desenvolvimento das Ciências Sociais nos PALOPs.

A Sociologia política e a Ciência Política também desempenham um papel importante na compreensão da participação cidadã, governança e processos democráticos nos países da África lusófona. A perseguição de intelectuais deve ser combatida e o fortalecimento das instituições democráticas valorizadas.

As Ciências Sociais promovem o diálogo intercultural, facilitando uma compreensão mais profunda das diferentes comunidades e grupos étnicos presentes na África lusófona. A mobilização de estudantes e docentes é fundamental na busca da institucionalização dessa área do conhecimento. O Artigo procurou encorajar sociólogos dos PALOPs nesta importante empreitada.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cesaltina Cadete Basto de. **Sociedade civil em Angola: da realidade à utopia**. Tese de Doutorado. IUPERJ, Rio de Janeiro, UCAM, 2006.

ARNALDO, António. Entrevista concedida a Rodrigo de Souza Pain. Luanda, 20 jun. 2023.

CABRAL, Amílcar. **O papel da cultura na luta pela independência. In: _____. Nacionalismo e cultura.** Santiago de Compostela: Laiovento, 1975. p. 123–146.

CARDOSO, Carlos. Desenclavar as Ciências Sociais na África lusófona: iniciativa especial do CODESRIA. **Revista de Antropologia**, São Paulo, USP, v. 60, n. 3, 2017.

CÉSAIRE, Aimé. Discurso sobre o colonialismo. São Paulo: Veneta, 2020. CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 27, n. 80, out. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/ZZZqDf3h5FwNbfCMQ66jPqF/ . Acesso em: 10 dez. 2023.

COSTA, Luís Manuel. A Sociologia em Angola: posições e proposições. **Ngola – Revista de Estudos Sociais**, Luanda, v. 1, n. 1, 1997.

DIAKHABY, Soriba; ARENDT, João Cláudio. A produção literária africana como ferramenta decolonial e antiimperialista. **Contexto,** Universidade Federal do Espírito Santo, v. 1, n. 43, 2003.

DIOP, Cheikh Anta. **Civilisation ou Barbarie**. Paris: Présence Africaine, 1981.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

HOLL, A. A pesquisa em Ciências Sociais e Humanas na/sobre África: buscando por alternativas. **Contemporânea**, São Carlos, UFSCar, v. 10, n. 3, 2020. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/1016/pdf . Acesso em: 23 jan. 2024.

HOUNTONDJI, Paulin Jidenu. Knowledge of Africa, Knowledge by Africans: Two Perspectives on African Studies. **RCCS Annual Review**, 2008.

KAJIBANGA, Víctor. Sociologia em Angola: paradigmas clássicos e tendências actuais. **Revista Angolana de Sociologia**, Luanda, n. 4, dez. 2009.

LEPECS (Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Ciências Sociais/UERJ). Seminário Internacional – Movimento Estudantil em Angola, Brasil e Moçambique. YouTube, 27 out. 2023. Disponível em: .https://www.youtube.com/watch?v=pCg_sods1R8&t=6308s . Acesso em: 21 out. 2025.

LOPES, Diamantino Dias. Entrevista concedida a Rodrigo de Souza Pain. Bissau, 2 jun. 2023.

MANUEL, António. Entrevista concedida a Rodrigo de Souza Pain. Luanda, 6 dez. 2022.

MENESES, Maria Paula. As ciências sociais no contexto do Ensino Superior em Moçambique: dilemas e possibilidades de descolonização. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 2, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2016v34n2p33 8/32762. Acesso em: 22 jan. 2024.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidades em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287–324, 2008.

MKANDAWIRE, Thandika. Africa: Beyond Recovery. Sub-Saharan Publishers, 2015. MORAIS, Felipe Calunga. Para um funcionamento da sociedade sociológica angolana: rumo à promoção e desenvolvimento da ciência. In: PAIN, R. de S. (org.). **Sociologia e Educação: múltiplos olhares do ensino no Brasil e em Angola**. Boa Vista: Editora Ioles, 2023. Disponível em: https://editora.ioles.com.br/index.php/iole/catalog/view/174/327/534-2. Acesso em: 11 jan. 2024.

MUDIMBE, Valentin Yves. **The invention of Africa: gnosis, philosophy and the order of knowledge**. Bloomington: Indiana University Press, 1988.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectiva. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 3, n. 6, p. 147–150, 2012. Disponível em: https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358/331 . Acesso em: 21 jan. 2024.

ORLET, Antonieta. Entrevista concedida a Rodrigo de Souza Pain. Praia, 10 dez. 2022. OSSOME, Lyn. Search for the state? Neoliberalism and the Labour Question for Pan-African Feminism. **Feminist Africa**, n. 20, p. 6–22, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SIGA, Fernando. O ensino de sociologia nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e Brasil: livros didáticos e descolonização epistêmica. In: GOMES, Bruno; SILVA, Natalino Neves da (org.). **Guiné-Bissau: revolução anti-imperialista inacabada**. Alfenas: Universidade Federal de Alfenas, 2022. p. 183–190. Disponível em: https://www.unifal-mg.edu.br/bibliotecas/wp-content/uploads/sites/125/2022/01/E-BOO K-GUINE-BISSAU-REVOLUCAO-ANTI-IMPERIALISTA-INACABADA.pdf . Acesso em: 15 jan. 2024.

SILVA, Teresa Cruz e. Liberdade acadêmica e Ensino Superior em Moçambique. Revista **Tensões Mundiais**, Fortaleza: UECE, 2018. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/tensoesmundiais/article/view/593/474 . Acesso em: 19 dez. 2023.

THIONG'O, Ngugi wa. **Decolonizing the Mind: The Politics of Language in African Literature**. London: Heinemann, 1986.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.088

O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UMA ANÁLISE SEGUNDO A TEORIA DOS CONSTRUTOS PESSOAIS NA INOVAÇÃO DE SABERES A PARTIR DA CULTURA MAKER

Robson Oliveira Queiroz[1]
Amanda Cristine Barros Oliveira[2]
Wesley Allan Ferreira de Lima[3]

RESUMO

A utilização da cultura maker por estudantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), possibilita um ambiente de aprendizagem criativo voltado para a cultura maker e se mostra uma ferramenta poderosa no enriquecimento dos saberes docentes dos estudantes. Sob a perspectiva da Teoria dos Construtos Pessoais Kelly, aliada a Teoria de Shulman sobre Saberes Docentes, pode-se compreender como os licenciandos do PIBID constroem, reorganizam e refinam seus significados sobre o ensino, a partir da vivência prática e reflexiva baseada em uma prática pedagógica centrada na cultura maker. Esta pesquisa é qualitativa e documental, tendo como fonte os relatórios de estudantes do PIBID 2023 de um curso de licenciatura em Química de um Instituto Federal. Ao participar de atividades maker, os estudantes do PIBID foram desafiados a planejar e produzir

1 Mestre e Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Pernambuco – IFPE Campus Ipojuca, robsonqueiroz@ipojuca.ifpe.edu.br;

2 Graduanda pelo Curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Pernambuco – IFPE Campus Ipojuca, acbo@discente.ifpe.edu.br;

3 Graduando pelo Curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal de Pernambuco – IFPE Campus Ipojuca, wafl@discente.ifpe.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

materiais didáticos inovadores, como jogos e modelos educativos em 3D. A Teoria dos Construtos aliada aos fundamentos dos Saberes Docentes, permitiu identificar os significados que os futuros professores atribuem a essas experiências, evidenciando transformações em suas concepções sobre ensino de Química e contribuindo para a ampliação e diversificação dos saberes docentes. A análise, tomando por base as Teorias de Kelly e Shulman, indicou que os estudantes na formação inicial de Química, reestruturam seus construtos ao perceberem a eficácia de abordagens mais dinâmicas e interativas, modificam e criam novos saberes. O laboratório maker propiciou um espaço formativo potente, promovendo a construção e reconstrução de saberes pedagógicos, promovendo uma identidade docente mais crítica, inovadora e alinhada às demandas educacionais contemporâneas.

Palavras-chave: Cultura maker, Construtos pessoais, Saberes docentes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, é uma iniciativa do governo federal brasileiro, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, que visa valorizar e aperfeiçoar a formação de professores para a educação básica. Sua importância se manifesta em diversos aspectos, entre os quais promover uma aproximação prática e qualificada entre licenciandos e o cotidiano escolar, despertando o interesse pela docência, ajudando a dignificar a profissão de professor desde a formação inicial.

O PIBID trata-se de um programa importante para o desenvolvimento da docência e aprimoramento da atuação do professor no âmbito escolar. Aliando-se o projeto com a pesquisa busca-se formar um professor crítico, capaz de analisar o seu próprio desenvolvimento, visando a concretização de sua profissionalização. No desenvolvimento do projeto, busca-se através da de propostas de criação de intervenção pedagógica, fazendo uso da cultura maker, por exemplo, especializar o docente em formação, no aprimoramento de instrumentos pedagógicos para utilização em sala de aula. Isto permite, também, qualificar ou inicializar novos saberes docentes, tão importantes na constituição da carreira docente.

A cultura maker trata-se de um movimento que incentiva as pessoas a criar, consertar, modificar e construir coisas com as próprias mãos, utilizando ferramentas e tecnologias acessíveis, como impressoras 3D, cortadoras a laser, kits de robótica, placas como Arduino e Raspberry Pi, entre outros recursos. A expressão vem do inglês make, que significa fazer, promovendo a colaboração, a criatividade e a autonomia. O IFmaker refere-se à utilização de espaços específicos nos Institutos Federais em busca de estimular a cultura maker. Esses espaços, também conhecidos como laboratórios maker, são ambientes colaborativos equipados com ferramentas e tecnologias (como impressoras 3D) onde estudantes, professores e a comunidade podem desenvolver projetos interdisciplinares, experimentos e protótipos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, o objetivo dessa pesquisa foi analisar como o espaço maker colabora para o aprimoramento e desenvolvimento dos saberes docentes, sendo essa análise realizada através da verificação de documentos construídos por estudantes do PIBID, que são os seus relatórios de conclusão do projeto. Nesse contexto, a cultura maker, centrada na aprendizagem prática, colaborativa e criativa, surge como uma estratégia promissora para promover a construção ativa de saberes docentes.

A análise será realizada na perspectiva da Teoria dos Construtos Pessoais, proposta por George Kelly, fazendo com que a abordagem da cultura maker, adquira ainda mais significado na construção dos saberes. A Teoria de Kelly parte do princípio de que os indivíduos interpretam o mundo por meio de sistemas pessoais de construtos — categorias cognitivas que utilizam para prever, compreender e agir sobre as experiências. No caso dos professores, seus construtos orientam como eles percebem o ensino, a aprendizagem e seu papel na formação dos estudantes. Esses construtos são dinâmicos e podem ser reconstruídos diante de novas experiências significativas.

A cultura maker, ao incentivar a experimentação, o erro como parte do processo e a resolução criativa de problemas, cria um ambiente propício para essa reconstrução. Inserir a cultura maker na formação docente significa oferecer oportunidades para que o professor reflita sobre seus próprios métodos e concepções educacionais a partir da prática. Ao projetar, construir e compartilhar soluções com colegas, o educador é desafiado a reinterpretar seus construtos, rompendo com visões tradicionais e abrindo-se para abordagens mais centradas no estudante, no protagonismo e na interdisciplinaridade. Esse processo de construção e reconstrução de significados é essencial para o desenvolvimento dos saberes docentes.

Finalmente, percebeu-se nos relatórios, que os futuros professores, através da experiência com a cultura maker, construindo instrumentos pedagógicos através de uma participação colaborativa de todos, puderam aprimorar e desenvolver os saberes necessários para a compreensão e sensibilidade maior com relação ao desenvolvimento do processo de

ensino aprendizagem. Isto é mostrado na análise das categorias criadas a partir da TCP de George Kelly, considerando dois corolários para análise. A TCP indicou os caminhos para se compreender como os saberes docentes são mobilizados e aprimorados nas atividades desenvolvidas pelos futuros professores, que são estudantes do PIBID.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa documental, que é um tipo de investigação científica baseada na análise de documentos para compreender fenômenos sociais, históricos, educacionais, culturais, entre outros, por meio de uma abordagem qualitativa. Os documentos analisados são os relatórios de conclusão de três estudantes de um Instituto Federal, que participaram do projeto do PIBID, orientados por um supervisor, o qual era um professor do referido instituto. Tais relatórios foram analisados analiticamente de forma a caracterizar ações colaborativas importantes desenvolvidas pelos estudantes visando melhorias no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Química.

O público alvo constitui-se de estudantes do PIBID do Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Pernambuco. Os estudantes são do Curso de Licenciatura em Química, de um campus específico, que no período da formação inicial participaram do programa de iniciação a docência. Durante o PIBID, os estudantes desenvolveram materiais no laboratório maker da instituição, um espaço denominado de IFmaker. Estes materiais foram pensados para uso nas aulas de Química, servindo de apoio ao docente no tratamento de determinados conteúdos de Química Orgânica e Química Geral. Os estudantes tiveram a orientação de um supervisor do PIBID nas construções e realização das atividades.

Após o final do projeto, foram produzido os relatórios finais por cada estudante e estes relatórios foram entregues ao coordenador do projeto no referido Núcleo de Iniciação à Docência do projeto, que os enviou a CAPES. Através da análise desses relatórios, pode-se obter informações

ISBN: 978-65-5222-079-0

importantes sobre o desenvolvimento dos estudantes em formação e extrair-se dados valiosos para análise referente a aspectos da formação dos estudantes, como o desenvolvimento durante o processo, saberes que foram mobnilizados e até novos saberes que surgiram para o professor e também, utilizando-se categorias a partir da Teoria dos Construtos Pessoais de Kelly, inferir-se sobre como se dá a evolução dos estudantes que serão futuros professores.

Dessa forma, criou-se categorias de análise baseadas em dois corolários da Teoria dos Construtos Pessoais de George Kelly, Corolário da Construção e o Corolário da Experiência relacionando a análise com os pressupostos de Lee Shulman sobre conhecimento docente, a CK sobre o domínio do conteúdo (conhecimento do Conteúdo) e a PCK, como tornar o conteúdo compreensível (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo). Assim, procede-se na sequência a leitura detalhada dos relatórios, classificação de trachos segundo a TCP e relação com saberes docentes, CK (domínio do conteúdo) e PCK (como tornar o conteúdo compreensível). Finalmente, uma síntese comparativa, observando padrões entre os três relatórios, destacando diferenças individuais e estratégias de aprendizagem ou ensino, é realizada, observando-se que acréscimos trouxe aos saberes docentes, ou se foi criado novos saberes para os professores em formação, que constituem o grupo do PIBID.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os temas aqui abordados como a Formação Inicial de Professores de Química, a Cultura Maker, os Saberes Docentes e a TCP – Teoria dos Construtos Pessoais – de George Kelly, são temas bastante relevantes na literatura científica e em artigos científicos, das mais variadas linhas de pesquisa envolvendo processo de ensino e aprendizagem. No caso do campo de formação de professores, este passou a adquirir a introdução de novas categorias conceituais e terminológicas que buscam redefinir a compreensão do professor, de sua formação e de sua prática profis-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sional, nos últimos anos. Epistemologia da prática, professor reflexivo, prática reflexiva, professor pesquisador, saberes docentes e conhecimentos e competências foram incorporados ao repertório discursivo da área (ALVES, 2007).

A Cultura Maker surgiu nos Estados Unidos na década de 1950, a partir do movimento DIY – Do It Yourself, que significa faça você mesmo, entretanto, foi apenas nos anos 2000 que passou a ganhar espaço na educação, impulsionada pela inserção das tecnologias digitais nas escolas e pelo maior acesso dos estudantes a esses recursos. Teoria e prática caminham juntas e a interdisciplinaridade passou a ser o centro da questão, potencializando a criatividade (LIMA, 2023). Contudo, sua incorporação no contexto escolar ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação adequada dos professores, a disponibilidade de infraestrutura apropriada e a superação de práticas pedagógicas tradicionais, o que exige reflexão crítica, investimento e planejamento para que seu potencial transformador no ensino e aprendizagem se concretize.

Além disso, os saberes docentes têm sido estudados e adotados em temas envolvendo o ensino. Os saberes não são estáticos nem se limitam a si próprios. Sua natureza dinâmica se adapta constantemente às transformações sociais, tecnológicas e pedagógicas, exigindo atualização contínua nos processos de ensino e aprendizagem. No entanto, a efetiva mobilização desses saberes na prática pedagógica enfrenta desafios, como a necessidade de formação adequada, recursos materiais e suporte institucional, além da superação de hábitos e concepções tradicionais de ensino. Nesse sentido, sua investigação não apenas amplia o conhecimento sobre o tema, mas também possibilita refletir criticamente sobre as condições necessárias para que tais saberes contribuam efetivamente para a melhoria da prática educativa (DA SILVA, M.; DA SILVA, V., 2025).

E finalmente, a Teoria dos Construtos Pessoais (TCP) de George Kelly pode ser usada na análise de dados em educação por fornecer elementos de como se dá o aprendizado e assim, baseado na ideia de que cada pessoa interpreta o mundo por meio de construtos bipolares (ex.: "difícil–fácil",

ISBN: 978-65-5222-079-0

"tradicional-inovador"), que funcionam como lentes para compreender experiências, pode ser aplicado em vários tipos de pesquisas educacionais (SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021). Segundo Kelly (1963), cada pessoa desenvolve sua própria forma de interpretar o mundo. Para isso, cria construtos, testa-os e os utiliza em suas experiências. Esses construtos podem se organizar em sistemas, nos quais alguns se subordinam ou se sobrepõem a outros. Estes são conceitos que os futuros professores devem lhe dar desde a sua formação inicial, para melhor compreender o rpcesso de ensino e aprendizagem.

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA E O PIBID

No programa PIBID, os licenciandos (alunos de graduação em cursos de formação de professores) recebem bolsas para atuar em escolas públicas, sob orientação de um professor da escola (supervisor) e de um docente da universidade (coordenador). As escolas que participam do PIBID se beneficiam com a atuação dos bolsistas, que levam novas propostas pedagógicas, projetos de intervenção, uso de tecnologias e metodologias ativas de ensino entre outros aspectos.

Isso promove um ambiente de aprendizado mais dinâmico e colaborativo. O programa fomenta a troca entre universidade, escola e professores da educação básica, permitindo uma formação mais democrática e integradora. A orientação dos docentes supervisores e coordenadores de área fortalece o aprendizado dos licenciandos. Assim, desempenha papel fundamental na formação inicial de professores, ao oferecer atividades de leitura, estudo, debates e oficinas que estimulam reflexão e prática docente, beneficiando licenciandos, formadores, professores, alunos das escolas-campo e a gestão escolar (GOANÇALVES; DE LUCA; DE SOUZA, 2022).

Sobre a participação dos estudantes licenciandos de Química no PIBID, como forma de inserção desses futuros professores nas escolas públicas para desempenho de suas funções, tem-se diversos exemplos

ISBN: 978-65-5222-079-0

que se configuraram em pesquisas na atuação do professor em formação inicial. Importantes contribuições que indicam um caminho a ser seguido para o estabelecimento de uma formação inicial mais adequada a realidade escolar. Em uma dessas investigações Gonçalves, De Luca, De Souza (2022) apresentaram os resultados de uma investigação sobre o ensino-aprendizagem de ciências por meio de um minicurso sobre a história da química, por algumas semanas durante a pandemia da COVID-19.

Participaram do PIBID estudantes da Licenciatura dupla em Ciências Química e Biologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e do curso em Licenciatura em Química do Instituto Federal Catarinense (IFC) e estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), contribuindo com as aulas remotas para ambos os grupos do PIBID dos cursos de Licenciatura da UFAM e do IFC. Os dados foram coletados por meio de um questionário com perguntas abertas e os resultados indicaram que a intervenção didática, com uma abordagem contextualizada na ciência química, os estudantes puderam compreender e assimilar melhor os muitos episódios controversos no desenvolvimento e construção das hipóteses e teorias que fundamentam a ciência básica (GOANÇALVES; DE LUCA; DE SOUZA, 2022).

A CULTURA MAKER

A cultura maker destaca-se por incentivar a autonomia e a criatividade na criação de objetos e soluções a partir de ferramentas acessíveis e da cooperação entre indivíduos. Esse movimento enfatiza “a importância da criatividade, colaboração e habilidades práticas na concepção e construção de tecnologias”. Nesse sentido, qualquer indivíduo passa a poder construir, consertar ou modificar produtos, apoiado em ambientes promovidos pela cultura maker. Essa emancipação do “fazer” configura-se como uma importante contrapartida ao consumismo passivo e à docilidade tecnológica. De fato, a cultura maker é descrita como uma

ISBN: 978-65-5222-079-0

subcultura voltada para a aprendizagem-fazendo em ambientes de colaboração e partilha de conhecimentos.

Na educação, o movimento maker assume papel transformador ao promover a aprendizagem ativa, na qual os estudantes são protagonistas do processo de construção de seu conhecimento. Conforme Blikstein (2021), a educação maker é uma combinação de pedagogias progressivas, baseadas em projeto, e ambientes ricos em materiais e tecnologias para ajudar crianças a criar e inventar. Esse protagonismo valoriza tanto o erro quanto o acerto como componentes fundamentais da aprendizagem: ao "fazer", a estudante testa, refina, reconfigura — aprendendo não apenas o conteúdo, mas também a metodologia de investigação e experimentação. Essa abordagem rompe com o ensino tradicional centrado no professor e no conteúdo pré-definido.

Por conseguinte, para que a cultura maker exerça todo o seu potencial educativo, faz-se necessária uma concepção institucional que valorize a experimentação, o erro produtivo e a interdisciplinaridade, bem como espaços físicos e temporais adequados. É importante que a escola se transforme em ambiente de laboratório permanente de ideias, protótipos e revisões, e que o professor assume o papel de facilitador de contextos de construção de saber. Quando bem implementada, a educação maker pode preparar os alunos para enfrentar desafios complexos do futuro com inovação, engajamento e senso crítico (BLIKSTEIN, 2021).

OS SABERES DOCENTES

Os trabalhos de M.Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, no início dos anos 1990, trouxeram à tona a discussão sobre o saber docente no Brasil, através de uma publicação intitualada de Teoria & Educação em 1991. Naquele trabalho, os autores despertaram o interesse da comunidade acadêmica brasileira para a investigação de um conhecimento tácito presente entre os professores, cuja complexidade passou a desafiar a compreensão de muitos pesquisadores desde então. Quase uma década depois, a pre-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sença de M. Tardif como professor visitante na PUC-Rio, em maio e junho de 2000, confirmou tanto a relevância do saber docente como objeto de estudo quanto os desafios enfrentados por aqueles que se dedicam a pesquisá-lo, devido à diversidade de sua composição e à ausência de consenso quanto à sua definição (LÜDKE, 2001).

Complementando essa perspectiva, Lee Shulman propôs que o conhecimento docente pode ser dividido em diferentes categorias, destacando duas essenciais para o ensino efetivo: Conhecimento do Conteúdo (Content Knowledge – CK), que refere-se ao domínio profundo da matéria que o professor ensina; Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (Pedagogical Content Knowledge – PCK), que consiste na capacidade de transformar o conhecimento do conteúdo em formas ensináveis (SHULMAN, 1986).

A TEORIA DOS CONSTRUTOS PESSOAIS (TCP)

Os pressupostos teóricos do psicólogo George Alexander Kelly, norte-americano, nascido em 1905, formado em física e matemática, mestre em sociologia educacional e doutor em psicologia e psicologia na Ohio State University, são importantes para compreensão da aprendizagem sob determinado aspecto. Kelly é considerado um representante da corrente cognitivista e desenvolveu uma teoria formal composta por um Postulado Fundamental e onze Corolários (SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021). Para Kelly (1963) , as formas como entendemos as coisas podem ser revistas ou modificadas, considerando que cada pessoa percebe o mundo de forma única, a partir de suas experiências pessoais.

> O homem cria a sua própria maneira de ver o mundo no qual ele vive [...]. Ele constrói os constructos, os prova e os experimenta. Seus constructos são algumas vezes organizados em sistemas, que são grupos de constructos personificados que subordinam e superordenam relacionamentos. Os mesmos eventos podem ser vistos sob a luz de dois ou mais sistemas de constructos. Contudo os eventos não pertencem a nenhum sistema (KELLY, 1963, p. 12).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A explicação de Kelly (1963) para a formação dos construtos pessoais, baseia-se em onze corolários, sendo que cada um desses corolários descreve uma maneira específica de construir, organizar e compreender as relações sociais, com base nas diferentes formas de perceber e interagir com o mundo. Corolário pode ser entendido como uma afirmação derivada de uma verdade previamente demonstrada (SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021). Os onze corolários são: 1. Corolário da Construção; 2. Corolário da Individualidade; 3. Corolário da Organização; 4. Corolário da Dicotomia; 5. Corolário da Escolha; 6. Corolário da Faixa ou Intervalo/Âmbito; 7. Corolário da Experiência; 8. Corolário da Fragmentação; 9. Corolário da Comunhão; 10. Corolário da Sociabilidade; 11. Corolário da Modulação (KELLY, 1963).

Destaca-se nesta pesquisa entre os onze, dois corolários, que serão considerados para categorização de análise dos relatórios dos estudantes que fizeram parte da pesquisa. São estes, o primeiro, que é o Corolário da Construção, segundo o qual uma pessoa antecipa eventos construindo suas réplicas, ou seja, a pessoa faz uma interpretação daquilo que construiu, erguendo uma estrutura dentro da qual o evento toma forma ou significado. Nessa construção, a pessoa deve ser capaz de identificar construtos semelhantes ou contrastantes. Assim, uma mesma construção que serve para inferir semelhanças deve servir também para apontar diferenças (SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021). [...] na primeira hipótese, a pessoa ficaria sem referência (tudo é semelhante), no caso da segunda, deixaria a pessoa em meio a uma série de mudanças da qual nada lhe parece familiar (tudo é diferente) (KELLY, 1963, p. 50 apud SANTOS; OLIVEIRA; SAAD, 2021).

O segundo, é o Corolário da Experiência, no qual o sistema de construção de uma pessoa varia à medida que ela constrói, sucessivamente, réplicas de eventos. A partir do postulado fundamental, a Teoria dos Construtos Pessoais (TCP) destaca a relevância da antecipação. A sequência dos acontecimentos ao longo do tempo conduz o indivíduo a um processo de validação. Conforme as antecipações ou hipóteses são constantemente

ISBN: 978-65-5222-079-0

reconsideradas diante do desenrolar dos acontecimentos, o sistema de construções sofre uma evolução gradual. Este processo é definido como Experiência e denomina o contínuo movimento de validação de Ciclo da Experiência. (KELLY, 1963, p. 72). A TCP tem um grande potencial para utilização em análise do processo de ensino e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Procedeu-se a análise dos relatórios dos discentes do PIBID criando-se incialmente a tabela a seguir que relaciona as diferentes categorias considerando a TCP de George Kelly com as considerações de Lee Shulman sobres conhecimentos ou saberes que o professor precisa para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Antes vejamos um resumos dessas teorias:

TCP de George Kelly, considera-se aqui na análise apenas dois:

1. **Corolário da Construção**: O indivíduo antecipa eventos com base em construtos pessoais; organiza experiências em padrões para prever acontecimentos futuros.
2. **7. Corolário da Experiência:** O significado dos eventos é avaliado e revisado continuamente, permitindo a evolução do sistema de construções por meio da validação das hipóteses sobre o mundo.

Saberes docentes de Shulman, considera-se aqui na análise apenas dois:

- **Conhecimento do Conteúdo (CK)**: Domínio do assunto que se ensina.
- **Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK):** Saber como tornar o conteúdo compreensível e ensinável.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Baseado nisso, propôs-se um Quadro com as categorias de análise, tomando como base essas teorias. Verifica-se que é mais acessível estabelecer uma relação dos itens dos Corolários 1 e 7 diretamente com o CPK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo), todavia, às vezes pode-se relacionar também com o CK (Conhecimento do Conteúdo), devido a considerações em comum:

Quadro 1 – Categorias de Análise Propostas segundo o Corolários da Construção e da Experiência da TCP de Kelly com os saberes docentes CK e PCK de Shulman.

Categoria TCP	Definição	Correspondência com saberes docentes (Shulman: CK / PCK)	Indicadores para análise de relatórios
Antecipação do ensino	Como o estudante prevê o desenvolvimento das atividades e antecipa dificuldades ou necessidades dos alunos.	PCK	Planejamento das aulas, estratégias para tornar o conteúdo compreensível, previsão de dúvidas ou dificuldades dos alunos.
Construção de significado	Como o estudante interpreta e organiza o conhecimento durante a prática docente.	CK / PCK	Demonstra compreensão do conteúdo, relaciona conceitos, adapta explicações ou recursos pedagógicos ao contexto da aprendizagem.
Revisão e reflexão sobre a prática	Como o estudante revisa suas ações e ajusta hipóteses com base nos resultados obtidos.	PCK	Alterações em métodos ou abordagens após observação da resposta dos alunos, reflexão sobre eficácia das estratégias.
Validação do conhecimento aplicado	Avaliação crítica do que funcionou ou não no ensino, confirmando ou reformulando construções pessoais.	CK / PCK	Comentários sobre o sucesso ou dificuldade na transmissão do conteúdo, adequação das estratégias pedagógicas ao aprendizado dos alunos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Categoria TCP	Definição	Correspondência com saberes docentes (Shulman: CK / PCK)	Indicadores para análise de relatórios
Adaptação e evolução do ensino	Mudanças na abordagem pedagógica em função da experiência vivida, promovendo melhoria contínua.	PCK	Ajustes em atividades, recursos e explicações para melhorar a compreensão dos alunos, demonstração de flexibilidade didática.

Após a elaboração do Quadro 1 anterior, foi proposto o Quadro 2 a seguir, para fazer a análise considerando os treês Estudantes A, B e C, discentes do PIBID. Estes estudantes do curso de Licenciatura em Química do IFPE, os quais desensolveram atividades no IFMaker, durante o período de 18 meses, tiveram seus relatórios analisados segundo o Quadro 2 a seguir, criado com este objetivo. No Quadro 2, foram destacados trechos dos relatórios dos estudantes que se relacionam com os pressupostos aqui appresentados sobre a Teoria de George Kelly (TCP) e a de Lee Shulman (CK e PCK). Para cada trecho extraído é experesso um comentário abaixo, buscando relacionar o trecho destacado com a TCP, a CK e a PCK, através da observação do que é relatado pelos estudantes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 2 – Análise dos três relatórios de estudantes, integrando os Corolários da Construção e da Experiência da TCP de Kelly com os saberes docentes CK e PCK de Shulman.

Relatório do Estudante	Categoria TCP	Descrição da evidência	CK (Conhecimento do Conteúdo)	PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
A	Antecipação do ensino	**Trecho na Página 2 do Relatório:** *Foi trabalhado em cima de uma didática de ensino à base de jogos didáticos com o intuito de facilitar o ensino de química em sala de aula. Foi elaborado dois jogos didáticos, o primeiro tendo o nome de "construindo compostos" que tinha como [..].* **COMENTÁRIO** Fica evidente a antecipação por parte do grupo de estudantes buscando facilitar o processo de ensino aprendizagem.		**Trecho na Página 2 do Relatório:** *Com as abordagens dos presentes cursos sendo praticadas, os dados dos jogos tiveram um passo a mais, a ideia era usar a impressão 3D para um dado cem por cento digital. Foram semanas de programação e impressões, [...].* **COMENTÁRIO** Preparar instrumento para a aula, evidencia o conhecimento pedagógico.
A	Construção de significado	**Trecho na Página 2 do Relatório:** *Os participantes aprenderam sobre os diferentes tipos de impressoras 3D, materiais utilizados e técnicas avançadas para otimizar a qualidade das impressões.* **COMENTÁRIO** *Evidencia-se aqui que o estudante pretende melhorar as representações para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.*	**Trecho na Página 2 do Relatório:** *Foram semanas de programação e impressões, e por fim o primeiro protótipo estava pronto, com o elemento, sua massa elementar e seu número atômico.]* **COMENTÁRIO** *O conteúdo ganhando significado quando é associado a um protótipo para explicação.*	*T***recho na Página 3 do Relatório:** *Foi construído um segundo jogo com o devido nome "Memória Orgânica", com o intuito de trabalhar química orgânica de maneira divertida e didática dentro de sala de aula. [...]* **COMENTÁRIO** *Construções alternativas para explicação do conteúdo, evidencia desenvolvimento pedagógico.*

ISBN: 978-65-5222-079-0

Relatório do Estudante	Categoria TCP	Descrição da evidência	CK (Conhecimento do Conteúdo)	PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
A	Revisão e reflexão sobre a prática	***Trecho na Página 3 do Relatório:*** *O grupo PIBID do IFPE Campus Barreiros foi convidado para uma apresentação dos presentes trabalhos no IFPE Campus Vitória, [...] surgiu uma pergunta dos professores, mestres e doutores do evento, e foi decidido pelo grupo do pibid que teria que trabalhar em cima de questões mais acessíveis para todos, então surgiu o nome "inclusão".* **COMENTÁRIO** *Evidencia-se um momento de reflexão para dá continuidade.*		***Trecho na Página 3 do Relatório:*** *O programa possibilitou o estudo da programação arduino e suas muitas funções. Todo o programa foi acompanhado de forma online [...] e foi utilizado a plataforma Edpuzzle para efetuações de atividades abordadas durante as semanas.* **COMENTÁRIO** *O desenvolvimento de como se dará o entendimento do programa provoca reflexão sobre a utilização no ensino.*
A	Validação do conhecimento aplicado	***Trecho na Página 4 do Relatório:*** *Com a familiaridade com a impressora 3D, teve-se a ideia de imprimir os cubos do jogo "construindo compostos" e cartilhas com as regras do tal. Tentamos unir mais ainda a tecnologia e foi elaborado um jogo com uma programação de arduino. [...].* **COMENTÁRIO** O conhecimento aplicado fica validado cada vez que se evolui, buscando aprimoramento.	***Trecho na Página 4 do Relatório:*** *Com o passar do tempo e mais Aprimoramento em relação a impressora 3D e os circuitos arduino, decidimos colocar nossos jogos a inclusão social, dito isto, formulamos o mesmo jogo o "Construindo Compostos", a única diferença foi que elaboramos um cubo de compostos metálicos e não metálicos, impressos em braille.* **COMENTÁRIO** A evidência do conhecimento está em buscar novas possibilidades.	***Trecho na Página 4 do Relatório:*** *Dando continuidade as impressões dos jogos didáticos, em seguida os testes com o jogo digital "cubo digital". Os integrantes do PIBID do campus Barreiros elaboraram uma dinâmica para ser feita na elaboração dos minicursos sobre o "IF MAKER". Onde foi trabalhado a didática do faça você mesmo e sobre a manipulação da impressora 3D.* **COMENTÁRIO** Elaborar a didática é uma evidência clara de validação e conhecimento pedagógico do conteúdo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Relatório do Estudante	Categoria TCP	Descrição da evidência	CK (Conhecimento do Conteúdo)	PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
A	Adaptação e evolução do ensino	**Trecho na Página 4 do Relatório:** *Foi impresso uma adaptação do cubo digital, com uma espessura maior e mais detalhada do protótipo. Com os botões mais trabalhados e com o caixote elaborado para caber a placa arduino e o protoboard tendo espaço para os fios de ligação e o sensor de áudio.* **COMENTÁRIO** Fica evidente aqui, que foi necessário adaptação para continuação do processo.		**Trecho na Página 5 do Relatório:** *O jogo da memória que trabalha o assunto de química orgânica, foi trabalhado pelo grupo e emitido pelo professor [...] para ser trabalhado em uma de suas aulas, como teste do tal, e pela felicidade de ambos foi como o esperado.* **COMENTÁRIO** Tem-se aqui, a necessidade de adaptação mas relacionado ao conhecimento pedagógico.
B	Antecipação do ensino	**Trecho na Página 3 do Relatório:** *O grupo posteriormente fez uma pesquisa bibliográfica e realizou uma formulação de material didático para ensino de química orgânica.* **COMENTÁRIO** No trecho indicado fica claro que os estudantes buscam antecipar.		**Trecho na Página 3 do Relatório:** *[...] realizou uma formulação de material didático para ensino de química orgânica.* **COMENTÁRIO** Indica a busca de novas formas de ensinar o conteúdo em questão.
B	Construção de significado	**Trecho na Página 4 do Relatório:** *Elaboração do protótipo do jogo didático com conceitos em orgânica, utilizando materiais alternativos* **COMENTÁRIO** Procura-se dá sentido ao ensino através de um jogo.	**Trecho na Página 4 do Relatório:** *[...] conceitos em orgânica.* **COMENTÁRIO** Alguns conteúdos de Química Orgânica envolvidos.	**Trecho na Página 4 do Relatório:** *Realização do curso "Educador Maker: Primeiros passos"* **COMENTÁRIO** Busca de uma melhor preparação para desenvolvimento das aulas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Relatório do Estudante	Categoria TCP	Descrição da evidência	CK (Conhecimento do Conteúdo)	PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
B	Revisão e reflexão sobre a prática	**Trecho na Página 5 do Relatório:** *Aperfeiçoamento e amostragem do protótipo do jogo com conceitos em orgânica para a turma do PIBID* **COMENTÁRIO** Demonstra uma retomada visando facilitar o processo de aprendizagem.		**Trecho na Página 5 do Relatório:** *Criação do Instagram e YouTube para repositório dos materiais* **COMENTÁRIO** Observar a preocupação na divulgação do material em mídia digital.
B	Validação do conhecimento aplicado	**Trecho na Página 9 do Relatório:** *Aplicação do jogo "Construindo Compostos" para os alunos do 2º período da Licenciatura em Química.* **COMENTÁRIO** É necessário testar o que foi produzido para validar o conhecimento adquirido.	**Trecho na Página 8 do Relatório:** *Aperfeiçoamento do jogo "Construindo Compostos". Produção do dado analógico* **COMENTÁRIO** O conteúdo de compostos orgânicos está sendo abordado.	**Trecho na Página 8 do Relatório:** Aplicação do jogo "Construindo Compostos" para os alunos do 2º período da Licenciatura em Química. COMENTÁRIO A utilização de um jogo para ensinar denota conhecimento pedagógico.
B	Adaptação e evolução do ensino	**Trecho na Página 10 do Relatório:** *Aperfeiçoamento do jogo "Construindo Compostos", desenvolvimento e criação do cubo em braile para pessoas com necessidades especiais.* **COMENTÁRIO** Ocorre necessidade de rever formas adequadas do jogo, visando a inclusão.		**Trecho na Página 10 do Relatório:** *Aplicação do jogo "Construindo Compostos" no ensino médio do IFPE campus Barreiros e aperfeiçoamento do dado analógico [...].* **COMENTÁRIO** Percebe-se que houve uma evolução que já deixa os estudantes à vontade em suas apresentações de como utilizar o recurso pedagógico.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Relatório do Estudante	Categoria TCP	Descrição da evidência	CK (Conhecimento do Conteúdo)	PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
C	Antecipação do ensino	**Trecho na Página 4 do Relatório:** *O grupo em questão desenvolveu a didática de ensino em forma de jogos didáticos com o intuito de facilitar o ensino de química em sala de aula, sugestões dadas pelo grupo e acolhida pelo professor supervisor responsável.* **COMENTÁRIO** Procura-se antecipar o que está por vir.		**Trecho na Página 4 do Relatório:** *Foram elaborados dois jogos didáticos, o primeiro com o nome de "construindo compostos"[...].* **COMENTÁRIO** Sensibilidade com relação ao conhecimento pedagógico é demonstrada.
C	Construção de significado	**Trecho na Página 5 do Relatório:** *Tentamos unir mais ainda a tecnologia e elaboramos um jogo com uma programação de arduino. O mesmo jogo "Construindo Compostos", mas o tal seria diferente, construímos uma plataforma em formato de hexágono, contendo 12 furos onde estavam ligados a leds, transcritos 5 metais, 5 ametais e 2 interrogações. Elaboramos uma programação onde apertando um botão acionava os leds e parava em um aleatório.* **COMENTÁRIO** Demonstra-se no trecho que os estudantes estão totalmente imersos na busca de soluções para o ensino.	**Trecho na Página 4 do Relatório:** *[...] "construindo compostos" que tinha o objetivo de construir compostos químicos com a utilização de dois dados com elementos químicos em suas faces, aprendendo sobre o átomo.* **COMENTÁRIO** Ação que depende do conhecimento do conteúdo.	**Trecho na Página 6 do Relatório:** Continuidade das impressões dos jogos didáticos, em seguida os testes com o jogo digital"cubo digital". Os integrantes do PIBID do campus Barreiros elaboraram uma dinâmica para ser feita na elaboração dos minicursos sobre o "IF MAKER". **COMENTÁRIO** A criação do jogo retrata uma intensão de qualificar suas aulas.
C	Revisão e reflexão sobre a prática	**Trecho na Página 6 do Relatório:** *Reimpressão dos materiais que compõem o jogo"-construindo compostos", revisamos o jogo em si e jogamos entre nós mesmos e conferimos as regras.* **COMENTÁRIO** Demonstra uma retomada visando facilitar o processo de aprendizagem.		**Trecho na Página 7 do Relatório:** *O projeto é voltado como estratégia para facilitar o ensino de química em redes públicas, em nível médio de ensino.* **COMENTÁRIO** Reformularam em alguns momentos as estratégias para atender ao público alunado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Relatório do Estudante	Categoria TCP	Descrição da evidência	CK (Conhecimento do Conteúdo)	PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo)
C	Validação do conhecimento aplicado	**Trecho na Página 5 do Relatório:** *Com a introdução do curso, tivemos que aprimorar cada vez mais a plataforma de edição tinkercad, tivemos que enfrentar o desafio de se familiarizar com a plataforma e suas ferramentas.* **COMENTÁRIO** É necessário testar o que foi produzido para validar o conhecimento adquirido.	**Trecho na Página 6 do Relatório:** *Reimpressão dos materiais que compõem o jogo"construindo compostos", revisamos o jogo em si e jogamos entre nós mesmos e conferimos as regras.* **COMENTÁRIO** A eficácia se dá através do conhecimento do conteúdo.	**Trecho na Página 6 do Relatório:** *Imprimimos uma adaptação do cubo digital, com uma espessura maior e mais detalhada do protótipo. Com os botões mais trabalhados e com o caixote elaborado para caber a placa arduino e o protoboard tendo espaço para os fios de ligação e o sensor de áudio.* **COMENTÁRIO** Reformularam em alguns momentos as estratégias para atender aos alunos.
C	Adaptação e evolução do ensino	**Trecho na Página 6 do Relatório:** *Com o passar do tempo e mais aprimoramento em relação a impressora 3D e os circuitos arduino, decidimos colocar nossos jogos a inclusão social, dito isto, formulamos o mesmo jogo o "Construindo Compostos",* **COMENTÁRIO** Percepção da necessidade de alterações após domínio, o que leva a uma alteração em função da experiência vivida.		**Trecho na Página 6 do Relatório:** *Mudanças na abordagem pedagógica em função da experiência vivida, promovendo melhoria contínua.* **COMENTÁRIO** Ajustes em atividades, recursos e explicações para melhorar a compreensão dos alunos.

Fonte: Elaborado pelo Autor (2025).

Os Relatórios dos Estudantes A, B e C podem ser acessados para leitura pelo link https://drive.google.com/drive/folders/154D9d4G7P_oBpN7JvNY9FzbS5GqsidVI?usp=sharing. Reserva-se os direitos autorais e não é permitido utilização para qualquer outro fim, além da consulta para melhor compreensão desta pesquisa documental. Considerando que os relatórios dos Estudantes A, B e C têm muito em comum, pode-se perceber na análise realizada muitas vezes semelhanças nos trechos recolhidos

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos relatórios e postos em categorias se,melhantes. A Teoria dos Construtos Pessoais (TCP) parte do princípio de que as pessoas interpretam o mundo por meio de sistemas de construtos, ou seja, categorias cognitivas que elas mesmas criam para compreender, prever e agir nas situações.

Cada indivíduo constrói a realidade a partir de suas experiências — e essas construções podem ser revistas, reformuladas e testadas. Um aspecto observado nos relatórios, em muitos trechos, é sobre o corolário da construção e observa-se que os estudantes estão construindo uma compreensão da prática docente a partir da experiência vivida. O uso dos jogos didáticos representa uma nova forma de construção do conhecimento, onde o estudante elabora significados sobre o ensino de Química como algo mais dinâmico e acessível. Esse corolário mostra que o estudante está organizando a experiência de ensinar química por meio de uma nova estrutura cognitiva — *a ideia de que ensinar pode ser lúdico e facilitador.*

Com relação ao corolário da experiência, ao criar os jogos, os estudantes testam seus próprios construtos sobre o que significa ensinar e aprender química. Essa vivência permite comprovar, revisar ou ampliar seus construtos pessoais sobre o papel do professor e das estratégias didáticas. A experiência prática transforma a percepção teórica: eles deixam de ver o ensino apenas como transmissão e passam a vê-lo como interação e construção compartilhada. Outro aspecto a ser observado é que o estudante demonstra estar reconstruindo o conteúdo de Química (no caso, os compostos químicos) a partir de uma nova forma de representar o conhecimento — por meio de jogos didáticos.

Isso evidencia o domínio do conteúdo químico, pois para transformar o tema em jogo é necessário entender profundamente os conceitos científicos envolvidos (por exemplo, composição, nomenclatura e ligações químicas). O construto pessoal que emerge aqui é: *Ensinar química pode ser tornar mais compreensível quando o conteúdo é reconstruído de modo lúdico e visual.* Assim, o estudante mobiliza seu CK ao compreender os princípios químicos que serão abordados no jogo, e simultaneamente

ISBN: 978-65-5222-079-0

constrói significados pessoais sobre como o conteúdo pode ser melhor aprendido. Ao criar e aplicar jogos, o estudante testa hipóteses pedagógicas sobre como o conteúdo químico pode ser ensinado de forma mais eficaz.

Essa vivência permite revisar suas concepções sobre ensino e aprendizagem. Ele percebe, por experiência direta, que o modo como o conteúdo é apresentado influencia a compreensão do aluno. O jogo funciona como uma experiência concreta de reconstrução de construtos pedagógicos, substituindo uma visão transmissiva por uma visão construtiva e interativa. Aqui, o estudante articula seu PCK, pois ele transforma o conhecimento químico em estratégias pedagógicas adequadas à realidade da sala de aula. O construto emergente: *aprender química é mais significativo quando o aluno participa ativamente do processo*.

Dessa forma, os relatos dos estudantes revela a emergência de novos construtos pessoais sobre o ato de ensinar, construídos a partir da experiência prática e reflexiva com os jogos didáticos. Ao mesmo tempo, evidencia o desenvolvimento dos saberes docentes, especialmente o CK (domínio do conteúdo químico) e o PCK (capacidade de transformar o conteúdo em estratégias pedagógicas significativas). Os estudantes descrevem uma experiência de elaboração de jogos didáticos para o ensino de química — algo que exige ir além do que já sabiam sobre conteúdo e didática. Esse processo indica a formação de novos construtos pessoais e profissionais, conforme a TCP de Kelly.

Ao desenvolver o jogo *Construindo compostos*, o estudante reinterpretou o que significa ensinar química, criando um novo modo de representar e comunicar conceitos. Essa ação revela a construção de um saber inédito, que nasce da interação entre teoria (o conteúdo químico) e prática (a experiência didática). Trata-se de criação de novos saberes docentes, pois o estudante formula uma maneira própria de compreender e operacionalizar o ensino do conteúdo. Ao mesmo tempo, há indícios de aprimoramento de saberes já existentes, especialmente o PCK (Conhecimento Pedagógico do Conteúdo). Os estudantes já possuíam noções

ISBN: 978-65-5222-079-0

sobre o ensino de química, mas a experiência prática refinou esses saberes.

Aprenderam a adaptar o conteúdo químico à linguagem dos estudantes. Experimentaram novas formas de mediação entre conteúdo e aprendizagem. Desenvolveram reflexividade, ou seja, a capacidade de revisar suas concepções à luz dos resultados observados. Portanto, houve também reelaboração e aperfeiçoamento de conhecimentos prévios, pela via da experiência — processo central no corolário da experiência da TCP. Finalmente, a experiência relatada revela tanto a criação de novos saberes docentes quanto o aprimoramento dos saberes existentes. Pela ótica de Kelly, o estudante reconstrói seus construtos pessoais sobre ensinar e aprender química, criando novas categorias de significado. Pela ótica de Shulman, isso representa a expansão do CK e do PCK, evidenciando que a prática reflexiva e experiencial conduz à inovação pedagógica e ao desenvolvimento profissional docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fato dos estudantes de PIBID terem desenvolvidos suas ações em um espaço maker relela o quão poderosa é esta ferramenta para aprimoramento da formação inicial de professores de Química, pois esse ambiente potencializa os processos de construção e reconstrução de saberes docentes descritos tanto pela Teoria dos Construtos Pessoais (TCP) de Kelly quanto pelos saberes docentes de Shulman (CK e PCK). O espaço maker é fundamentado na ideia do *faça você mesmo* (*do it yourself*) e na aprendizagem pela ação, o que se alinha diretamente ao corolário da construção da TCP. Nesse contexto, os estudantes constroem e testam seus próprios construtos pessoais sobre o ensino de Química, materializando ideias abstratas em produtos concretos (os jogos didáticos).

O ambiente físico e simbólico do espaço maker estimula a experimentação e a invenção, o que favorece a criação de novos saberes docentes, e não apenas a reprodução de saberes já existentes. Assim, o

ISBN: 978-65-5222-079-0

espaço maker funciona como um *laboratório de construção cognitiva e pedagógica,* onde o estudante transforma suas representações mentais sobre o ensino em ações concretas. No espaço maker, a aprendizagem ocorre por meio da experiência direta, que é central na TCP e também no desenvolvimento do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK), ao criar jogos didáticos, os estudantes testam hipóteses sobre o que "funciona" no ensino de Química.

Essa vivência lhes permite revisar seus construtos pessoais e refinar o PCK, unindo teoria química (CK) e práticas pedagógicas (PCK). A ação prática possibilita compreender o conteúdo de modo mais profundo e contextualizado, ampliando o significado do que é *ensinar bem* e pode-se dizer que o espaço maker possibilita a aprendizagem situada, em que o saber docente emerge da prática e é continuamente reconstruído pela experiência. Tudo foi possível devido aos estudantes constituirem um grupo do PIBID, que possibilitou que os licenciandos vivenciem situações reais de ensino ainda durante a formação inicial. O PIBID proporcionou a oportunidade de experimentar práticas inovadoras, como o uso de jogos no espaço maker, permitindo a passagem do plano teórico ao experiencial.

REFERÊNCIAS

ALVES, Wanderson Ferreira. **A formação de professores e as teorias do saber docente:** contextos, dúvidas e desafios. Educação e Pesquisa, v. 33, n. 2, p. 263-280, 2007.

AU, Rachel; GODAI, Tomotaro; SMITH, Liam. **Maker Education:** How Makerspaces Can Change How Students Interact With Technology. Foundations of Educational Technology, 7 dez. 2020. Disponível em: https://educ3582020.pubpub.org/pub/makereducation. Acesso em: 21 Out. 2025.

BLIKSTEIN, Paulo 2021. **Educação Maker**. Set. 2021. Disponivel em: https://www.youtube.com/watch?v=EuvfyEEGELg. Acesso em 14 Set. 2025.

DA SILVA, Manuel Carlos da Costa; DA SILVA, Vera Lúcia Reis. Saberes docentes na formação de professores de química: pesquisas em teses e dissertações – BDTD (2013-2023). **Revista@mbienteeducação**, p.e025008-e025008, 2025. Disponível em: https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/1415.

GONÇALVES, Monique; DE LUCA, Anelise Grünfeld; DE SOUZA, Pierre André. Estratégias para o Ensino de Química: a História da Química num minicurso para os bolsistas do PIBID. **História da Ciência e Ensino:** construindo interfaces, v. 25, p. 154-164, 2022.

ISTE. The Maker Movement: A Learning Revolution. **ISTE Blog**. Disponível em: https://iste.org/blog/the-maker-movement-a-learning-revolution. Acesso em: 21 out. 2025.

KELLY, G. A. **Theory of personality:** the psychology of personal constructs. New York: Norton, 1963.

LIMA, Tatiana Rodrigues. Cultura maker no ensino de química: contribuições para a formação de professores do ensino médio. 2023. **Dissertação** (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/76608/4/2024_dis_trlima.pdf.

LÜDKE, Menga. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, v. 22, p. 77-96, 2001.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SAAD, Núbia dos Santos. Kelly e a Teoria dos Construtos Pessoais: fundamentos para o ensino da matemática. **Revista Valore**, [S. l.], v. 6, p. 112–130, 2021. DOI: 10.22408/reva6020211040112-130. Disponível em: https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/1040. Acesso em: 30 set. 2025.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VYAS, Dhaval; HAMEED KHAN, Awais; COOPER, Anabelle. Democratizing Making: Scaffolding Participation Using e-Waste to Engage Under-resourced Communities in Technology Design. arXiv preprint, 2023.

YAN, Zeyu; DHAYGUDE, Mrunal; PENG, Huaishu. Make Making Sustainable: Exploring Sustainability Practices, Challenges, and Opportunities in Making Activities. arXiv preprint, 2025.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. Harvard Educational Review, v.

57, n. 1, p. 1–22, 1987.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.089

ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: CONTRIBUTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Antonio Carlos de Sousa[1]
Amanda Emilly Pereira de Oliveira[2]
Lucas Emanuel de Oliveira Maia[3]

RESUMO

Inquestionável é o fato de que a formação continuada de professores configura uma exigência para os tempos atuais, formação essa que deve ocorrer em processo *continuun*. Isso posto, este texto visa evidenciar os contributos da interdisciplinaridade, como uma estratégia de ensino aprendizagem, na formação continuada de professores considerando as dimensões teoria e prática como unidade central nessa formação. A problemática que nos moveu está assim desenhada: poderia a interdisciplinaridade contribuir para uma formação continuada de professores unificadora da teoria com a prática docente? Caracterizada como uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa (Stake, 2011), ancorada na revisão de literatua, seus debates e reflexões tomaram como base autores como Fazenda (2008; 2011); Freire (2020); Frigotto (2008); Nicolescu (2005); Nóvoa (2001); Romanowski (2007); Shön (1992) entre outros. As análises dos dados foram realizadas a partir da evidencia de

1 Doutorando pelo Curso de Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, adesousa491@gmail.com;

2 Mestranda pelo Curso de Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, aemilly808@gmail.com;

3 Doutorando pelo Curso de Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - RN, lucas.manibu@hotmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

leitura (Bell, 2008). Os resultados e discussões explicitaram que a formação continuada de professores tem se revelado como uma grande e importante aliada dos docentes quanto às atualizações pedagógicas para o exercício da profissional, haja vista que esses profissionais a entendem como necessária ante a dinâmica social e da própria (re)construção do conhecimento. Sinalizaram, ainda, que a interdisciplinaridade, embora tenha muito a contribuir na formação docente, pouco contempla o fazer, por ela proposto, uma vez que sua construção inicia justamente nos ambientes de diálogos e compartilhamentos, em que juntos vão se construindo caminhos novos, ampliando saberes e minimizando, cada vez mais, as distancias entre os aspectos teóricos e práticos da profissão docente.

Palavras-chave: Teoria e Prática, Formação continuada de professores, Interdisciplinaridade, Profissão Docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A ambiência escolar, como nunca o foi, tem requerido a presença, a permanência e, especialmente, a resistência de docentes críticos-reflexivos, "qualificados" e conscientes de seu "desempenho" (trans)formador dos sujeitos e, consequentemente, da sociedade. A escola, pensada assim, reclama desses profissionais da educação, essa consciência emancipatória, sociopolítica e profissional (Freire, 2019; Demo, 2002). Esse perfil profissional tem sido (re)constituído – ou pelo menos deveria ser-, no Brasil, por meio da oferta de uma formação inicial e, sobretudo, continuada/permanente de qualidade socialmente referenciada.

A formação continuada de professores tornou-se, indubitavelmente, uma demanda da sociedade na qual nos encontramos inseridos. Problemáticas internas e externas às escolas descortinam as necessidades atuais reclamadas pela formação dos profissionais da educação que trabalham nas salas de aulas diretamente com o ensino. É partindo dessa premissa principal que buscamos com esse texto evidenciar os contributos da interdisciplinaridade, como uma estratégia de ensino-aprendizagem, na formação continuada/permanente de professores considerando as dimensões teoria e prática como unidade central nessa formação.

Historicamente, as primeiras conceituações – tímidas, por sinal - em torno da interdisciplinaridade datam de 1976 com a obra "Interdisciplinaridade e Patologia do Saber" de Hilton Japiassú, que se tornou basilar nos estudos científico-acadêmicos sobre a temática. Nela, a ideia central implica na interdisciplinaridade como um processo que intenta a superação das fronteiras disciplinares por meio da integralização dos saberes entre as disciplinas.

É necessário compreendermos, inicialmente, que a interdisciplinaridade figura uma procura constante novas ideais, caminhos, ou mesmo da atualização de caminhos já conhecidos, da revisitação de conceitos e atitudes, de outras realidades, superação de desafios e obstáculos novos,

ISBN: 978-65-5222-079-0

isto é: a ousadia de/na busca de (re)construir as práticas docentes, tendo em vista a melhoria do ensino, da aprendizagem.

Sob a ótica de Japiassú (1976, p. 82), a interdisciplinaridade consiste em algo para "ser vivido, enquanto atitudes de espírito", o que nos direciona à sua definição para além de um método, como muitos acreditam. Tal atitude, vivida e revivida constantemente em sala de aula, é subsidiada pela curiosidade, pela abertura para o "novo/renovado", pelo senso de aventura e de descoberta, exercendo um movimento de conhecimento capaz de intuir relações.

A escrita desse texto foi motivada pela importância de se refletir sobre a formação docente numa perspectiva interdisciplinar que supere posicionamentos teórico-conceituais obsoletos sobre a temática, isto é, que se pense na formação docente como um processo dinâmicos e orgânico associado à perspectiva da interdisciplinaridade como uma estratégia didático-pedagógico. Como pós-graduandos na área de Ensino, movemo-nos, ainda, pelos nosso interesses de pesquisas mais atuais, a saber: formação de professores e práticas de ensino.

Em termos teórico-metodológicos, trata-se de uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa (Stake, 2011), ancorada na revisão de literatura, e seus debates e reflexões tomaram como base autores como Fazenda (2008; 2011); Freire (2020); Frigotto (2008); Nicolescu (2005); Nóvoa (2001); Romanowski (2007); Shön (1992) entre outros.

O texto, além desses parágrafos introdutórios, encontra-se assim estruturado: metodologia, onde pontuamos os elementos caracterizadores do estudo; resultados e discussões, onde retomamos os principais conceitos abordados e realizamos nossas reflexões sobre a temática/problemática central e, por fim, tecemos as nossas considerações finais.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa teórica de abordagem qualitativa (Stake, 2011), subsidiada pela revisão de literatura,

ISBN: 978-65-5222-079-0

cuja análise das informações colhidas foi ancorada na evidencia de leitura (Bell, 2008). As reflexões aqui postas emergem, em resumo, da leitura e (re)análises de livros e artigos científicos sobre a temática da formação de professores e da interdisciplinaridade considerando nossa problemática de pesquisa, a saber: poderia a interdisciplinaridade contribuir para uma formação continuada de professores unificadora da teoria com a prática docente?

RESULTADOS E DISCUSSÃO

BREVES PONDERAÇÕES ACERCA DA INTERDISCIPLINARIDADE NA AMBIÊNCIA ESCOLAR

Na linha do tempo, a organização escolar, em sua íntegra, sempre se apresentou nitidamente fragmentada seja na sua organização didático-pedagógica, seja no quesito "currículo". A interdisciplinaridade, assim, surge ante à essa fragmentação, *a priori*, das disciplinas curriculares, do conhecimento historicamente construído. Essa realidade inicial nos fez pensar, durante muitos anos, que tal conhecimento, como produção humana (Necolescu, 2008), e a própria visão de mundo, são, por conseguinte, compartimentados (Leite, 2010), e cuja interconexão revelou-se improvável.

É importante ponderarmos que a fragmentação retrocitado, quer das disciplinas quer dos conhecimentos, produz, nos sujeitos, a falsa impressão de que a realidade é (re)construída e percebida, também, de maneira "fracional" (Leite, 2010) e, ao que se refere aos docentes, perceber o mundo dessa forma acaba que dificultando um pouco mais a concretização de práticas verdadeiramente interdisciplinar, não identificando os possíveis entrecruzamentos.

Dito com outras palavras, acreditamos que inúmeras das problemáticas provenientes da fragmentação das/dos disciplinas/conhecimentos podem ser, ainda que minimamente contornadas se nos posicionarmos

ISBN: 978-65-5222-079-0

de maneira interdisciplinar, pensando que nossa postura, nossas práticas e as atividades propostas podem ser subsidiada pela perspectiva da interdisciplinaridade.

O termo em discussão apresentou, e ainda apresenta, distintas concepções desde o simples "amontoado" de disciplinas de um currículo escolar até o diálogo entre professores e seus saberes, suas experiências e acepções, sendo estes elementos o foco de nosso debate. Japiassu (1976) assinala que a interdisciplinaridade se desenvolveu a partir da distinção metodológica em relação a termos vizinhos graficamente semelhantes, mas semanticamente distintos, são elas a disciplinaridade e a pluridisciplinaridade.

Nesse esteio de definições, a disciplinaridade diz respeito a organização do conhecimento em disciplinas distintas, isoladas, cada qual com seus próprios métodos e objetos investigativos, enquanto que a pluridisciplinaridade engloba a justaposição de diferentes disciplinas, sem necessariamente haver uma interação significativa entre elas (Japiassu, 1976).

Entendida essa distinção conceitual, a "interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade de trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um projeto específico de pesquisa" (Japiassu, 1976, p. 74), corroborando com Luck (2013) quando afirma ser a interdisciplinaridade uma maneira de se trabalhar com o conhecimento, de tal forma que amplia a reintegração dos aspectos que acabam sendo abordados de forma isoladas nas disciplinas. Assim, esse conceito estabelece o processo interdisciplinar como uma iniciativa de eliminação das rigorosas fronteiras e início do diálogo entre as diferentes áreas de saberes disciplinares.

Como dito, a interdisciplinaridade emergiu coma intenção de "corrigir" os possíveis erros e a esterilidade ocasionada por uma educação e um ensino fragmentado, que nega a existência de um fio de ligação entre as disciplinas. Nesse contexto, a interdisciplinaridade propicia a integra-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção dos conteúdos de disciplinas da mesma área ou de distintas áreas do conhecimento científico.

Todavia, não podemos ter em mente e "em prática" a interdisciplinaridade como tão somente a junção de disciplinas em um mesmo espaço. Essa concepção reducionista do termo transforma o currículo em uma "grade curricular", apenas, o que não devem ocorrer haja vista o fato dele consistir na articulação com as práticas e saberes, na busca do desenvolvimento do educando. Isso posto, não podemos esquecer que os conhecimentos são socio e historicamente construídos e acumulados, atribuído ainda um "viés" sócio e cultura a ideia de interdisciplinaridade no contexto educacional.

Para Santomé (1998), a interdisciplinaridade ocorre por intermédio da colaboração entre os professores de diferentes especialidades, por meio, ainda, de um trabalho baseado no respeito, na negação e no diálogo. Podendo ser concebida também como uma dinâmica de (re)constituição de sentidos dos educandos pelos conhecimentos assimilados e como um movimento possibilitador de novos caminhos ante os problemas mais contemporâneos (Tavares, 2013).

Diante do exposto até aqui, a interdisciplinaridade, situada no contexto educacional/escolar, é compreendida sob três dimensões "curricular, didática e pedagógica" (Lenoir, 2012, p. 55). Nesses termos, o sujeito aprendente -podendo ser tanto o educando como o educador – é tomado como referência d trabalho interdisciplinar.

A interdisciplinaridade curricular remonta a constituição das matérias escolares, suas funções, o espaço que ocupa, sua estrutura, objetos de estudo e conexões de intersecções. Esse tipo de interdisciplinaridade "exclui toda tendência à hierarquização dominante, e requer a colaboração de diferentes matérias escolares" (Lenoir, 2012, p. 57).

A interdisciplinaridade conceituada como "didática" faz referência às questões inerentes à prática educativa e de como proporcionar ações docentes mais integradoras. Dessa maneira, intenta "[...] a articulação dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

conhecimentos a serem ensinados e sua inserção nas situações de aprendizagem" (Lenoir, 2012, p. 58).

Por seu turno, aquela intitulada "pedagógica" objetiva assegurar que, efetivamente, a interdisciplinaridade didática se concretize no contexto escolar, pois reconhece a existência de aspectos dificultadores dessa concretização, a saber: gestão de sala de aula, dimensão pessoal dos educandos e dos educadores, conflitos internos e externos etc. Assim sendo, importa entender o conjunto de "[...] dimensões próprias à dinâmica real da sala de aula, não somente uma teorização da prática interdisciplinar sobre o plano didático o seio de modelos ricos e coerentes" (Lenoir, 2012, p. 59).

Em nosso país, sinaliza Fazenda (2011, p. 20), apesar das políticas públicas apontarem diretrizes e ressaltarem a necessidade da interdisciplinaridade, essa continua marginalizada na experiência e difícil de ser implantada devido ao "[...] rito das cabeças deformadas pelo acúmulo de conteúdos [...]", que ainda impera. Todavia, é oportuno ressaltar a importância dos primeiros passos com o reconhecimento expresso da necessidade de mudanças e vivência da interdisciplinaridade no contexto escolar.

A RELEVÂNCIA DAS PRÁTICAS FORMATIVAS PARA A PROFISSÃO DOCENTE

Para além da formação do cidadão, as instituições escolares formam também os futuros profissionais, inclusive aqueles que seguirão à docência como profissão. É indiscutível que a atual sociedade da informação e do conhecimento tem provocado mudanças rápidas dentro e fora da escola e, nesses termos, os docentes necessitam acompanhar tais (trans) formações sociais, haja vista os impactos que essas (trans)formações terão nas práticas educativas.

Partindo dessas projeções em se tratando das (trans)formações sociais, Demo (2002, p. 79) realiza uma análise acerca da necessidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

urgente de as políticas públicas inerentes à formação de professores se preocupe com a importância dessa "qualificação" profissional como uma ação contextualizada, completa e rigorosa, uma vez que

> Pela importância estratégica da profissão – é o profissional dos profissionais -, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primorosa. Qualquer curso mais pretensioso pede duração de cinco anos (engenharia, todas, direito, economia, psicologia etc.). A ideia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais malformados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso atual de cumprir a exigência da LDB com respeito às atuais normalistas. É absurdo 30 que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade (Demo, 2002, p. 79).

Pimenta (2002), nessa mesma direção, pontua que, embora tenhamos percebido profundas transformações nas políticas educacionais, os docentes são e, dificilmente deixarão de ser, peças fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, de maneira específica e no desenvolvimento social, pensando em um cenário mais amplo. Para essa autora, é indispensável que os professores sejam "bem" formados e estejam sempre inseridos em uma constante formação.

Essa formação, quer inicial quer continuada/permanente, não deve ser empreendida como uma despesa, como comumente é percebida por uma parte significativa dos envolvidos nela, pelo contrário, essa formação deve ser entendida como um investimento pessoal, profissional, público, sociopolítico e econômico. Assim, deve ser compreendida como um investimento que envolva a participação de todos, pois os benefícios são e serão extensivos a todos os participantes do processo, em especial, aos docentes e discentes.

Segundo Gatti e Sá Barreto (2009), a constituição do espaço educacional deu-se no contexto de preocupações com a produção do conhecimento no mundo ocidental, inquietações estas atreladas aos

ISBN: 978-65-5222-079-0

aspectos de validade e adequação lógica de suas formulações teóricas e metodológicas. No Brasil, no que concerne à formação docente, tal pauta encontra-se, desde o final da década de 1990 do século passado, entre as temáticas mais pesquisas científicas e academicamente (Gatti e Sá Barreto, 2009).

Os posicionamentos teórico-conceituais que fundamentam esses estudos e pesquisas, bem como os seus enfoques, são diversos, englobando desde mecanismos ideológicos, perpassando, ainda, problemáticas de cunho social e demográficos. No contexto brasileiro, em meado dos anos 1970, emergem discussões e pesquisas tematizando a função docente e as plausíveis articulações de sua formação com as mudanças sociais e políticas, assim como seu "desempenho" (trans)formador.

A valorização docente tem por premissa dentre outros aspectos a boa formação para a profissão docente e esta valorização, no sentido de formação e profissionalização do magistério estão contidas na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206 (Brasil, 1988) e também no Capítulo VI da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil. 1996). Todavia, essa valorização depende de uma política global, que incida, simultaneamente na formação profissional inicial, nas condições de trabalho, no salário, na carreira e na formação continuada/permanente. Isso posto, é inegável o fato de que a formação docente, é peça fundamental nesse processo de "melhoria" da qualidade do ensino.

A Constituição Federal do Brasil de 1988, juntamente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 são constituintes basilares na definição de novas políticas de formação docente no país. São nestes marcos legais que são colocados os princípios, as garantias e os preceitos para o desenvolvimento das ações das instituições de ensino que se dedicam a essa formação, bem como das ações dos setores governamentais inerentes à implementação dessas políticas, especialmente aquelas desenvolvidas por intermédio de programas e projetos.

Vale acrescentar que as políticas de formação desses profissionais se apresentam no conjunto das políticas de valorização e profissionalização

ISBN: 978-65-5222-079-0

dessa categoria. Nos marcos legais, as determinações sobre a formação constituem pré-requisito para essa valorização. Segundo a Constituição Federal de 1988, no seu Artigo 206, Inciso V:

> Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

O Capítulo VI da Lei nº 9.394/96, intitulado "Dos profissionais da Educação" apresenta seis artigos, sendo que um deles aborda as questões relacionadas à formação docente. Preocupados com relação aos conteúdos que devem constar nos programas de formação, o artigo 61 determina:

> Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos. I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviços; II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. (BRASIL, 1996)

Tais premissas nos revelam a "preocupação" dos elaboradores legais em relação à inquestionável necessidade de se pensar uma formação docente que unifique a prática com a teoria, tornando-os uma unidade indissociável. Muitas são as críticas acerca da preponderância dos debates teóricos na formação docente em detrimento, por assim dizer, de ações que direcionem ao aprendizado pela/da prática. Outro ponto que merece destaque diz respeito à

> [...] abertura da legislação quanto ao aproveitamento de estudos em outras áreas para capacitar professores que não optaram pela carreira de magistério, oportunizando sua formação com uma carga horária mínima e titulando-os nas mesmas condições de titulação dos egressos dos cursos de licenciatura regulares. Este ponto tem acirrado severas críticas por parte da comunidade acadêmica a essa política que termina desvalorizando os cursos regulares de formação de

ISBN: 978-65-5222-079-0

> professores. Adiante, no próximo item, será apresentada uma breve discussão sobre esta questão a luz do pensamento de alguns autores (Fontes, 2014, p. 39).

Veiga (2001, p. 84) pontua a questão da relevância e necessidade da formação inicial e continuada, que deve perpassar pela temática da profissionalização do magistério. A formação, nessa perspectiva

> [...] constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores. Ela é um processo continuo que se inicia antes do exercício das atividades pedagógicas (pré serviço), prossegue ao longo da carreira e permeia toda a prática profissional, numa perspectiva de formação permanente. Refletir sobre a profissionalização do magistério implica necessariamente ressaltar a importância da articulação entre formação inicial e continuada. Uma pressupõe a outra e ambas complementam-se como elementos essenciais à construção da identidade profissional (Fontes, 2014, p. 39).

Gatti e Barreto (2011, p. 185) afirma que

> À parte as discussões conceituais, no âmbito das ações dirigidas e qualificadas explicitamente para esse tipo de formação, veem-se que, sob esse rótulo, se abrigam desde cursos de extensão de natureza bem diversificada até cursos de formação que outorgam diplomas profissionais, seja em nível médio, seja em nível superior. Muitos desses cursos se associam a processos de educação a distância, que vão do formato totalmente virtual, via internet, até o semipresencial com matérias impressas (Gatti e Barreto, 2011, p. 185).

O conceito de formação continuada ainda está por ser construído. O termo serve para designar variadas ações de formação. Para Cunha (2003, p. 368) trata-se de

> Iniciativas de formação no período que acompanham o tempo profissional dos sujeitos. Apresenta formato e duração diferenciados, assumindo a perspectiva da formação como processo. Tanto pode ter origem na iniciativa dos interessados como ode inserir-se em programas institucionais. Neste último, os sistemas de ensino, universidades e escolas são as principais agências de tais tipos e formação (Cunha, 2003, p. 368).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tal definição alavanca a formação continuada como espaço permanente de (re)produção de novos conhecimentos, como origens, durações, formatos, retomando por vezes o aperfeiçoamento profissional dos sujeitos.

A INTERDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A formação continuada de professores é aqui entendida, como já sinalizada, como uma ação que proporciona o enriquecimento constante de mudanças e (trans)formações paradigmáticas, colaborando para a (re)construção de práticas docentes inovadoras e "aperfeiçoamentos" indispensáveis às demandas da sociedade contemporânea à qual nos inserimos. Ao conceber essa formação sobre esse prisma, é impossível não pensarmos nela como umo fenômeno, antes de tudo, interdisciplinar.

Nessa direção, as instituições de ensino devem ser compreendidas como espaços específicos em que haja articulação com os professores e seu ambiente laboral, locais coletivos de reflexão e de crítica favoráveis a construção de programas de formação continuada que possam atender as necessidades de seu público, intentando, dentre outras questões, a não dicotomização entre a teoria e prática docente.

Assim sendo, essa formação "deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática", por meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os conhecimentos dos quais os professores dispõem (Nóvoa, 1991, p. 30).

Para Schnetzler e Rosa (2003), os motivos que justificam esse tipo de formação são

> [...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino- aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria

> prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (Schnetzler e Rosa, 2003, p. 27).

Dessa forma, a formação continuada pode ser compreendida, ainda, como um processo de aprendizagem e de socialização, "de natureza voluntária, informal e pouco previsível, que está centrado na interação entre colegas e nos problemas que trazem de suas práticas docentes" (Schenetzler, 2002, p. 2). Essas mesma interações entre os pares, como mecanismos de aprendizagem da docência, do aprender a profissão deve considerar os pressupostos da interdisciplinaridade, em especial, a superação, por exemplos, das práticas docentes e institucionais isoladas, fragmentadas em um mesmo espaço-tempo: na escola, aqui e agora.

Segundo Romanowski (2009)

> A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. (Romanowski 2009, p.138)

É útil expor a necessidade de se considerar a ambiência escolar, e a realidade multifacetada que caracteriza a profissão docente, oportunizando a esses profissionais o sentimento de pertencimento da/na formação continuada, como seus espaços de pesquisas (teorizações) e de práticas (experienciações empíricas), uma vez que dessa forma pode-se ocorrer maior aquisição do conhecimento humano que transforma e é transformado pelo próprio cotidiano escolar.

Sob essa ótica, podemos inferir que a educação "é a comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é a promoção do homem, de parte a parte, isto é, tanto do educando como do educador" (Saviani, Duarte, 2010, p. 423). Nesses termos, Pereira (2011), sinaliza que

ISBN: 978-65-5222-079-0

> A docência, portanto, é uma atividade complexa porque a realidade na qual o professor atua é dinâmica, conflituosa, imprevisível e apresenta problemas singulares que, portanto exigem soluções particulares. Exige mobilizações de saberes para o cumprimento do objetivo de educar que é: o desenvolvimento das diferentes capacidades – cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal – dos educandos, que se efetiva pela construção de conhecimentos (Pereira, 2011, p. 69).

Essa complexidade presente no exercício docente é perceptível pelo fato de que o ensino é contornado não somente por aspectos epistemológicos, mas, também, por elementos históricos e políticos. A formação continuada/permanente numa perspectiva interdisciplinar contribui para os estudos e fundamentos histórico políticos indispensável à atuação docente, enriquecendo o repertório de conhecimentos específicos à profissão que são (re)construídos a partir dos aspectos sócio-históricos e, naturalmente, culturais.

Caracterizando-se como um ato humanizante e humanizado, o ensino reclama, dos atores envolvidos, em especial dos docentes, um trabalho consciente, uma atitude e compromisso social que transgridam a obsoleta acepção de pura transmissão de conhecimento (Cicillini, 2010), de práticas mecanicistas e desconexas com a realidade discente e que se distancia de um ensino efetivamente interdisciplinar.

A formação continuada/permanente docente, na perspectiva interdisciplinar, dialoga com as mais distintas áreas do conhecimento, auxiliando com a, já mencionada, lógica e visão de mundo fragmentada e disciplinar, uma vez que, como sinaliza Japiassu (1976), "a interdisciplinaridade responde à necessidade de formar profissionais que não sejam especialistas de uma só especialidade" (Japiassu, 1976, p. 54).

Exposto isso, entendemos a formação continuada/permanente como ambientes propícios à reflexão crítica, um espaço adequado para (re)pensar novos construtos epistemológicos, teóricos e metodológicos e, dessa forma, (re)construí-lo constantemente, considerando, ainda, as demandas mais atuais exigidas pelo ensino e pela aprendizagem tanto discente

ISBN: 978-65-5222-079-0

como docente. Reconhecemos, pois que os referidos apontamentos perpassam outros aspectos, como por exemplo: a constituição de políticas públicas educacionais, dos currículos dos cursos de formação, da prática pedagógica dos professores formadores, entre outros.

Freire e Almeida (2017) enfatizam que, no âmbito da formação docente, essas práticas, quando institucionalizadas, abrem espaço para os saberes das trajetórias de vida dos sujeitos envolvidos e para as diversas visões de mundo, sejam elas culturais, religiosas ou afetivas. Entretanto, segundo esses autores, entre os principais desafios da interdisciplinaridade na formação continuada/permanente docente, encontramos a postura engessada de formadores e licenciandos, que pode estar relacionada ao processo de escolarização vivenciado por eles ou pelas disputas de áreas.

D'Ávila (2011), por seu turno, diz-nos que as razões dificultadoras da realização de um trabalho docente interdisciplinar se dão em decorrência do conhecimento ser tido como "propriedade privada", da insistência no planejamento individual e da dificuldade de sair de sua "zona de conforto", a qual a autora o define de "pedagogia da acomodação". Dessa maneira, entre as possibilidades para enfrentar esses desafios, convergem para uma atitude de ousadia, de estar dispostos a aventurar-se rumo ao novo a partir do diálogo e do respeito mútuo, sem sobreposição de áreas em que o ser esteja no centro do processo de ensino-aprendizagem, como muito bem enfatizado nos estudos de Japiassu e Fazenda.

Essas atitudes nos revelam alguns dos incontáveis desafios para que a interdisciplinaridade ganhe vida na ambiência escolar e na formação continuada/permanente docente. Nessa proposição, Perin e Malavasi (2018) dizem que a formação docente, a partir da interdisciplinaridade, está entrelaçada à subjetividade do pesquisador, das políticas públicas educacionais e das (trans)formações socioculturais, políticas e econômicas da/na sociedade.

Posto tudo isso, a interdisciplinaridade pode e deve contribuir para/na formação continuada/permanente docente no despertar "[...] o gosto por conhecer – por um conhecer múltiplas e infinitas direções (sejam elas

ISBN: 978-65-5222-079-0

de ordem prática, de ordem teórica ou de ambas). É um ser que busca, que pesquisa" (Fazenda, 2012, p. 48). E quando "[...] o professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comprometimento diferente para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos de ensino, porém, analisa-os e dosa-os convenientemente" (Fazenda, 2012, p. 31).

Por essa razão, reiteramos a formação continuada/permanente como um espaço de (re)construção dos ser docente, lugar tempestivo para aprender a construir e desenvolver trabalhos colaborativos e favoráveis ao despertar do comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem e, nesse molde, um cenário de ousadia e de busca pelo novo, reconhecendo a interdisciplinaridade no sentido de um construto, assim como a formação docente, orgânico e dinâmico indispensável no/para o contexto escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como objetivo central evidenciar os contributos da interdisciplinaridade, como uma estratégia de ensino aprendizagem, na formação continuada de professores considerando as dimensões teoria e prática como unidade central nessa formação. Assim, foi possível perceber, dentre outras questões, o fato de que dada temática encontra-se ainda em construção, sendo permeada ainda por alguns equívocos ante a carência de aprofundamentos mais teórico-conceituais.

Considerando a formação docente como um processo contínuo e orgânico, não rara vezes, ainda é fundamentadada e pensada sob perspectivas tradicionais. Nesse contexto, a perspectiva interdisciplinar revela que é urgente estarmos abertos a um novo caminhar, entretanto, é preciso também reconhecer que essas proposições ainda se mostram incipientes.

Os resultados e discussões explicitaram que a formação continuada de professores tem se revelado como uma grande e importante aliada dos docentes quanto às atualizações pedagógicas para o exercício da pro-

ISBN: 978-65-5222-079-0

fissional, haja vista que esses profissionais a entendem como necessária ante a dinâmica social e da própria (re)construção do conhecimento.

Sinalizaram, ainda, que a interdisciplinaridade, embora tenha muito a contribuir na formação docente, pouco contempla o fazer, por ela proposto, uma vez que sua construção inicia justamente nos ambientes de diálogos e compartilhamentos, em que juntos vão se construindo caminhos novos, ampliando saberes e minimizando, cada vez mais, as distancias entre os aspectos teóricos e práticos da profissão docente.

Assim, destacamos que novas possibilidades de estudos possam ser vislumbradas no sentido de melhor refletir sobre as políticas públicas para a formação continuada docente e sua articulação com os fundamentos da interdisciplinaridade na direção da unificação da teoria com a prática.

REFERÊNCIAS

BELL, J. **Projeto de Pesquisa**: Guia para pesquisadores iniciantes em Educação, Saúde e Ciências Sociais. Tradução Magda França Lopes. 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição República Federativa do Brasil: texto consolidado até a Emenda Constitucional n. 88, de 07 de maio de 2015. Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: . Acesso em: 20 outubro. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as diretrizes e bases para a educação nacional. Ministério da Educação. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 20 outubro. 2025.

D'ÁVILA, C. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 6, p. 58-70, 2011.

DEMO, P. Professor e seu direito de estudar In: SHIGUNOV NETO, Alexandre & MACIEL, Lizete Shizue Bomura (Orgs.). **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 18ª ed. – Campinas, SP: Papirus editora, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60º São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, L. de A.; ALMEIDA, R. de S. A interdisciplinaridade como integração do conhecimento: superando a fragmentação do saber. Percurso Acadêmico, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 436-452, 2017.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S. de. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco. 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de Sá; ANDRÉ, Marli E. D. de. A Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEITE, H. A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural**: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos. 2010. 197 f. Dissertação (Mestrado). Maringá, Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Psicologia, área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

LENOIR, Y. Comunicação proferida no Encontro Acadêmico Internacional Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade no ensino, pesquisa e extensão, ambiente e saúde intitulada **Desafios da Incorporação da Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade na Educação**. Brasília, 2012.

LUCK, H. **Pedagogia interdisciplinar:** fundamentos teórico-metodológicos. 18. ed., Petrópolis: Vozes, 2013.

NICOLESCU, B. ***O manifesto da transdisciplinaridade***. Trad. Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Trion, 2008.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995

PIMENTA, S. G. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.090

OS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS E A AVALIAÇÃO DE CURSOS SUPERIORES NO BRASIL: O ENADE DAS LICENCIATURAS E A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

Raimunda Aurilia Ferreira de Sousa[1]
David Luiz Rodrigues de Almeida[2]
Maria Arleilma Ferreira de Sousa[3]

RESUMO

Os estágios supervisionados enquanto componentes curriculares obrigatório nos cursos de licenciatura, exercem um importante papel na construção da aprendizagem para o exercício da prática docente. Além de possibilitar maior aproximação entre universidade e escola, permite uma aproximação entre a teoria aprendida na universidade e o exercício prático experienciado na escola. Longe de resolver as fragilidades na formação de professores, os estágios possuem centralidade na construção de saberes docentes, através do exercício da prática profissional, sendo considerado um divisor para permanência na carreira docente. O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, tem como objetivo avaliar o conhecimento, as habilidades e também as competências dos estudantes de graduação. Para

1 Professora Doutora em Geografia, Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, Campus Cajazeiras - PB, raimunda.aurilia@professor.ufcg.edu.br;

2 Professor Doutor em Geografia, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, campus Cajazeiras-PB, dlra.professor@gmail.com;

3 Professora Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará- UECE, maria.arleilma@aluno.uece.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

a edição de 2024, o ENADE passou a ocorrer de forma anual, contando com a avaliação da prática docente para estudantes de licenciatura durante o estágio de regência, avaliando as habilidades pedagógicas dos estudantes na escola. Através do cenário exposto, este trabalho tem como objetivo discutir como o ENADE das licenciaturas influencia na dinâmica dos estágios supervisionados, considerando que recai sobre esse componente de modo específico a responsabilização pela avaliação da prática docente. Os procedimentos metodológicos estiveram pautados em levantamento bibliográfico sobre a temática, análise de manuais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e também de documentos legisladores sobre os estágios supervisionados no currículo. Diante disso, entendemos que dentre as muitas responsabilidades atribuídas aos estágios supervisionados, essa nova demanda surgiu sem um preparo devido e sem os principais responsáveis por esse processo serem ouvidos: professores orientadores, professores supervisores, estudantes estagiários e também as escolas. Constata-se a necessidade de maior cuidado com mudanças que afetam sobremaneira a dinâmica de um componente, que em sua essência, já possui muitas atribuições e responsabilizações.

Palavras-chave: Estágio supervisionado, Avaliação da prática, Escola, Responsabilização docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura consistem em componente central do processo de aprendizagem da profissão docente, principalmente no tocante a articulação de saberes específicos da profissão, além de possibilitar maior articulação ente a universidade e a escola. Por ser um componente teórico-prático, possui um conjunto de especificidades nos currículos das licenciaturas, o que evidencia a complexidade e os desafios de quem trabalha com esse componente, sobretudo, por ter a escola como seu objeto de investigação e realização preferencial das atividades dos estagiários, professores em formação.

Os estágios supervisionados, juntamente com os programas formativos nos cursos de licenciaturas, têm buscado diminuir o abismo que separa a universidade da escola, porém, não são suficientes para estancar o esvaziamento de um quadro de precarização da formação que dentre outras questões, afeta diretamente o mercado de trabalho e a garantia de uma educação de qualidade, amparada em professores com qualificação eficiente e condições de trabalho satisfatórias.

Garantir a qualidade da formação nos cursos de licenciatura, tem sido uma preocupação e questão central dos órgãos de planejamento educacional no Brasil, sobretudo, pelo cenário de desvalorização e precarização da profissão docente, que tem acarretado na redução significativa de busca pelas licenciaturas enquanto curso de formação e consequentemente, diminuição progressiva de professores.

Pensar a formação para a docência requer considerar a sociedade contemporânea e os múltiplos processos educacionais das diferentes redes de ensino. Consiste em entender as intencionalidades e múltiplas estruturas que envolvem os grupos sociais e as formas em que vivem/se relacionam. Logo, seus movimentos, diferenciações, conflitos, realizações, contradições, renovações/inovações, buscando entender o cenário mais amplo em que contemporaneamente estão imersas as redes escolares,

ISBN: 978-65-5222-079-0

o trabalho dos professores, e suas formações, conforme nos aponta Gatti (*et al.* 2019).

As autoras também destacam que não é um fenômeno recente as dificuldades no tocante as dificuldades em ter professores habilitados para cobrir as demandas da população em faixa de escolarização, dificuldades de ofertar uma formação sólida, além de recursos suficientes para oferecer condições de trabalho e remuneração adequadas. É uma característica marcante na história da educação brasileira.

Considerando o cenário de fragilidade da educação brasileira, principalmente na formação de ensino superior, e as estratégias de criar mecanismos de avaliação da formação para a gestão na educação, destaca-se a implementação do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criado em 2004, por meio da Lei n° 10.861 que tem dentre os objetivos, avaliar a qualidade dos cursos de graduação oferecidos pelas Instituições de Educação Superior.

Dentre as estratégias de avaliação adotadas através do SINAES, destacamos o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Explicitado na Lei n° 10.861, a partir da implantação do SINAES, o objetivo do Enade é integrado a avaliação de cursos e instituições, com o intuito de verificar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes ingressantes e concluintes dos cursos de graduação, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos ofertados. A aplicação do Enade é de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

A partir da edição de 2024, ao Enade é estabelecido a Avaliação da Prática (AP), que passa a ter como foco mensurar conhecimentos, competências e habilidades práticas desenvolvidos pelos estudantes das licenciaturas, e aplicada durante os estágios supervisionados obrigatórios previstos nas diretrizes curriculares nacionais. Através da AP, além do discente, outros sujeitos passam a ser fundamentais nesse processo, a saber, professor supervisor de estágio da educação básica e o orientador de estágio da instituição de educação superior.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Através do exposto, esse trabalho surge a partir da preocupação com a mudança do sistema de avaliação do Enade, que passa a considerar o estágio supervisionado como campo de avaliação e os possíveis desdobramentos dessa avaliação sobre a prática docente. Para tanto, temos o objetivo de discutir como o Enade das licenciaturas influencia na dinâmica dos estágios supervisionados, considerando que recai sobre esse componente de modo específico a responsabilização pela avaliação da prática docente.

Na condição de professores orientadores de estágio supervisionado obrigatório em cursos de formação de professores, a saber o curso de Geografia da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Campus de Cajazeiras, e os cursos de Matemática e Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Campus de Cedro. As dificuldades encontradas, ausência de suporte apropriado e atribuição de mais funções para um componente que em sua natureza já é bastante complexo, nos motivou a refletir sobre a relação entre Enade, estágio supervisionado e avaliação da prática docente.

Entendemos que dentre as muitas responsabilidades atribuídas aos estágios supervisionados, essa nova demanda surgiu sem um preparo devido e sem os principais responsáveis por esse processo serem ouvidos: professores orientadores, professores supervisores, estudantes estagiários e também as escolas. O trabalho é composto pela metodologia empregada, resultados e discussões sobre os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura e a relação com a avaliação da prática docente através do Enade. Por fim, procuramos apresentar algumas conclusões ainda muito introdutórias, mas que apontam para a necessidade de estarmos atentos e vigilantes para a sobrecarga de trabalho sem sermos considerados de forma efetiva no planejamento de ações dessa natureza.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

Entender o cenário e diretrizes de avaliação de cursos superiores no Brasil atrelado aos estágios supervisionados obrigatórios para as licenciaturas, consiste em uma dimensão que cada vez mais precisa ser aprofundada para quem trabalha com formação de professores. Tendo como objetivo geral discutir como o Enade das licenciaturas influencia na dinâmica dos estágios supervisionados, considerando que recai sobre esse componente de modo específico a responsabilização pela avaliação da prática docente, os procedimentos metodológicos estiveram pautados em levantamento bibliográfico sobre a temática.

Sobre a pesquisa bibliográfica, segundo Severino (2007) consiste na consulta de registros já disponíveis, decorrentes de pesquisas já realizadas, onde os textos se tornam fontes dos temas a serem pesquisados. Para tanto, foi realizado levantamento bibliográfico de temas considerados centrais para a pesquisa, a saber: formação docente, estágio supervisionado, avaliação de cursos superiores, avaliação da prática, escola, responsabilização docente. As investigações se assentaram em autores que trouxeram contribuições substanciais para a compreensão das variáveis elencadas.

Além do levantamento bibliográfico, realizamos análises preliminares de manuais disponibilizados pelo INEP e também de documentos legisladores sobre os estágios supervisionados no currículo. Destacamos alguns:

- Lei Nº 11.788, 25 DE Setembro de 2008**,** que dispõe sobre o estágio de estudantes;
- Resoluções CNE/CP n° 1/2002 e CNE n° 2/2002, que instituiu respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica;
- Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Esco-

lar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura);
- Manuais disponibilizados pelo Enade para avaliação da prática: Questionário de AP do Estudante 2024, Questionário de AP do Orientador 2024, Questionário de AP do Supervisor 2024, manual de funcionalidades, diretrizes da edição.

Serão considerados como produtos desse trabalho os relatos e experiências dos autores desse trabalho, que também atuaram como professores orientadores na articulação e suporte para estudantes e professores supervisores das escolas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBRIGATÓRIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DOCÊNCIA: ALGUMAS NOTAS

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura consiste em etapa fundamental na formação de professores, sobretudo no tocante a relação teoria prática e também enquanto elo de maior aproximação entre a universidade e escola. Entendendo o seu papel também como atividade de pesquisa, Pimenta e Lima (2017) nos lembram do seu estatuto epistemológico enquanto campo de conhecimento, que supera a concepção tradicional de apenas atividade prática instrumental.

As autoras também nos lembram que a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método e uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Logo, a pesquisa pode propiciar o desenvolvimento de habilidades e competências, através da formação continuada de professores da educação básica em suas convivências com os estagiários.

Nesse sentido, o estágio supervisionado é também momento de construção da prática profissional, através das diferentes concepções que envolvem essa etapa de aprendizagem e que possibilitam acessar os

ISBN: 978-65-5222-079-0

diferentes saberes docentes. Esses saberes estão alicerçados na troca de experiências entre os diferentes sujeitos que tão sentido e significado aos estágios nos cursos de formação de professores e nas escolas.

Sobre o estágio para os estudantes, Zabalza (2014) nos lembra do seu papel para o exercício do encontro. Possibilita integrar-se na realidade profissional real, se envolvendo na cultura e na forma como os professores exercem o magistério para assim, ter acesso a essas práticas. "A pequena socialização representada pelos períodos de estágio permite conhecer não só profissionais no sentido abstrato, mas as pessoas de carne e osso que são profissionais (com suas ideias, experiências pessoais, sua forma de vivenciar a profissão, entre outros)" (Zabalza, 2014, p. 117).

No tocante a legislação de estágio no Brasil, a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, compete ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores no país. Através das Resoluções CNE/CP n° 1/2002 e CNE n° 2/2002, foram instituídas as DCNs para a formação de professores da educação básica, em nível superior dos cursos de licenciatura. Sobre formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, o art. 2 da resolução destaca que a formação deve preparar para:

> I – o ensino visando à aprendizagem do aluno;
> II - o acolhimento e o trato da diversidade;
> III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
> IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
> V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
> VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
> VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Associado a noção de competência como eixo da formação, orienta que toda a composição dos conhecimentos trabalhados nas formações específicas direcione a atividade docente a um desempenho técnico.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Pimenta e Lima (2010) mencionam que a centralidade nas competências cria a lógica do imediatismo, do individual e da ausência do político. Pensar o estágio para além da sua dimensão técnica tem sido um desafio constante de professores formadores, que fazem uma leitura mais abrangente da formação de professores. Logo, o trabalho com o estágio supervisionado nos cursos de formação de professores constitui um desafio para além das especificidades dos currículos internos e na relação com a escola. Envolve avançar as dissonâncias das diretrizes vigentes.

Outro documento legislador dispõe sobre o estágio supervisionado para os estudantes. Trata-se da Lei N° 11.788, de 25 de setembro de 2008. Sobre a definição, classificação e relação de estágio, menciona que:

> Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos.
>
> § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.
>
> § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.
>
> Art. 2º O estágio poderá ser obrigatório ou não-obrigatório, conforme determinação das diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e do projeto pedagógico do curso.
>
> § 1º Estágio obrigatório é aquele definido como tal no projeto do curso, cuja carga horária é requisito para aprovação e obtenção de diploma.
>
> § 2º Estágio não-obrigatório é aquele desenvolvido como atividade opcional, acrescida à carga horária regular e obrigatória.
>
> § 3º Na educação superior, as atividades de extensão, de monitorias, de iniciação científica e de intercâmbio no exterior desenvolvidas pelo estudante poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso. (Redação dada pela Lei nº 14.913, de 2024)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Logo, os estágios curriculares dos cursos de licenciatura tem caráter obrigatório nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) das licenciaturas e cumprem um conjunto de exigências necessárias, alinhadas ao perfil de formação e as diretrizes dos cursos. Essas exigências estão em consonância com os documentos legisladores e com as demandas da formação. No caso dos estágios, a organização também está atrelada as especificidades do campo de estágio, sobretudo por depender diretamnete de um calendário que extrapola o da universidade.

Dentre as muitas atribuições impostas aos estágios, com as mudanças curriculares na educação básica, alicerçadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), temos também propostas de mudanças significativas no tocante aos estágios supervisionados nos cursos de formação de professores. Trata-se da Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).

Algumas mudanças atingem diretamente os estágios supervisionados como, por exemplo, a exigência de 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio curricular supervisionado, conforme Núcleo IV destinado ao estágio na resolução, "distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, na área de formação e atuação na Educação Básica, realizadas em instituições de Educação Básica, segundo o PPC da instituição formadora". (RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4, DE 29 DE MAIO DE 2024). Para cumprir com os objetivos previstos, a resolução estabelece as seguintes exigências para esse componente:

> § 5º O estágio de que trata o inciso V do caput, para que cumpra seu objetivo, deverá:
>
> I - ter suas horas distribuídas ao longo do programa de formação, iniciando desde o primeiro semestre do curso;
>
> II - considerar uma progressão cuidadosa das atividades desenvolvidas, iniciando com atividades de observação acompanhadas de protocolos claros e, progressivamente,

> incorporando atividades nas quais o licenciando assuma ações docentes;
>
> III - estar claramente articulado às disciplinas que envolvem a prática de ensino e estabelecer focos claros para cada um dos semestres letivos; IV - contar com a supervisão de membro do corpo docente do curso de licenciatura, cuja área de formação ou experiência profissional seja compatível com as atividades a serem desenvolvidas pelo estagiário, que atuará em articulação com a instituição de Educação Básica no acompanhamento das experiências de aprendizagem do licenciando.

Dentre as novas demandas para a formação de professores, destacamos a presença dos estágios supervisionados logo no início do curso, sendo necessário reestruturar a lógica de organização dos componentes, e a exigência desses estágios ocorrerem nas escolas de educação básica, aumentando a demanda por escolas receptoras, acompanhamento e supervisão docente. Soma-se a essas especificidades os sistemas de avaliação externas dos cursos de formação de professores. Trata-se da Avaliação da Prática (AP), implementada em 2024 através do Enade, vinculada aos estágios supervisionados nos cursos de licenciatura.

O EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES E A AVALIAÇÃO DA PRÁTICA ATRAVÉS DOS ESTÁGIOS SUPERVISIONADOS DAS LICENCIATURAS

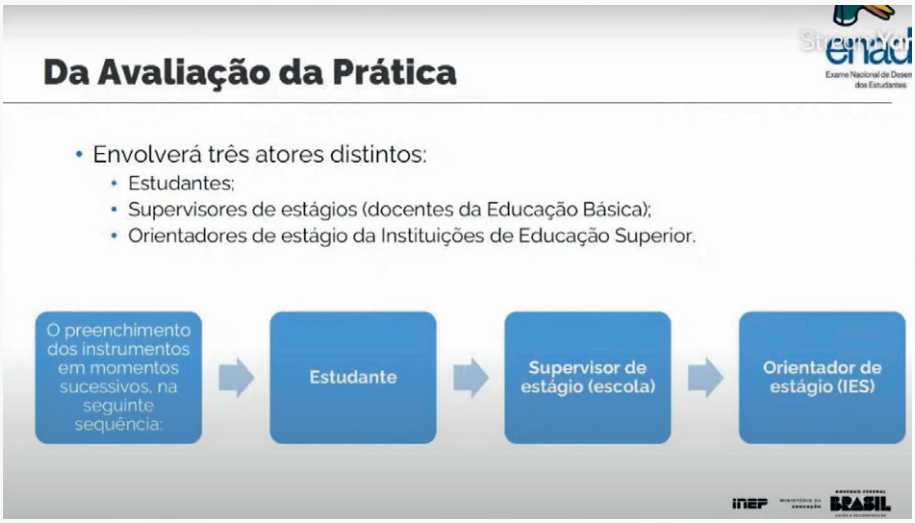
Com o debate voltado para a democratização do ensino superior, através dos avanços nas políticas de avaliação utilizadas para subidiar o processo de regulação e supervisão realizado pelo Ministério da Educação, tem-se como foco principalmente o Enade e o uso dos seus resultados na Gestão da Educação (Griboski, 2012).

A autora ressalta que os resultados do Enade são fundamentais para professores, gestores, e toda a comunidade acadêmica poderem utilizar dos resultados obtidos para promover ações de melhoria da qualidade dos cursos de graduação, dos dados extraídos por instituição de educação superior e disponibilizados para ações de intervenção e melhoria dos cursos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir da edição de 2024 o Enade sofreu alterações significativas em seu formato, sendo realizado anualmente e passando a integrar também a Avaliação da Prática (AP), destinada a mensurar conhecimentos, competências e habilidades práticas desenvolvidos pelos estudantes de licenciatura, e aplicada durante os estágios supervisionados obrigatórios previstos nas diretrizes curriculares nacionais. Essa novidade impacta diretamente as demandas do campo de estágio, que passa a responder pela responsabilização da avaliação da prática docente. A seguir, apresentamos os atores que estão envolvidos diretamente na efetivação da AP (figura 1)

Figura 1: Atores do processo de avaliação da prática



Fonte: INEP

Através de edital específico do Enade, para realização da avaliação prática são apresentadas as seguintes orientações e atribuições:

Quadro 1: Atribuições referentes a Prova Prática do Enade das licenciaturas

ATRIBUIÇÕES DA PROVA PRÁTICA (PV) CONFORME O ITEM 18 DO EDITAL Nº 124, DE 20 DE JULHO DE 2024	
ESTUDANTE	18.2.1 O estudante deverá alinhar com o supervisor de estágio a data específica para uma aula na qual realizará a regência de classe, que deverá ser avaliada pelo supervisor.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ATRIBUIÇÕES DA PROVA PRÁTICA (PV) CONFORME O ITEM 18 DO EDITAL Nº 124, DE 20 DE JULHO DE 2024	
ESTUDANTE	18.2.1.2 O estudante preencherá, no prazo de até 10 dias corridos antes da aula a ser avaliada pelo supervisor, o formulário denominado Questionário de AP do Estudante, disponibilizado no Sistema Enade, pelo qual deverá: i. prestar informações sobre as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado, as atividades de observação e de regência de aulas que realizou no período, sua percepção sobre o estágio e perspectivas profissionais; ii. preencher o plano da aula que será avaliada pelo supervisor de estágio, conforme os campos disponibilizados no Sistema Enade. 18.2.1.3 A aula a ser ministrada pelo estudante e avaliada pelo supervisor deverá ter duração mínima de 1 (uma) hora-aula. 18.2.1.4 Antes do início da aula, o estudante deverá entregar ao supervisor de estágio uma cópia do plano da aula a ser avaliada. O documento deve ser idêntico ao cadastrado no Sistema Enade. 8.5 O preenchimento de cada um dos instrumentos é de responsabilidade individual de cada um dos seus respondentes, sendo indevida a interferência de terceiros nas respostas, bem como a interferência entre os três respondentes.
SUPERVISOR DE ESTÁGIO	18.2.1 O estudante deverá alinhar com o supervisor de estágio a data específica para uma aula na qual realizará a regência de classe, que **deverá ser avaliada pelo supervisor.** 18.2.1.3 A aula a ser ministrada pelo estudante e avaliada pelo supervisor deverá ter duração mínima de 1 (uma) hora-aula. 18.2.1.4 Antes do início da aula, o estudante deverá **entregar ao supervisor de estágio uma cópia do plano da aula a ser avaliada**. O documento deve ser idêntico ao cadastrado no Sistema Enade. 18.2.2 O professor supervisor, após o preenchimento do Questionário de AP pelo estudante, deverá: i. acessar o Sistema Enade para tomar conhecimento do Instrumento de AP; ii. assistir a aula ministrada pelo estudante e realizar a AP de regência de aula, na data previamente acordada, com base no plano de aula apresentado pelo estudante, no qual anotará a pontuação pertinente, conforme orientações do Inep; iii. preencher o formulário denominado Instrumento de AP pelo supervisor de estágio, via Sistema Enade, no prazo de 10 dias corridos após a data da aula observada e avaliada, pelo qual deverá: a) fornecer informações sobre sua formação docente, condições de trabalho na escola e condições do local de atuação; e b) registrar a avaliação da atuação do estudante, com base nas informações trazidas do formulário do estudante, do plano da aula avaliada e da atuação do estudante, conforme orientações do Inep, e lançar as notas da AP, indicando as habilidades demonstradas e a serem desenvolvidas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ATRIBUIÇÕES DA PROVA PRÁTICA (PV) CONFORME O ITEM 18 DO EDITAL Nº 124, DE 20 DE JULHO DE 2024	
SUPERVISOR DE ESTÁGIO	8.5 O preenchimento de cada um dos instrumentos é de responsabilidade individual de cada um dos seus respondentes, sendo indevida a interferência de terceiros nas respostas, bem como a interferência entre os três respondentes. 18.6 Orientadores e supervisores de estágio deverão realizar capacitação online, disponibilizada pelo Inep, para a compreensão da AP, seus instrumentos avaliativos e ferramentas. 18.7 As capacitações são obrigatórias e devem ser realizadas antes das atividades da AP. 18.8 As capacitações ocorrerão de maneira assíncrona, por meio do acesso a materiais, mídias e atividades específicas oferecidas em Ambiente Virtual de Aprendizagem.
ORIENTADOR DE ESTÁGIO	18.2.3 O Professor Orientador, após a conclusão do preenchimento do Instrumento de AP pelo professor supervisor, deverá preencher o formulário contextual denominado Questionário de AP pelo Orientador de Estágio, no qual informará: i. sobre sua experiência nesta função, sobre as condições de acompanhamento e orientação de estágio na IES; e ii. sobre as atividades de estágio realizadas pelo estudante, bem como as contribuições do estágio para o percurso formativo do estudante. 18.3 A pontuação lançada no Instrumento de AP pelo Supervisor será considerada o resultado da avaliação externa da AP acerca das competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes. 18.4 As demais informações prestadas pelo estudante e pelos professores supervisores e orientadores de estágio serão tratadas para fins contextuais, visando a compreensão dos resultados. 8.5 O preenchimento de cada um dos instrumentos é de responsabilidade individual de cada um dos seus respondentes, sendo indevida a interferência de terceiros nas respostas, bem como a interferência entre os três respondentes. 18.6 Orientadores e supervisores de estágio deverão realizar capacitação online, disponibilizada pelo Inep, para a compreensão da AP, seus instrumentos avaliativos e ferramentas. 18.7 As capacitações são obrigatórias e devem ser realizadas antes das atividades da AP. 18.8 As capacitações ocorrerão de maneira assíncrona, por meio do acesso a materiais, mídias e atividades específicas oferecidas em Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Fonte: Edital referente ao Enade 2024

O quadro apresenta um conjunto de funções a serem seguidas pelos diferentes sujeitos envolvidos, que requerem uma articulação e um cro-

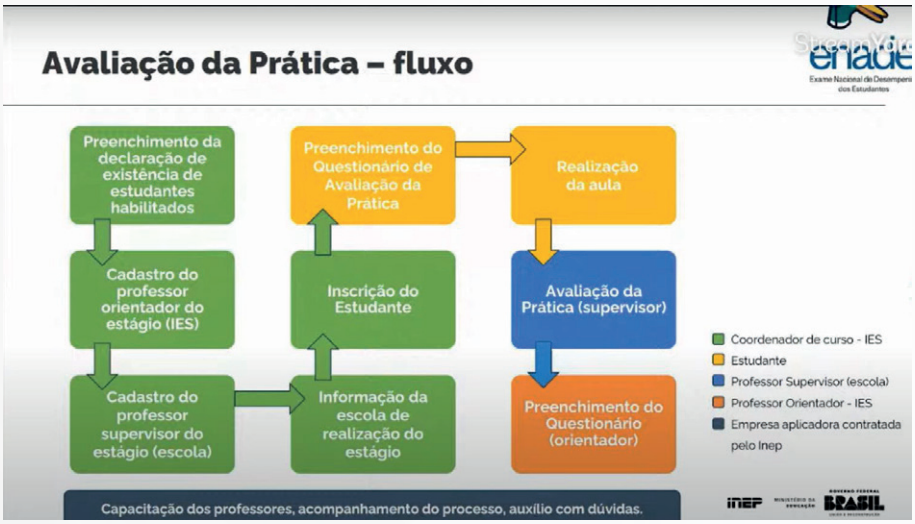
ISBN: 978-65-5222-079-0

nograma de execução que só é possível de ser concluído se todos fizerem suas atribuições. Podemos perceber essa questão ao analisarmos as funções do professor supervisor e do professor orientador.

Logo, o Enade das licenciaturas conta com um conjunto de instrumentos que necessitam ser cumpridos para a sua efetivação, estando disponíveis através do questionário do estudante, questionário do coordenador do curso, questionário de avaliação da prática pelo estudante, questionário de avaliação da prática pelo supervisor e questionário de avaliação da prática pelo orientador.

A figura a seguir (figura 2) apresenta um fluxograma com as etapas a serem seguidas pelos sujeitos diretamente envolvidos no processo de aplicação da prática: coordenadores de curso das Instituições de Ensino Superior (IES), estudantes, professores orientadores (das IES e docentes dos componentes de estágio com estudantes a serem avaliados), supervisores (no âmbito das escolas) e empresa aplicadora contratada pelo Inep.

Figura 2: Fluxograma com etapas a serem seguidas para avaliação da prática



Fonte: INEP

Como pode ser percebido, as etapas a serem seguidas envolvem diferentes sujeitos em espaços institucionais distintos com tempos e espaços diversos, o que requer planejamento e articulação conjunta. A sensibi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lização dos professores supervisores para participarem do processo de avaliação da prática também consiste em um desafio recorrente, tendo em vista as muitas atribuições que já possuem. Como forma de estimular a participação, por cada supervisão é realizado o Pagamento do Auxílio de Avaliação Educacional (AAE) aos professores supervisores que realizaram a AP no valor de R$ 100,00 (cem reais) por avaliação realizada, até o limite de R$ 1.000,00 (mil reais por semestre).

Mesmo com o incentivo, as experiências empíricas vivenciadas pelos pesquisadores na primeira edição do Enade das licenciaturas revelam a resistência na participação e engajamento dos professores supervisores, que já possuíam dificuldade para receber estagiários diante da complexidade na rotina das escolas em gerenciar suas atividades (somam-se aos estágios, os programas formativos como o PIBID). Além de receber, acompanhar e supervisionar os estagiários, os supervisores de campo também necessitam realizar um curso de formação, responder questionário na página do Enade, avaliar aula e plano de aula do estagiário presencialmente na escola e fazer esse mesmo exercício no sistema específico.

Muitos professores apresentaram dificuldades para acessar e cumprir com as suas atividades, sobrecarregando sua rotina e sobrecarregando também os professores orientadores, que precisaram oferecer constantemente suporte aos estudantes estagiários e também aos professores supervisores. Os coordenadores de curso também passaram a ter as suas demandas de trabalho aumentadas, sem um suporte ou estímulo específico. As instituições de ensino superior, e em muitas situações os orientadores e estudantes são quem cumpre com o papel de oferecer suporte as escolas e aos professores supervisores na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as questões apresentadas e discutidas nesse trabalho, tecemos aqui algumas considerações parciais, tendo em vista as experiências ainda prematuras na efetivação prática dos sistemas de avaliação

ISBN: 978-65-5222-079-0

da prática docente via estágios supervisionados. Antes de mais nada, destacamos que qualquer mudança que envolva a formação docente deve ser tratada diretamente com os sujeitos envolvidos efetivamente no processo: professores, alunos e instituições formativas. Pensar a qualidade da formação de professores perpassa considerar as políticas públicas de formação de professores, investimento na carreira, valorização docente, redução de jornadas de trabalho exaustivas, valorização salarial, condições dignas de trabalho, saúde mental, etc. Defendemos que avaliações pontuais não conseguirão da conta ou trazer respostas estruturais para problemas de grande magnitude que diminuam a evasão nos cursos de licenciatura e o consequente "apagão docente" em curso.

Os estágios supervisionados nos cursos de licenciatura precisam ser encarados na sua relação teoria/prática, que requer aprofundamento teórico e uma prática reflexiva através da pesquisa, alicerçada nos saberes docentes necessários a prática profissional. É preciso parar de encarar os estágios como meros instrumentos técnicos e burocráticos do fazer docente, com sobrecargas de funções e atividades que os sobrecarregam e esvaziam a função formativa desses componentes no currículo.

Entendemos que dentre as muitas responsabilidades atribuídas aos estágios supervisionados, essa nova demanda de avaliação da prática docente através do Enade surgiu sem um preparo devido e sem os principais responsáveis por esse processo serem ouvidos: professores orientadores, professores supervisores, estudantes estagiários e também as escolas. Constata-se a necessidade de maior cuidado com mudanças que afetam sobremaneira a dinâmica de um componente, que em sua essência, já possui muitas atribuições e responsabilizações. É preciso estarmos atentos para os riscos que avaliações alicerçadas nessa perspectiva podem trazer para a responsabilização e sobrecarga docente.

Dentre as muitas atribuições que professores orientadores e supervisores já possuem, além das coordenações de curso, a AP coloca mais demandas que sufocam e precarizam o trabalho desses profissionais envolvidos, sem qualquer benefício de redução de carga horária ou auxí-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lio financeiro. Nesse sentido, para as próximas edições, sugerimos que professores orientadores também recebam Pagamento do Auxílio de Avaliação Educacional (AAE) pelo trabalho excedido relacionado ao componente.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ , Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. – Brasília: UNESCO, 2019.

GRIBOSKI, Claudia Maffini. O Enade como indutor da qualidade da educação superior. **Est. Aval. Educ**., São Paulo, v. 23, n. 53, p. 178-195, set/dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ZABALZA, Miguel A. **O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 10/11/2025

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 4, DE 29 de maio de 2024**, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024 . Acesso em: 09/11/2025

BRASIL. **Resoluções CNE/CP n° 1/2002 e CNE n° 2/2002**, que instituiu respectivamente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-cp-2002 Acesso em: 08/11/2025

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.091

LICENCIATURA EM CONFLITO: ENTRE O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO E O REMUNERADO

Lucimeri Mauricio Ribeiro[1]
Mônica de Carvalho Teixeira[2]
Denise Barra Medeiros[3]

RESUMO

O presente artigo, estruturado como um relato de experiência profissional, analisa as contradições vivenciadas por estudantes de licenciatura entre o estágio remunerado, frequentemente desenvolvido em atividades não compatíveis com a formação docente, e o estágio obrigatório exigido pelas diretrizes curriculares nacionais. A reflexão baseia-se em experiências concretas e dialoga com autores como Pedro Demo (2015), António Nóvoa (2017), Vera Maria Candau (2022) e Menga Lü0dke (2019), que discutem a formação crítica, os saberes docentes, a prática reflexiva e os desafios para a construção da identidade profissional. De acordo com a Lei nº 11.788/2008, os estágios devem respeitar o limite de 30 horas semanais, inviabilizando formalmente a assinatura de dois termos de compromisso. No entanto, observa-se que, diante da necessidade de garantir sua subsistência, muitos licenciandos assumem cargas horárias excessivas em funções que pouco dialogam com a prática pedagógica, comprometendo sua formação inicial. Os resultados

1 Mestrado pelo Curso de Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal Sudeste de Minas Gerais -MG; lucimeri.mauricio@faa.edu.br

2 Doutorado pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, monica.teixeira@faa.edu.br- monica.teixeira@faeterj-trs.faetec.rj.gov.br

3 Mestrado pelo Curso de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - MG, denise.medeiros@faa.edu.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

observados indicam a precarização do estágio, o distanciamento entre teoria e prática e a sobrecarga física e emocional dos estudantes. Defende-se, com base na experiência relatada e no aporte teórico, a urgência de políticas públicas que reconheçam a realidade socioeconômica dos futuros docentes e que assegurem condições adequadas para o pleno desenvolvimento da prática formativa e da identidade docente, reforçando a importância do estágio como espaço privilegiado de profissionalização crítica. (BRASIL, 2008)

Palavras-chave: Formação de professores, Estágio Remunerado, Estágio Obrigatório, Identidade docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores, especialmente no contexto das licenciaturas, enfrenta desafios que extrapolam os limites da sala de aula e das diretrizes curriculares. O estágio supervisionado, componente obrigatório e estruturante da prática formativa, éconcebido como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática, de construção da identidade docente e de desenvolvimento de saberes pedagógicos. No entanto, na realidade vivida por muitos estudantes, esse ideal é tensionado por condições socioeconômicas adversas que os obrigam a buscar estágios remunerados em funções que pouco dialogam com a docência.

O estágio supervisionado éreconhecido como um espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática na formação docente. No entanto, estudantes de licenciatura enfrentam desafios que comprometem esse processo, especialmente quando precisam conciliar estágios remunerados em funções alheias à docência com os estágios obrigatórios exigidos pelas diretrizes curriculares.

A Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008), que regula os estágios no Brasil, estabelece um limite de 30 horas semanais e impede formalmente a assinatura de dois termos de compromisso simultâneos. Essa limitação, embora juridicamente coerente, ignora a complexidade da vida dos licenciandos, que muitas vezes precisam trabalhar em jornadas exaustivas para garantir sua subsistência. O resultado é uma sobreposição de responsabilidades que compromete a qualidade da formação, fragiliza o vínculo com a prática pedagógica e acentua o distanciamento entre os saberes acadêmicos e os desafios concretos da profissão docente.

Além disso, estamos vivenciando um panorama atual do chamado "apagão docente", fenômeno que se intensifica no Brasil e no mundo. Segundo dados do Instituto Semesp (2024), o país poderá enfrentar um déficit de 235 mil professores da educação básica até 2040. A desvalorização da carreira, os baixos salários, o envelhecimento do corpo docente e o desinteresse dos jovens pelas licenciaturas são fatores que contribuem

ISBN: 978-65-5222-079-0

para esse cenário. No plano internacional, a Unesco alerta que serão necessários mais de 44 milhões de professores até2030 para atender á demanda global por educação básica. A América Latina, por exemplo, enfrenta uma carência estimada de 3,2 milhões de docentes.

Diante desse contexto, nós, professoras dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras e História do UNIFAA – Centro Universitário de Valença, no estado do Rio de Janeiro, presenciamos o dilema dos acadêmicos entre a necessidade de cumprir o estágio remunerado e ao mesmo tempo, sucumbem á necessidade de subsistência, aceitando estágios remunerados que não dialogam com a sua formação acadêmica.

Dessa forma nosso objetivo é propor uma reflexão crítica sobre as contradições vivenciadas por estudantes de licenciatura diante da necessidade de conciliar o estágio obrigatório com o estágio remunerado. A análise parte de experiências concretas e dialoga com as legislações em voga, com o panorama atual da docência no Brasil e com autores como Pedro Demo (2015), António Nóvoa (2017), Vera Maria Candau (2022) e Menga Lü0dke (2019), cujas contribuições iluminam aspectos fundamentais da formação crítica, da prática reflexiva e da construção da identidade docente. Ao evidenciar os impactos físicos, emocionais e formativos dessa realidade, o texto defende a urgência de políticas públicas que reconheçam a condição dos futuros professores e assegurem condições adequadas para o pleno desenvolvimento da prática formativa.

2 METODOLOGIA

A metodologia adotada baseia-se no relato de experiência profissional, com enfoque qualitativo e reflexivo, considerando as vivências concretas em estágios remunerados versus estágio obrigatório de estudantes de licenciatura do UNIFAA em instituições públicas e privadas de ensino.

A experiência relatada foi construída a partir da observação participante, conversas informais com licenciandos e análise documental de

ISBN: 978-65-5222-079-0

legislações e diretrizes curriculares, sem caráter de pesquisa científica, não havendo coleta de dados identificáveis. Todas as informações registradas foram utilizadas de forma anônima e com finalidade exclusivamente pedagógica.

Diante desse contexto, a metodologia busca articular a experiência vivida com a análise crítica das condições estruturais que afetam a formação docente. Ao trazer á tona os dilemas enfrentados pelos licenciandos, o artigo pretende contribuir para o debate sobre políticas públicas que promovam a valorização da carreira e assegurem condições dignas para o exercício da docência.

O CASO

À medida que os cursos de licenciatura avançam, écomum que os estudantes manifestem inquietações diante da proximidade do estágio supervisionado obrigatório. Diversos sentimentos emergem nesse momento, sendo o mais recorrente a preocupação com a disponibilidade de tempo para cumprir a carga horária exigida. A tensão se intensifica especialmente entre aqueles que ainda não tiveram contato direto com o campo de estágio, o que gera insegurança quanto às relações interpessoais que precisarão estabelecer e á exposição a avaliações por parte da comunidade escolar.

Diante da dificuldade de conciliar trabalho e estudo, muitos estudantes cogitam a desistência do curso, tendo o estágio obrigatório como um dos principais obstáculos. Em meio a esse cenário, surge com frequência a alternativa do estágio remunerado, que, por demandar menor carga horária semanal, parece mais viável para quem jáestáinserido no mercado de trabalho. No entanto, essa modalidade éfrequentemente ofertada para suprir lacunas de pessoal nas escolas públicas ou privadas, como no caso de funções de mediação para crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Uma vez formalizado o Termo de Compromisso de Estágio para atividades remuneradas com carga horária de 30 horas semanais, torna-se inviável a realização simultânea do estágio obrigatório, conforme previsto nas diretrizes curriculares. Em alguns contextos, o estágio remunerado pode ser considerado equivalente ao obrigatório, desde que suas atribuições estejam alinhadas às exigências formativas e aos objetivos pedagógicos do curso.

Nossa experiência profissional revelou que diversos municípios, ao buscar atender às exigências da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) — também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) — têm adotado estratégias que evidenciam uma importante contradição. O artigo 28 dessa legislação determina que é responsabilidade do poder público e das instituições privadas garantir o acesso de pessoas com deficiência á educação inclusiva, o que inclui a oferta de recursos como mediadores escolares. (BRASIL, 2015)

No entanto, para cumprir essa obrigação legal, muitos desses municípios têm recorrido á contratação de estagiários dos cursos de licenciatura para atuarem como mediadores ou monitores nas escolas, acompanhando crianças com deficiência. Essa prática, embora comum, reforça a tensão que buscamos refletir, pois retira a possibilidade de uma experiência prática mais ampla na formação inicial desse estudante.

É importante destacar que os cursos de licenciatura oferecidos por nossa instituição são realizados na modalidade de Educação a Distância, o que permite alcançar diversos municípios. Nesse cenário, foi possível observar a presença, em todos esses locais, de entidades denominadas agentes integradores. Esses agentes atuam como ponte entre estudantes, instituições de ensino e empresas, sendo responsáveis por viabilizar e formalizar os contratos de estágio, conforme os critérios estabelecidos pela Lei nº 11.788/2008 (BRASIL, 2008).

A experiência relatada evidencia que o estágio supervisionado, embora essencial para a formação docente, ainda é um ponto de tensão na trajetória dos licenciandos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DISCUSSÃO TEÓRICA

1 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA LICENCIATURAS: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A formação de professores da educação básica éum dos pilares para o fortalecimento da qualidade educacional no Brasil. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para cursos de licenciatura desempenham papel estratégico ao estabelecer parâmetros que orientam a formação inicial dos profissionais do magistério. A Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, representa um marco normativo recente que atualiza e consolida os princípios fundamentais para essa formação. Ela atualiza outros regulamentos, de 2019 e de 2015, bem como estabelece, entre outros pontos, que cursos de licenciatura terão, no mínimo, duração de quatro anos, com 3.200 horas de carga horária das quais ao menos metade (1.600 horas) deve ser realizada de forma presencial. (BRASIL, 2019) (BRASIL, 2024)

As Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas aos cursos de licenciatura têm como objetivo principal orientar a formação de professores da educação básica, assegurando qualidade e valorização da docência. A Resolução CNE/CP nº 4, de 2024, éa mais recente e estabelece parâmetros para essa formação inicial. (BRASIL, 2024)

A resolução enfatiza a importância da formação inicial como etapa decisiva na construção da identidade profissional docente. Ao estabelecer diretrizes claras, busca-se garantir que os futuros professores estejam preparados para enfrentar os desafios da sala de aula, contribuindo para a valorização da carreira e para a melhoria da aprendizagem dos estudantes.

As instituições de ensino superior são orientadas a alinhar seus projetos pedagógicos às políticas públicas de valorização da docência. Isso inclui o fortalecimento da universidade pública como espaço privilegiado

ISBN: 978-65-5222-079-0

de formação, pesquisa e extensão, além da articulação com redes de ensino e comunidades escolares.

1.1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 4/2024 (BRASIL, 2024)

A Resolução CNE/CP nº 4/2024 representa um avanço normativo relevante ao reforçar a centralidade da prática na formação inicial de professores. Ao estabelecer que as 400 horas de estágio supervisionado devem ser obrigatoriamente presenciais, o texto sinaliza uma valorização da experiência direta em sala de aula, reconhecendo que o contato com a realidade escolar éinsubstituível na construção da identidade docente. (BRASIL, 2024)

Além disso, a resolução reforça a importância das práticas pedagógicas ao longo do curso, não apenas como preparação para o estágio, mas como eixo estruturante da formação. Essa abordagem rompe com modelos fragmentados de currículo, nos quais a prática era vista como etapa final, e propõe uma formação mais integrada, em que teoria e prática dialogam desde o início.

Outro ponto relevante éa inclusão das 320 horas de atividades de extensão, também presenciais, que ampliam o escopo da formação prática para além da escola, promovendo o engajamento dos futuros docentes com comunidades e contextos diversos. Essa medida contribui para uma formação mais crítica, socialmente comprometida e alinhada às demandas contemporâneas da educação.

A nova DCN não contradiz a LDB em seu núcleo, mas expande, detalha e endurece certas exigências, especialmente no que diz respeito á presencialidade, estrutura curricular e extensão. Isso pode ser interpretado como uma tentativa de elevar o padrão da formação docente, mas também levanta questões sobre acessibilidade, autonomia institucional e viabilidade operacional. (BRASIL, 1996)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Embora a Resolução CNE/CP nº 4/2024 não represente uma ruptura com os princípios fundamentais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) — Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), ela introduz avanços normativos que ampliam e especificam exigências relacionadas á formação inicial de professores. Entre os pontos mais significativos estão a obrigatoriedade de mínimo de 50% de carga horária presencial, mesmo em cursos ofertados na modalidade a distância, a definição de núcleos curriculares estruturantes e a inclusão de 320 horas de atividades de extensão obrigatoriamente presenciais (BRASIL, 2024)

Em síntese, a resolução avança ao reconhecer que a formação docente exige mais do que domínio teórico: requer vivência, reflexão e inserção ativa nos espaços educativos. No entanto, sua implementação exigirá esforço institucional, financiamento adequado e políticas de apoio aos estudantes para que a qualidade não se torne sinônimo de exclusão. Nesse cenário, a contratação de estagiários de licenciatura como mediadores de crianças com deficiência, em substituição a profissionais especializados, revela uma contradição preocupante. Embora a atuação com a inclusão seja parte importante da formação, os licenciandos não se formam exclusivamente para esse fim.

Ao serem direcionados quase que exclusivamente para essa função, deixam de vivenciar outras dimensões essenciais da prática docente como o planejamento pedagógico, a gestão de sala de aula e a mediação de conteúdos curriculares comprometendo a integralidade de sua formação. Essa realidade evidencia a urgência de políticas que valorizem a formação docente em sua totalidade e assegurem condições dignas tanto para os estudantes quanto para os profissionais da educação.

2 PERFIL DOS ACADÊMICOS DE LICENCIATURAS NO BRASIL

A formação de professores no Brasil passa por um momento de inflexão, e compreender quem são os estudantes que escolhem os cursos de licenciatura éessencial para pensar políticas públicas eficazes. Os dados

ISBN: 978-65-5222-079-0

recentes revelam um cenário complexo, marcado por desafios sociais, econômicos e estruturais.

A maioria dos estudantes de licenciatura estána faixa etária de 19 a 24 anos, em transição entre o ensino médio e a vida adulta. Muitos pertencem á primeira geração de suas famílias a acessar o ensino superior, o que representa um avanço na democratização do acesso, mas também exige políticas de permanência mais eficazes (INEP, 2023).

Grande parte dos matriculados em licenciatura vem de famílias de baixa renda e vêna docência uma oportunidade de ascensão social. A escolha pelo curso, no entanto, nem sempre émovida por vocação, sendo muitas vezes influenciada pela oferta de bolsas e programas como Prouni, Fies e o mais recente em universidades públicas, o Pé-de-Meia Licenciaturas (CAPES, 2025)

Mais de 80% dos ingressantes em licenciatura estão matriculados em cursos a distância, especialmente na rede privada. Embora essa modalidade amplie o acesso, ela levanta preocupações quanto á qualidade da formação, sobretudo no que diz respeito á prática pedagógica, que exige vivência presencial (ABMES, 2023).

A queda na procura por licenciaturas éalarmante. No Paraná, por exemplo, houve uma redução de 74% nas inscrições em cursos como Matemática e Letras entre 2017 e 2023 (MACHADO; KRÜQGER, 2024). A evasão também ésignificativa, com turmas que iniciam com 50 alunos e se formam com menos da metade. Os principais fatores apontados são a baixa remuneração, a desvalorização da carreira docente e o choque entre expectativas e realidade acadêmica.

Por outro lado, estudos indicam que os principais fatores que influenciam a escolha do curso superior são o apreço pela área, o desejo de atuar em instituições públicas e as perspectivas de mercado de trabalho (CAVALHEIRO et al., 2018). Esses elementos revelam que, apesar das dificuldades, muitos estudantes ainda veem a docência como uma profissão de valor social.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O perfil dos estudantes de licenciatura revela um grupo resiliente, que enfrenta barreiras estruturais para se formar e atuar na educação básica. A predominância da modalidade EaD, a fragilidade das condições socioeconômicas e a desvalorização da profissão indicam que a formação docente precisa ser repensada com urgência. Mais do que atrair estudantes, é preciso garantir que eles permaneçam, se formem com qualidade e encontrem condições dignas de trabalho.

3 PANORAMA DOS DOCENTES NO BRASIL

A docência na educação básica brasileira enfrenta um conjunto de desafios que comprometem a qualidade do ensino e a sustentabilidade da carreira. A escassez de profissionais, a desvalorização da profissão e as dificuldades na formação inicial e continuada são elementos centrais para compreender o atual panorama dos professores no Brasil.

A maioria dos docentes atua em redes públicas e possui formação superior, conforme exigido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). No entanto, muitos ainda lecionam fora de sua área de formação específica. Hápredominância de profissionais entre 40 e 59 anos, com baixa renovação geracional. A presença feminina é marcante, especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os professores enfrentam salários baixos, jornadas múltiplas e infraestrutura precária nas escolas. Muitos acumulam vínculos em diferentes instituições para complementar a renda, o que compromete a qualidade do ensino e o bem-estar profissional. A valorização da carreira docente permanece como um desafio histórico, com avanços pontuais e retrocessos frequentes. Entretanto, tais fatores não devem ser empecilho para comprometer o fazer docente e impactar negativamente na vida dos estudantes, mas pode ser um motivo para a escolha da profissão.

Apesar da exigência legal de formação superior (BRASIL, 1996), hálacunas significativas na formação inicial, especialmente em cursos

ofertados na modalidade a distância. Segundo o Censo da Educação Superior 2022, 81% dos ingressantes em cursos de licenciatura estão matriculados em cursos EaD, sendo 93,7% na rede privada. Essa tendência levanta preocupações sobre a qualidade da formação, especialmente no que diz respeito á prática pedagógica, quando esses cursos não reconhecem a importância da prática na formação, diferente da nossa IES que se preocupa em oferecer diversas oportunidades para que os nossos acadêmicos sejam inseridos nos campos de prática.

A formação continuada, embora prevista em políticas públicas, nem sempre ésistemática ou vinculada á progressão na carreira. Estados e municípios oferecem programas de capacitação, mas com variações significativas de qualidade e abrangência e que muitas vezes não atendem a real necessidade da educação.

Hádesigualdade na distribuição de professores pelo território nacional. Regiões como o Norte e o Nordeste enfrentam escassez de docentes em áreas como Matemática, Física e Química. Em contrapartida, háexcesso de profissionais formados em Pedagogia e Letras, o que evidencia um descompasso entre a oferta formativa e a demanda escolar.

O panorama dos professores no Brasil revela uma profissão essencial, mas fragilizada. O risco de apagão docente exige ações urgentes e coordenadas, tais como valorização salarial, melhoria na formação, incentivo á permanência e políticas que tornem a carreira mais atrativa. Sem professores bem formados e motivados, não háeducação e equidade, e sem educação e equidade, não háfuturo justo e sustentável.

Nesse contexto, os acadêmicos ingressam nos campos de estágio e encontram alguns profissionais exaustos, desmotivados e descrentes. Em vez de inspirar e favorecer a aprendizagem, esses profissionais depreciam a própria carreira e chegam a incentivar os estudantes a seguir outro caminho.

ISBN: 978-65-5222-079-0

4 IDENTIDADE DOCENTE

A literatura aponta que o estágio supervisionado éum espaço privilegiado de formação, onde o estudante pode construir sua identidade docente (PIMENTA; LIMA, 2012). No entanto, quando essa experiência é atravessada por tensões estruturais, como a sobreposição entre trabalho e estudo, ela pode se tornar um fator de evasão. Segundo Nóvoa (2009), a formação docente exige tempo, acompanhamento e reflexão — elementos que são comprometidos quando o estágio éreduzido a uma função operacional nas escolas.

A sobrecarga enfrentada pelos licenciandos, portanto, não éum fenômeno isolado, mas parte de um processo estrutural de desvalorização da docência. A formação inicial, que deveria ser um espaço de construção crítica e reflexiva da identidade profissional, torna-se um percurso marcado por obstáculos materiais, emocionais e institucionais. Como destaca Nóvoa (2017), "não háidentidade docente sem tempo, sem espaço e sem condições para pensar e viver a profissão".

A identidade docente não é um ponto de partida, mas um processo contínuo de construção, atravessado por experiências, saberes, tensões e escolhas. Ser professor vai além do domínio técnico ou da transmissão de conteúdos: envolve uma postura ética, política e reflexiva diante da realidade educacional. Essa construção se dá no entrelaçamento entre o vivido e o pensado, entre a prática cotidiana e a reflexão crítica sobre ela.

Pedro Demo (2015, p.30) afirma que "ninguém éeducador por decreto", destacando que a formação docente precisa ser entendida como um processo que articula conhecimento, compromisso e transformação. Para ele, o professor éum intelectual da prática, que aprende com a experiência e a transforma em saber pedagógico. Essa perspectiva valoriza o protagonismo do docente na construção de sua própria identidade, reconhecendo que ela não se impõe, mas se conquista.

António Nóvoa (2017), por sua vez, propõe que a identidade profissional do professor se constitui na intersecção entre a formação, a experiência

e a reflexão. Ele defende que “não há formação sem experiência, nem experiência sem reflexão”, apontando que o desenvolvimento profissional exige espaços de escuta, diálogo e reconstrução de sentidos. A prática docente, nesse contexto, não éapenas execução, mas lugar de produção de saberes e de reinvenção de si.

Vera Maria Candau (2022) amplia essa discussão ao enfatizar a dimensão política e intercultural da docência. Para ela, a identidade docente é marcada por disputas, resistências e compromissos com a justiça social. A formação crítica, nesse sentido, não se limita ao domínio de técnicas, mas envolve a capacidade de ler o mundo, de posicionar-se diante das desigualdades e de construir práticas pedagógicas emancipadoras. O professor é, portanto, um sujeito político, que atua na formação de consciências e na transformação de realidades.

Menga Lü0dke (2019) contribui com a ideia de que os saberes docentes são construídos na prática, mas precisam ser sistematizados e reconhecidos como legítimos. Ela defende que a identidade profissional se fortalece quando o professor écapaz de refletir sobre sua trajetória, reconhecer seus saberes e dialogar com outros profissionais. A formação continuada, nesse contexto, éum espaço de reconstrução identitária, onde o professor se vê, se revêe se projeta.

A partir dessas perspectivas, é possível compreender que a identidade docente não é estática nem homogênea. Ela se constrói nas experiências concretas vividas em sala de aula, nas relações com os alunos, nas tensões institucionais e nas escolhas pedagógicas. É uma identidade em movimento, que se alimenta da prática, da reflexão e do compromisso com a educação como ato político e transformador.

RESULTADOS E ANÁLISES

A experiência relatada evidencia um cenário de tensão estrutural entre os princípios formativos das licenciaturas e as condições reais enfrentadas pelos estudantes. Os dados observados ao longo do acom-

ISBN: 978-65-5222-079-0

panhamento dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática, Letras e História no UNIFAA revelam que grande parte dos licenciandos se vê compelida a optar por estágios remunerados em funções que embora dialogam com a prática docente, como mediação escolar, apoio administrativo ou atendimento especializado, não éexclusivo de sua formação.

Essa escolha, embora motivada pela necessidade de subsistência, compromete a vivência do estágio supervisionado obrigatório, que exige presença ativa nas escolas e acompanhamento pedagógico. A sobreposição de responsabilidades, aliada á carga horária excessiva, gera impactos significativos na formação: estudantes relatam esgotamento físico, dificuldades de concentração, ausência de vínculo com o campo de atuação e sensação de inadequação profissional, além do desencorajamento e seguir a profissão.

Além disso, observa-se que muitos licenciandos desconhecem os limites legais impostos pela Lei nº 11.788/2008, o que os leva a assumir múltiplos vínculos de estágio sem respaldo institucional. A análise também revela que, em alguns casos, o estágio remunerado pode assumir funções semelhantes às do estágio obrigatório, especialmente quando realizado em ambientes escolares e com supervisão pedagógica em atividades de docência. (BRASIL, 2008)

Do ponto de vista identitário, os licenciandos demonstram dificuldade em se reconhecer como futuros professores, especialmente quando suas experiências práticas não envolvem regência, planejamento ou interação direta com alunos. A construção da identidade docente, como apontam Nóvoa (2017) e Candau (2022), exige tempo, espaço e condições para refletir sobre a profissão — elementos que estão ausentes em contextos de sobrecarga e informalidade.

4 CONCLUSÃO

O relato de experiência apresentado neste artigo revela que o estágio supervisionado, embora concebido como eixo estruturante da formação

ISBN: 978-65-5222-079-0

docente, évivenciado por muitos estudantes como um obstáculo institucional e pessoal. A necessidade de conciliar trabalho e estudo, somada á ausência de políticas de permanência e valorização da docência, leva os licenciandos a buscar alternativas que comprometem a qualidade da formação e fragilizam o processo de profissionalização.

A tensão entre o estágio obrigatório e o remunerado não se limita a uma questão administrativa: ela expressa um conflito profundo entre os ideais da formação crítica e a realidade socioeconômica dos futuros professores. A sobrecarga, o distanciamento entre teoria e prática e a ausência de reconhecimento institucional são fatores que dificultam a construção da identidade docente e contribuem para o cenário de evasão e desvalorização da carreira.

Diante disso, éurgente que as instituições formadoras e os gestores públicos reconheçam a complexidade da formação inicial em licenciatura e promovam políticas que assegurem condições dignas para o desenvolvimento da prática pedagógica. A criação de bolsas específicas para o estágio obrigatório dentro do previsto na DCN do curso, a flexibilização dos horários de regência, o fortalecimento da articulação entre universidade e escola e o reconhecimento das experiências formativas realizadas em contextos escolares são medidas fundamentais para garantir uma formação crítica, integrada e emancipadora.

A valorização da docência começa na formação e essa valorização exige compromisso com a justiça social, com a permanência estudantil e com a construção de uma identidade profissional que não seja apenas possível, mas desejável.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 set. 2008. (BRASIL, 2008)

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Planalto - LDB. Acesso em: 09 out. 2025. (BRASIL, 1996)

BRASIL. *Lei º 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. (BRASIL, 2015)

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996* . Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 out. 2025. (BRASIL, 1996)

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de m io de 2024.* Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 03 jun. 2024. Disponível em: https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/4759/resolucao-cne-cp-n-4. Acesso em: 09 out. 2025. (BRASIL, 2024)

INSTITUTO SEMESP. *Risco de apagão de professores no Brasil*. São Paulo: Semesp, 2023. Disponível em: https://www.semesp.org.br/pesquisas/risco-de--apagao-de-professores- no-brasil. Acesso em: 09 out. 2025.

CAPES. *Pé -Meia Li . Bra ília:* Ministério da Educação, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educa-cao-basica/pe-de-meia-*licenciaturas*. Acesso em: 09 out. 2025.

MACHADO, Rafael; KRÜQGER, Ana. *Em seis anos, proc por cursos de licen-ciatura cai 74% em universidades públicas do Paraná.* G1 Paraná, *Curitiba,* 26 fev. 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2024/02/26/em-seis-anos-procura- por-cursos-de-licenciatura-cai-74per-cent-em-universidades-publicas-do-parana.ghtml. Acesso em: 09 out. 2025.

INEP. Censo da Educação Superior 2022. Brasília: Instituto Nacional de Estu-dos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023. Disponível em: http://www.abmes.org.br/noticias/detalhe/4966/censo-da-educacao-superior-apenas-um-em-cada-quatro-jovens-de-18-a-24-anos-entrou-na-faculdade-no-brasil. Acesso em: 09 out. 2025.

CAVALHEIRO, Maria Gabriela et al. *O que estudantes consideram na escolha do curso de graduação?* Revista de Graduação USP, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 63–69, jul. 2018. Disponível em: https://www.revistas.usp.*br/gradmais/article/view/147918*. Acesso em: 09 out. 2025.

CANDAU, Vera Maria. *Formação docente e justiça social.* Petrópolis: Vozes, 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃWO. *Edital de Chamamento* – Consulta Pública sobre Diretrizes Nacionais para o Estágio Curricular Supervisionado. Brasília, DF, 28 mar. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa.* 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

LÜQDKE, Menga. *Formação de professores*: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019.

NÓKVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2017.

ROCHA, Juliana Mendes. *Mal-estar docente*: desafios e propostas para um ambiente de trabalho saudável. Dux Educare, v. 1, 2025. Disponível em: https://www.duxeducare.com.br

SANTOS, Franciele Del Vecchio dos; JORGE, Carlos Henrique Miranda; AGUIAR, Gracielle Almeida de. *O mal-estar na docência:* condições de trabalho e sua (inter)relação com o adoecimento psíquico. Cadernos da FUCAMP, v. 40, p. 119–134, 2025. Disponível em: https://revistas.fucamp.edu.br

SEMESP. *Déficit de profes ores na educação básica brasileira até 2040.* Instituto Semesp, 2024. Disponível em: https://www.semesp.org.br

UNESCO.: Education Workforce Needs by 2030. Paris: UNESCO, 2023. DisponívelGlobalTeacem: https://wwwerShortage.unesco.org

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *professores:* unidade teoria e prática? 11. ed. Sã o Paulo: Cortez,O2012*estágio*. *na formação de*

NÓKVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 2009.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.092

NARRATIVAS FÍLMICAS E EDUCAÇÃO: A FORMAÇÃO DOCENTE E A VIOLÊNCIA INFANTIL

Keyla Cristina Teixeira dos Santos[1]
Suely dos Santos Silva[2]

RESUMO

A violência contra crianças constitui violação grave aos direitos humanos, práticas violentas acarretam consequências negativas para o desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo. Este estudo, interdisciplinar, fundamentado em autores como Vygotsky (1992), Saviani (2008), Faleiros (2008), Gatti e Mello (2009), analisam a formação docente tanto em sua base inicial quanto nas experiências da formação continuada dos docentes e busca compreender como a formação desses profissionais pode contribuir para que no exercício da profissão, quando se deparam com casos crescentes de violência física e psicológica contra crianças, estejam aptos e seguros na identificação e ação precoce. O objetivo da pesquisa é debater a escola como espaço estratégico na atuação preventiva na proteção da criança, pois nele é possível a observação contínua e processual, do comportamento infantojuvenil. A pesquisa vincula os campos da educação, psicologia e direito e utiliza abordagem qualitativa para analisar indicadores comportamentais e os limites e potencialidades da atuação docente frente a violência contra crianças. Os resultados

1 Mestranda do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí (UFJ) - GO, keyla.santos@discente.ufj.edu.br;

2 Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo (USP) docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí(UFJ) - , suely_silva@ufj.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

mostram que os professores necessitam de formação didático-pedagógica, apoio institucional e orientações práticas. A falta dessa formação dificulta a identificação e o encaminhamento adequado de casos suspeitos de violência infantil é, ainda, cultural e precisa ser abordado. Destaca-se como resultados a necessidade de políticas públicas que contemplem formação contínua em direitos, conhecimentos psicológicos e pedagógicos. O suporte emocional e a inserção de profissionais especializados nas escolas são muito importantes. Como produto da pesquisa, propõe-se a elaboração de uma cartilha contendo instruções básicas e vídeos informativos, com orientações legais e pedagógicas, para auxiliar a escola a lidar com a violência contra a criança. Ademais, o estudo indica o uso de filmes como recurso educativo para: 1) sensibilização dos profissionais da educação 2) reflexões sobre manifestações de violência na escola e 3) os direitos da criança.

Palavras-chave: Violência Infantil, Formação Docente, Representação Fílmica, Educação, Direitos da Criança

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A violência infantil vai muito além do sofrimento físico, ela projeta sobre a subjetividade humana danos difíceis de serem sanados. Na escola, onde a criança permanece por longos períodos, o/a professor/a se torna essencial para a identificação de sinais de violência contra as crianças. É na rotina das salas de aula que gestos, silêncios e pequenas mudanças de comportamento podem ser sinal de alerta. Mendes e Labadessa (2021) afirmam que o desenvolvimento da inteligência e da personalidade infantil ocorre nas relações estabelecidas com o outro e com o ambiente, sendo profundamente marcado pela forma como a criança é acolhida ou negligenciada, nessas experiências. A presença ou ausência do afeto deixa marcas que interferem no modo de ser, de aprender e de sentir. O/A professor/a não é somente mediador/a do conhecimento, ele vivencia histórias e se conecta aos discentes e precisa estar preparado técnica e emocionalmente para agir de forma ética e protetiva diante. Tal postura cuidadosa da fragilidade das crianças e adolescentes que, por estarem em fase de desenvolvimento e se encontrarem ainda mais vulneráveis, possam sentir-se seguras.

Refletir sobre a violência infantil é também refletir sobre as feridas da sociedade brasileira. O que chamamos de infância, em muitos territórios, ainda é sinônimo de sobrevivência. O professor, ao lidar com essa realidade, carrega nos olhos não apenas o dever de ensinar, mas o peso de testemunhar histórias que o Estado muitas vezes ignora. Essa experiência atravessa o corpo e a alma docente, exigindo não só formação técnica, mas um tipo de preparo que se constrói na escuta, na empatia e na convivência. Ao reconhecer essa dimensão humana, a educação assume um papel que ultrapassa a sala de aula e se torna um ato de resistência e cuidado diante da dor social.

Essa discussão ocorre em uma perspectiva interdisciplinar que articula Educação, Psicologia e Direito, sustentada nas contribuições de Gatti (2001), Freire (2007), Saviani (2008; 2015), e Novaes e Okumura (2021).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Estes autores compreendem a educação como prática da liberdade, fundada no diálogo e na consciência crítica o que vai de encontro com a segurança emocional e física das crianças. Ensinar, sob essa ótica, é um ato político e afetivo: ao reconhecer o outro como sujeito de direitos, o educador transforma medo em palavra, silêncio em escuta e passividade em ação. Essa pedagogia libertadora, aplicada ao enfrentamento da violência, permite que o professor se torne mediador de transformação social, alguém que rompe o ciclo de invisibilidade imposto à infância.

A invisibilidade infantil é um traço persistente na sociedade brasileira em geral e goiana em particular, especialmente por ser uma sociedade sustentada por estruturas patriarcais e naturalização da violência doméstica contra mulheres e meninas. Como lembra Saviani (2008), as práticas educativas refletem o modelo social em que estão inseridas e quando esse modelo é desigual, a escola tende a reproduzir o silenciamento das infâncias pobres e periféricas como parte da visão de mundo construída. O autor defende que a pedagogia histórico-crítica fundamente o rompimento desse ciclo, ao convidar o educador a (re)conhecer o espaço escolar como território de emancipação desses estratos sociais que historicamente foram excluídos estando dentro da escola. Como afirma Marx em “Manuscritos Econômicos e Filosóficos”.

A emancipação econômica/social/intelectual, porém, não se constrói apenas com teorias, especialmente em uma sociedade capitalista, mas cuidando da formação de professores que sejam preparados para atuar sem alienação ideológica, especialmente as que são contrárias à ciência. A escola é para a maioria, o primeiro espaço onde a criança experimenta o coletivo, onde descobre a autoridade e a alteridade, o afeto e o pertencimento social. Quando o ambiente escolar falha em acolher e debater as experiências anteriores e atuais, a violência tende a se repetir, mas presente nos gestos e nos silêncios. É nesse cenário, portanto que a formação crítica do docente assume papel fundamental: preparar o educador para: i) pensar por si próprio, mas baseado nos saberes da profissão, isto é, na ciência da educação como defende Pimenta e Libâneo (1999)

ISBN: 978-65-5222-079-0

compreender que cada criança carrega consigo uma história atravessada por marcas sociais e emocionais peculiares. A escola, nesse sentido, não é apenas o lugar onde se aprende, mas o lugar onde se pode curar feridas emocionais, ou obter o encaminhamento adequado e pontual para os profissionais seja da área da Psicologia e do Direito, entre outros. Cabe também aos profissionais conceber e desenvolver atividades pedagógicas que construam duplamente capacidade cognitiva e conhecimento cultural das crianças, havendo disponíveis inúmeras formas de fazê-lo, como é o caso do cinema e do audiovisual.

O cinema, nesse contexto, apresenta-se com capacidade pedagógica a ser trabalhada conforme as Diretrizes Educacionais para crianças de 0 a 6 anos, considerando os processos educativos previstos nas leis sobre a formação da primeira infância.. As imagens que o cinema projeta podem funcionar como espelhos. Cada cena, cada sentido capturado na cena ou no enredo, traduz fragmentos da condição humana que busca sentido. Ao ver na tela uma criança negligenciada, o/a educador/a é convidado/a a pensar nas crianças reais que encontra diariamente. É possível o diálogo entre ficção e realidade desde que os docentes tenham conhecimento para tal exercício, visto que é nele que nasce o aprendizado sensível que toca, provoca e transforma a forma de repactuar realidade e ficção. As narrativas cinematográficas têm o poder potencial de tornar cognoscível o cotidiano violento e o desnaturalizá-lo, ou seja, desvelar as tramas sociais que o cria e recria e atinge as populações mais vulneráveis como é o caso das crianças que frequentam a escola pública. A potência que pode ser gerada com as imagens fílmicas faz do cinema uma opção de formação ética, estética e artística pois auxilia o/a educador/a, a ver o invisível, a sentir o sensível e a pensar que a pessoa durante a infância, em sua complexidade ontológica só se torna humana com a intermediação de outro humano.

Ao trazer para a tela as experiências de dor, perda, sofrimento físico e/ou psíquico e, ao mesmo tempo, de resistência, as narrativas fílmicas permitem que professores e estudantes se reconheçam nos personagens,

ISBN: 978-65-5222-079-0

reconstruindo sentidos sobre infância, cuidado e cidadania. Essa aproximação entre arte e educação, como defendem Freire (2007) e Gatti (2001), potencializa a aprendizagem crítica e afetiva, o tipo de aprendizado que toca, inquieta e transforma.

A pedagogia histórico-crítica, proposta por Saviani (2008), reforça que a escola ocupa posição central na formação da consciência e na democratização do saber, visto que em certa medida proporciona igualdade de acesso. O autor defende que o/a educador/a deve compreender o contexto histórico, social e cultural dos estudantes, para que o ato educativo se torne também um ato político, na medida que esteja pautado no debate em torno da cidadania. A perspectiva da atenção e cuidado é essencial na identificação de sinais de violência, pois exige leitura sensível do sofrimento e capacidade crítica para intervir sem (re)produzir desigualdades ou medo/vergonha. Em sintonia com essa premissa, Freire (2007) propõe superar a "educação bancária" e instaurar o diálogo como caminho para reconhecer nas crianças como sujeitos de experiência e de voz ativa, capazes de expressar sua dor e em seguida atribuir significados mais elaborados, sendo capazes de reivindicar atendimento e/ou direito à proteção. Dessa forma, acreditamos que o processo de autoaceitação poderá ser iniciado.

A formação docente, segundo Gatti (2001), é elemento determinante da qualidade da educação e da efetividade das práticas pedagógicas. Enfatizado pela autora que o educador deve ter acesso a programas de formação continuada que o preparem para lidar com situações complexas, como negligência e abuso. O despreparo compromete a capacidade de agir com segurança e empatia. Gatti também defende políticas públicas voltadas à valorização profissional e à criação de redes de apoio intersetoriais, articulando escolas, saúde e órgãos de proteção, como os Conselhos Tutelares.

Novaes e Okumura (2021) ampliam o debate ao analisarem os impactos do neoliberalismo sobre a educação e o trabalho docente. Para os autores, a sobrecarga, a desvalorização e o esvaziamento ético das prá-

ticas pedagógicas comprometem a função social da escola e reduzem o ensino a números e metas. Essa crítica evidencia que o enfrentamento à violência infantil também exige o cuidado institucional com o professor, já que a proteção da infância passa, necessariamente, pela proteção de quem ensina.

O cinema emerge como recurso formativo e pedagógico que amplia a percepção estética e ética dos educadores. As narrativas fílmicas, ao retratar a infância, as desigualdades e a violência, estimulam a empatia e a reflexão crítica. Filmes como *Pro Dia Nascer Feliz* convidam à problematização do papel da escola e do professor diante das realidades de exclusão e sofrimento. Saviani (2015) defende que a educação deve articular razão e sensibilidade; o cinema, ao mobilizar emoção e pensamento, cumpre essa função formativa e política.

Aproximar a arte e a cultura da formação docente, torna a prática educativa mais sensível e consciente de seu papel social na instituição escolar. O cinema não cabe mais na lógica do mero entretenimento. É consenso na literatura consultada que projetar filmes não tem a finalidade de ocupar o ócio nem o espaço vago das aulas. Obras cinematográficas escolhidas com critério apresenta-se como mais uma forma de linguagem viva que inquieta e desloca visões de mundo. Imagens mexem com o olhar, despertam afetos e (des)organizam certezas, convida à reflexão sobre o que se vivencia, e se (re)ensina e (re)aprende. Levar o cinema para a escola é além de determinação legal, é ainda (re)conhecer que educar crianças também é um ato de resistência e de cuidado, um exercício de escuta, sensibilidade e coragem diante das dores e desigualdades que por vezes marcam a infância.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a análise foi a abordagem qualitativa, de caráter documental, histórico e interpretativo, sustentada na leitura de obras teóricas e produções acadêmicas do campo educacional e uti-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lizamos legislações como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990) e o Projeto de Lei n.º 5.016/2019, que propõe incluir a proteção integral de crianças e adolescentes na formação dos profissionais da educação.

A pesquisa adota a abordagem qualitativa, de caráter documental, histórico e interpretativo, por meio de artigos, legislações e filmes, voltada à compreensão do papel da formação docente e das narrativas fílmicas na identificação e no enfrentamento da violência infantil. A escolha na coleta e análise dos dados decorre do entendimento de que a Ciências Humanas e dentro dela a educação não se resume a dados e conteúdos fixos, mas se manifesta nas relações humanas, nos afetos e nas experiências que atravessam o cotidiano escolar. Compreender que a instituição escolar como um todo, ao atender a infância, exige sensibilidade, escuta e atenção aos sentidos que emergem do vivido e a interpretação multidisciplinar é a que melhor atende a tais objetivos.

Por estas questões apontadas acima, o estudo apoia-se no referencial teórico-crítico fundamentado em autores que compreendem a educação como prática social e compromisso ético, Dermeval Saviani (2008; 2015), Paulo Freire (2007), Bernadete Gatti (2001) e Novaes e Okumura (2021). Os autores contribuem para entender a educação enquanto histórica e política, cuja ação ultrapassa a transmissão de conteúdo e se estende à construção da cultura de direitos e proteção à infância.

A investigação tem base empírica a leitura e análise de artigos, produções acadêmicas juntamente com legislações voltados à proteção integral da criança e do adolescente, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei n.º 8.069/1990) e o Projeto de Lei n.º 5.016/2019 de autoria da deputada federal Benedita da Silva, que propõe incluir a proteção dos direitos de crianças e adolescentes na formação dos profissionais da educação. A seleção dessas fontes expressa o interesse em compreender como teoria, política pública e prática docente se entrelaçam quando o foco é a infância e suas vulnerabilidades. Em cada leitura, evidenciou-se

ISBN: 978-65-5222-079-0

preocupação comum: o papel social do professor e a urgência de pensar a escola como espaço de escuta, acolhimento e cuidado.

A escolha da abordagem qualitativa reflete uma posição política: compreender a infância a partir da escuta registrada nos materiais analisados. Inspirada por Freire (2007), a pesquisa reconhece que "ler o mundo" precede o ler a palavra, ou seja, a interpretação do que ocorre na fase infantil necessita da mediação de adultos para que a criança entenda. Nesse sentido, cada obra, cada relato e cada filme foram analisados como expressões de experiências humanas — indícios do modo como a sociedade brasileira enxerga e trata as crianças. A metodologia, portanto, não se limita à coleta de dados, mas envolve esforço interpretativo na tessitura simbólica da violência e da educação.

Com inspiração no pensamento de Freire (2007), a metodologia assume enfoque hermenêutico-crítico, entendendo o ato de interpretar como posicionamento político. Ler o mundo antes da palavra, como ensina o autor, é reconhecer que a violência infantil se revela também nos gestos, nas ausências, nas reprimendas, na dúvida de que a criança esteja falando a verdade e nas contradições do cotidiano. Assim, o percurso metodológico não busca respostas prontas, mas caminhos possíveis para pensar o uso do cinema na escola não só como previsão legal, mas como ação e atitude pedagógica consciente, a formação docente e a posição da escola enquanto instituição formativa como territórios de sensibilidade e transformação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados apontam que a formação crítica e interdisciplinar fortalece a escola como espaço de acolhimento, escuta e desenvolvimento humano. Professores com preparo técnico, suporte institucional e consciência política demonstram maior capacidade de reconhecer sinais de sofrimento e adotar encaminhamentos adequados, em conformidade com as normas éticas e legais da profissão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

As narrativas fílmicas analisadas demonstram que a violência não se manifesta apenas na agressão física, mas também na indiferença institucional, na ausência de escuta e na normalização do sofrimento. Filmes como *Pro Dia Nascer Feliz* aproximam o público da complexidade de ser criança em uma sociedade desigual. Suas imagens atravessam a sensibilidade do espectador, despertando a consciência de que a infância é sempre um espelho da estrutura social. Ao transformar o sofrimento em narrativa, o cinema nos ensina que a denúncia pode ser também um gesto de esperança.

O percurso metodológico da pesquisa não se limita à análise de documentos e teorias. Ele envolve também uma escuta simbólica, um diálogo entre o pesquisador e as narrativas fílmicas, entre o olhar acadêmico e o olhar humano. A opção por uma metodologia qualitativa e interpretativa nasce do desejo de compreender a educação como experiência vivida para além do objeto de estudo. Assim, o processo investigativo transforma-se em travessia afetiva, onde cada leitura e cada imagem evocam reflexões sobre o papel do educador como sujeito social e agente de transformação.

A escola deve ser compreendida como espaço de acolhimento, diálogo e proteção porque educar não é transmitir conhecimentos é um ato político, social e de formação humana. Quando associada à arte e à reflexão crítica, a formação docente, torna-se caminho para reconstruir a infância como espaço de direitos, afetos e liberdade. Considerando as contribuições de Saviani (2015), Freire (2007), Gatti (2001) e Novaes e Okumura (2021), compreende-se que o professor consciente e preparado se torna um importante agente na luta contra a violência infantil e que o cinema pode ser um aliado na construção de práticas educativas sensíveis, éticas e transformadoras.

Os resultados emergem da leitura crítica das produções teóricas do Pensamento Educacional Brasileiro em diálogo com a problemática da violência infantil. A análise revela que a formação docente, quando fundamentada em perspectiva crítica e histórica, amplia a capacidade

do educador de reconhecer sinais de sofrimento e de atuar eticamente diante das vulnerabilidades que atravessam o espaço escolar.

A leitura de Dermeval Saviani permite compreender a escola como instituição mediadora entre o saber elaborado e a experiência social. Sua defesa da pedagogia histórico-crítica reafirma que o papel do professor não se restringe à transmissão de conteúdos, mas à socialização do conhecimento como forma de emancipação e justiça social. Nessa perspectiva, a identificação de sinais de violência não é uma função paralela à docência, e sim uma consequência de uma formação que integra teoria, técnica e compromisso político. O olhar atento do professor é resultado de uma educação que ensina a ler o mundo, e não a mera decodificação das palavras.

De modo complementar, Paulo Freire reforça a dimensão dialógica e libertadora da educação, na qual o conhecimento nasce do encontro entre sujeitos que interpretam o mundo em comum. A violência infantil, ao silenciar a expressão da criança, interrompe esse diálogo essencial. A formação docente deve, portanto, preparar o educador para restaurar essa escuta, ouvir o que a criança não consegue dizer e compreender o gesto como linguagem. O diálogo, nessa leitura freiriana, é também um ato político: significa romper o silêncio imposto pelo medo e instaurar uma prática pedagógica de cuidado e acolhimento.

Bernadete Gatti oferece uma contribuição decisiva ao apontar que a qualidade da educação está diretamente relacionada à formação e às condições de trabalho docente.

A autora sustenta que professores bem preparados e valorizados têm maior capacidade de agir com segurança diante de situações complexas, como casos de violência infantil. O estudo evidencia, ainda, a importância das políticas públicas de formação continuada como instrumentos de fortalecimento das práticas escolares e de construção de uma cultura institucional de proteção.

Em diálogo com Novaes e Okumura (2021), é possível perceber como a precarização do trabalho docente, intensificada pela lógica neoliberal,

ISBN: 978-65-5222-079-0

impacta diretamente o trabalho na/da escola e o enfrentamento da violência infantil.

Educadores sobrecarregados e sem apoio emocional acabam limitados em sua atuação preventiva. Os autores associam a mercantilização do ensino ao esvaziamento do sentido social da escola, o que afeta a função protetiva que ela deveria exercer. Assim, pensar a formação docente como política pública é também resistir à redução da educação a índices e métricas, reafirmando seu papel humanizador.

O material analisado confirma que a formação técnica sem consciência crítica é insuficiente. A sensibilidade para identificar sinais de violência nasce do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da escola como espaço de escuta e vínculo. O educador precisa ser preparado para lidar com aspectos emocionais e éticos do cuidado, para além do conteúdo pedagógico. Nessa linha, a pesquisa demonstra que programas interdisciplinares que integram educação, psicologia e direito ampliam a efetividade das ações preventivas e fortalecem a rede de proteção escolar.

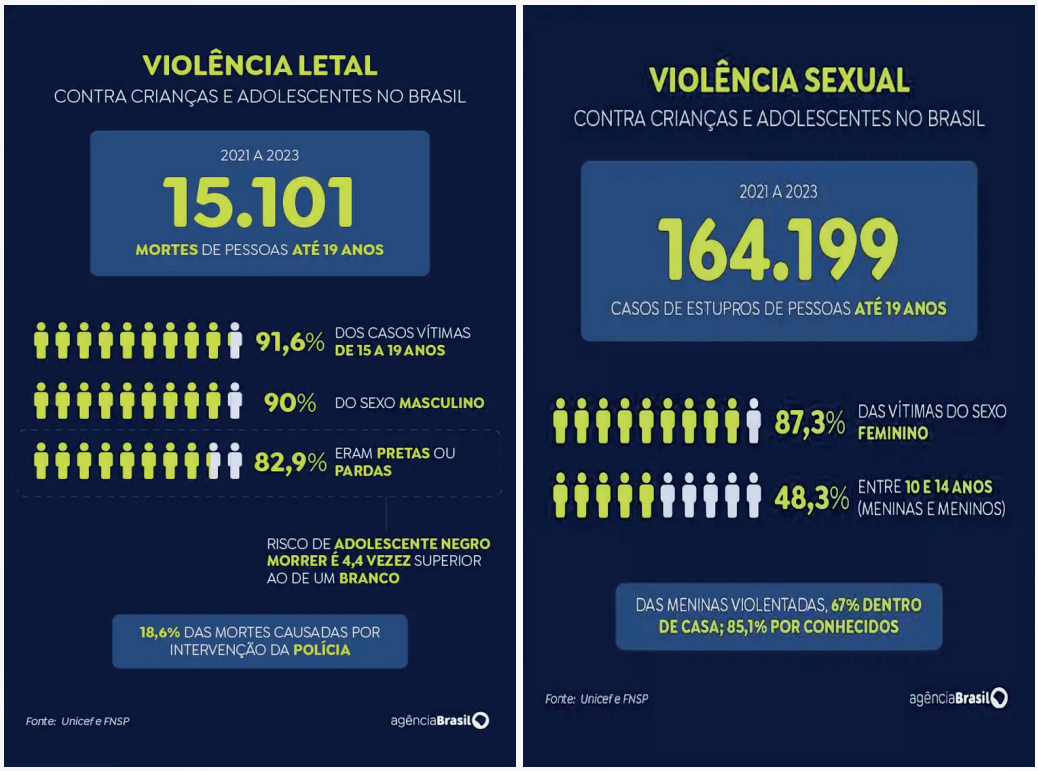
A leitura crítica dos textos evidencia que a violência infantil é também uma questão pedagógica. Não se trata apenas de identificar agressões físicas, mas de compreender as violências simbólicas e estruturais que atravessam a infância, como negligência, humilhação e exclusão social. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica e a educação libertadora convergem: ambas defendem que a escola deve atuar contra qualquer forma de opressão e promover uma cultura de solidariedade e emancipação.

A análise das narrativas fílmicas reforça a ideia de que as imagens não são somente ilustrações, elas enunciam. A articulação entre o pensamento educacional e as práticas escolares evidencia que a violência infantil não é apenas um problema familiar, mas um reflexo das desigualdades estruturais que moldam o país. O professor, inserido nesse cenário, vive o dilema entre ensinar e proteger, entre seguir o currículo e escutar a dor. Essa tensão é também pedagógica, pois revela a fragilidade do sistema educacional diante das questões humanas. Por isso, compreender o cinema como instrumento pedagógico é compreender que ensinar é,

ISBN: 978-65-5222-079-0

em certa medida, um ato de interpretar o mundo é um gesto de tradução entre o vivido e o possível.

Figura 1 e 2 – Violência letal e Violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil (2021–2023)



Fonte: Agência Brasil, UNICEF e FNSP (2024)

Os dados mais recentes da Agência Brasil, divulgados em 2024 com apoio do UNICEF e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, escancaram uma dor que o país insiste em esconder. **Entre 2021 e 2023, 15.101 crianças e adolescentes foram mortos.** A maioria era jovem, negra, do sexo masculino. Os números falam por si, mas também por quem não pode mais falar. **Mais de 90% tinham entre 15 e 19 anos**, e quase uma em cada cinco mortes aconteceu durante ações policiais. A estatística revela o que o olhar social ainda tenta evitar: a cor e o endereço continuam definindo quem tem direito à vida.

ISBN: 978-65-5222-079-0

No mesmo período, o país registrou **164.199 casos de estupro contra pessoas de até 19 anos.** A maioria das vítimas era menina, muitas ainda na infância, e a maioria conhecia o agressor. Esses números não são apenas estatísticas; são histórias interrompidas, silêncios que ecoam dentro das escolas. Quando o educador se depara com esses dados, ele entende que sua prática vai muito além do conteúdo é sobre cuidado, sobre escuta, sobre estar atento aos sinais que o corpo e o olhar da criança revelam antes da palavra. Falar em formação docente é também falar sobre coragem: a de não desviar o olhar diante da violência que insiste em atravessar a infância.

Já o documentário "Pro Dia Nascer Feliz" revela as fissuras de um sistema que reproduz desigualdades com destaque para a evasão escolar, um claro desdobramento da violência doméstica contra mulheres e crianças. Essas obras permitem que o educador repense sua prática, percebendo a escola não como extensão do controle estatal, mas como espaço de libertação. A pedagogia fílmica, ao unir emoção e crítica, convida à reflexão sobre os modos de ver e sentir a infância.

O cartaz do filme ***Pro Dia Nascer Feliz*** (2005) traduz visualmente o caos e a beleza da juventude. Fragmentos de rostos, sorrisos e olhares se justapõem como pedaços de uma identidade ainda em construção. A frase em destaque, "um filme sobre meninos e meninas que vivem a pressa de saber quem são", sintetiza a urgência existencial de uma geração que tenta se encontrar em meio às expectativas e desigualdades que atravessam o cotidiano escolar. As setas vermelhas que apontam expressões e gestos parecem indicar não apenas rostos, mas emoções em movimento, corpos em busca de sentido. O cartaz, ao recortar a imagem humana em partes, sugere também a fragmentação simbólica produzida por uma sociedade que exige resultados, mas pouco acolhe as fragilidades. No contexto educativo, ele dialoga com a pesquisa ao revelar que a escola é espaço de descobertas e contradições, onde professores precisam aprender a olhar aquele estudante que se esconde nos silêncios, nos medos e nos gestos. O cinema, ao traduzir essas tensões em imagem e

ISBN: 978-65-5222-079-0

som, torna-se uma forma sensível de leitura do mundo e de reconstrução do olhar docente.

Figura 3 e 4: Cartaz do filme Pro Dia Nascer Feliz

Fonte:Dica de filmes

Por fim, os resultados apontam que a formação docente comprometida com a ética, o diálogo e a reflexão social não se resume a capacitações técnicas. É uma prática contínua de leitura crítica da realidade e de engajamento político com a defesa da infância. A identificação de sinais de violência infantil exige conhecimento e uma atitude pedagógica que reconhece a escola como lugar de vida — onde ensinar e proteger são gestos inseparáveis.

Ao dialogar com os escritos de Saviani (2015) e Moraes e Silva (2020), percebe-se que a formação docente precisa ir além da técnica: ela deve formar o olhar. A sensibilidade não nasce do acaso, mas de um exercício

ISBN: 978-65-5222-079-0

ético de atenção. Quando professores reconhecem a sala de aula como espaço de escuta, rompem com a lógica do controle e se aproximam da experiência humana. O cinema, nesse ponto, atua como mediador simbólico, reconfigurando o cotidiano em linguagem poética, capaz de provocar empatia e reflexão.

Nessa direção, as reflexões de Moraes e Silva (2020) aprofundam o debate sobre o papel do cinema na formação crítica dos educadores e na ampliação do capital cultural dos estudantes. Ao analisar o curta *Vida Maria*, a autora evidencia como o cinema pode revelar as marcas da desigualdade social e das heranças culturais que atravessam o percurso escolar das crianças brasileiras. Inspirada em Bourdieu e Mészáros, Silva demonstra que o uso de narrativas fílmicas no espaço escolar permite compreender as estruturas que naturalizam a exclusão e o silenciamento, transformando o ato de assistir a um filme em exercício de leitura do mundo. Essa perspectiva contribui para pensar o cinema como prática pedagógica capaz de mobilizar afetos, despertar consciência e promover o reconhecimento da infância como sujeito de direitos e de voz.

O diálogo com os textos de Saviani, Gatti, Freire e Novaes evidencia que pensar a formação docente requer revisitar as bases do pensamento educacional brasileiro. O Manifesto dos Pioneiros (1932), ao propor uma escola pública, laica e democrática, já apontava a urgência de um projeto de sociedade centrado no ser humano. Recuperar essas raízes é reafirmar que o combate à violência infantil começa pela garantia do direito à educação de qualidade e pelo reconhecimento da infância como categoria política.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas na pesquisa reafirmam que a formação docente crítica é condição essencial para transformar a escola em território de proteção e resistência. A leitura dos textos do Pensamento Educacional Brasileiro e das produções sobre violência infantil revelam

ISBN: 978-65-5222-079-0

que a docência, quando compreendida como prática política, é capaz de atuar para romper com o silêncio que cerca o sofrimento das crianças que são vítimas de violência. A sensibilidade necessária para perceber casos de violência com as crianças requer qualificação e treinamento e, também, compromisso ético e histórico com a vida das vítimas. Saviani (2008; 2015) defende que a função social da escola está na 'socialização do conhecimento e na emancipação humana', posição com a qual coadunamos integralmente. Essa concepção desloca ao/ professor/a da posição de transmissor do conhecimento já produzido para o papel de 'mediador' entre o sujeito do conhecimento – o estudante – e os conteúdos propriamente ditos, bem como consciente das contradições inerentes à sociedade capitalista, que permeiam o cotidiano escolar. Tais premissas encontram amparo na teoria de Karl Marx e de Levi Vygotsky. Portanto, ao reconhecer que as dificuldades sociais/emocionais/escolares das crianças vítimas de violência não são falhas individuais, mas expressões de desigualdades estruturais que elas vivenciaram e/ou vivenciam, ao considerar tais situações o/a educador/a amplia seu as possibilidades formativas e educativas e torna-se agente ativo no enfrentamento das violências.

Freire (2007) acrescenta a dimensão dialógica da prática educativa. O diálogo, em sua pedagogia, não é um método, mas uma forma de existir e, especialmente, de ver o outro. É por meio dele que o educador escuta o não-dito e reconhece a dor como linguagem. A violência infantil, nesse sentido, não deve ser tratada como tema periférico, e sim como questão central na perspectiva da educação libertadora que busca, entre outras coisas, restaurar a palavra e a dignidade da criança para viver a infância.

Bernadete Gatti (2001) reforça que a qualidade da educação depende diretamente da valorização e do preparo dos docentes. A formação continuada – que complementa a formação inicial – não pode ser vista como complemento, mas como direito profissional e necessidade social e dever do Estado proporcionar o acesso. Em contextos de vulnerabilidade, o/a professor/a precisa de amparo institucional, suporte emocional e orien-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tação didático-pedagógica para agir com segurança, conhecimento e humanidade.

Novaes e Okumura (2021) chamam atenção para os limites impostos pela precarização do trabalho docente e pela mercantilização da educação, sendo estes dois fatores dificultadores para as condições de inclusão social das vítimas de violência e da solução dos fatores geradores dela. A lógica de metas e resultados quantitativos tem esvaziado o sentido ético do ensino, afastando as novas gerações da carreira docente, o que compromete a capacidade da escola de: atrair, incluir, proteger e formar cidadãos críticos, possibilitando a conclusão das etapas de educação formal. A resistência ao processo de empobrecimento do sistema de ensino – entendida como falta de recursos materiais e humanos – começa na consciência coletiva dos educadores e na defesa da escola pública como espaço de diálogo, acolhimento e construção de sentidos éticos.

As discussões aqui apresentadas até aqui indicam que a identificação da violência infantil exige um conjunto de condições, formação tanto inicial quanto contínua e interdisciplinar precedida de compromisso político. A solução da dor infantil não se resume à denúncia, mas implica (trans) formar a estrutura da escola e o modo de conceber o ato educativo como processo. Nesse sentido, o cinema brasieliro, nesse contexto, pode ser aliado formativo potente: suas narrativas ampliam a percepção estética e ética do/a educador/a, visto que como afirma Silva (2012, 2021) a utilização adequada permite que os docentes e os estudantes (re)conheça, nas imagens fílmicas, representação da realidade brasileira, goiana, que em muitos casos é também a apresentação – ver pela primeira vez um lugar, uma situação, uma cena violenta – e a atitude se forma nesse movimento de fragmentos ficção e do real quando juntos atravessam e conectam a compreensão da sua própria vida.

Em síntese, a formação docente deve unir teoria, sensibilidade e engajamento social o que torna o ato de educar inseparável do ato de cuidar. A escola precisa reafirmar-se como espaço de vida, onde o conhe-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cimento é também um gesto de proteção e a pedagogia se converte em ato pedagógico .

A travessia possível pelas leituras dos temas educação e arte, ética e política, direito e psicologia revela que proteger a infância é também reinventar o ato de estar com o outro que quer aprender . As práticas docentes que se abrem ao cinema, à escuta e à interdisciplinaridade constroem caminhos possíveis para uma escola mais humana. O enfrentamento da violência contra crianças, portanto, não é tarefa isolada, é compromisso coletivo, emerge do tecido social no cotidiano, se manifesta no espaço da escola, pode ampliar-se a depender das palavras e dos gestos que nunca acolhem ou diminuir e até desaparecer em ambientes que educam. Toda imagem, quando olhada com atenção, ensina algo sobre quem somos.

Por tudo que argumentamos , é urgente que a formação docente inclua a arte e as diferentes formas de linguagem, incluindo a Literatura e a cinematográfica como novas dimensões pedagógicas . O cinema, a literatura e a música podem fornecer estratégias de escuta, para o afeto e para a reconstrução das relações na escola. O enfrentamento da violência contra crianças não se faz apenas com protocolos e legislações, mas com sensibilidade e compromisso. O docente deve agir com a criança para além dos relatórios e das notas é agente de transformação silenciosa que com gestos simples, impede que o medo sentido nos momentos de violência não se torne destino. Educar é, em última instância, garantir à infância o direito que cada criança tem de ser ouvida.

O cinema, ao revelar o invisível, ajuda o que muitas vezes passa despercebido nos momentos furtivos da vida escolar. Nesse sentido, as narrativas fílmicas não são apenas recursos didáticos, mas instrumentos de reconstrução do sentido humano de educar. O objetivo é reconhecer sinais de sofrimento, que aprende a acolher sem invadir e a proteger sem calar. A escola, quando se permite esse encontro entre arte e sensibilidade, deixa de ser mero espaço de conteúdos para tornar-se lugar de humanidade compartilhada.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O objetivo da pesquisa é debater a escola como espaço estratégico na atuação preventiva na proteção da criança, pois nele é possível a observação contínua e processual, do comportamento infantojuvenil e a linguagem silenciosa que se manifesta nas várias atividades escolares e com os diferentes profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASIL. **Violência matou mais de 15 mil jovens no Brasil nos últimos 3 anos.** Brasília: Empresa Brasil de Comunicação, 13 ago. 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-08/violencia--matou-mai s-de-15-mil-jovens-no-brasil-nos-ultimos-3-anos. Acesso em: 22 out. 2025.

AGÊNCIA BRASIL. **País registra 164 mil estupros de crianças e adolescentes em 3 anos.** Brasília: Empresa Brasil de Comunicação, 13 ago. 2024. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2024-08/pais-registra-164-mil -estupros-de-criancas-e-adolescentes-em-3-anos. Acesso em: 22 out. 2025.

ARAUJO, Paulo. **Dicas de Filmes – Filmes para serem trabalhados com alunos em sala de aula.** Pedagogia da Cultura. Disponível em: https://pedagogiadacultura.webnode.com.br/dicas-de-filmes-/. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Capacitação de professores para identificar maus-tratos vai a Plenário**. Disponível em: https://www12.senado.leg.br. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www12.senado.leg.br. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www12.senado.leg.br. Acesso em: 23 jan. 2025.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Violência e abuso sexual contra crianças e adolescentes.** Brasília: Unicef, 2008.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **O papel dos educadores na prevenção e identificação precoce do abuso infantil**. Disponível em: https://quebrandoosilencio.org. Acesso em: 23 jan. 2025.

GATTI, Bernadete Angelina; NUNES, Maria Margarida Rocha (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo**. Cadernos de Pesquisa, n. 113, p. 65-81, 2001.

LABADESSA, Valéria Maria; MENDES, Ana Cláudia Batista. **Os sentimentos e a formação da personalidade infantil: elementos para a organização da prática pedagógica**. In: CORRÊA, Heloisa Wiese Corrêa (org.). Parte II – As crianças pequenas. São Paulo: Editora UNESP, 2021. p. 123-145. Disponível em: https://books.scielo.org/id/76skz/pdf/correa-9786586546958-09.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos de 1844**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MELLO, Anna Christina da Motta Pacheco Cardoso de. **O brincar de crianças vítimas de violência física doméstica**. 1999. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

MINISTÉRIO DA SAÚDE (Brasil). **Impacto da violência na saúde das crianças e adolescentes**. Brasília: Ministério da Saúde, 2006. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br. Acesso em: 23 jan. 2025.

MORAES, Maria José Ferreira de; SILVA, Suely dos Santos. **A exclusão escolar e o capital cultural.** Brazilian Journal of Development, Curitiba, v. 6, n. 10, p. 75473-75483, out. 2020. DOI: 10.34117/bjdv6n10-347. Disponível em: https://doi.org/10.34117/bjdv6n10-347. Acesso em: 21 out. 2025.

NOVAES, Henrique Tahan; OKUMURA, Julio Hideyshi. **Introdução à política educacional em tempos de barbárie**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021.

REICHENHEIM, Michael Eduardo; HASSELMANN, Maria Helena; MORAES, Cláudia Leite. **Consequências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente**. Cadernos de Saúde Pública, v. 15, n. 1, p. 19-29, 1999.

RIBEIRO, Mariana. **Quais são os impactos da violência física na infância?** Uol Portal Drauzio. Disponível em: https://drauziovarella.uol.com.br. Acesso em: 23 jan. 2025.

SILVA, Suely dos Santos. O filme como fonte de análise social. **XVI Encontro da Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual (SOCINE).** 2012, São Paulo. Anais Digitais. São Paulo: SOCINE, 2013. p. 712-722.

SANTOS, Maria Luíza dos; SILVA, Renata Alves da. **Os impactos da violência no desenvolvimento infantil**. Recima21, v. 4, n. 4, 2023. Disponível em: https://recima21.com.br. Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br. Acesso em: 23 jan. 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.093

O CAMINHO PARA O MAR: JOGO EDUCATIVO SOBRE RÉPTEIS E CONSERVAÇÃO DAS TARTARUGAS MARINHAS

Thauana Wuelly Alves Ferreira[1]
Marisa de Oliveira Apolinário[2]

RESUMO

Este trabalho apresenta o jogo educativo "O Caminho para o Mar", desenvolvido para revisar e consolidar conteúdos sobre répteis, com ênfase nas tartarugas marinhas, integrando metodologias ativas e gamificação ao ensino de Biologia. Conforme Teixeira e Reis (2017), jogos educativos ampliam a retenção de conceitos ao transformar o aprendizado em uma experiência interativa e significativa, além de desenvolver habilidades socioemocionais. Embora direcionado ao Ensino Médio (habilidade EM13CNT206) na área de Ciências da Natureza - discutindo impactos ambientais, conservação da biodiversidade e soluções sustentáveis, o jogo é adaptável ao Ensino Fundamental, alinhando-se às habilidades da BNCC (EF07CI08, EF08CI16, EF09CI12, EF09CI13) na unidade temática *Vida e Evolução*. O jogo consiste em um tabuleiro, com cartas-perguntas e cartas especiais que abordam desde características biológicas da tartaruga-verde (*Chelonia mydas*) até desafios como poluição e mudanças climáticas. Como destacam Zuanon, Diniz e Nascimento (2010), os jogos educativos transformam o espaço pedagógico em um ambiente

1 Mestranda do Curso de de mestrado profissional em Ensino de Biologia da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, thauanawelly@hotmail.com;

2 Professor orientador: Doutora - docente PROFBIO, Universidade Federal da Paraíba- UFPB, marisapoll@ufcg.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

dialógico, onde a motivação potencializa o processamento cognitivo. Os alunos simulam a jornada das tartarugas - da eclosão à vida adulta, enquanto refletem sobre conservação ambiental, com o filme *As Aventuras de Sammy* enriquecendo a conexão teoria-realidade. Além de reforçar conceitos zoológicos, o jogo promove a reflexão sobre conservação ambiental e interferência humana nos ecossistemas. Como observam Oliveira *et al.*, (2016), aproximar conteúdos científicos da realidade dos alunos é uma das principais contribuições dos jogos didáticos. Desenvolvido no âmbito do PROFBIO/UFPB, o jogo cumpriu um duplo propósito: aprendizagem significativa e engajamento, demonstrando como desafios globais podem ser abordados através de ações educativas interdisciplinares. Materiais complementares (curiosidades, leituras) ampliaram a experiência, corroborando a visão de Pedroso (2009) de que, ao conectar professores, alunos e saberes de forma dinâmica, jogos educacionais otimizam a relação ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Jogo didático, Tartarugas marinhas, Ensino de Biologia, Educação ambiental, Gamificação

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O ensino de Biologia, especialmente no que se refere à Zoologia e à compreensão da biodiversidade, enfrenta o desafio de tornar conceitos científicos acessíveis, relevantes e conectados à realidade dos estudantes. Muitas vezes, o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão de conteúdos, dificulta o engajamento e a aprendizagem significativa, sobretudo quando se trata de processos ecológicos e da conservação da natureza. Nesse cenário, o ensino por investigação segundo Carvalho (2013), as metodologias ativas e práticas pedagógicas inovadoras, como a gamificação e o uso de jogos didáticos, vêm se consolidando como estratégias eficazes para transformar o espaço escolar em um ambiente interativo e dialógico (Zuanon; Diniz; Nascimento, 2010).

O ensino sobre répteis, assim como a abordagem da conservação da vida marinha e dos impactos das ações antrópicas sobre os oceanos, integra o currículo de Biologia no Ensino Médio. Nesse contexto, recomenda-se o desenvolvimento de atividades pedagógicas diversificadas, como dinâmicas, jogos didáticos e sequências didáticas, que estimulem a reflexão acerca da preservação dos ecossistemas terrestres e aquáticos, incluindo o ambiente marinho (Filho, 2022). Recursos pedagógicos inovadores, como filmes, jogos e outras estratégias lúdicas, apresentam potencial significativo para enriquecer o processo de aprendizagem, uma vez que rompem com métodos tradicionais de ensino, favorecendo maior engajamento, atenção e motivação dos estudantes (Nicola; Paniz, 2016).

De acordo com Teixeira e Reis (2017), os jogos educativos não apenas contribuem para a fixação de conceitos, mas também favorecem o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, ao promoverem cooperação, resolução de problemas e tomada de decisões. Como observam Oliveira *et al.*, (2016), uma das principais contribuições dos jogos didáticos é aproximar conteúdos científicos da realidade dos alunos, ampliando as possibilidades de compreensão e aplicação do conhecimento. Nessa mesma perspectiva, Pedroso (2009) destaca que os jogos educacionais

ISBN: 978-65-5222-079-0

fortalecem a relação ensino-aprendizagem ao conectar professores, alunos e saberes de forma dinâmica e participativa.

No contexto brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enfatiza a necessidade de articular o ensino das Ciências da Natureza a situações reais, promovendo a formação de cidadãos críticos e capazes de compreender e propor soluções para problemas ambientais. Entre as habilidades previstas, destacam-se a discussão de impactos ambientais, a conservação da biodiversidade e a busca por alternativas sustentáveis (EF07CI08, EF08CI16, EF09CI12, EF09CI13; EM13CNT206). Tais competências se alinham também aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), sobretudo ao ODS 14, que trata da vida na água e da conservação dos oceanos e espécies marinhas.

Nesse sentido, as tartarugas marinhas, em especial a espécie *Chelonia mydas* (tartaruga-verde), oferecem um excelente eixo temático para integrar conteúdos de Zoologia e Educação Ambiental. Esses animais possuem não apenas características biológicas de grande relevância científica, mas também um papel simbólico e ecológico na luta pela preservação marinha, já que enfrentam ameaças como poluição, pesca predatória e mudanças climáticas. A utilização de recursos lúdicos que simulem a trajetória das tartarugas, da eclosão à fase adulta, pode potencializar a aprendizagem e gerar maior envolvimento afetivo dos estudantes.

Diante desse panorama, este trabalho apresenta o jogo educativo "*O Caminho para o Mar*", elaborado no âmbito do PROFBIO/UFPB, como recurso didático voltado ao Ensino Médio, mas adaptável também ao Ensino Fundamental. O jogo associa conceitos de Zoologia, impactos ambientais e estratégias de conservação à vivência lúdica dos alunos, utilizando tabuleiro, cartas e situações-problema para promover reflexão crítica e engajamento. Dessa forma, o jogo "*O Caminho para o Mar*" foi produzido com o objetivo de trabalhar essa temática, englobando as ações antrópicas no ambiente marinho e contextualizando o aprendizado, baseado no filme "*As aventuras de Sammy*". Para sua aplicação, foi elaborada uma sequência didática e implementada em uma turma do

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ensino Médio na Escola Estadual João Alves de Melo, localizada no município de Bom Jesus/RN.

Os objetivos que nortearam a proposta foram: (1) aprender sobre a importância dos oceanos para a vida no planeta através de abordagem investigativa; e (2) identificar as principais ameaças aos oceanos e os impactos das ações antrópicas por meio da observação do filme "*As aventuras de Sammy*" e do uso de um jogo didático.

A atividade foi desenvolvida em sete aulas de 45 minutos, distribuídas em três encontros, com uma turma de 20 alunos em uma disciplina eletiva. Foram utilizados recursos como o quadro, o projetor para exibição do filme, o jogo didático e o diário de bordo, compondo uma sequência didática que favoreceu a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa.

Os resultados evidenciaram um alto nível de engajamento dos alunos, que demonstraram entusiasmo e participação ativa nas discussões e atividades. O fato de o jogo ter sido produzido a partir da inspiração no filme foi um diferencial que ampliou o envolvimento dos estudantes, estabelecendo conexões entre a linguagem audiovisual e o conteúdo científico.

Conclui-se que o jogo, associado à sequência didática, apresenta grande potencial para promover a alfabetização científica acerca da conservação dos oceanos e da vida marinha, em especial das tartarugas, além de estimular reflexões sobre a interferência humana nos ecossistemas. Assim, a proposta demonstra que metodologias inovadoras, quando bem planejadas, podem contribuir para a aprendizagem de conceitos biológicos e para a formação de cidadãos mais conscientes e comprometidos com a sustentabilidade.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, com enfoque na perspectiva da pesquisa participante educacional,

ISBN: 978-65-5222-079-0

uma vez que buscou intervir no processo de ensino-aprendizagem ao propor, aplicar e avaliar um recurso didático em contexto escolar.

A atividade foi desenvolvida em sete aulas de 45 minutos, distribuídas em três encontros, com uma turma de 20 alunos da 2ª série do Ensino Médio, matriculados em uma disciplina eletiva da Escola Estadual João Alves de Melo, localizada no município de Bom Jesus/RN.

SOBRE A CRIAÇÃO DO JOGO

O recurso central utilizado foi o jogo didático "O Caminho para o Mar", elaborado no âmbito do PROFBIO/UFPB, no componente curricular "Temas Atuais e Ensino de Zoologia". O jogo foi produzido como ferramenta pedagógica para trabalhar questões relacionadas às ações antrópicas sobre o ambiente marinho, associando conteúdos de zoologia, impactos ambientais e estratégias de conservação da vida marinha, em especial das tartarugas, a uma vivência lúdica e investigativa dos alunos. Sua estrutura compreende um tabuleiro, cartas-perguntas e cartas especiais, que envolvem situações-problema relacionadas à trajetória da tartaruga-verde (*Chelonia mydas*) da eclosão à vida adulta, produzido e inspirado no filme de animação "*As aventuras de Sammy*".

O jogo (**Figuras 1 e 2)** foi desenvolvido com base nos conceitos apresentados no filme de animação e em conceitos sobre o grupo dos répteis, principais representantes do filme. A elaboração do jogo envolveu a escolha de elementos que estimulassem a reflexão sobre a conservação marinha, incentivando os estudantes a aplicar seus conhecimentos de forma prática e lúdica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1. Jogo didático "*O caminho para o mar*" (capa e exemplos de cartas).

Fonte: Ferreira, 2024

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 2. Jogo didático "*O caminho para o mar*" (tabuleiro).

Escaneie o QR Code para baixar o jogo completo.

Fonte: Ferreira, 2024

SOBRE A SEQUÊNCIA DIDÁTICA INVESTIGATIVA

Para fins de aplicação do jogo, foi elaborada uma Sequência Didática Investigativa (SDI), organizada em três encontros, o primeiro com duas aulas, o segundo com três aulas e o terceiro com duas aulas, totalizando as sete aulas, as quais foram desenvolvidas durante a Atividade de Aplicação em Sala de Aula (AASA). Envolvendo diferentes recursos: quadro, projetor multimídia para exibição de filme, jogo didático e diário de bordo.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados diários de bordo dos alunos, nos quais registraram percepções, aprendizagens e reflexões ao longo das atividades; diário de bordo do professor-pesquisador, para anotações sobre o desenvolvimento das aulas e observações sobre a participação da turma; rodas de conversa, realizadas ao final das etapas, possibilitando a socialização de ideias e a avaliação do envolvimento dos estudantes.

A avaliação da proposta ocorreu de forma formativa e processual, acompanhando a participação, a interação e a evolução dos alunos ao longo da sequência didática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A sequência didática investigativa dividida em três encontros foi produzida e aplicada conforme descrito: 1° Encontro (2 aulas de 45 min) – Avaliar as concepções dos estudantes acerca do oceano; 2° Encontro (3 aulas de 45 min) – Ações antrópicas e os animais marinhos e exibição do filme; 3° Encontro (2 aulas de 45 min) – Aplicação do jogo didático "*O caminho para o mar*".

ETAPAS DA APLICAÇÃO DA SDI

1° ENCONTRO (2 AULAS DE 45 MIN) – AVALIAR AS CONCEPÇÕES DOS ESTUDANTES ACERCA DO OCEANO;

- **1° momento**: Os alunos foram informados que no dia 08 de junho foi comemorado o dia dos oceanos e então foram convidados a responder ao seguinte questionamento: ***Quando falamos em oceano, qual a primeira palavra quem vem a sua mente?*** os alunos receberam um papel onde escreveram suas palavras e na sequência os papeis foram recolhidos e as palavras transcritas para o quadro, formando uma nuvem de palavras (**Figura 3**).
- **2° momento:** Após escrever as palavras no quadro, foi tomado como ponto de partida as palavras trazidas pelos estudantes para iniciar um discursão dialogada sobre o ambiente marinho.
- **3° momento:** os alunos foram reunidos em grupos e convidados a realizarem pesquisas com base nos seguintes questionamentos: ***Qual a contribuição do oceano para a vida na terra? Os seres humanos causam algum impacto aos oceanos?*** os alunos discutiram em grupos, criam hipóteses e as escrevem no diário de bordo. Em seguida foram direcionados até a sala de informática para que realizem as pesquisas, consultas teóricas através da internet.
- **4° momento:** socialização das respostas obtidas através de roda de conversa e complementação do professor acerca da temática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

2º ENCONTRO (3 AULAS DE 45 MIN) – AÇÕES ANTRÓPICAS E OS ANIMAIS MARINHOS E EXIBIÇÃO DO FILME.

- **1º momento:** o professor escreveu no quadro a seguinte afirmação: *Em 40 anos, a biodiversidade marinha do planeta foi reduzida à metade (WWF, 2015).* Os estudantes reunidos em grupos receberam o diário de bordo com a seguinte pergunta norteadora: ***Os animais marinhos são afetados pelas ações antrópicas aos oceanos?*** Eles foram orientados a levantarem hipóteses e as escreverem no diário de bordo.
- **2º momento:** foi feita a exibição do filme "*As aventuras de Sammy* (1 h 28 min)". Os alunos foram orientados a fotografarem (**Figura 4)** cenas do filme em que eles identifiquem ou julguem serem ações antrópicas aos oceanos positivas ou negativas e que de alguma forma possa ter uma relação direta ou indireta com os animais desse ambiente, principalmente com as tartarugas (personagem principal do filme).
- **3º momento:** os alunos serão reunidos novamente em seus grupos para que possam dialogar sobre o as informações que foram coletadas durante a exibição da animação e assim, revisitarem suas hipóteses para formarem suas conclusões a respeito da questão norteadora: ***Os animais marinhos são afetados pelas ações antrópicas aos oceanos?***
- **4º momento:** Socialização das respostas obtidas através de roda de conversa e complementação dialogada do professor acerca da temática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

3º ENCONTRO (2 AULAS DE 45 MIN) – APLICAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO "*O CAMINHO PARA O MAR*"

- **1º momento:** os alunos foram reunidos em grupos para a aplicação do jogo "*O caminho para o mar*". O jogo foi previamente impresso e entregue aos alunos (**Figura 5**).
- **2º momento:** foi retomado uma roda discursão onde foi feito um fechamento da aplicação da sequência, sendo necessário retomar tópicos abordados durante as aulas, e questionar os alunos sobre a importância de trabalhar essa temática, instigando-os a propagar o conhecimento e contribuir com a preservação do ambiente marinho.
- **3º momento:** os grupos de estudantes foram convidados a responder a seguinte pergunta a fim de avaliar a sequência: ***Como essa sequência de aulas/atividades contribuiu para sua aquisição de conhecimentos sobre o ambiente marinho?*** (**Quadro 1**).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

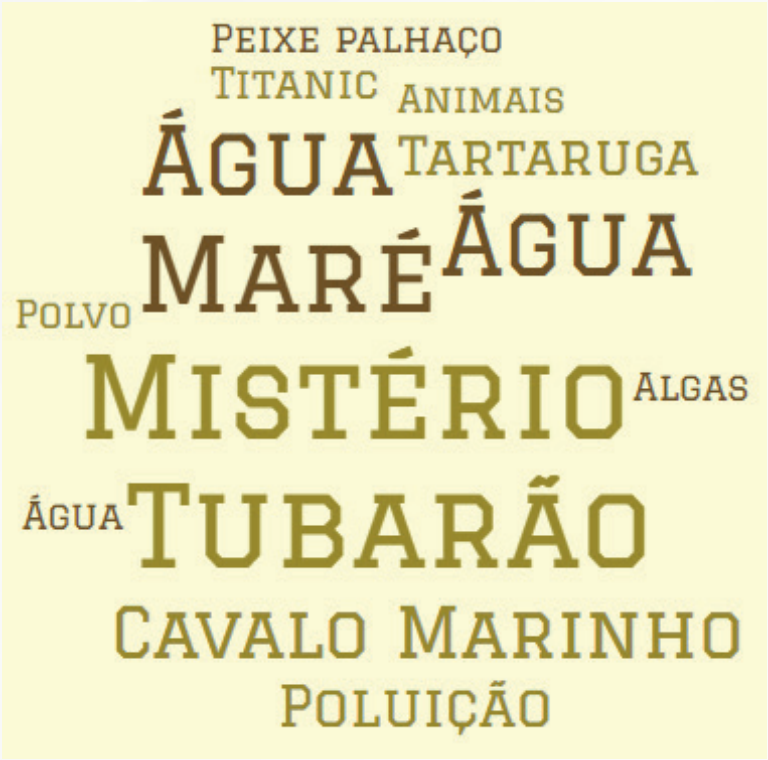
A aplicação da sequência didática ocorreu em três encontros, totalizando sete aulas de 45 minutos. A seguir, são apresentados os principais resultados observados em cada etapa, acompanhados de sua análise e discussão.

1º ENCONTRO (2 AULAS DE 45 MIN) – CONCEPÇÕES ACERCA DO OCEANO

Na atividade inicial, os alunos foram convidados a expressar, em uma palavra, o que o oceano representava para eles, formando uma nuvem de palavras (**Figura 3**). O exercício revelou diferentes percepções. Esse momento mostrou-se relevante para identificar concepções prévias, aspecto fundamental em processos investigativos de ensino.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 3. Transcrição das palavras ditas pelos estudantes sobre o que é o oceano.



Fonte: Ferreira, 2024

A nuvem de palavras evidencia que os estudantes possuem representações múltiplas sobre o oceano, abrangendo dimensão biológica (espécies marinhas); física-ambiental (água, maré, poluição); e dimensão simbólica e cultural (mistério, Titanic). Palavras como *tubarão, cavalo-marinho, tartaruga, peixe-palhaço, polvo, algas,* revelam que os estudantes associam o oceano principalmente à biodiversidade marinha, demonstrando uma visão centrada nos organismos que habitam esse ambiente. Esse aspecto é positivo, pois evidencia o reconhecimento da diversidade de espécies, o que pode ser explorado para aprofundar o estudo sobre ecossistemas marinhos.

Termos como *água, maré* aparecem em destaque, mostrando que os alunos identificam o oceano com seus elementos naturais básicos. Já a palavra *poluição* indica que parte dos estudantes tem consciência das ações antrópicas negativas, o que dialoga com a proposta da sequência

ISBN: 978-65-5222-079-0

didática. A presença da palavra *mistério* mostra que os alunos veem o oceano também como um ambiente enigmático, que desperta curiosidade e fascínio. O termo *Titanic* indica a relação do oceano com aspectos históricos e culturais, indo além do conteúdo estritamente biológico.

Esse diagnóstico inicial foi importante para identificar concepções prévias, permitindo ao professor direcionar a sequência didática de modo a valorizar os conhecimentos dos alunos e ampliar sua compreensão científica. Esse resultado está alinhado com a perspectiva da aprendizagem significativa (Farias, 2022), que defende a importância de partir dos saberes prévios para a construção de novos conhecimentos.

Na sequência, por meio de discussão dialogada entre os grupos (**2º momento**) e pesquisas em grupo (**3º momento)**, os estudantes formularam hipóteses acerca da contribuição dos oceanos para a vida terrestre e sobre os impactos humanos nesse ambiente. Essa prática mobilizou a curiosidade e a argumentação científica, aproximando-se do que preconiza a BNCC (BRASIL, 2018), ao valorizar o levantamento de hipóteses e a investigação como estratégias de aprendizagem significativa. Já o **4º momento** que contemplou a roda de conversa, serviu para socialização das respostas obtidas através das etapas anteriores. Nesse momento, os estudantes demostraram timidez resistência para socialização, isso se deve ao fato de não participarem de momentos como esses no seu cotidiano.

2º ENCONTRO (3 AULAS DE 45 MIN) – AÇÕES ANTRÓPICAS E OS ANIMAIS MARINHOS.

O segundo encontro teve como ponto de partida a afirmação da WWF (2015) sobre a redução da biodiversidade marinha em 40 anos. A exibição do filme "*As Aventuras de Sammy*" (1h28min) despertou grande engajamento, permitindo que os estudantes identificassem, por meio de registros fotográficos (**Figura 4**), diferentes ações antrópicas representadas na animação, como poluição plástica, derramamento de óleo

ISBN: 978-65-5222-079-0

e destruição de habitats, resíduos sólidos, pesca predatória, enfrentados pela tartaruga marinha no filme de animação.

Figura 4. Desafios enfrentados pela tartaruga do ambiente marinho fruto de ações antrópicas capturadas pelas estudantes da 2ª série da Escola Estadual João Alves de Melo, durante a exibição da animação.

Fonte: Estudantes da EEJAM, 2024

O filme foi escolhido porque, além de mostrar o ciclo de vida de uma tartaruga marinha desde o nascimento até a idade adulta, aborda também os desafios que ela enfrenta ao longo do caminho (**Figura 4**). Enquanto navega pelos oceanos, Sammy encontra uma variedade de animais marinhos, ilustrando assim a biodiversidade desse ambiente. Além disso, o filme aborda o problema da poluição plástica nos oceanos, mostrando como os resíduos podem prejudicar a vida marinha, além de tratar da contaminação por derramamento de óleo e da destruição de habitats. Ele destaca a necessidade urgente de proteger e conservar os ambientes marinhos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esse recurso audiovisual contribuiu para a sensibilização dos alunos, que demonstraram indignação diante das cenas de impacto ambiental, conforme também observaram Nicola e Paniz (2016), ao destacarem que filmes e jogos rompem com métodos tradicionais e tornam o aprendizado mais envolvente. A roda de conversa (**4° momento)** possibilitou socializar as hipóteses levantadas inicialmente (**1° momento)** e reafirmar a compreensão de que os animais marinhos são diretamente afetados pelas ações humanas, favorecendo a reflexão crítica. Nesse momento foi possível captar uma sensibilização por parte dos alunos ao demonstrar indignação diante de atitudes que prejudicavam a vida marinha demonstradas na animação.

3° ENCONTRO (2 AULAS DE 45 MIN) – APLICAÇÃO DO JOGO DIDÁTICO *O CAMINHO PARA O MAR*

O terceiro encontro envolveu a aplicação do jogo didático (**Figuras 1 e 2**), momento marcado por intensa participação e cooperação entre os grupos. Trata-se de um jogo de tabuleiro que permitiu o engajamento dos alunos e fez com que pudessem revisitar alguns conceitos e aprender coisas novas enquanto se divertiam. O recurso lúdico promoveu revisão de conteúdos, introdução de novos conceitos e momentos de diversão, corroborando com Teixeira e Reis (2017), que ressaltam a capacidade dos jogos educativos em ampliar a retenção de conceitos e desenvolver habilidades socioemocionais.

Durante a aplicação do jogo (**Figura 5**), percebeu-se elevado engajamento, interesse e motivação dos alunos, que participaram ativamente e repetiram as partidas por várias vezes, de modo a todos os alunos participarem, demonstrando entusiasmo e curiosidade e interesse.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 5. Momento da aplicação do jogo didático: *O caminho para o mar* com os estudantes da 2ª série do ensino médio da escola estadual João Alves de Melo/ Bom Jesus-RN.

Fonte: Ferreira, 2025

Inspirado no filme de animação previamente assistido, o jogo permitiu que os estudantes aplicassem o que observaram de maneira interativa, transformando informações em experiências práticas significativas. O recurso lúdico funcionou não apenas como um momento de descontração, mas como uma estratégia pedagógica que possibilitou a consolidação de conceitos trabalhados ao longo da sequência didática, conceitos construídos através das investigações e pesquisas exploratórias, como também da complementação do professor ao longo das aulas. Ao jogar, os estudantes revisitaram conteúdos, estabeleceram conexões entre as tartarugas, a classe dos répteis em geral e os fenômenos marinhos apresentados no filme, além de refletirem sobre a importância da conservação oceânica a partir de situações-problema propostas nas etapas do jogo.

A sequência didática foi cuidadosamente estruturada para que o jogo assumisse o papel de ponto de síntese, reunindo todas as etapas investigativas desenvolvidas previamente. Essa integração favoreceu o protagonismo estudantil, pois os alunos tiveram a oportunidade de mobilizar seus conhecimentos prévios, confrontar ideias, argumentar em grupo e reconstruir entendimentos com base nas interações durante a atividade. Assim, o jogo não se limitou a reforçar conteúdos, mas também promo-

ISBN: 978-65-5222-079-0

veu um ambiente colaborativo de aprendizagem, no qual o diálogo, a troca de saberes e a cooperação foram essenciais para o avanço coletivo.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o jogo cumpriu a função de mediar a passagem do conhecimento teórico para o prático, reforçando o valor de metodologias que articulam recursos lúdicos e investigativos. Ele configurou-se como um dispositivo didático potente, capaz de despertar motivação, engajamento e interesse pela temática marinha, ao mesmo tempo em que estimulou habilidades críticas, investigativas e criativas nos estudantes.

As respostas dos grupos (**Quadro 1**) para o questionamento: **Como essa sequência de aulas/atividades contribuiu para sua aquisição de conhecimentos sobre o ambiente marinho?** evidenciaram aprendizagens importantes.

Quadro 1. Respostas dos estudantes da 2ª série do ensino médio da escola estadual João Alves de Melo/ Bom Jesus-RN acerca do questionamento: *Como essa sequência de aulas/atividades contribuiu para sua aquisição de conhecimentos sobre o ambiente marinho?*

Grupo 1	"Aprendemos que precisamos cuidar e preservar os oceanos, os lixos a poluição e o aquecimento global podem acabar com as vidas marinhas e afetar a água."
Grupo 2	"Descobrimos que os humanos são os principais responsáveis pela poluição e destruição dos oceanos."
Grupo 3	"Aprendemos que é preciso preservar os oceanos para preservar suas maravilhas".
Grupo 4	"Aprendemos novas espécies de animais existentes no mar, e conscientizando a não poluir o mar, assim preservando essas espécies. Inclusive, o lixo que "jogamos" no mar, volta para nós pelos peixes que comemos, podendo nos prejudicar também".
Grupo 5	"Foram importantes para entendermos como funciona os oceanos, o que acontece e o que pode ser percebido ou reparado para mudanças e melhoras significativas. Diversas coisas acontecem, mas muitas pessoas não são cientes. Existem diversas irregularidades".

Fonte: Ferreira, 2025

Entre essas aprendizagens, podemos citar a consciência da necessidade de preservação, a compreensão do papel humano na poluição marinha e o reconhecimento dos oceanos como patrimônios naturais a

ISBN: 978-65-5222-079-0

serem protegidos. Essa percepção está em consonância com Oliveira *et al*. (2016), ao destacarem que aproximar conteúdos científicos da realidade cotidiana dos alunos é uma das principais contribuições dos jogos didáticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho teve como objetivo investigar a eficácia do jogo produzido, associado à aplicação da sequência didática investigativa e ao uso de filme de animação, voltados à promoção da conservação marinha. De forma geral, a proposta demonstrou-se eficaz ao engajar os estudantes, motivá-los e favorecer a construção de saberes relacionados às questões oceânicas e à preservação ambiental. Houve indícios de desenvolvimento da alfabetização científica, evidenciados na capacidade dos alunos de formular hipóteses, revisá-las com base em evidências e aplicar conceitos científicos em situações contextualizadas, em consonância com Borges e Lima (2007), que destacam a importância de estratégias investigativas no ensino de Biologia, e Motta (2023), que aponta para a relevância de abordagens inovadoras e contextualizadas.

Observou-se que a produção do jogo, inspirada no filme, constituiu um momento de grande engajamento e de recapitulação dos conteúdos abordados. Os estudantes participaram ativamente, interagindo durante as atividades, repetindo as partidas do jogo e manifestando interesse em aprofundar seus conhecimentos, inclusive solicitando materiais adicionais para estudo. Esses relatos demonstram que a sequência didática promoveu reflexões significativas sobre os oceanos e contribuiu para o protagonismo estudantil, estimulando investigação e participação ativa. Conforme Rezende (2011), experiências que privilegiam a participação ativa e a investigação contribuem para a aprendizagem significativa e para a construção de conhecimento contextualizado.

A formação de grupos e a realização de atividades colaborativas favoreceram a troca de saberes e o aprimoramento das respostas a partir de

ISBN: 978-65-5222-079-0

discussões e pesquisas conjuntas. Dessa forma, a metodologia adotada privilegiou o ensino por investigação, o desenvolvimento de habilidades críticas e colaborativas, e a construção coletiva do conhecimento. Os estudantes se mostraram motivados, interessados e sensibilizados em relação à conservação marinha, evidenciando a eficácia da abordagem proposta.

Em síntese, a sequência didática articulando jogo, filme e atividades investigativas apresentou potencial de replicabilidade em outros contextos escolares, alinhando-se às competências da BNCC e ao ODS 14. Sugere-se que futuras aplicações considerem ajustes e ampliações na sequência, com vistas a otimizar os resultados, ampliar o engajamento e fortalecer a aprendizagem significativa, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes da importância da preservação dos oceanos. Ademais, este estudo abre espaço para novas pesquisas que explorem diferentes formatos de jogos educativos, mídias interativas e estratégias de engajamento, ampliando a compreensão dos alunos sobre a conservação marinha e promovendo a continuidade de investigações na área de Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

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

Biodiversidade **marinha caiu pela metade nos últimos 40 anos**. Disponível em: <https://www.pensamentoverde.com.br/meio-ambiente/biodiversidade-marinha-caiu-pela-metade-nos-ultimos-40-anos/>. Acesso em: 22 ago. 2024.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. do R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. **Revista Electrónica de Enseñanza** de las Ciencias. Vol. 6 Nº 1 (2007).

CARVALHO, A. M. P. (2013). Ensino por Investigação: Fundamentos e Práticas. São Paulo: **Cortez Editora.**

FARIAS, G.B. Contributos da aprendizagem significativa de David Ausubel na aprendizagem escolar. *Pesquisa em Educação em Ciências*, [S.l.], v. 24, p. 1-14,

2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pci/a/ZSNC6yjPGkG6t5kTQHC3Wxp/?format=html&lang=pt. Acesso em: 1 set. 2025.

FILHO, M. C.de P. **A "vida marinha" nas escolas brasileiras do novo milênio (2001-2022): o que a literatura nos revela?** 62 F. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - UFPB/CCEN, João Pessoa, 2022.

MOTTA, L. C. P. As teorias pedagógicas remixadas. In: FREITAG, Vanessa (Org.). *A prática pedagógica e as concepções de ensino-aprendizagem*. **Atena Editora**, 2023. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/737283/1/a-pratica-pedagogica-e-as-concepcoes-de-ensino-aprendizagem.pdf. Acesso em: 25 nov. 2024.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. Infor, Inov. Form., **Rev. NEaD-Unesp**, São Paulo, v. 2, n. 1, p.350-375, 2016. ISSN 2525-3476.

OLIVEIRA, N. C. de; et al. A produção de jogos didáticos para o ensino de biologia: contribuições e perspectivas. **Ciclo Revista: Vivências em Ensino e Formação (ISSN 2526-8082)**, *[S. l.]*, v. 1, n. 2, 2016. Disponível em: https://ifgoiano.emnuvens.com.br/ciclo/article/view/239. Acesso em: 4 Abril. 2025.

PEDROSO, C. V. **Jogos didáticos no ensino de biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático**. IX Congresso Estadual de Educação-EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009.

REZENDE, A. V. Didática das Ciências Naturais: Caminhos para a Compreensão da Natureza. São Paulo: **Editora Ciência Viva.** 2011.

TEIXEIRA, J. C.; REIS, P. P. Jogos didáticos: Uma alternativa metodológica para o ensino de Ciências. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, 8(3), 1-14. 2017.

ZUANON, Á. C. A.; DINIZ, R. H. S.; NASCIMENTO, L. H. Construção de jogos didáticos para o ensino de Biologia: um recurso para integração dos alunos à prática docente. Janeiro, 2010. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia** 3(3):49 DOI:10.3895/S1982-873X2010000300004. Acesso em 01/04/2025.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.094

LUNÁRIO PERPÉTUO E OS CORPOS BRINCANTES QUE EDUCAM PELA ARTE DE ANTÔNIO NÓBREGA[1]

Emanuelle Justino dos Santos[2]

RESUMO

O estudo afirma a tese que o corpo brincante de Antônio Nóbrega educa através dos sentidos estesiológicos existentes em suas obras; a exemplo do espetáculo *Lunário Perpétuo*: criado em 2002 e tematizado como enredo da escola de samba, *Unidos do Porto da Pedra*, em 2024. Buscamos identificar como o corpo brincante desse artista pode educar, considerando a linguagem da dança em um exercício corporal do ver, sentir e vivenciar as conexões e ressignificações da tradição brasileira. Adotamos a fenomenologia de Merleau-Ponty para a descrição, interpretação e ampliação dos horizontes de sentido do fenômeno estudado, buscando compreender a maneira de como esse corpo brincante pode nos educar, interpretando trechos de uma narrativa que homenageia os artistas anônimos da tradição, buscando compreender a expressividade desses corpos, as estéticas e os saberes de nossa cultura. O corpo brincante de Antônio Nóbrega educa pela sensibilização de sua arte, inspirando muitos educadores e outros artistas que se identificam com os exercícios de ressignificação estética dos saberes da tradição, configurando

1 Esta pesquisa tem como número de CAAE: 62920222.0.0000.5292, devidamente cadastrada na Plataforma Brasil e aprovada pelo Comitê de Ética da UFRN.

2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – PpgEd/UFRN. Membro do Estesia: Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento - UFRN, emanuellesantosef@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

uma educação sensível por meio do olhar, do sentir e do movimentar-se recriando o nosso mundo. Destacamos as noções de dança e estesia, evidenciando as principais aprendizagens da pesquisadora ao apreciar as danças brasileiras existente no espetáculo, em busca de argumentar que tal obra exemplifica uma maneira de como o corpo brincante de Antônio Nóbrega educa por sua estética sensível e estesiológica. Por fim, traçamos pistas de como esse fenômeno pode contribuir com a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

Palavras-chave: Corpo, Educação, Estesia, Antônio Nóbrega.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

> *Esses cantos, esses toques, essas danças são as pedras do meu céu e as estrelas do meu chão. Com eles, soletro, penso e esperanço meu sonho humano. Com eles, eu aprendi a amar o meu país e seu povo.* (*Lunário Perpétuo*, Antônio Nóbrega).

De pé, Antônio Carlos Nóbrega de Almeida - com os lábios próximos ao microfone, sua voz, embargada de muita emoção e intenso sentimento - traz palavras metaforizadas que nos inflamam através de seu caloroso relato de reconhecimento e profundo respeito aos corpos brincantes da tradição. Tal declaração é carregada de gratidão aos tocadores de alfaias[3], cantadores[4], emboladores[5], dançarinos e demais artistas populares que compartilharam com ele toda a riqueza de saberes da tradição.

Saberes da tradição é um termo referente aos conhecimentos e práticas elaboradas dinamicamente pela cultura popular, compostas por processos, técnicas corporais, artes, linguagens, simpatias, rituais, festejos, danças, brincadeiras, cantorias, entre outras manifestações de são apreendidas e transmitidas de geração em geração pela coletividade. Desse modo, entendemos que o artista pernambucano Antônio Nóbrega educa por trazer em suas obras uma releitura estética da tradição que é capaz de sensibilizar outros artistas, educadores e admiradores da cultura.

Vemos os toques, as loas[6], as danças e tantas outras manifestações tradicionais como ensinamentos experimentados na convivência com os artistas populares em temporalidades e espacialidades vividas; todas encarnadas em suas memórias e subjetividades que o constituem como o artista, Antônio Nóbrega, e, igualmente, o corpo brincante que se revela

3 Alfaia é um instrumento musical da família dos membrafones, ou seja, o som é obtido através da membrana ou pele, com volume determinado pelo tocador, utilizado nas manifestações tradicionais do Maracatu, Coco e Ciranda.

4 Cantador é aquele que canta, isto é, é um poeta popular que, em versos cantados de improviso, com uma viola ou rabeca, relata fatos diversos em desafios com seus pares.

5 Embolador é quem cria as emboladas, que, por sua vez, significam uma arte poética nordestina, composta de versos rimados e improvisados por cantadores.

6 Loas significam versos declamados.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ser. Ao apreciá-lo, é possível sermos solicitados a participar da dimensão lúdica de sua arte, de brincar com ele, envolvendo-nos com os vívidos fios da tradição brasileira, expressos em seus gestos corporais, *performances* e nas próprias narrativas nobreganianas.

Para este escrito, destacamos o espetáculo *Lunário Perpétuo*: encenado pela primeira vez em 2003, no teatro da Universidade Federal de Pernambuco. Antônio Nóbrega, após a homenagem aos brincantes da tradição, tocou sua rabeca[7] alegremente no movimento de encerramento da exibição com a *performance* poética da música que leva o mesmo nome do espetáculo. A música se constitui por uma septilha[8] cheia de palavras poéticas ligadas à perspectiva Armorial, de recriação das tradições brasileiras. Seus músicos[9] tocam, enquanto ele canta, toca e dança de modo encantador. Nesse espetáculo[10], o cenário é configurado por desenhos de Manuel Dantas Suassuna em painéis que remetem a folhetos de cordel, valorizando uma poética da cultura nordestina.

O artista, em 2025, completou 53 anos de existência profissional dedicados à produção e ressignificação estética da cultura popular brasileira. Ele se revela como um fenômeno educativo que evidencia múltiplas intenções, dinamicidades e expressividades da tradição em seus gestos, trazendo aprendizagens relevantes para aquelas pessoas que se identifi-

7 A rabeca é tocada por Antônio Nóbrega nesta canção e também na música instrumental *Ponteio Acutilado*. Essa segunda música já foi gravada pelo Quinteto Armorial, sendo inspirado no toque da Banda Cabaçal dos Irmãos Aniceto, Crato/CE (Lima, 2006). Antônio Nóbrega desenvolveu um projeto com Saulo Dantas Barreto, denominado *Rabeca: violino brasileiro*, fazendo homenagens a grandes músicos, a exemplo do potiguar Fabião das Queimadas, do Rio Grande do Norte, com a construção desse instrumento com o mapa do Jagunço Riobaldo, de inspiração rosiana, da obra *Grande sertão: veredas*, de Guimarães Rosa. Presente no *Lunário, Riobaldo e Diadorim*, de Antônio Nóbrega e Wilson Freire, é o terceiro romance deste espetáculo.

8 A septilha é uma estrofe poética com set versos e com o esquema de rima XAXABBA.

9 Os músicos são: Antônio Bombarda, Daniel Allain, Edmilson Capelupi, Edson Alves, Eugênia Nóbrega, Gabriel Almeida, Mário Gaiotto e Zezinho Pitoco.

10 Atrelado ao Lunário, o artista homenageia alguns músicos e compositores brasileiros: Levinho Ferreira, com *Lágrimas de um folião*; Lourival Oliveira, com *Canjiquinha*; Antônio Sapateiro, com *Luzia do Frevo*; Ernesto Nazareth, com *Apanheite-te Cavaquinho*; e Vicente Celestino, com *Patativa*.

ISBN: 978-65-5222-079-0

cam com sua arte. A lírica de suas narrativas é grávida de sentidos diversos, sensibilizando o corpo ao mundo da cultura, da arte, do bem-viver, do conviver e da educação.

Seu corpo, sempre em transformação, cria e recria seus movimentos constantemente, permitindo-se ir ao encontro com o outro e o mundo. Ele convida-nos a brincar, a ressignificar nosso modo de ver, sentir e agir na vida, ampliando nossa percepção sobre nós mesmos e de nossa relação com os outros e o mundo cultural. O corpo brincante desse artista -, ao expressar suas emoções, simbologias, ideias e produções - pode nos mobilizar ao exercício de uma leitura contemporânea a respeito de nossa existência, especialmente de nossa condição de sermos brasileiros, detentores de um arcabouço cultural muito valioso.

A arte do corpo brincante de Antônio Carlos Nóbrega se mostra como potência educativa, haja vista o artista convida-nos a intensificar nossas experiências vividas com suas obras. Ele revela-se como um *performer*, que, para Pavis (2011), diz respeito a alguém que está presente por inteiro, de modo sensível e corporal, diante do espectador, fazendo-o mergulhar no universo que representa.

O movimento expressivo de suas gestualidades corporais reverbera uma energia em nossos corpos, entrelaçando-nos à narrativa desse seu depoimento e de sua arte, dando visibilidade às cores, tons, poéticas e expressões da tradição. Seu corpo brinca, em sua atuação performática, convidando-nos a imergir no exercício lúdico e a nos permitir a ser também brincantes, apreendendo traços ressignificados de saberes e fazeres da tradição, através das expressões estéticas contidas nas palavras, poesias, cantos, movimentos, danças e encenações delineadas em suas obras, a exemplo do *Lunário Perpétuo*.

Esse espetáculo pode ser percebido como um objeto da cultura muito significativo por expressar *performances* e múltiplas linguagens das quais revelam diversos sentidos e significações da existência humana, tecendo interfaces educativas entre corpo, dança e estesia. Nessa lógica, reconhecemos o corpo como a expressão imediata do próprio sujeito. Já a dança

ISBN: 978-65-5222-079-0

como uma linguagem corporal, rítmica, expressiva, dinâmica e mutável das pessoas e o mundo. A estesia como uma capacidade de sentir a poética do mundo cultural e das criações de todos nós. E a educação é como processo de humanização, de transformação individual e social, de acesso aos bens culturais, um meio de convivências e criações de todos nós.

É por meio da dança, do espetáculo, do movimento corporal que apreendemos o mundo pelo sentir e temos acesso aos códigos, signos e símbolos históricos, sociais, artísticos e culturais que são transmitidos, resgatados e ressignificados, de geração em geração, compondo nossa tradição, tecendo múltiplas narrativas ao gerar diversos aprendizados e compor um imenso vocabulário gestual, repleto de diversas experiências sensíveis que entrelaçam a nossa percepção de mundo, mesclando presente e passado, sagrado e profano, pensar e agir, sons e letras, expressões e emoções. Dessa forma, a dança e o espetáculo nos humanizam e, portanto, também nos educa ao construir um mundo cheio de memórias, saberes e sentidos, com diversas cores, formas, sons, ritmos e tons que delineiam sentidos educativos de nosso viver.

Nesse envolvimento estesiológico com o fenômeno estudado, desenvolvemos esse escrito ensaístico tendo a intenção de compreender algumas interfaces educativas entre corpo, dança e educação através da apreciação estética do espetáculo *Lunário Perpétuo*, vista como um objeto da cultura no qual apresenta expressões múltiplas da tradição brasileira desveladas de vários sentidos do corpo que dialogam com a estesia, a dança e a educação.

No portal de periódicos da CAPES, - utilizando, inicialmente, as palavras “brincante”, “Lúnário Perpétuo” e “Antônio Nóbrega” -, identificamos que a maior parte dos estudos, revisados por pares, encontrados estudos que versam sobre muitas expressões e folguedos como Capoeira, Bumba-meu-boi, jogos e brincadeiras populares, entre outras manifestações, assim como também experiências educativas com as crianças em espaços formais e informais de educação. Algumas pesquisas dialogam com nosso objeto de estudo, porém tratam sobre: a compreensão de como

ISBN: 978-65-5222-079-0

esse artista e o movimento armorialista se apropriam e recriam a cultura popular[11], as reflexões da arte armorial nas obras musicais do referido artista[12], as continuidades e descontinuidades do trabalho dele, identificando sua atual fase artística como pós-armorial[13].

Contudo, não encontramos nenhuma pesquisa que trate especificamente do espetáculo *Lunário Perpétuo*, por isso portanto, consideramos que esse escrito coaduna com o movimento das transformações em curso do ato e da responsabilidade de pesquisar e enfrentar os desafios e as incertezas da contemporaneidade, especialmente no cenário de nossa educação brasileira. Isso leva-nos a compreender que o exercício reflexivo desse espetáculo pode se configurar em outros horizontes educativos de experimentação corporal e comunicação intersubjetiva com o mundo da arte e cultura brasileiras através do contato apreciativo desta obra. Impulsionando, assim, outros sentidos, novas emoções, afetos e aprendizagens significativas, ao gerar novos saberes, afetos, estéticas[14] e estesias[15] corporais para nosso viver ao mobilizar novas linhas de força para a configuração efetiva de uma educação mais sensível.

Nesse contexto, permitimo-nos a fazer as seguintes interrogações: Como a obra *Lunário Perpétuo* traz fundamentos para o corpo, a dança e a educação? Como os corpos brincantes educam pela arte de Antônio Nóbrega? Quais interfaces educativas entre o riso e o educar o espetáculo revela? Traçamos como objetivos de estudo: Interpretar a maneira de como a obra *Lunário Perpétuo* traz fundamentos educativos para o corpo e a dança na contemporaneidade. Compreender o modo de como os cor-

11 (Rezende, 2007).

12 (Costa, 2011).

13 (Costa, 2015).

14 Para Abbagnano (2003), estética denota percepção por meio dos sentidos de cores, sons, movimentos ou quaisquer outras formas, representações e experiências de beleza.

15 Para Nóbrega (2018), estesia se refere à capacidade de sentir, de entrar em contato com o mundo da vida a partir de um exercício de elaboração de uma teoria da carne e de suas sensações, atada ao desejo, ao poético, ao afetivo, ao criativo e à expressão de corpos sensíveis, abertos ao universo da cultura.

pos brincantes educam pela arte de Antônio Nóbrega. Elaborar interfaces educativas entre corpo, dança, educação e o riso que o espetáculo apresenta.

Este artigo está estruturado com esta breve introdução, seguida da descrição metodológica, explicando nosso recorte interpretativo da atmosfera do *Lunário*. Em seguida, destacamos as noções de dança e estesia, evidenciando as principais aprendizagens da pesquisadora ao apreciar as danças brasileiras existentes no espetáculo, em busca de argumentar que tal obra exemplifica uma maneira de como o corpo brincante de Antônio Nóbrega educa por sua estética sensível e estesiológica. Por fim, traçamos pistas de como esse fenômeno pode contribuir com a formação inicial e continuada de professores da educação básica.

METODOLOGIA

A fenomenologia revela as essências das coisas a partir da existência, propondo um retorno à experiência vivida do corpo no mundo percebido, considerando sua expressividade, subjetividade e intencionalidade. Essa última representa o movimento consciente do corpo que - entrelaçado à teia histórica, cultural e expressiva das experiências vividas - conduz ao sentido dado ao fenômeno por parte do sujeito. Faz-se uma descrição minuciosa dos dados de investigação que nos leva aos "[...] caminhos da reflexão epistemológica da corporeidade em diálogo com outros desdobramentos das ciências" (Nóbrega, 2010, p. 36).

Adota-se uma atitude de envolvimento com o mundo vivido, com o intuito de compreendê-lo. "Essa posição não é uma representação mental do mundo, mas envolvimento que permite a experiência, a reflexão, a interpretação, a imputação e a compreensão de sentidos" (Nóbrega, 2010, p. 38). Merleau-Ponty (1999) compreende que a fenomenologia "[...] realiza a reposição das essências na existência, e não pensa que se pode compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade'" (Merleau-Ponty, 1999, p. 1). A facticidade refere-se à ati-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tude de retomar o contato ingênuo com o mundo em uma tentativa de descrição direta da experiência vivida tal como ela é.

O método de pesquisa é o mundo vivido que produz conhecimento científico. Para pensar a ciência com rigor, é preciso apreciar seu sentido e seu alcance, despertando para a experiência do mundo, onde a ciência é expressão segunda. Não é possível traduzir em palavras tudo o que a experiência pode nos ensinar, pois esse fato nos direciona a delimitarmos nossas intenções de interpretação.

Segundo Merleau-Ponty (1999), a intencionalidade do corpo elabora o mundo fenomenológico, um lugar capaz de realizar a fundação do ser, unindo o objetivismo e o subjetivismo, no qual o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela ligação de uma experiência nas outras, compondo parte de nosso método de pesquisa.

Dessa forma, "[...] nós assistimos, a cada instante, a esse prodígio de conexão das experiências, e ninguém sabe melhor do que nós como ele se dá, já que somos este laço de relações" (Merleau-Ponty, 1999, p. 19). Por sua vez, nessa lógica, o(a) pesquisador(a) tem a chance de assumir sua própria história, seguindo o mesmo exercício de pensamento do filósofo: tentar pensar o mundo, o outro e a si ao conceber suas relações, realizando um diálogo ou uma meditação infinita com as imprevisibilidades do viver, junto à experiência da percepção e suas interações constantes.

A filosofia, assim como a arte, é a realização de uma verdade, que se encontra no *logos* existente do próprio mundo. Tomamos nas mãos o nosso próprio destino ao nos tornar responsáveis por nossa própria história, exercendo a verdadeira filosofia: "[...] reaprender a ver o mundo, e nesse sentido uma história narrada pode significar o mundo com tanta 'profundidade' quanto um tratado de filosofia" (Merleau-Ponty, 1999, p. 19). Deve-se compreender de todas as maneiras e, ao mesmo tempo, tudo tem um sentido que precisa ser reencontrado sob todos os aspectos da mesma maneira como o ser é percebido por quem investiga, compondo uma reflexão que considera a ligação entre o contexto histórico

ISBN: 978-65-5222-079-0

das ideias, do fenômeno e do modo como este último se revela na tessitura de sentidos da existência.

Nessa lógica sensível, incorporamos um olhar descritivo, abrindo-nos às reflexões, sentidos e significados culturais no exercício apreciativo a obra *Lunário Perpétuo*. Nessa condição, focamos as atitudes da reflexão e assumimos a redução como suporte para compreender nosso objeto de estudo, criando as interfaces entre corpo e linguagem que possam configurar novos horizontes para a educação.

Para Merleau-Ponty (1999), a redução é compreendida como uma admiração sobre o mundo, tal como ele se mostra, tal como ele é antes de qualquer retorno sobre nós mesmos. Esse novo olhar ressignificado amplia o pensamento na busca das significações primeiras, que se mostram abertas ao conhecimento na busca de novas compreensões do fenômeno interligado o movimento da redução consiste em refletir sobre essas experiências e atribuir sentidos inéditos.

A reflexão é fundamentada na experiência de contemplar as narrativas do espetáculo, focando nossa atenção às danças tradicionais e seus corpos brincantes, permitindo que os espectadores do *Lunário*, bem como as próprias autoras do presente escrito, revivam em seu corpo e em sua alma as mesmas emoções e sensações do personagem (Pavis, 2011).

O método fenomenológico diz respeito a um movimento filosófico para o qual considera que o mundo já está posto, antes mesmo de qualquer reflexão, buscando perceber sua presença inalienável, abrindo-se, assim, a um exercício de reencontrar um contato original com o mundo. Um mundo onde somos impactados(as) pela sua imensidão, paradoxos e lançamos o nosso olhar para o modo como a arte do corpo brincante de Antônio Nóbrega se revela como potência educativa através da visualidade da dança, tudo isso somado ao diálogo bibliográfico, a reflexão das letras das músicas e entrevista com o artista estudado.

Em primeiro, houve a apreciação estética e descrição da obra *Lunário Perpétuo* via DVD. Dirigido por Walter Carvalho, com 120 minutos de duração, o espetáculo faz referência ao almanaque ilustrado conhecido por

ISBN: 978-65-5222-079-0

igual nome, composto por Jeronymo Cortez Valenciano e publicado em 1594. Nesta obra, focamos nas danças, personagens, movimentos corporais, letras de música, sentidos falados por Antônio Nóbrega e expressões dos corpos brincantes existentes no espetáculo.

Segundo Andrade (2013), o *Lunário Perpétuo* caracteriza-se como um livro, uma fonte de saberes, um almanaque precioso que traz conselhos diversos, histórias populares e as memórias de nosso povo. Logo, ele se tornou uma importante fonte de leitura, de saberes tradicionais e de consulta que influenciou não somente os escritores de almanaques no Brasil, mas também inspirou cordelistas e cantadores nordestinos, já que possuía uma linguagem acessível e era produzido em grandes tiragens, o que facilitava sua circulação, bem como sua presença no meio popular.

Para esse artigo, destacamos duas danças pernambucanas: Cavalo Marinho e Maracatu Rural, assim como as canções *Lunário Perpétuo* e *O rei e o palhaço* juntamente com doze *frames* de três imagens de cenas do espetáculo estudado, desde 2020, para dialogar com as noções de dança, estesia e educação juntamente com as referências citadas e interpretadas que contribuíram para as reflexões tecidas sobre os corpos brincantes e a arte de Antônio Nóbrega.

A ATMOSFERA DO *LUNÁRIO PERPÉTUO*

Meu lunário tem antigas alquimias de almanaque.
Já enfrentou intempéries, roubos, incêndios e saques:
dos homens, das traças, das garras das eras
Carrega segredos, decifra quimeras, venceu todos os ataques.
[...] O meu lunário perpétuo é meu livro precioso,
minha cartilha primeira, minha bíblia de trancoso.
João Grilo, Chicó, Malazartes, Mateus,
os órfãos da terra, os filhos de Deus, Heróis do maravilhoso.
[...] Meu lunário é conselheiro, é meu folheto, é meu missal,
atravessando os milênios, cada ponto cardeal.
De norte a sul, de pai para filho, de lá para cá,
meu livrinho andarilho. Fabuloso Romançal.

(*Lunário Perpétuo*, Antônio Nóbrega, Braúlio Tavares e Wilson Freire).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Lunário Perpétuo é uma espécie de enciclopédia que, durante dois séculos, foi muito lida nos sertões do Nordeste. Foi uma preciosa fonte de conhecimento para os cantadores populares, pois tem um pouco de tudo, incluindo astrologia, receitas médicas, calendários, vidas dos santos, biografia dos papas, conhecimentos agrícolas e ensinos gerais, conforme as palavras de Câmara Cascudo (2012, p. 406):

> Foi durante séculos o livro mais lido nos sertões do Nordeste, informador de ciências complicadas de astrologia, dando informações sobre horóscopos, rudimentos de física, remédios estupefacientes e velhíssimos. [...] Foi um dos livros mestres para cantadores populares, na parte que eles denominavam "ciência" ou "cantar teoria", gramática, história, doutrina cristã, países da europa, capitais, mitologia. Devoravam letra por letra. [...] O título inteiro, depois amputado nos volumes editados na última década do séc. XIX, denuncia o plano da "ciência popular": "*O Non Plus Ultra do Lunário e Prognóstico Perpétuo, Geral e Particular para Todos os Reinos e Províncias, Composto por Jerônimo Cortez, valenciano* [...]".

No início do espetáculo, Antônio Carlos Nóbrega, vestido com seu chapéu, paletó azul royal e camisa branca, faz uma breve explicação a respeito do sentido etimológico do espetáculo, falando de maneira muito similar ao escrito de Câmara Cascudo (2012). Contudo, a atmosfera estética das narrativas tem uma conotação mais metafórica do conteúdo do livro em si. Sua qualidade estética traz a expressão de uma liberdade criativa e também imaginativa, aproximando-se do mundo vivido dos artistas da tradição. Há uma dimensão sentimental existente nos elementos simbólicos evidenciados e assuntos tratados no *Lunário Perpétuo*. Em entrevista, as palavras do artista ratificam isso:

> *[...] em Lunário Perpétuo, mesmo que ainda se pareça se inspirar no livro Lunário Perpétuo, essa inspiração é muito livre, porque eu falo absolutamente nada, não tenho uma referência direta ao "Lunário Perpétuo", as referências são indiretas. O Lunário Perpétuo é um livro que circulou muito no meio nordestino, sobretudo no meio sertanejo, no meio dos cantadores, era um livro que orientava a agricultura, que tinha um pouco de religiosidade, trazia um pouco de mitologia, um pouco de astronomia, ensinamento sobre o plantio, sobre remédios, medicações caseiras. E eu não falo nada disso no meu espe-*

> *táculo, mas ele traz essa atmosfera de memória do mundo cultural popular onde esse livro circulou. Mas eu canto canções das mais variadas, canto "Carrossel do Destino", canto "O Rei e o Palhaço", o "Foguete Brasileiro", que são todas, de algum modo, são obras que tem uma ligação com o mundo onde o Lunário Perpétuo circulou.* (Informação verbal)[16].

Imersos(as) no exercício de apreciação do espetáculo, nosso olhar é conduzido ao cenário rural da Zona da Mata pernambucana. Em um espaço aberto, o banco - formado por seis rabequeiros do Cavalo Marinho -, toca em frente de um casebre no meio do chão batido e um entorno repleto de uma exuberante vegetação verdejante do interior. A câmera mostra a vibração rítmica da rabeca, da flauta, da sanfona, do pandeiro e do ganzá, ora da banda musical de Antônio Carlos Nóbrega, ora do banco dos músicos do Cavalo Marinho.

Nos *frames* das Imagens 1 e 2, há o registro da movimentação performática das personagens: mestre Ambrósio, A Velha, Mateus e Bastião, estes dois últimos são figuras centrais da brincadeira no terreiro, assim como de trechos da coreografia de Antônio Nóbrega que, em seus movimentos corporais, direcionam-se à tessitura de uma recriação dos trupés tradicionais no palco, evidenciando, assim, a presença de uma ressignificação estética da dança e do ser/estar brincante no espetáculo. Isso tudo nos remete ao olhar da fenomenologia, quando afirma que esses corpos, também sujeitos videntes, se tornam coisas visíveis de um grande espetáculo. "Mas meu corpo vidente subtende esse corpo visível e todos os videntes com ele" (Merleau-Ponty, 1971, p. 182) se fazem uma experiência sensível, formativa, de grande valia para nossa percepção.

16 Entrevista concedida por Antônio Carlos Nóbrega em São Paulo - SP, 24/06/2022, no quintal da sua residência.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Imagem 1 – A *performance* do *Lunário*

Fonte: Almeida e Carvalho (2002).

Em câmera lenta, vemos a movimentação dos pés do artista, juntamente com o ritmo do som das palmas das mãos da plateia. Em seguida, a câmera registra sua dança, filmando todo seu corpo, os giros e saltitos. Depois, foca da cintura para cima, mostrando a leveza dos gestos, o seu largo sorriso no rosto e o balanço de seu caminhar. A harmonia de seu cantar e da gesticulação de seu corpo, fascina o olhar do público, proporcionando prazer a quem aprecia. O exercício apreciativo das danças dos brincantes da tradição e de Antônio Carlos Nóbrega agita nosso olhar, captando nossa dimensão sensível em direção às coisas da cultura, revelando o envolvimento da percepção, valorizando e, ao mesmo tempo, dando um novo entendimento a respeito do mundo da cultura popular.

A estesia de presenciar as cenas do espetáculo se dá no conteúdo da letra musical, da rítmica, da dança, da transposição das cenas, das personagens, dos brincantes e do próprio artista. Para dançar, o artista retira seu blazer branco e seus sapatos castanhos. Ele caminha e salta alegremente, percorrendo uma trajetória circular pelo palco, preparando-se.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Encena uma luta com as abelhas imaginárias, tocando em vários pontos de seu próprio corpo, isto é, explorando seu espaço pessoal, dançando de modo burlesco e, ao mesmo tempo, ultrapassando o vocabulário gestual do personagem Ambrósio, trazendo frases coreográficas e tiragens teatrais e explicitamente cômicas dos Irmãos Aniceto[17].

Imagem 2 – Os trupés do Cavalo Marinho

Fonte: Almeida e Carvalho (2002).

O artista retoma novamente a sua caminhada de modo alegre. Para de frente ao público e começa a fazer o afastamento lateral dos pés. A câmera nos transporta novamente para o cenário dos brincantes da tradi-

17 Um trecho da cena traz Antônio Nóbrega passando a mão em seus ombros e braços, como se estivesse espantando alguns mosquitos, entre outros gestos que lembram a gestualidade dos cearenses Irmãos Aniceto. Conforme as palavras do artista, no vídeo da série *Danças Brasileiras*, "É determinante a influência da vida rural na arte dos Irmãos Aniceto", afirma o artista. Figuras e personagens desse mundo, os movimentos dos animais, os cantos inspirados pelos fenômenos da natureza são marcas fortíssimas na arte desse grupo. Pela longevidade, vigor e criatividade de suas danças e brincadeiras, o trabalho dessa família se destaca no cenário da cultura popular brasileira. Consulte: <https://www.youtube.com/watch?v=GNWCfpDTwZY>.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção e, nela, vemos o mestre Ambrósio realizando a mesma movimentação na companhia dos palhaços Mateus e Bastião no chão batido do terreiro. Vemos o corpo brincante de Antônio Nóbrega realizando trupés (passos), no nível baixo, bem similares aos de Pedro Salustiano, brincante do Cavalo Marinho que interpreta o Mestre Ambrósio. Em seguida, a câmera nos leva para a apreciação de sua releitura coreográfica que vai além do que presenciamos no repertório gestual dessa dança popular. O artista improvisa outros passos, realizando arrastados, rodopios, rolamentos, saltos, chutes, gingados, molejos, entre outros gestos, como vemos nos *frames* da Imagem 2.

Imbricados(as) ao tema das expressões de danças tradicionais do espetáculo, identificamos o romance como um segundo mote inspirador. Segundo Câmara Cascudo (2012), de linhagem lusitana, essa forma literária diz respeito a um conjunto de poemas rimados, vindos dos séculos X, XI e XII, feitos para o canto nas cortes e saraus aristocráticos. De gênero narrativo e transformação psicológica, buscam os efeitos da emoção do lirismo do amor, gesta do gado, episódios líricos ou políticos, entre outros temas sempre sensíveis e poderosos do âmago popular. Apenas na segunda metade do século XIX os romances começaram a ser registrados em terras brasileiras.

Na tessitura ressignificada das tradições populares, o espetáculo traz cores, movimentos, cenas, personagens e figuras que perpassam o sagrado e o profano, o drama e a comédia, o real e o virtual, o individual e o coletivo, recitados por estesias dançantes do corpo brincante de Antônio Nóbrega. Para ilustrar tudo isso, reportamo-nos à encenação da música *O rei e o palhaço*, exibida nos momentos finais do *Lunário*.

Escrita em décima de sete sílabas, a canção, *O rei e o palhaço*, exemplifica uma estrutura poética do romanceiro popular, com o uso de suas formas tradicionais, na elaboração armorial do referido trabalho artístico. A canção é inspirada no Maracatu Rural, estando ligada ao contexto dos canaviais e engenhos de cana-de-açúcar. “O folguedo é ligado ao período

ISBN: 978-65-5222-079-0

carnavalesco, pois na época de carnaval os canavieiros se enchem de alegria e se tornam guerreiros." (Andrade, 2013, p. 74).

Entre um trecho e outro da música, a banda nobreganiana enfatiza o ritmo dos tambores ressonantes. Antônio Nóbrega cria um espaço no palco como se estivesse passando seus pés nas brasas da fogueira, aguçando a vibração corporal de um dançar próprio do Maracatu Rural. Nosso olhar é levado, várias vezes, aos canaviais da Zona da Mata com seis personagens guerreiros, os caboclos de lança[18]. Misturado aos momentos deslumbrantes, retornamos à imagem do palco com a ilustre presença do artista cantando e dançando.

Imagem 3 - Entre o palco e os canaviais

Fonte: Almeida e Carvalho (2002).

Sua coroa é de ouro,/ o meu chapéu é de palha./ A sua cota é de malha,/ o meu gibão é de couro./ Sua justiça é no foro,/ minha lei é o consenso. (bis)/ O seu reinado é imenso,/ Minha casa é

18 O Maracatu tem como personagens: o rei, a rainha, príncipes, damas, embaixadores, baianas e os caboclos de lança, que representam os indígenas. Esses últimos se destacam nas cenas do espetáculo *Lunário Perpétuo*, entre a *performance* de Antônio Nóbrega e os brincantes nos canaviais e também no palco.

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *o meu país./ Você é preso ao que diz,/ eu digo tudo o que eu penso.// Você vem com a arma erguida,/ eu vou abaixando a guarda./ Você vem vestindo farda,/ eu de roupa colorida./ Você disputa corrida,/ eu corro pra relaxar. (bis)/ Sua marcha é militar,/ a minha é de carnaval./ Seu traje é de general,/ eu visto pena e cocar.// Você liga a motosserra,/ eu planto flor no cerrado./ Você só anda calçado, eu piso com o pé na terra./ Você quer vencer a guerra,/ eu quero ganhar a paz (bis)./ Você quer vencer a guerra,/ eu quero ganhar a paz./ Você busca sempre mais,/ eu quero só o que é meu./ Você se acha europeu, eu sou dos canaviais// Você vem com a força bruta,/ eu vou com a ginga mansa./ Você vem erguendo a lança,/ e eu erguendo a batuta./ Você me traz a cicuta,/eu lhe dou chá de limão. (bis)/ Você diz que é capitão,/ eu só sou um mensageiro./ Você é um brigadeiro, e eu sou só um folgazão* (*O rei e o palhaço*, Antônio Nóbrega e Bráulio Tavares).

A banda nobreganiana faz a segunda voz na *performance* da música *O rei e o palhaço*, especialmente nas frases poéticas sublinhadas na letra descrita antes deste parágrafo. No conteúdo da letra, temos dois personagens antagônicos. O rei representando a lei da força, do poder bélico, a sisudez militar. Por sua vez, o palhaço é visto como um folgazão, espelhando a leveza frágil do simples, a fantasia carnavalesca, o desatino brincante. Proporcionando lições de vida em cada resposta do palhaço, como: correr para relaxar, ganhar a paz, entre outros ensinamentos.

Nos *frames* da Imagem 3, observamos uma síntese das imagens expressivas dos Caboclos de lança, Antônio Nóbrega e seu grupo musical. Quase ao final da apresentação, somos surpreendidos com a presença dançante dos brincantes de Maracatu no palco. Giros, tesouras, arrastados de pés, saltos diversos, transferências de peso corporal potencializam nossas emoções por testemunharmos tamanha beleza.

Os caboclos, com suas lanças cheias de fitas, vestidos com lantejoulas, aljôfares, mantos, abundância de adornos, meias coloridas, chapéus ou cabeceiras de papel celofane, com imensas franjas cintilantes e coloridas reluzem no palco. Eles dançam fluentemente, desenhando um círculo no palco ao redor de Antônio Nóbrega, animando nossa sensibilidade a toda potência expressiva desse dançar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O cenário estético descrito educa nosso olhar, ampliando nossa percepção em direção à atmosfera do dançar. Isso empodera nossos sentidos, movendo-nos à dinâmica expressiva dos movimentos e cores dos corpos brincantes no palco. Como expectadores(as), as sensações estesiológicas percorrem nosso corpo, fazendo-nos ter um sentimento de pertencimento à obra de arte. "Em público essa estesia contribui também para reforçar o sentimento de comunidade, pois partilhamos essas emoções que ligam razão e afetividade em uma dimensão estética" (Nóbrega, 2015, p. 118).

OS CORPOS BRINCANTES QUE DANÇAM

A noção de "corpo brincante" se refere ao mestre da tradição, ao artista popular brasileiro, cuja expressividade traz saberes, práticas, narrativas e expressões da arte popular, junto aos modos de ser e conviver que dão todo sentido existencial a uma determinada comunidade. Nessa perspectiva, Antônio Carlos Nóbrega conviveu por bastante tempo com esses artistas da tradição e, portanto, tem muito a nos ensinar por meio de suas produções.

Como artista e agente de cultura, Antônio Nóbrega se revela como um corpo brincante que ensina e também aprende, delineando conhecimentos tradicionais, valorizando a identidade coletiva e o convívio com outros corpos, além de impulsionar e (re)organizar as ações cotidianas, potencializando o viver por meio das danças, cantos, poesias, brincadeiras, entre outras expressões e linguagens.

Partindo desse olhar, a atitude educativa de permitir-se ao prazer de brincar e vivenciar o lúdico, dialogando com a ideia de o ser humano não ser apenas um *Homo Sapiens* ou mesmo *Faber*, ou seja, um ser racional e utilitário; sem, contudo, desconsiderar essa dimensão, mas também com ela ser capaz de levar em conta a dimensão lúdica, de jogar e divertir-se, portanto, de ser um *Homo Ludens* (Huizinga, 2007).

ISBN: 978-65-5222-079-0

O diálogo com o historiador Johan Huizinga (2007)[19] contribui com o olhar fenomenológico, porque ele realça o caráter lúdico da cultura, produzida no exercício do jogo, que se dá em diversas circunstâncias do viver, dentre elas, da ciência, da filosofia e das artes, sendo esses três últimos elementos muito relevantes para pensarmos a respeito das potencialidades educativas do corpo brincante de Antônio Nóbrega.

Seu corpo nos convida a brincar, a ressignificar nosso modo de ver, sentir e agir na vida, ampliando nossa percepção sobre nós mesmos e de nossa relação com os outros e o mundo cultural. O corpo brincante desse artista -, ao expressar suas emoções, simbologias, ideias e produções - pode nos mobilizar ao exercício de uma leitura contemporânea a respeito de nossa existência, especialmente de nossa condição de sermos brasileiros, detentores de um arcabouço cultural muito valioso.

A arte do corpo brincante de Antônio Carlos Nóbrega se mostra como potência educativa, haja vista o artista convida-nos a intensificar nossas experiências vividas com suas obras. Ele revela-se como um *performer*, que, para Pavis (2011), diz respeito a alguém que está presente por inteiro, de modo sensível e corporal, diante do espectador, fazendo-o mergulhar no universo que representa. O movimento expressivo de suas gestualidades corporais reverbera uma energia em nossos corpos, entrelaçando-nos à narrativa desse seu depoimento e de sua arte, dando visibilidade às cores, tons, poéticas e expressões da tradição.

Seu corpo brinca, em sua atuação performática, convidando-nos a imergir no exercício lúdico e a nos permitir a ser também brincantes, apreendendo traços ressignificados de saberes e fazeres da tradição, através das expressões estéticas contidas nas palavras, poesias, cantos, movimentos, danças e encenações delineadas em suas obras. Ao dançar, declamar, cantar e atuar, Antônio Carlos Nóbrega expressa uma arte,

19 No livro *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*, Huizinga (2007) reúne um dos elementos fundamentais da cultura humana: o instinto do jogo, tecendo as relações na lei, na ciência, na poesia, na guerra, na filosofia e nas artes que nutrem o jogo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ligada ao movimento armorial7, que produz e é, ao mesmo tempo, produzida pela cultura.

Nesse sentido, amparados pela fenomenologia, dialogamos com a ideia de cultura que, segundo autor medievalista Paul Zumthor (1997), apresenta-se como um fenômeno híbrido, complexo e heterogêneo, repleto de múltiplos conhecimentos, configurado por diversas práticas, expressões, artes, modos de ser e conviver que dão todo sentido existencial a uma dada coletividade.

Partindo da leitura de Zumthor (2007), entendemos que a noção de cultura se diferencia da de tradição. A segunda, termo mais específico, que remete a um tipo de cultura em que se dá por meio de uma rede de múltiplas contribuições, saberes, memórias, hábitos e condutas dos ancestrais, ampliando o sentido da existência, educando-nos e também pode contribuir com nossa humanização.

Essa ideia destacada nos permite aprender mais sobre a cultura, ampliando nosso olhar a respeito das figuras dos artistas da tradição, os "folgazões". Esses sujeitos muito têm a nos ensinar sobre os sentidos singelos do viver, junto à importância de aprendermos a mudarmos nossas atitudes a favor de não apenas darmos valor aos momentos utilitaristas das relações humanas, mas também e, especialmente, a permitimo-nos a brincar e, portanto, a darmos mais leveza e beleza às relações sociais e educativas, assim como nunca esquecermos de quem realmente somos, de nossa identidade cultural, de nossa historicidade e das formas de convivermos com os outros, conosco mesmos e com o mundo do qual fazemos parte.

Enxergamos que a dança deu um maior frescor ao pensamento do artista, fazendo-o perceber seu corpo e o corpo do outro de modo mais intenso, criando um mundo mais colorido, mágico, cheio de vida e múltiplas perspectivas de experimentação de ritmos, expressões e movimentos. Para a estudiosa e bailarina Karenine Porpino (2018), o ato de olhar revela-se como experiência de ver e ser visto, entre o que vejo e o que é visto por mim, entre o modo de ver e daqueles que fazem meu mundo, entre

ISBN: 978-65-5222-079-0

ver o mundo e ver a mim mesma são experiências potentes para o dançar. "Meu olhar se transforma em movimento de dança, confunde-se com o que é visto, e com ele recruta tantos outros modos de ver que daquele novo olhar se diferenciam." (Porpino, 2018, p. 60).

Em sua tese, Porpino (2018) defende que dança é educação, desvelando-se como experiência estética do corpo. Essa experiência sensível com a dança se dá na gestualidade potente do corpo, poetizando a existência. "Literalmente, a dança traz o corpo à cena. É o corpo que baila sendo o próprio bailarino. Dançar é poder incessantemente acreditar no corpóreo, em sua capacidade infinita de transcender o dito." (Porpino, 2018, p. 26).

Seja em uma apreciação ou mesmo no próprio ato de dançar, temos a sensação de um envolvimento estético com a dança. Sentimos o quanto somos sensíveis a ela, bem como percebemos seus sentidos. Entregues a ela, as palavras não conseguem trazer suas infinitas interpretações. Por esse viés, Porpino (2018) nos ensina que precisamos considerar as expressões polissêmicas do corpo vibrante, desejante e criativo, que ao dançar, poetisa e transforma a vida. Esse pensamento aproxima-se de como podemos relacionar a maneira de como a educação se manifesta como aprendizagem da cultura, na qual há a apropriação e, ao mesmo tempo, (re)criação da cultura.

> A dança é um ir e vir de formas impregnadas de saberes múltiplos que são recriados a cada momento de sua realização. Essa recriação é ao mesmo tempo única e coletiva, pois cada ser humano a recria a partir de suas próprias experiências estéticas, mas tais vivências só podem ser entendidas a partir da cultura que lhe dá sentido (Porpino, 2018, p. 102).

Nesse sentido, os corpos brincantes que dançam performam, poetizam, fazem um belo espetáculo aos nossos olhos. Assim, essa *performance* poética se fulgura como linguagem, pois entrelaça corpo, comunicação, expressão, recepção, percepção, cultura, tradição, oralidade, poética, literatura e leitura. Segundo Zumthor (2007), a *performance* é estabelecida pela percepção da forma e presença e também marcada pela sua prática

ISBN: 978-65-5222-079-0

experimentada no mundo e de si mesmo, de um corpo através da postura, do ritmo respiratório, da imaginação, dos espaços e tempos socioculturais da obra em si.

Nesse ínterim, temos a noção de *performance* ligada à ação corporal e à forma das múltiplas linguagens, resplandecendo-se como uma forma de leitura de corpo inteiro, que conforme afirma Zumthor (2007), materializa-se na realidade vivida e percebida pelo corpo, propiciando prazer e tecendo um laço afetivo e comunicativo entre a arte poética e o espectador. Dessa forma, toda expressão artística é um ato de leitura, interpretação do mundo. Logo, as diversas linguagens expressas no *Lunário Perpétuo,* nos convoca a atitude corporal de ler o mundo da cultura e da tradição pelo exercício da apreciação.

O ato de ver um espetáculo faz com que o espectador esteja plenamente presente e (re)atualize todas as significações existentes nessa experiência. Desse jeito, vibra em seu corpo novas sensações e emoções que o convidam a ampliar sua imaginação, potencializando a capacidade de ver a vida com outros olhos, com mais leveza, humor e generosidade, fazendo-o brincar, dançar, cantar e poetizar seu próprio viver, mobilizando-o ao exercício de presentificação e imersão no universo simbólico da cultura através do exercício de ressignificar e cultivar as riquezas dos saberes da tradição. Portanto, faz-se necessário pensarmos em uma educação do corpo, do sentir e do bem-viver.

POR UMA EDUCAÇÃO DO SENTIR

Há uma urgência de uma educação do sentir que melhor contribua com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. Dessa forma, devemos pensar em uma educação que considere não apenas os anseios utilitaristas do viver - como alimentação, moradia, transporte, entre outras -, mas também valorize as vontades criativas do corpo, como: imaginação, brincadeira, criatividade, frivolidade, alegria, beleza e expressão do corpo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Segundo Santin (2001), com base no pensamento fenomenológico, o lúdico reconstrói nossa humanidade, nos humaniza, contribuindo, assim, com o nosso desenvolvimento. A abundância se dá como suporte da arte do brinquedo, gerando um transbordamento de forças que revitalizam o viver e o conviver. Tal entendimento se aproxima dos processos criativos, estudos e obras que são realizadas pelo artista Antônio Nóbrega.

A educação do corpo, do sentir, se aproxima da beleza das danças tradicionais, quando abarca a fortuna das atividades lúdicas**,** não se submetendo ao controle das lógicas racionais. Para Santin (2001), existimos por sermos corpo, por isso o brincar exige muito mais que a disciplina racional. O lúdico é uma maneira de viver, de ser, de fazer, do brinquedo, de brincar, geradora de experiências agradáveis, novas e originais. "O mundo do brinquedo começa pela exigência máxima de ser obra exclusiva de seu criador. O brinquedo é uma criatura totalmente dependente de seu criador. Ela nasce do seu imaginário." (Santin, 2001, p. 115).

Coadunando com essa lógica de pensamento que vemos o corpo brincante de Antônio Nóbrega como fenômeno educativo. Isso porque ele provoca uma mudança de olhar sobre a cultura brasileira por meio da dimensão sensível do viver. O artista reúne drama e comédia, sagrado e profano, real e virtual, individual e coletivo, uno e múltiplo, entrelaçando essas e outras esferas da existência, produzindo uma arte que faz uma releitura da cultura popular com um refinamento e uma profundidade, ambas características de seu processo criativo e coletivo com seus parceiros artísticos: Rosane Almeida, Bráulio Tavares e Wilson Freire, em especial.

Essa educação sensível se dá pelo diálogo, reflexão, construção de saberes, repetição e releitura dos gestos nas diversas experiências vividas pela pesquisadora nesse estudo. Logo, compreendemos os sentidos estesiológicos do corpo brincante de Antonio Nóbrega se afirmam como potência educativa por nos dá mais leveza e sensibilidade ao viver por meio da dança, da emoção e do espetáculo cênico.

O exercício de reaprender a ver, a compreender e a refletir sobre nossa educação mediante um diálogo mais profundo e intenso com a arte e a

ISBN: 978-65-5222-079-0

cultura brasileiras, tendo como referência primordial o corpo brincante de Antônio Nóbrega, em especial, a obra *Lunário Perpétuo*, assim como também os cursos e atividades culturais do Instituto Brincante; esse último se constitui como um dos espaços formativos mais criativos de nosso Brasil. Portanto, essa referência de educação do sentir pode ser uma importante fonte de conhecimento para educadores, artistas, professores de escolas e universidades para a ampliação de saberes e fazeres sobre a tradição brasileira.

Por fim, perspectivamos fazer outras produções e reflexões que criem outros espaços de diálogo sobre a arte, a cultura, o espetáculo, a dança, a tradição e os corpos brincantes que podem dar muitos ensinamentos para os educadores, professores, artistas, produtores culturais e formadores de opinião de nosso país. É por essa razão que desejamos mobilizar outras ações que afetem pessoas de diferentes gerações, classes sociais e interesses para a divulgação de conhecimentos tão significativos para nossas identidades e culturas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução Alfredo Bosi. 4. ed. São Paulo/SP: Paulinas, 2003.

ALMEIDA, Antônio Carlos N.; CARVALHO, Walter. **Lunário Perpétuo**. DVD (120 min). Recife/PE: 2002.

ANDRADE, Joana Paula C. C. **Articulações armoriais**: uma abordagem dialógica/intertextual do *Lunário Perpétuo*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade. 2013. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEPB_48f2cc76ef284d6ae3ff99960f853b13>. Acesso em: 01 jun. 2020.

CASCUDO, Luís da C. **Dicionário do folclore brasileiro**. 12 ed. São Paulo: Global, 2012.

COSTA, Luís Adriano M. **Antônio Carlos Nóbrega em acordes e textos armoriais.** Campina Grande: EDUEPB, 2011. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/h4dh8/pdf/costa-9788578791865.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

COSTA, Luís Adriano M. **Antônio Nóbrega em cartografias (pós) armoriais**. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual da Paraíba. Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade. 2015. Disponível em: <https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEPB_ce7cffab28883c3b048daffdc1b8b73f>. Acesso em: 01 jun. 2020.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo/SP: Perspectiva, 2007.

LIMA, Jorge Luís M. **Antônio Nóbrega**: a expressão linguístico-poético-musical de um brincante pernambucano. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa. UERJ, 2006. Disponível em: <https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/6177>. Acesso em: 20 mai. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível.** São Paulo: Perspectiva, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo/SP: Martins Fontes, 1999.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Fenomenologia do Corpo.** São Paulo: Livraria da física, 2010.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal/RN: IFRN, 2015. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/790/SENTIR%20A%20DANC%CC%A7A%20-%20EBOOK-1.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jun. 2019.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Uma estesiologia do corpo... In: NÓBREGA, T. P. (Org.). **Estesia**: corpo e fenomenologia em movimento. São Paulo: LiberArs, 2018.

PAVIS, Patrice. **A análise dos espetáculos**: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema. Tradução de Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2011.

PORPINO, Karenine de O. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. 2 ed. Natal/RN: EDUFRN, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/25583>. Acesso em: 10 mai. 2020.

REZENDE, Mauro Sérgio G. **Antônio Nóbrega**: um brincante. (Monografia de Graduação). Universidade Federal de Uberlândia. Curso de Graduação em História. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19365>. Acesso em: 31 mai. 2020.

SANTIN, Silvino. **Educação Física**: da alegria do lúdico à opressão do rendimento. 3 ed. Porto Alegre: EST edições, 2001.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Tradução Jerusa Pires Ferreira. São Paulo/SP: Hucitec,1997.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.095

CONCEPÇÕES DISCENTE SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Livanio Cruz dos Santos[1]
Alan Belizário Cruz[2]
Filipe Gutierre Carvalho de Lima Bessa[3]
Cicero Magerbio Gomes Torres[4]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender as concepções de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre avaliação da aprendizagem. A pesquisa foi realizada no contexto da disciplina Avaliação da Aprendizagem, com aplicação de um instrumento diagnóstico composto por 13 afirmativas relacionadas a práticas avaliativas tradicionais e formativas. Participaram 25 estudantes regularmente matriculados na disciplina. O método de análise adotado foi a Análise de Conteúdo, conforme proposta por Laurence Bardin (2016), cujas etapas pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados possibilitaram a categorização dos dados em três eixos temáticos: concepções tradicionais de avaliação, avaliação formativa e

1 Doutor pelo Curso de Ecologia e Recursos Naturais da Universidade Federal do Ceará - UFC, livanio.santos@urca.br.

2 Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará- UFC, alan.belizario@urca.br.

3 Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Ceará- UFC, filipe_carvalho@uvanet.br.

4 Doutor pelo Curso de Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC, cicero.torres@urca.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

emancipatória, e práticas e instrumentos avaliativos. Nossos resultados apontaram elevada rejeição às concepções tradicionais de avaliação, associadas à punição, à exclusão e à classificação. Por outro lado, observamos elevada concordância com afirmativas que valorizam a avaliação como processo formativo, participativo e democrático. Contudo, aspectos como a autoavaliação e a necessidade de reorientação da prática pedagógica frente ao não alcance dos objetivos apresentaram respostas mais divergentes, o que evidencia a existência de tensões entre o discurso formativo e a prática pedagógica internalizada. Concluímos que os estudantes demonstram significativa adesão a concepções avaliativas contemporâneas, embora ainda expressem dúvidas e conflitos quanto à operacionalização de práticas avaliativas coerentes com esses princípios, o que ressalta a importância da formação docente crítica e reflexiva sobre a avaliação.

Palavras-chave: Avaliação Formativa, Cultura Avaliativa, Ensino Reflexivo, Formação Docente, Práticas Pedagógicas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A avaliação educacional, historicamente associada à mensuração e à classificação do desempenho, vem sendo gradualmente reconceituada como processo contínuo, regulatório e ético, voltado ao desenvolvimento das aprendizagens e para as aprendizagens. No percurso desse deslocamento, convivem tanto a herança de uma lógica somativa e seletiva, denominada de pedagogia do exame (Luckesi, 2011, 2018) quanto proposições que a reposicionam como mediação pedagógica. Contribuições clássicas estruturaram a definição de objetivos e níveis de desempenho (Bloom, 1971), ao passo que críticas consistentes denunciaram o uso excludente da avaliação e defenderam sua função formativa, processual e inclusiva (Luckesi, 2011), com ênfase no acompanhamento sistemático e na tomada de decisões pedagógicas (Perrenoud, 1999) e na responsabilidade ética de quem avalia (Haydt, 2007).

À luz desse entendimento, a formação inicial de professores no que tange à avaliação das aprendizagens torna-se crucial, pois o modo como se avalia repercute tanto na experiência escolar quanto nas trajetórias sociais dos educandos (Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021). Por isso, os processos e instrumentos avaliativos precisam apoiar-se em base teórica sólida desde a graduação, de modo a evitar a mera reprodução de práticas mecanicistas, classificatórias e descontextualizadas, que convergem para aquilo que Luckesi (2011) denomina “pedagogia do exame”. Em direção oposta, a formação deve fomentar a avaliação como prática ética, diagnóstica e formativa, articulada aos objetivos de ensino, aos contextos socioculturais dos estudantes e ao uso de evidências diversas (observações, produções, autoavaliação e devolutivas qualificadas), favorecendo o acompanhamento processual das aprendizagens e a tomada de decisão pedagógica comprometida com a inclusão e a aprendizagem de todos.

Em complemento, autores como Perrenoud (1999), Luckesi (2011), Libâneo (2013), Dantas e Manssoni (2022), Suhr (2022) e Sousa e Lopes (2024) destacam que a avaliação é um processo multifacetado, inscrito

ISBN: 978-65-5222-079-0

no cotidiano docente e atravessado por decisões permanentes. Nessa perspectiva, o educador aciona diferentes funções avaliativas, desde a verificação das aprendizagens ao longo do percurso até a certificação ao final do ano letivo, articulando procedimentos, instrumentos e critérios de acordo com objetivos, contextos e necessidades dos estudantes. Essa multiplicidade envolve finalidades diagnósticas, formativas e somativas, bem como estratégias de autoavaliação, coavaliação e heteroavaliação, que permitem acompanhar progressos, identificar lacunas e orientar intervenções pedagógicas tempestivas. A tomada de decisão baseia-se em critérios transparentes e previamente socializados, favorecendo a regulação contínua do ensino e da aprendizagem e promovendo equidade no acesso às oportunidades de aprender (Luckesi, 2011, 2018). Quando coerentemente alinhada aos objetivos curriculares e às realidades socioculturais da turma, a avaliação educacional funciona como um prisma da ação docente, permitindo observar as aprendizagens sob múltiplos ângulos e sustentar escolhas pedagógicas informadas, configurando-se como mecanismo elementar para promover e consolidar aprendizagens significativas (Siqueira; Freitas; Alavarse, 2021).

No campo da formação docente, a compreensão crítica sobre avaliação assume papel central. Sacristán (2000) salienta que as concepções construídas durante a formação inicial tendem a se cristalizar e a influenciar as práticas futuras. Assim, discutir avaliação na licenciatura significa não apenas apresentar métodos e instrumentos, mas provocar reflexões sobre sua função social, política e pedagógica, articulando as dimensões cognitivas, afetivas e sociais da aprendizagem.

De acordo com Sousa; Ribeiro (2025) durante a formação inicial, os licenciandos vivenciaram processos avaliativos diversos, como situações-problema, atividades em grupo e individuais, trabalhos em classe e experiências no contexto esportivo. Predominou uma orientação quantitativa para verificar a aprendizagem, com centralidade na nota e nos resultados finais, enquanto abordagens qualitativas e processuais apareceram com menor frequência. Ainda segundo os autores, ao ingressarem

na docência, esse repertório é mobilizado e ajustado às demandas reais da sala de aula. As discussões realizadas nas disciplinas de estágio e as trocas com docentes da educação básica deixam de ser apenas conteúdo de estudo e passam a orientar escolhas concretas. A avaliação é compreendida como um conjunto de decisões pedagógicas contínuas, que exige critérios claros, coerência com os objetivos de ensino e uso das evidências coletadas para planejar intervenções e promover aprendizagens significativas.

Ainda, é na formação inicial que os futuros professores consolidam a compreensão de que a avaliação não se reduz a um artefato técnico; trata-se de um processo dinâmico e multifacetado, que atravessa o cotidiano escolar, orienta decisões pedagógicas e incide sobre a aprendizagem e a inclusão (Luckesi, 2011; Haydt, 2007). Além disso, a formação deve favorecer uma postura crítica frente a finalidades e métodos avaliativos, incentivando práticas reflexivas e contextualizadas que articulem critérios claros, devolutivas formativas e participação discente (Hoffmann, 2001).

No contexto da Licenciatura em Ciências Biológicas, tal debate ganha relevância ao se considerar que o professor em formação precisará transitar entre conteúdos científicos complexos e práticas pedagógicas capazes de promover aprendizagens significativas. Avaliar, nessa perspectiva, exige compreender o estudante como sujeito ativo, capaz de participar de um processo formativo pautado na construção do conhecimento e na democratização do ensino.

Diante disso, este estudo tem como objetivo compreender as concepções de estudantes de um curso de Licenciatura em Ciências Biológicas sobre avaliação da aprendizagem, a partir de um diagnóstico aplicado no contexto da disciplina de Avaliação da Aprendizagem.

METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como de abordagem qualitativa, com elementos quantitativos descritivos, uma vez que buscou compreender

ISBN: 978-65-5222-079-0

concepções de estudantes acerca da avaliação da aprendizagem por meio de dados obtidos em instrumento estruturado. De acordo com Yin (2016), a pesquisa qualitativa diferencia-se a pesquisa qualitativa difere por sua capacidade de representar as visões e perspectivas dos participantes de um estudo.

Ainda, além de capturar suas perspectivas pode ser um propósito importante de um estudo qualitativo. Assim, os eventos e ideias oriundos da pesquisa qualitativa podem representar os significados dados a fatos da vida real pelas pessoas que os vivenciam, não os valores, pressuposições, ou significados mantidos por pesquisadores. Por fim, as pesquisas de cunho qualitativo objetivam selecionar poucos participantes (Creswell, 2010) e são essencialmente de cunho interpretativas (Mattar e Ramos, 2021).

Ainda de acordo com Cresweell (2010) na pesquisa qualitativa parte-se do pressuposto de que existem múltiplas realidades. Pesquisadores, participantes e leitores podem compreender o fenômeno de maneiras distintas. Ao estudar pessoas, o pesquisador qualitativo procura relatar essa pluralidade, recorrendo a diversas fontes de evidência, preservando as palavras dos participantes e apresentando perspectivas diferentes.

O estudo foi desenvolvido no contexto da disciplina Avaliação da Aprendizagem, ofertada no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma instituição pública de ensino superior, durante o semestre letivo 2024.1.

O público-alvo foi composto por 25 estudantes regularmente matriculados na disciplina. O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário diagnóstico, elaborado com base em 13 afirmativas relacionadas a práticas avaliativas tradicionais e formativas, as quais deveriam ser respondidas em termos de concordância ou discordância. O questionário foi aplicado no início da disciplina, no primeiro dia de aula, com o intuito de levantar percepções iniciais dos licenciandos.

Para o tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016), contemplando as eta-

ISBN: 978-65-5222-079-0

pas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Os dados quantitativos foram organizados em tabela, calculando-se a frequência e o percentual de concordância e discordância por afirmativa. Posteriormente, os enunciados foram categorizados em três eixos temáticos: (1) concepções tradicionais de avaliação; (2) avaliação formativa e emancipatória; e (3) práticas e instrumentos avaliativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A organização e categorização das respostas (quadro 1) permitiu agrupar as 13 afirmativas do instrumento diagnóstico em três categorias analíticas, conforme o método de Bardin (2016): Concepções Tradicionais de Avaliação; Avaliação Formativa e Emancipatória; e Práticas e Instrumentos Avaliativos. Essa classificação possibilitou compreender não apenas as tendências quantitativas das respostas, mas também os significados subjacentes às percepções dos estudantes.

A primeira modalidade de avaliação é a diagnóstica, essa avaliação desempenha um papel crucial no planejamento docente, uma vez que, se aplicada corretamente é uma ferramenta poderosa na aprendizagem o educando. Assim, essa avaliação é realizada ao iniciar o ano letivo/semestre/bimestre, objetivando se o educando possui o mínimo necessário de aprendizagem para que possa aprender os novos conteúdos, bem como, verificar as deficiências de aprendizagem trazidas pelo educando (Haydt, 2007; Luckesi 2011).

Na rotina escolar, a função diagnóstica é central, pois permite verificar se a dimensão pedagógico-didática está sendo efetivamente cumprida e atribui sentido educativo ao próprio controle. Esse diagnóstico deve ocorrer no início, ao longo e ao final das aulas ou unidades: no começo, identifica-se o que os alunos já sabem para prepará-los para novos conteúdos; durante o ensino, acompanha-se o progresso, analisando resultados, corrigindo equívocos, esclarecendo dúvidas e incentivando a continui-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dade do estudo; ao término, verifica-se em que medida os objetivos foram alcançados (Libâneo, 2013).

Quadro 1- Categorização das respostas com afirmativas dos instrumentos diagnósticos de acordo com o método de Bardin (2016).

Nº	Afirmação (resumida)	% Concordância	% Discordância
1	Avaliação tradicional impõe medo	92%	8%
2	Avaliação ao fim do semestre (foco no quantitativo)	16%	84%
3	Boa prática avaliativa contribui para permanência	96%	4%
4	Boa prática avaliativa contribui para democratização	92%	8%
5	Avaliar = eliminar quem tira nota baixa	12%	88%
6	Avaliar é via de mão dupla (docente/discente)	96%	4%
7	Necessidade de métrica para avaliar	88%	12%
8	Avaliação integral (cognitivo + emocional)	92%	8%
9	Autoavaliação não deve ser instrumento único	68%	32%
10	Reorientar a prática, mas seguir o programa	40%	60%
11	Classificatória é a mais justa	8%	92%
12	Avaliar e examinar são sinônimos que acolhem	28%	72%
13	Reprovar só na ausência de requisitos básicos	96%	4%

Fonte: Elaborado pelos autores

Os achados do diagnóstico evidenciam um movimento consistente de afastamento dos licenciandos em relação à pedagogia do exame e à lógica meramente classificatória, ao mesmo tempo em que revelam forte adesão à avaliação formativa como prática regulatória do ensino e promotora de aprendizagens. A elevada discordância frente a enunciados punitivos e excludentes (itens 1, 2, 5, 11, 12) indica que a cultura avaliativa do grupo já incorpora críticas consolidadas por Luckesi (2011, 2018), para quem a avaliação não deve operar como instrumento de seleção, mas como mediação que sustenta o direito de aprender. Nesse sentido, a rejeição à prova terminal e à nota como fim em si mesma confirma o deslocamento do "resultado final" para o processo e para as evidências de

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprendizagem colhidas ao longo do percurso, em linha com a ideia de regulação contínua proposta por Perrenoud (1999).

A leitura dos itens com alta concordância (3, 4, 6, 8, 13) aprofunda esse quadro. Atribuir à boa prática avaliativa efeitos sobre permanência e democratização do ensino sugere que os estudantes articulam avaliação, inclusão e justiça educativa, perspectiva coerente com a ênfase de Haydt (2007) na dimensão ética do julgar pedagógico e com a defesa, por Libâneo (2013), de práticas que tornem o trabalho escolar intelectualmente exigente e socialmente referenciado. Essa adesão também dialoga com Sousa e Lopes (2024), ao reconhecerem a avaliação como espaço de negociação de sentidos, com participação discente e critérios transparentes.

Ainda no campo dos princípios formativos, a concordância com a avaliação como via de mão dupla (item 6) reforça a coparticipação docente-discente na produção de evidências e na tomada de decisões didáticas. Tal entendimento aproxima-se da noção de funções avaliativas múltiplas (diagnóstica, formativa e somativa) como parte do cotidiano do professor, destacada por Perrenoud (1999) e retomada por Dantas e Manssoni (2022) e Suhr (2022) ao analisarem a avaliação como prática atravessada por escolhas permanentes, que exigem critérios explícitos e devolutivas oportunas.

Por outro lado, a heterogeneidade observada na categoria "Práticas e instrumentos" (itens 7, 9, 10) revela tensões importantes entre discurso e operacionalização. A valorização de "métricas" (item 7) pode expressar, simultaneamente, necessidade legítima de critérios claros e resquícios de uma cultura quantitativista herdada de modelos de mensuração clássicos como os de Bloom (1971) quando estes são tomados de modo estreito, isto é, descolados de feedbacks qualitativos e de oportunidades reais de reensino. Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), a mera presença de instrumentos não garante seu uso pedagógico; é a leitura criterial das evidências, combinada com devolutivas formativas, que sustenta decisões de reorientação do ensino.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O item 9, ao recusar a autoavaliação como único recurso, aponta maturidade: reconhece-se seu papel formativo, mas também seus limites quando não articulada a heteroavaliação e coavaliação, como defende Perrenoud (1999) ao conceber a avaliação como prática socialmente situada, que integra múltiplos olhares e regulações. Já o item 10 "reorientar a prática, mas seguir o programa" explicita uma fricção clássica entre currículo prescrito e currículo em ação. Sacristán (2000) mostra que as decisões avaliativas mediam essa tensão: cumprir o programa sem ajustar o ensino à luz das evidências recolhidas produz incoerência estrutural; por outro lado, reorientar a prática de maneira criteriosa demanda contratos didáticos claros e tempos curriculares flexíveis.

Essas tensões ajudam a explicar por que licenciandos rejeitam a avaliação classificatória (item 11) e questionam a sinonímia entre "avaliar" e "examinar" (item 12), mas ainda oscilam quando se trata de estabilizar dispositivos concretos (critérios explicitados, momentos de feedback, oportunidades de recuperação). Suhr (2022) e Dantas e Manssoni (2022) lembram que a passagem do discurso formativo para a prática formativa depende de condições didático-organizacionais: tempos para retroalimentação, instrumentos diversificados, pactos de avaliação com os estudantes e coerência entre objetivos-de-tarefa-critérios.

No curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, essas condições assumem contornos específicos. A defesa, pelos estudantes, de uma visão integral (item 8) é particularmente relevante em um campo que exige mobilizar conhecimentos conceituais, procedimentos de investigação e disposições para argumentação científica. Aqui, a orientação de Haydt (2007) que enfatiza o papel dos objetivos e da coerência interna do processo de ensino, pode ser mobilizada para planejar tarefas autênticas (relatórios de práticas, análises de dados, mapas conceituais) acompanhadas de critérios públicos e devolutivas que indiquem caminhos de aprofundamento. Tal desenho aproxima avaliação e aprendizagem e concretiza a responsabilidade ética de quem avalia, como acentua Haydt (2007).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Do ponto de vista institucional Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), sublinham que a democratização do ensino não se efetiva sem arranjos que sustentem a avaliação formativa: previsão de checkpoints, momentos obrigatórios de feedback, possibilidade de recuperação formativa e transparência sobre como os julgamentos são produzidos. A elevada concordância dos itens 3 e 4 sugere que os próprios estudantes reconhecem tais arranjos como fatores de permanência e equidade.

Em síntese, os resultados mostram que os licenciandos: repudiam usos punitivos e classificatórios da avaliação; aderem a princípios formativos ancorados em critérios claros, participação discente e olhar integral; e enfrentam dificuldades no como fazer especialmente na articulação entre métricas e juízos pedagógicos, na combinação de modalidades (auto/hetero/pares) e na gestão da tensão entre prescrição curricular e reorientação do ensino.

À luz de Luckesi (2011, 2018), Perrenoud (1999),Haydt (2007), Libâneo (2013), Sacristán (2000), Siqueira, Freitas e Alavarse (2021), Dantas e Manssoni (2022), Suhr (2022), Sousa e Lopes (2024) e Haydt (2007), consolidar a virada formativa requer: criteriologia explícita e partilhada; ciclos de feedback que efetivamente realimentem o ensino; diversificação de instrumentos alinhados aos objetivos da Biologia e às realidades dos estudantes; e condições organizacionais que legitimem a recuperação e o replanejamento como parte constitutiva do trabalho pedagógico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados evidenciam uma inflexão consistente em direção a uma cultura de avaliação formativa, com rejeição a usos punitivos e classificatórios e ênfase em processos, evidências de aprendizagem e regulação contínua. Esse movimento aproxima-se das formulações que tratam a avaliação como mediação ética do direito de aprender, sustentada por critérios claros, participação discente e devolutivas que reorientam o ensino. Ao mesmo tempo, persistem tensões operacionais no nível dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

dispositivos concretos, sobretudo na articulação entre métricas e julgamentos pedagógicos e na conciliação entre currículo prescrito e currículo em ação.

No contexto da Licenciatura em Ciências Biológicas, consolidar essa virada requer coerência entre objetivos, tarefas e critérios, com atividades autênticas que mobilizem investigação, análise de dados, argumentação e escrita científica. A autoavaliação aparece como componente relevante quando integrada à heteroavaliação e à coavaliação, favorecendo corresponsabilidade e tomada de decisão informada. O feedback oportuno e específico, aliado a oportunidades efetivas de recuperação, deve ser compreendido como parte constitutiva do processo de ensinar e aprender, e não como etapa eventual.

Do ponto de vista institucional, é necessário assegurar condições de trabalho que legitimem a avaliação formativa: tempos didáticos para análise de evidências, momentos estruturados de devolutiva, transparência na comunicação de critérios e previsibilidade de trilhas de recuperação. Tais arranjos fortalecem a permanência e a equidade, pois conectam a exigência acadêmica ao compromisso com o acesso e o sucesso dos estudantes.

Como limites deste estudo, destacam-se a distância entre crenças declaradas e práticas efetivas em sala e a necessidade de observar longitudinalmente a estabilidade dos dispositivos no cotidiano das disciplinas. Pesquisas futuras podem aprofundar análises de sala de aula, explorar critérios e protocolos de feedback específicos para atividades de Biologia e investigar impactos da avaliação formativa no engajamento e na persistência estudantil ao longo do curso.

Em síntese, os achados sustentam que a passagem do discurso à prática depende de uma criteriologia explícita e compartilhada, de ciclos de retroalimentação que realimentem o planejamento, da diversificação de instrumentos alinhados às finalidades formativas da área e de condições organizacionais que reconheçam a avaliação como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Avançar nessa direção significa qualificar a apren-

dizagem, promover justiça educacional e formar professores capazes de julgar com rigor e cuidar com responsabilidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016.

BLOOM, B. S. **Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals**. New York: McKay, 1971.

CRESWELL, J.W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mostos**. 3ed. Porto Alegre: Artmed, 202010.

DANTAS, C. R. S.; MASSONI, N. T. **Avaliação no ensino de ciências: práticas docentes e "escuta" a professores**. 1 ed. Livraria da Física, 2022.

HAYDT, R. C. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2007.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez editora, 2011.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: Questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

MATTAR, J.; RAMOS, K. D. **Metodologia da Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. 1ed. São Paulo: Edições70, 2021.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens - Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ISBN: 978-65-5222-079-0

SIQUEIRA, V. A. S.; FREITAS, P. F.; ALAVARSE, O. M. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e241339, 2021.

SOUZA, S. Z.; LOPES, V.V. **Avaliação Educacional: de aprendizagem, institucional, em larga escala**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2024.

SOUSA, J. S. de; RIBEIRO, S. M. S. Avaliação na formação docente em educação física: uma revisão narrativa. **Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional**, *[S. l.]*, v. 6, p. e025023, 2025.

SUHR, I.R.F. **Avaliação da Aprendizagem: Fundamentos e Práticas**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2016.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.096

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA: SUA CARACTERIZAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E SUA CONSTITUIÇÃO ENQUANTO CONCEITO

Lucinete Fernandes Vilanova[1]

RESUMO

Este artigo resulta de um estudo desenvolvido sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciaturas, ele é parte integrante da dissertação de mestrado que buscou analisar como se apresenta a formação pedagógica no Curso de Letras na Universidade Federal do Maranhão/UFMA. Desenvolvemos essa pesquisa na perspectiva de que a formação docente é antes de tudo um processo contínuo, que deve considerar a integração entre os conhecimentos específicos e pedagógicos e a articulação entre universidade e educação básica. A partir de tal discussão, estabelecemos como objetivo deste trabalho, investigar como a formação pedagógica se constitui como conceito e como se apresenta caracterizada nos cursos de formação de professores. Para tanto, valemo-nos da pesquisa bibliográfica na perspectiva da abordagem qualitativa, onde buscamos fundamentar nossos argumentos em alguns autores como: Pimenta e Anastasiou (2010); Almeida e Biajone (2007); Nóvoa (1995); Tardif (2014); Gauthier et al. (1998); Romanowski, (2012); dentre outros. Tais estudos nos permitem afirmar que o envolvimento do professor numa formação pedagógica contribui para a construção de uma postura consciente e crítica sobre o seu processo de profissionalização docente, além de possibilitar a construção de saberes capazes de gerar mudanças em sua prática. Isso

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, lucinete.vilanova@ufma.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

nos leva ao entendimento que o ser professor estar para além do domínio de conteúdos específicos de sua área, compreende também, saberes de natureza pedagógica e humana.

Palavras-chave: Formação pedagógica, Professor, Profissionalização docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática *Formação pedagógica nos cursos de licenciaturas* compreende o desdobramento de uma trajetória acadêmica com início em 2016, quando ingressamos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), através do Grupo de Pesquisa Escola, Currículo e Formação Docente nos possibilitou um olhar crítico-reflexivo quando da apropriação de saberes epistemológicos e pedagógicos construídos a partir da pesquisa de mestrado que realizamos sobre a formação pedagógica no curso de Letras, Campus São Luís/UFMA. Esse estudo foi motivado em especial por minha experiência enquanto docente das disciplinas pedagógicas em cursos de licenciaturas em instituições de ensino superior públicas e privadas.

Tais experiências nos possibilitaram entender que os processos de formação docente precisam ser repensados a fim de que, ainda na licenciatura, sejam propiciadas condições para que o futuro professor desenvolva um patamar superior de profissionalidade, uma vez que, ainda há carências frente à formação inicial na relação de não valorização da singularidade das experiências profissionais.

De acordo com Romanowski (2012), a formação pedagógica dos professores nos cursos de licenciatura é uma demanda histórica e entendida como fundamental para o processo educativo uma vez que ela possibilita ao professor compreender a organização da escola e enfrentar os problemas da prática.

Para Saviani (2009), Martins (1998), Diniz-Pereira (1999), está aí um grande desafio para os cursos de licenciatura para os dias de hoje, o aprender e ensinar do professor se dá em tempos variados, é preciso, pois, articular necessidades formativas oriundas do campo de atuação às possibilidades dos cursos que formam o professor. Frente a isso, acreditamos que a formação pedagógica dos professores precisa ter centralidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

no ensino como uma prática social complexa e assumir uma abordagem dialética dos problemas da prática.

É preciso que, aos professores seja solicitado conhecimento teórico consistente articulado com o seu conhecimento tácito e com sua prática pedagógica, e que implementem novas metodologias a fim de garantir a aprendizagem significativa.

Sendo a autonomia uma das dimensões a ser trabalhada na educação superior, entendemos então, que a prática docente deve estar para além da transferência de conhecimentos prontos e acabados e de uma formação técnica voltada exclusivamente para a lógica do mercado.

Quanto à formação pedagógica, julgamos que a mesma está ligada diretamente ao ser professor quando foca nos saberes da docência, no conhecimento pedagógico e no próprio Ofício do Professor. Isso nos leva à compreensão que tanto os saberes específicos da disciplina a ser ensinado como os saberes necessários à prática docente são essenciais para o exercício da profissão.

Nessa perspectiva, acreditamos ser importante desenvolver uma prática pedagógica que conduza os discentes a resultados favoráveis em sua aprendizagem. Os docentes são sujeitos de mediação no processo de aprendizagem, tanto por sua experiência de vida, profissional e de área, como por sua motivação para o fazer docente.

Dessa forma, entendemos que o presente estudo possa contribuir para a reflexão sobre os processos de formação de professores, aprofundando dimensões de análise sobre as relações entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e a formação pedagógica recebida nos cursos de licenciaturas.

Embora a formação de professores se destaque como um dos temas mais relevantes dentre as políticas públicas para a educação, o ensino no Brasil ainda não tem atendido às expectativas em relação à qualidade. Muitas são as evidências de que a formação de muitos professores não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis, para que os alunos conquistem o sucesso escolar, e

principalmente, a capacidade para uma plena participação social num mundo cada vez mais exigente.

Nessa perspectiva, as políticas públicas de educação na direção de um ensino de qualidade precisam efetivar a formação inicial dos docentes fundamentando-se nas experiências e práticas vivenciadas por esses nos contextos escolares. De acordo com Veiga (2010, p.14) o exercício adequado da docência depende de "uma formação profissional com conhecimentos específicos ou, no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente".

O estudo teve como propósito investigar como a formação pedagógica se constitui como conceito e como se apresenta caracterizada nos cursos de formação de professores.

Para alcançar este objetivo, o presente artigo foi estruturado considerando os seguintes tópicos: os saberes docentes e sua relação com o processo de profissionalização do professor e os saberes pedagógicos em foco na formação pedagógica do professor.

METODOLOGIA

A fim de atendermos ao objetivo proposto neste estudo, optamos pela pesquisa bibliográfica na perspectiva da abordagem qualitativa.

Com base em Minayo (2007, p. 22), a metodologia do trabalho científico [...] "é o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade". Isso nos remete ao entendimento que os procedimentos metodológicos subsidiam o pesquisador a fim de que o mesmo possa, de modo apropriado, executar os seus estudos de investigação e abordar a realidade empírica de forma a obter respostas ao problema de pesquisa que for suscitado. Ainda segundo a autora, a pesquisa científica,

> inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. [...] enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os

ISBN: 978-65-5222-079-0

> impasses teóricos para o desafio da prática (Minayo, 2007, p. 16).

Frente ao que apresenta Minayo, entendemos que a organização do trabalho científico necessita estar imbuído de passos metodológicos sistêmicos, que apoiados a um conjunto de métodos e técnicas permitem ao pesquisador, lançar mão de uma postura científica que lhe possibilite obter respaldo para os saberes que irá estabelecer com os resultados alcançados.

De forma a buscar respostas às questões relativas ao problema central deste estudo que consistiu em investigar como a formação pedagógica se constitui como conceito e como se apresenta caracterizada nos cursos de formação de professores, optamos pela abordagem qualitativa, que, segundo Ludke e André (1986, p. 13) "envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes".

> As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores (André, 2013, p. 97).

Nessa perspectiva, ao optarmos pelo estudo científico dos fatos sociais, faz-se necessário a utilização de uma compreensão histórica e interpretativa dos fenômenos combinada com uma lógica objetiva.

Realizamos uma revisão abrangente de estudos, artigos e documentos relevantes sobre concepções e características da formação pedagógica nos cursos de licenciaturas, o que nos permitiu uma análise crítica e reflexiva de conceitos, desafios e perspectivas futuras envolvendo esse campo de estudo.

A pesquisa bibliográfica, como método de produção de conhecimento, possui uma natureza teórica, partindo da identificação de conceitos chaves do objeto de estudo, passando pela seleção, organização, sistematização das relações entre ideias, chegando à elaboração da síntese, possibilitando a ampliação e a produção de novos conhecimentos sobre o objeto em questão (Farias; Silva, 2009).

OS SABERES DOCENTES E SUA RELAÇÃO COM O PROCESSO DE PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

A palavra professor, proveniente do latim *"professore"*, significa aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento (Helatczuk, 2010). Identificamos nesse profissional o desafio de incentivar e construir nas pessoas, a capacidade de pensar, interagir e transformar. Nessa direção, compreendemos que sua formação é condição indispensável para o desenvolvimento de sua prática educativa, como ainda, constitui o lócus de sua profissionalização no contexto escolar. Sobre isso Libanio nos faz refletir que:

> Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva, de construir um convívio humano e saudável (Libanio, 2001, p. 13-14).

Formar-se na perspectiva de Libanio implica um processo permanente de formação, em que diferentes conhecimentos se constroem, seja para dar suporte à prática pedagógica ou à prática social. Nessa mesma linha de análise, Pimenta e Anastasiou (2010) defende que educar constitui antes de tudo um processo de humanização, processo pelo qual os seres humanos são inseridos na sociedade e Demo (2000, p.62) que "a pedra de toque da qualidade educativa é o professor visto como alguém que aprende a aprender, alguém que pensa, forma-se e informa-se, na

ISBN: 978-65-5222-079-0

perspectiva da transformação do contexto em que atua como profissional da educação".

Segundo Almeida e Biajone (2007) foi nos Estados Unidos e Canadá que teve início, no final dos anos 80, um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica. As reformas decorrentes desse movimento tinham por objetivo a reivindicação de status profissional para os profissionais da educação. Apoiados na premissa de que existe uma "base de conhecimento" para o ensino, muitos pesquisadores foram mobilizados a investigar e sistematizar esses saberes. Buscaram compreender a genealogia da atividade docente e, assim, convalidar um corpus de saberes mobilizados pelo professor com a intenção de melhorar a formação de professores. Buscaram, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimidade da profissão e, assim, superasse a concepção da docência como vocação.

Ainda segundo as autoras, no Brasil, a introdução dessa temática deu-se, especialmente, pelas obras de Tardif, e, posteriormente, de Gauthier e Shulman; no entanto, o tema saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado na literatura nacional e internacional.

Antes de entrarmos na especificidade dos saberes da docência, discutiremos um pouco sobre a compreensão que temos de profissionalização nesse processo. É em Guimarães (2006, p. 132) que fundamentamos nosso olhar,

> [...] a profissionalização refere-se à constituição do estatuto profissional do professor. Estatuto profissional do professor, como entendido aqui, refere-se principalmente: ao estabelecimento de contornos para a formação (inicial e continuada); à constituição de condições de trabalho (além das condições materiais, também apoio pedagógico, relações democráticas); à garantia de remuneração condizente; à jornada de trabalho (que leve em consideração o desgaste físico e psicológico inerente a essa profissão); e, por último, ao vínculo desses trabalhadores com instituições sindicais e associativas (Guimarães, 2006, p. 132)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Na perspectiva do autor, o processo de profissionalização compreende como a categoria docente se apresenta na sociedade e contempla tanto os aspectos externos da profissão (formação, salário, regras para organização da categoria, status, relações com sindicatos e com as instituições contratantes), como os aspectos internos (comprometimento físico e psicológico).

Nóvoa (1995, p. 29), ao destacar a importância de os professores assumirem uma nova normatização e valoração da profissão, analisa que,

> a produção de uma cultura profissional dos professores é um trabalho longo, realizado no interior e no exterior da profissão, que obriga a intensas interações e partilhas. O novo profissionalismo docente tem de basear-se em regras éticas, nomeadamente no que diz respeito à relação com os restantes atores educativos, e na prestação de serviços de qualidade [...]. É fundamental que a nova cultura profissional se paute por critérios de grande exigência em relação carreira docente (condições de acesso, progressão, avaliação, etc (Nóvoa, 1995, p. 29).

Observamos que embora o autor considere primordial a participação de sujeitos externos à profissão na construção da identidade dos professores e da própria profissão docente, são os professores que devem gestar a profissão. Nessa perspectiva, Nóvoa (1995, p. 20) indica algumas condições necessárias à profissionalização que compreende quatro etapas não sequenciais e duas dimensões.

Trazemos ainda, as contribuições de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003), ao analisarem que a profissionalização de professores implica a obtenção de um espaço autônomo, com valor claramente reconhecido pela sociedade. “Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação consciente e política” (p. 84).

Ao analisar o ser professor com base nas concepções de profissionalização acima, é possível nos desligarmos da ideia do improviso, da vertente de que esse profissional é cumpridor de uma missão, que “nasce com um dom”, que sempre pode ser um “quebra-galho”, do professor técnico, e

ISBN: 978-65-5222-079-0

incorporar a perspectiva de um profissional que se posiciona criticamente frente as condições de confronto, de uma profissionalização que deve ser acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação.

Como analisa Vaillant e Garcia (2012), o professor pode ser entendido como o "profissional do conhecimento". O domínio do conhecimento científico, o saber, tem sido o que distingue e legitima a profissão docente, o que absolutamente justifica o trabalho do professor é o seu compromisso com a transposição desse conhecimento em aprendizagens significativas aos alunos, tornando-se um "profissional do ensino". Para manter esse compromisso, é imprescindível que os professores se sintam compelidos a aprofundar e ampliar suas competências profissionais e pessoais, isso implica, portanto, dominar um conjunto de saberes que o mobiliza para atuar na profissão.

Existe, atualmente, um número expressivo de autores que fazem uso do termo "saberes" para tratar do "ato de conhecer" e "saber-fazer" associado à formação e à profissionalização do professor. Dentre esses estudiosos, destacamos nesse trabalho, as contribuições de Pimenta (2002), Tardif (2013, 2014), Gauthier et al. (1998) e Shulman (1986 apud Almeida; Biajone, 2007).

Pimenta (2002) foca sua análise na mobilização dos "saberes da docência", que segundo ela constitui elemento importante na construção da identidade profissional dos professores. Tais saberes, na perspectiva da autora são construídos com base nos: *saberes da experiência* - aquele aprendido pelo professor desde quando aluno, com os professores que foram mais significativos em sua formação, assim como o que é produzido na prática num processo de reflexão e troca com os colegas; *saberes do conhecimento* - aqueles oriundos dos conhecimentos específicos, conhecimentos científicos e os *saberes pedagógicos* - os que abrangem a questão do conhecimento juntamente com o saber da experiência e dos conteúdos específicos, os que viabilizam a ação do ensinar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tardif (2014, p. 36) define o saber docente "como um saber plural, uma vez que é solicitado do professor, via ação docente, a mobilização de uma diversidade de saberes". Segundo ele, esses saberes são oriundos da:

> *formação profissional* - que compreende o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores; dos *saberes disciplinares* – que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos; *dos saberes curriculares* - estão relacionados ao que é geralmente citado no plano de unidade, como ementas, objetivos, conteúdos e metodologias e dos *saberes experienciais* - dizem respeito àqueles que derivam e são validados pela experiência, seja ela resultado de construção coletiva ou de vivência pessoal, individual. É o saber fazer e o fazer ser (TARDIF, 2014, p. 36-39).

Gaultier et al (1998) corrobora com Tardif ao considerar também a pluralidade do saber docente. Ele considera que um "ofício sem saberes" ou "saberes sem ofício" em direção a um "ofício feito de saberes" são categorias relacionadas ao desafio da profissionalização do professor. De acordo com o autor, "é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino" (p. 28). Conforme Gaultier (1998, p. 28), os saberes que fazem parte do reservatório de saberes dos professores são:

> os *saberes disciplinares* - são aqueles saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas envolvidos com atividades de pesquisa nas diferentes áreas de conhecimento; os *saberes curriculares* - compreende os conhecimentos a respeito dos programas escolares; os *saberes das Ciências da Educação* - se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente; os *saberes da tradição pedagógica* - referem-se às representações que cada professor possui a respeito da escola, do professor, dos alunos, dos processos de aprender e ensinar, etc; *os saberes experienciais* - correspondem aos conhecimentos construídos pelos professores em um processo individual de aprendizagem da profissão e os *saberes*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *da ação pedagógica* - são os saberes experienciais dos professores a partir do momento em que se tornam públicos e são validados por meio de pesquisas realizadas tendo como cenário empírico a sala de aula (Gaultier, 1998, p. 28)

Shulman (1986 apud Almeida; Biajone, 2007), prefere usar o termo "conhecimentos" em vez de "saberes", pesquisador do programa knowledge base. Distingue três categorias de conhecimentos presentes no desenvolvimento cognitivo do professor:

> *conhecimento do conteúdo da matéria ensinada (subject knowledge matter)* - busca compreensões acerca da estrutura da disciplina e a organização cognitiva da matéria objeto de estudo e compreende o domínio dos aspectos atitudinais, conceituais, procedimentais, representacionais e validativos do conteúdo; *conhecimento pedagógico da matéria (pedagogical knowledge matter)* - ou da matéria possui relação com o formular e apresentar o conteúdo de forma a torná-lo compreensível aos alunos e *conhecimento curricular (curricular knowledge)* - dispõe-se a conhecer a entidade currículo como o conjunto de programas elaborados para o ensino de assuntos e tópicos específicos em um dado nível, bem como a variedade de materiais instrucionais disponíveis relacionados àqueles programas Shulman (1986 apud Almeida; Biajone, 2007, p. 287).

Nossa intenção nesse momento, não consiste em aprofundar a classificação dos saberes a partir dos autores citados acima, (tendo em vista que o foco desse estudo é o saber pedagógico), mas explicitar de forma mais objetiva, as diferentes tipologias dos saberes docentes e a relação desses, com a profissionalização do professor, seja a partir de estudos realizados nos âmbitos nacional como internacional.

OS SABERES PEDAGÓGICOS EM FOCO NA FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

A principal finalidade da instituição escolar é contribuir para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes por meio dos conhecimentos da ciência e da cultura. Diante disso, as instituições formadoras precisam garantir aos docentes, uma formação inicial que possibilite o domínio de

ISBN: 978-65-5222-079-0

saberes, dentre eles, o saber do conhecimento dos conteúdos específicos das disciplinas, desenvolvidos em situações sociais concretas e o saber do conhecimento pedagógico do conteúdo.

Gauthier (1998), ao discorrer sobre o ofício do professor, coloca que, conforme o senso comum, para ser professor basta conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição, basta ter experiência ou ter cultura para ter êxito no ensino. É possível identificar que o autor nos chama atenção que para ser professor é imprescindível não só o domínio do conteúdo, mas de um conjunto de saberes específicos que norteiam o trabalho docente.

Ainda segundo o autor, a construção de tais saberes, relevantes à profissão de professor, não se encontram no interior do ser humano. "É preciso sair de si mesmo para se tornar pessoal; noutras palavras, é preciso tornar público o nosso ofício privado" (Gauthier, 1998, p. 23).

Diniz-Pereira (2015), avalia que as licenciaturas saíram do modelo 3+1, porém, ele ainda não saiu das licenciaturas, já que permanece com a lógica estruturante desses cursos. Houve mudanças na composição do grupo de disciplinas referentes ao ensino (que, no 3+1, era praticamente só a Didática) e na proporção entre os tempos de formação referentes ao grupo dos conteúdos científicos e o grupo do ensino/educação. Entretanto, a questão crucial e intocada é que as disciplinas de conteúdo são projetadas e executadas independentemente das disciplinas que se referem ao trabalho de ensino.

Ainda segundo Diniz-Pereira (2006), os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras seriam a separação entre disciplinas da área de referência para a matéria de ensino e disciplinas pedagógicas, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre a formação acadêmica de professores e a realidade das escolas.

Em face ao exposto acima, entendemos que alguns avanços já apontam para uma melhoria dessa realidade, a exemplo temos a Resolução n

ISBN: 978-65-5222-079-0

02/2015, que em seu Capítulo V, §2º do Inciso IV, regulamenta a garantia dos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, como também os conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias (Brasil, 2015). Porém, analisamos também, que muitas instituições de ensino superior ainda não conseguiram efetivar tal determinação legal na prática, pois, além das disciplinas específicas da área ocuparem a maior carga horária do curso, as disciplinas pedagógicas oferecidas, não se articulam de forma efetiva com a prática docente e com o ensino da área disciplinar.

Reafirmamos nossa concepção sobre o papel da formação inicial de professores em Moraes (2003, p. 160), quando discute que a formação inicial deve prover as bases da docência ao futuro profissional para que possa construir um conhecimento pedagógico especializado, de forma a superar o senso comum pedagógico e apropriar-se do conhecimento científico, o que contribui para a valorização da atuação docente. "[...] o conhecimento inerente à profissão do professor não está restrito ao domínio de conteúdos e técnicas".

Sobre a formação pedagógica, Chaves (2014) discorre que a mesma compreende saberes docentes relacionados às Ciências da Educação e saberes docentes relacionados ao Ensino da Matéria. Sendo que os primeiros, de acordo com a autora, são responsáveis pela identidade profissional do professor, auxiliando-o a pensar o ensino da matéria. Estes saberes seriam compostos por saberes oriundos das Ciências Aplicadas à Educação, como por exemplo, História da Educação, Sociologia da Educação, Filosofia da Educação, etc. Os saberes docentes relacionados ao Ensino da Matéria seriam responsáveis pela combinação entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar, temos aqui as contribuições da Didática e das Metodologias específicas.

Ao analisarmos a compreensão de Chaves sobre a formação pedagógica na formação de professor, identificamos que a mesma vai para além do domínio de técnicas a serem aplicadas no ensino, ela abrange desde

ISBN: 978-65-5222-079-0

os saberes das ciências da educação oriundas dos fundamentos e teorias derivados da formação, aos conhecimentos utilizados pelos professores na condução de sua prática profissional quando trabalha os conhecimentos das diferentes áreas do conhecimento.

Pinto (2015), em seus estudos, se dedicou em analisar como a formação pedagógica se constitui enquanto conceito e como está caracterizada nos cursos de formação de professores. Segunda a autora, um passo importante para o entendimento dessa questão perpassa pela discussão sobre as contribuições de determinados campos de conhecimento na caracterização da formação pedagógica.

A *Pedagogia* é um dos campos de conhecimento a que se refere o autor. Ela constitui a base epistemológica da formação pedagógica por estar intrinsecamente relacionada à educação.

> [...] a partir da segunda metade do século XX, a Pedagogia sofreu uma radical transformação, que redefiniu sua identidade e deslocou sua perspectiva epistemológica. Da pedagogia passou-se à ciência da educação; de um saber unitário e 'fechado' passou-se a um saber plural e aberto; do primado da filosofia passou-se ao das ciências. Este processo se deu a partir da afirmação de muitas disciplinas (sociologia, psicologia, etc.) enquanto constitutivas do saber pedagógico-educativo. A Pedagogia tornou-se cada vez mais tributária de saberes especializados assumidos como "ciências auxiliares", mas que, na realidade, reescrevem sua identidade interna, fracionando-a e disseminando-a em vários setores (Cambi, 1999, p. 595-596).

Em análise ao que aborda Cambi, podemos perceber que o campo pedagógico em meados do século XX sofre um processo de especialização de seus saberes, o que de certa forma pode ter ocasionado a desarticulação das demais ciências da educação com a realidade educacional.

Sobre essa questão, Saviani (2009) discute que sobre a relação da Pedagogia (enquanto ciência da educação) com os demais campos de conhecimento científicos, considera-se que à Pedagogia cabe a análise da totalidade do fenômeno educativo, enquanto que as demais ciências que se propõem analisar a Educação, o fazem a partir de um campo muito peculiar, ou seja, a partir de um saber específico externo à educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Sendo a Educação objeto de estudo da Pedagogia, e a mesma, aqui entendida como prática intencional e social, é que se torna possível justificar sua relação com a formação pedagógica nos cursos de formação de professores. Vale ressaltar que nossa intenção não é limitar a análise do fenômeno educativo à Pedagogia, mas de elucidar sua responsabilidade em refletir aspectos problematizadores e unificadores das questões educativas.

Libâneo (2012, p. 9) entende que o conhecimento pedagógico tem duas dimensões, uma epistemológica e outra psicológica.

> A *dimensão epistemológica* refere-se à integração necessária entre didática e a epistemologia das disciplinas, de modo a estabelecer conexões entre a didática e a lógica científica das disciplinas. [...] Presume-se que esteja claro que ter conhecimento pedagógico do conteúdo pedagógico não é somente ter uma "metodologia" para ensinar os conteúdos. Mais do que isso, significa compreender essa metodologia como uma relação orgânica com os procedimentos investigativos da ciência que se ensina, onde estão implicadas as ações mentais a formar, isto é, a fonte dos problemas, exemplos, explicações e tarefas.
>
> A *dimensão psicológica* refere-se ao fato de que o ensino deve estar dirigido à aprendizagem, de modo que importa conhecer as características individuais e sociais dos alunos, sua relação prévia com a matéria, seus motivos, seus modos de aprender (Libâneo, 2012, p. 9).

A análise do autor nos remete ao entendimento do valor que a dimensão epistemológica e psicológica tem para o conhecimento didático. Entendemos, portanto, que as instituições formadoras precisam compreender a importância desse conhecimento para a formação de professores, já que um bom ensino advém do domínio dos conteúdos por parte do professor como um dos meios que o mesmo dispõe para transformá-los em conhecimentos de vida.

Outro campo de estudo que participa da caracterização da formação pedagógica, é a *Didática*. A mesma se encontra no centro da formação profissional dos professores uma vez que o ensino constitui seu objeto de estudo específico.

ISBN: 978-65-5222-079-0

De acordo com Libâneo (2012, p. 117), a Didática é uma disciplina eminentemente pedagógica e tem como seu objeto de investigação o ensino na sua globalidade:

> a dependência da Didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos de instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo pedagógico. É verdade que a finalidade imediata do processo didático é o ensino de determinadas matérias e de habilidades cognitivas conexas; todavia por se tratar de matérias ou temas de ensino, implicando, portanto, dimensão formativa, a eles se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente (Libâneo, 2012, 117).

É nessa linha de discussão, que a Didática assume características pedagógicas na formação do professor, seja quando contempla aspectos do processo de ensino, seja quando considera as questões metodológicas do trabalho docente, essas associadas a objetivos educativos com foco na formação humana. Para garantir o alcance dos objetivos educativos com foco na formação humana, urge pensar a formação de professores de forma integral e integrada e, um caminho para isso, seria a superação de processos fragmentados e dicotômicos que ainda envolvem tal formação.

Segundo Libâneo (2012, p. 167) existe um princípio pedagógico que orienta todo o processo formativo docente.

> Esse princípio pedagógico refere-se à formação pedagógica caracterizada a partir da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. Sendo cursos de formação de professores, as Licenciaturas poderiam vir a organizar-se de forma distinta dos cursos de bacharelado no que se refere à relação entre conhecimentos específicos dos conteúdos e conhecimentos comumente ditos "pedagógicos". Visto que, os Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar não apresentam a mesma finalidade de tais conhecimentos em cursos de bacharelado, sua abordagem nos cursos de Licenciatura deve ser distinta (Libâneo, 2012, p. 167).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nossa compreensão a partir do que trata o autor é que os *Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar* também caracterizam e compõem a formação pedagógica. A finalidade de tal conhecimento no processo de formação evidencia um aspecto pedagógico, visto apresentar uma intencionalidade. Esses conhecimentos precisam ser mobilizados em outros processos educativos de ensino, já que a finalidade formativa do curso de licenciatura é a docência. Sobre essa questão Libâneo explica que,

> 'pedagogizar' a ciência a ser ensinada significa submeter os conteúdos científicos a objetivos explícitos de cunho ético, filosófico, político, que darão uma determinada direção (intencionalidade) ao trabalho com a disciplina e a formas organizadas do ensino. Nesse sentido, converter a ciência em matéria de ensino é colocar parâmetros pedagógico-didáticos na docência da disciplina, ou seja, juntar os elementos lógico-científicos da disciplina com os político-ideológicos, éticos, psicopedagógicos e os propriamente didáticos. Isso quer dizer que para ensinar Língua Portuguesa não basta ser um bom especialista em Língua Portuguesa. É preciso que o professor agregue o pedagógico-didático, [...] (Libâneo, 2010, p. 35).

Analisamos que a formação pedagógica na formação de professores pressupõe uma formação integralizadora dos conhecimentos da Pedagogia, da Didática e dos Conhecimentos Específicos da Área Disciplinar. De maneira geral, a formação pedagógica de um professor, é constituída por saberes relacionados às Ciências da Educação e ao Ensino da Matéria. Essas duas categorias estão diretamente relacionadas ao processo de ensino, seja por meio da reflexão acerca da prática ou pela preparação efetiva para o magistério.

> Os saberes relacionados às Ciências da Educação orientam os educadores a pensar sobre o contexto da escola, do aluno e de sua prática. Assim, esses saberes, devem ser orientados por disciplinas relacionadas às Ciências da Educação como a Psicologia da Educação, a Filosofia da Educação, a História da Educação, a Sociologia da Educação, a Antropologia da Educação, a Didática e também conteúdos relacionados às políticas educacionais e de gestão da escola (Chaves, 2014, p. 6).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Compreendemos mediante o que destaca Chaves, que os saberes pedagógicos precisam ser construídos a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação. O retorno autêntico à Pedagogia ocorrerá se "as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada). "Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação" (Pimenta, 2002, p. 25).

> O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. É sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Nos cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, mas não estarão aptos a falar em saberes pedagógicos. A especificidade da formação pedagógica não está em refletir sobre o *que se vai fazer*, nem sobre o *que se deve fazer*, mas sobre o *que se faz* (Pimenta, 2002, p. 26).

Observamos que os saberes pedagógicos são aqueles que se referem aos conhecimentos da Didática, da Psicologia da Educação, da Sociologia da Educação e das demais ciências educacionais. Sua produção e sistematização estabelecem relação com a prática e são originadas das contradições presentes no contexto escolar e social.

Libâneo (2012), ao analisar a formação pedagógica a partir da teoria histórico-cultural traz uma noção mais ampla de conhecimento pedagógico do conteúdo. O ensino consiste na organização do ambiente social e das condições pedagógicas pelas quais os alunos se apropriam da experiência sócio-histórica da humanidade (conhecimentos, capacidades e habilidades). Isso os leva ao domínio de métodos socialmente desenvolvidos que lhe possibilita lidar com o mundo de objetos e ao mesmo tempo, transformar esse mundo.

Trata-se, portanto, de ajudar os alunos a adquirir métodos e estratégias cognitivas gerais de cada ciência, os quais vão se convertendo em ações próprias do indivíduo, no sentido de auxiliá-lo na resolução de problemas oriundos de situações concretas da vida prática. Os métodos e

ISBN: 978-65-5222-079-0

estratégias cognitivas são adquiridos com a formação de conceitos científicos, para além da experiência sensorial imediata.

O termo "conhecimento teórico" na perspectiva histórico-cultural, compreende um conjunto de procedimentos lógicos do pensamento pelos quais o sujeito realiza uma reflexão sobre as características e propriedades de um objeto e que constituem, ao mesmo tempo, as ações mentais (próprias do sujeito pensante) que permitem a reconstrução mental desse objeto. Pensar teoricamente é, então, desenvolver processos mentais pelos quais chegamos aos conceitos e os convertemos em instrumentos mentais para fazer generalizações conceituais e aplicá-los a problemas específicos, o conhecimento do conteúdo pedagógico está diretamente relacionado ao conhecimento do conteúdo (Libâneo, 2012).

Tratar do conhecimento pedagógico do conteúdo, implica entender que aos professores não basta ensinar apenas os resultados dos conhecimentos científicos, mas compreender neles os procedimentos lógicos e investigativos, de onde se originam capacidades intelectuais necessárias à construção de uma postura crítica nos alunos.

Pimenta e Anastasiou (2010, p. 36), ao analisar a realidade que permeia o contexto da universidade no que tange a formação de professores e sua relação com o saber pedagógico, destaca:

> Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 36).

Observamos, conforme a autora, que os saberes pedagógicos estão intimamente articulados à prática docente e devem abranger a relação teoria prática tão importante na ação pedagógica.

> Saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática representa, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática, pois, essa lhe é anterior. Essa

ISBN: 978-65-5222-079-0

> anterioridade, no entanto, longe de implicar uma contradição absoluta à teoria, pressupõe íntima vinculação com ela. Disso decorre um primeiro aspecto por parte dos educadores sobre a sua própria prática, com a contribuição da teoria pedagógica (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 86).

Compreendemos com base no posicionamento das autoras que para a atividade teórica se objetivar e materializar, precisa estar associada à atividade prática, do contrário, não se chegaria a práxis e nem tão pouco à transformação da realidade. A práxis possibilita a construção da consciência crítica, elemento indispensável para o exercício da docência.

Como já vimos em momento anterior, Tardif é outro autor que analisa a questão dos saberes na formação de professores, definindo o saber docente como um saber plural. Dentre essa pluralidade de saberes, ele prefere tratar o saber pedagógico como saber profissional.

O saber da formação profissional subdivide-se em dois eixos, o das ciências da educação e o da ideologia pedagógica. As ciências da educação são também vinculadas às ciências humanas, cujo foco de estudos é o professor e o ensino. Estas ciências além de produzir conhecimentos, objetivam incorporá-los à prática pedagógica por intermédio, principalmente da formação inicial de professores. Quanto a ideologia pedagógica ou saber pedagógico, se refere às teorias da aprendizagem e aos modos e técnicas de ensinar, portanto engloba toda uma ideologia pedagógica (Tardif, 2014). Os saberes pedagógicos,

> [...] apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa. [...] essas doutrinas (ou melhor, as dominantes) são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado um arcabouço ideológico à profissão e, por outro lado, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas (Tardif, 2014, p. 37).

Compreendemos que a pluralidade e heterogeneidade atribuída aos saberes docentes se dá em função dos diferentes objetivos de ensino que estão articulados à prática pedagógica. Tais saberes devem estar na

base da formação inicial do professor e se constituem a partir de teorias, concepções de educação e de ensino, de escola, de homem que foram construídos ao longo dos tempos e, que de certa forma, estão imbuídos de uma ideologia pedagógica.

Para Gauthier (1998), a formação pedagógica tem por base os saberes das Ciências da Educação, esses por sua vez, permeiam a maneira de o professor existir profissionalmente. Se referem ao conjunto de saberes produzidos a respeito da escola, sua organização, seu funcionamento e, ainda, a respeito da própria profissão docente.

> O professor possui um conjunto de saberes a respeito da escola que é desconhecido pela maioria dos cidadãos comuns e pelos membros das outras profissões. É um saber profissional específico, que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para os outros membros de sua categoria (Gauthier, 1998, p. 31).

Para o autor, esses saberes são adquiridos pelos professores ao longo de sua formação profissional e são, também, os que os diferenciam de qualquer outra pessoa que saiba apenas o que é uma escola. O professor deve conhecer profundamente a instituição escolar. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve por objetivo investigar como a formação pedagógica se constitui como conceito e como se apresenta caracterizada nos cursos de formação de professores. Através de uma análise crítica e abordagem qualitativa, realizamos uma revisão bibliográfica criteriosa, partindo de artigos e documentos relevantes sobre a temática em estudo.

Compreendemos que a formação pedagógica consiste o saber que orienta a prática docente, ela é o auxílio do professor no seu agir pedagógico, em sua forma de ensinar e em sua capacidade de relacionar teoria e

ISBN: 978-65-5222-079-0

prática nas aulas. Os aspectos específicos do ser professor está no conhecimento pedagógico, dessa forma, o sentido de ser da licenciatura deve estar explícito aos alunos desde seu primeiro contato com o curso, visto que é na vivência com as disciplinas que os mesmos compreenderão o quanto é necessária a formação pedagógica para a construção de sua profissão. Dito isso, para que o ensino aconteça, compete ao professor conhecer e dominar os conhecimentos a serem mediados, de forma que esses tenham função social para quem aprende. Daí a formação pedagógica considerar a formação docente fundamentada nas análises da totalidade dos processos educativos.

Frente a isso, inferimos ser necessário que os cursos de licenciatura e os professores formadores dos futuros professores, repensem suas concepções sobre o papel da formação pedagógica na formação de professores, para isso, urge re(construir) o entendimento que a formação pedagógica representa uma combinação entre o conhecimento da matéria e o conhecimento do fazer didático. Precisamos superar o equívoco de que para ser um "bom professor" basta apenas o domínio da área específica, para além disso, o professor precisa fazer com que ela se torne significativa para o aluno.

Encerramos, provisoriamente, apontamos para a necessidade de novas pesquisas que tratem da formação pedagógica nos cursos de formação de professores não como processo isolado mas como alternativa que busque potencializar o sentido de ser dos cursos que formam professores, de forma a reavaliar na formação docente, as relações entre dos conhecimentos específicos das áreas e os conhecimentos pedagógicos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Cristina Alberi de; BIAJONE, Jefferson. **Saberes docentes e formação inicial de professores**: implicações e desafios para as propostas de formação. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.33, n.2, maio-ago, 2007.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, jul./dez. 2013, p. 95-103. Disponível em: https://revistas.uneb.br/faeeba/article/view/7441/4804. Acesso em: 12 de setembro de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso 21 de agosto de 2025.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo. Fundação Editora da UNESP (FEU). 1999.

CHAVES, Taniamara Vizzotto. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. In: **Atas do X Anped Sul**. Florianópolis-SC, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1452-0.pdf>. Acesso em: 3 agosto de 2025.

DEMO, Pedro. **Educação pelo avesso**: assistência como direito e como problema. São Paulo: Cortez, 2000.

DINIZ-PEREIRA. Júlio Emílio. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. As licenciaturas e as novas políticas para formação docente. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, n. 68, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a06v2068.pdf. Acesso em: 14 de julho de 2025.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à hegemonia da educação mercantil e empresarial. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 3, p. 273-280, 2015. Disponível em: http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1355/449. Acesso em: 15 de julho de 2025.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; SILVA, Silvina Pimentel. Pesquisa e prática pedagógica II. Fortaleza: RDS, 2009.

GAUTHIER, Clermont. et al. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Lima. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da educação).

GUIMARÃES, Valter Soares. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In.: GUIMARÃES, Valter Soares (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. Campinas: Papirus, 2006.

HELATCZUK, Vitorio. **Ser professor hoje**. 2010. Disponível em: < www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf >. Acesso em 25 de março de 2018.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas. In: **35ª Reunião Anual da ANPED 2012**. Anais. Porto de Galinhas/CE. 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisas em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EDU, 1986.

MARTINS, Ligia Marcia; DUARTE, Newton (org.); MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. ***Formação de professores*:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: http://books.scielo.org>. Acesso em 03 de setembro de 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: Pesquisa Qualitativa em Saúde. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MORAES, Maria Celia Marcondes. Recuo da teoria. In: MORAES, Maria Celia Marcondes (Org.). **Iluminismo às avessas:** produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 151-167.

NÓVOA, António (org.). **Profissão Professor.** 2. ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1995.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência In. (Org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 3ª ed. atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PINTO, Umberto de Andrade. A Didática e a docência em contexto In: MARIN, Alda Junqueria; PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Didática:** teoria e pesquisa. 1ª edição, Araraquara/SP, Junqueira & Marin, 2015.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑEZ, Isaro Beltrán; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. **Anais do III Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia**. Santiago do Chile. 2012, n.p. cd-rom.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v 4, n 40, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Org.). **Profissão docente:** novos sentidos, novas perspectivas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010.

VAILLAND, Denise; GARCIA, Carlos Marcelo. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.097

A INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ARTICULADA COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CASO DO PROEJAICAP-UERJ

Guilherme Nogueira de Souza[1]
Walace Ferreira[2]
Alberto Alvadia Filho[3]
Rodrigo de Souza Pain[4]

RESUMO

Neste artigo discute-se a experiência de formação inicial de professores, via Iniciação à Docência (ID) na área de Sociologia, a partir da estruturação e funcionamento do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (PROEJAICAP-UERJ). Criado em 2022, o PROEJAICAP é um projeto-piloto para o estudo de caso e futura estruturação da modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Sob a supervisão e orientação de um conjunto de professores-coordenadores, distribuídos por suas áreas de atuação, dezenas de estudantes de licenciatura desenvolvem o atendimento nas turmas

1 Doutor em Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS-UERJ). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, guilherme.souza@uerj.br;

2 Doutor em Sociologia, Programa de Pós-graduação em Sociologia (IESP-UERJ). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, walaceuerj@yahoo.com.br;

3 Doutorando em Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPCIS-UERJ). Professor de Sociologia do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ), afilho30@gmail.com;

4 Doutor em Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação de Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade (CPDA-UFRRJ). Professor Associado da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, rodrigo.pain@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

do Programa ao mesmo tempo que recebem formação dos professores da universidade. Na prática, a experiência acaba por articular duas iniciativas formativas da universidade. De um lado, se oferece ensino básico para a comunidade externa com vistas às provas de certificação enquanto não há regulamentação da modalidade; por outro, se oferece formação específica em EJAI para estudantes de licenciatura, enfrentando um dos desafios de atendimento aos estudantes adultos na educação básica. Entende-se que é papel dos cursos de licenciatura refletir a respeito da estruturação da EJAI, apontando caminhos para o processo de formação dos futuros educadores, ofertando base teórica e prática para o trabalho articulado com um olhar aguçado para os desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem deste público. O PROEJAICAP, através das bolsas de Iniciação à Docência, tem contribuído como este processo enquanto programa temporário e, uma vez transformado em modalidade de ensino, poderá possibilitar campo de estágio regular aos estudantes de licenciatura de toda universidade, fortalecendo assim uma formação inicial de futuros docentes que chegarão às escolas mais bem qualificados para enfrentar os desafios do ensino para jovens, adultos e idosos, especialmente no campo do ensino de Sociologia.
Palavras-chave: Iniciação à docência, Educação de Jovens e Adultos, Formação de professores, Ensino de Sociologia, Instituto de Aplicação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Neste artigo discute-se a experiência de formação inicial de professores, Iniciação à Docência (ID) na área de Sociologia, a partir da estruturação e funcionamento do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (PROEJAICAP-UERJ). Criado em 2022, o PROEJAICAP é um projeto-piloto para o estudo de caso e futura estruturação da modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Sob a supervisão e orientação de um conjunto de professores-coordenadores, distribuídos por suas áreas de atuação, dezenas de estudantes de licenciatura desenvolvem o atendimento nas turmas do Programa ao mesmo tempo que recebem formação dos professores da universidade. Na prática, a experiência acaba por articular duas iniciativas formativas da universidade. De um lado, se oferece ensino básico para a comunidade externa com vistas às provas de certificação enquanto não há regulamentação da modalidade; por outro, se oferece formação específica em EJAI para estudantes de licenciatura, enfrentando um dos desafios de atendimento aos estudantes adultos na educação básica. Para alcançar os objetivos deste texto, inicia-se uma breve apresentação da política de Iniciação à Docência da UERJ, passando para uma apresentação do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (PROEJAICAP-UERJ) e da proposta de ensino de Sociologia desenvolvida no âmbito do Ensino Médio para, por fim, refletir sobre a formação inicial de docentes, no campo da Sociologia.

Em setembro de 1999, a Universidade do Estado do Rio de Janeiro estabeleceu o seu "Programa de Bolsas-auxílio para Atividades Discentes" (Ato Executivo de Decisão Administração – AEDA 027/99). Este Programa visa incentivar a participação de estudantes dos diversos cursos de graduação em atividades acadêmicas, através da sua atuação em projetos e planos de trabalho específicos, sob a supervisão de docentes da universidade. Os objetivos do Programa estão listados no Artigo 3º do referido documento:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> Art. 3º - São objetivos específicos do Programa de Bolsas-auxílio para Atividades Discentes:
> a. Complementar a formação acadêmica;
> b. Aprofundar a participação na vida universitária;
> c. Estimular o desenvolvimento de novas práticas e experiências pedagógicas, visando a melhoria do ensino;
> d. Incentivar o desenvolvimento de programas e projetos considerados estratégicos para a Universidade;
> e. Estimular, indiretamente, a melhoria do ensino de graduação, através do efeito multiplicador da ativação de um grupo de alunos junto ao corpo docente e discente;
> f. Estimular a permanência do aluno na Universidade, reduzindo a evasão.

Em seu Artigo 4º, o AEDA 027/99 cria diversas modalidades de bolsa, dentre elas a que nos interessa no escopo deste capítulo: a bolsa de Iniciação à Docência (ID). Normativamente esta modalidade de bolsa é compreendida como "o conjunto de atividades ligadas a projetos que estimulem o desenvolvimento e a utilização de metodologias inovadoras que interfiram na melhoria do ensino, sob orientação de um professor. Visa-se proporcionar ao aluno, especialmente o de licenciatura, a possibilidade de ampliar seu conhecimento e espírito crítico através do exercício concreto da docência, sob supervisão."

Os projetos de Iniciação à Docência (ID), segundo Ordem de Serviço (OS) UERJ/PR1 nº 29286301/2022, devem ser propostos por docentes efetivos, preferencialmente com carga horária contratual de 40h. Tais projetos são analisados pelo Comitê de Avaliação de Projetos de Iniciação à Docência, que emite parecer técnico-avaliativo aprovando ou não a proposta e alocando as bolsas que serão destinadas aos discentes selecionados pelo docente coordenador do projeto. Segundo a OS supracitada,

> No exame dos Projetos serão levados em conta, além da qualidade dos mesmos, prioritariamente, os seguintes critérios: I. vinculação às experiências de ensino ou pesquisa; II. estarem voltados para o ensino fundamental e o médio; III. favorecer a vinculação Universidade/Sociedade, em particular a prática da docência; IV. contribuir para a melhoria da qualidade dos cursos de licenciaturas e dos ensinos fundamental e médio.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Importante observar – não desconsiderando as devidas proporções – que a política de fortalecimento das licenciaturas, via Iniciação à Docência da UERJ, é bastante anterior ao surgimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), parte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC). Como apontado por Cornelo e Schneckenberg (2020, p.6), o Pibid "foi lançado no ano de 2007, por meio do Edital nº 01/2007, MEC/CAPES/FNDE, voltado às Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), porém, só foi instituído em 2010, pela Portaria nº 72 de 9 de abril de 2010, e, em seguida, pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010." Na prática, a ID na UERJ antecipa em quase uma década uma política nacional de incentivo a permanência e qualificação dos licenciandos. Frisa-se, entretanto, que o Pibid está fortemente articulado com objetivos de melhoria da educação básica, enquanto a iniciativa da UERJ é voltada para suas questões internas, como pode ser observado nos objetivos acima listados.

Ainda dialogando com Cornelo e Schneckenberg (2020) é importante apontar que a qualificação dos licenciandos, o fortalecimento das Licenciaturas e o consequente objetivo de melhoria da Educação Básica perpassam uma série de preocupações globais sobre os sistemas educacionais. Alguns marcos apontados pelas autoras para pensar o Pibid dão o contexto global da preocupação sobre a formação docente, inicial e continuada, ao mesmo tempo que apontavam para os desafios de atrair estudantes, especialmente os de melhor formação básica, para as carreiras de ensino. As autoras apontam dois grandes marcos internacionais para esta discussão: Conferência Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO e ocorrida em Jomtien, na Tailândia, 1990; a reunião Cúpula Mundial de Educação, realizada em Dacar, no Senegal, em 2000, na qual comprometeram-se a alcançar os objetivos e as metas de Educação Para Todos (EPT), reafirmando a visão da Declaração Mundial de Educação Para Todos (JOMTIEN, 1990). Por inferência, é possível que tal contexto tenha influenciado a construção da política própria da UERJ, mas não há registros públicos dos princípios que motivaram a deci-

ISBN: 978-65-5222-079-0

são da Reitoria à época. Portanto, tal ilação é mero exercício imaginativo, baseado nos debates públicos nacionais e internacionais a respeito da qualificação discente para o exercício da docência.

Outra iniciativa importante para as reflexões deste capítulo – e sobre a qual o texto se dedicará com mais afinco – é o Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (PROEJAICAp-UERJ). O PROEJAICAp foi criado pela Reitoria, 2022, para ser executado pelo Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Antes de prosseguir com a apresentação do PROEJAICAp é mister realizar uma breve apresentação do CAp.

O Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp) é uma instituição pública de ensino, parte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), criado em 1957, com objetivo de desenvolver a formação docente inicial e continuada. Os ginásios de aplicação ou colégios de aplicação foram criados a partir do Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, que deliberou que todas as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras deveriam organizar um colégio de aplicação, tendo em vista a necessidade de experimentação metodológica nos cursos de formação de professores. Em seu Art. 1º, o Decreto-Lei estabelece que "ginásio de aplicação é destinado à prática docente dos alunos matriculados no curso de didática." Desta forma, os colégios de aplicação foram concebidos como instrumentos de formação superior de professores, como laboratórios de experimentação metodológica e de pesquisa visando a constituição de quadros educacionais que pudessem atuar na Educação Básica.

Em 1957, a então Universidade do Distrito Federal (UDF) – atual UERJ – criou o seu Ginásio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Anos depois, em homenagem ao seu primeiro diretor e fundador, a escola passou a se denominar Colégio de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira. Em 2001, com a aprovação por parte do Conselho Universitário (CONSUN-UERJ) da Resolução 005/2001, há uma nova alteração do nome da Instituição, passando de Colégio de Aplicação para Instituto de Aplicação. Esta Resolução reafirma a posição do Instituto de Aplica-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção como unidade acadêmica de ensino superior voltada à formação docente. Em seu Art. 2º, a Resolução define o objetivo do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira como a unidade acadêmica que "desenvolverá atividades de ensino, pesquisa e extensão em ensino básico e em ensino superior". Enquanto em seu Art. 4º a Resolução estabelece a atuação do Instituto de Aplicação "no ensino superior da UERJ, enquanto centro de ensino, pesquisa e extensão."

Em 2005, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CSEPE-UERJ) aprova a Deliberação 021/2005 – que estabelece o Programa UERJ de Formação de Professores para a Educação Básica. Esta Deliberação reafirma a posição central do Instituto de Aplicação como unidade acadêmica formadora de ensino superior, conforme o presente no seu Art. 9º, Incisos 1º, 2º, 3º e 5º.

> Artigo 9º – No Campus Maracanã, a carga horária dos Cursos de Licenciatura será distribuída entre a Faculdade de Educação, as Unidades Acadêmicas que possuem cursos de formação de professores e o Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp/UERJ).
>
> § 1º - A carga horária das disciplinas pedagógicas teóricas como componente curricular será de 270 (duzentas e setenta) horas, distribuídas entre disciplinas a cargo da Faculdade de Educação.
>
> § 2º - A carga horária mínima das disciplinas de prática como componente curricular presentará a seguinte composição: 90 (noventa) horas com disciplinas da Faculdade de Educação, 240 (duzentas e quarenta) horas com disciplinas das Unidades Acadêmicas e 90 (noventa) horas com disciplinas do CAp/UERJ.
>
> § 3º - A carga horária mínima das disciplinas de Estágio Supervisionado apresentará a seguinte composição: 60 (sessenta) horas com disciplinas da Faculdade de Educação, 150 (cento e cinquenta) horas com disciplinas das Unidades Acadêmicas e 210 (duzentas e dez) horas com disciplinas do CAp/UERJ.
>
> [...]
>
> § 5º - As especificidades das Unidades Acadêmicas serão contempladas através da flexibilização da carga horária das disciplinas de prática como componente curricular e de Estágio Supervisionado atribuída à Unidade Acadêmica e ao CAp, admitindo-se a alteração dos respectivos quantitativos de

ISBN: 978-65-5222-079-0

carga horária, respeitados os limites estabelecidos pela Resolução CNE/CP nº 02 de 19/02/2002.

Atualmente, o Instituto de Aplicação atua em parceira com outras 11 unidades acadêmicas da UERJ, ofertando disciplinas teóricas e práticas, além das disciplinas de estágio supervisionado. Considerando a oferta de disciplinas, o CAp possui 282 disciplinas registradas no sistema de administração pedagógico da universidade. Dessas, 121 são disciplinas de educação básica e 161 são disciplinas de ensino superior, voltadas aos cursos de graduação. Dados do semestre-letivo 2024.1, copilados pela Secretaria de Estágio e Graduação do CAp, apontam que foram ofertadas 1832 vagas, distribuídas em 109 turmas, nas 83 disciplinas de ensino superior ofertadas no semestre citado. Essas vagas foram ocupadas por 1185 estudantes dos mais diversos cursos de graduação do campus Maracanã – principal campus da universidade. Além destes estudantes de graduação, o Instituto de Aplicação ainda disponibiliza 1100 vagas para atender alunos de educação básica, do 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio.

O funcionamento didático-pedagógico do Instituto de Aplicação está assentado na participação de 208 docentes efetivos e 69 docentes contratados, distribuídos em 07 (sete) departamentos: Departamento de Atendimento Educacional Especializado – DAEE; Departamento de Ciências Humanas e Filosofia – DCHF; Departamento de Ciências da Natureza – DCN; Departamento de Ensino Fundamental – DFF; Departamento de Educação Física e Artística – DEFA; Departamento de Línguas e Literatura – DLL; e Departamento de Matemática e Desenho – DMD. Além de 101 técnico-administrativos/ técnico-universitários. Dados de 2025.

A caracterização do Instituto de Aplicação é importante para dar o contexto institucional de criação do PROEJAICAp, entendendo que a unidade executora do programa é uma unidade acadêmica *sui generis*, atuando no ensino, pesquisa e extensão deste o Ensino Fundamental – Anos Iniciais até o Doutorado, com inserção na grade curricular de deze-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nas de cursos de Licenciatura e como campo de estágio obrigatório para centenas de estudantes todo semestre-letivo.

A despeito dessa incidência estrutural, o Instituto de Aplicação enfrenta o desafio de não ter campo de estágio a noite, mesmo havendo diversos cursos de graduação noturnos. Como vista a avançar na consolidação do CAp, enquanto campo de estágio e *locus* de formação docente e, ao mesmo tempo, avançar na oferta da educação básica para jovens, adultos e idosos cujo processo de formação não se deu no momento oportuno, que a Reitoria da universidade criou o PROEJAICAp.

O sentido institucional do programa pode ser observado a partir da leitura dos objetivos abaixo listados, presentes no AEDA 040/2022:

a. compreender a educação de pessoas jovens, adultas e idosas no âmbito do ensino da educação básica como direito público subjetivo;
b. compreender a dimensão de formação humana em todas as suas dimensões, necessária à oferta de educação para pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram, em algum momento da vida, os acessos aos saberes escolares negados ou interditados, pelas mais diversas condições ou situação de vida;
c. promover ações de integração social entre a comunidade do CAp-Uerj e as comunidades que se situam no seu entorno;
d. compreender a perspectiva de currículo integrado a ser desenvolvido pelo PROAEJAICAp-Uerj como potencializador da valorização dos saberes dos educandos, bem como sua articulação com as práticas sociais necessárias à ampliação das formas de inserção ou de aperfeiçoamento dos educandos nos diferentes contextos societários;
e. compreender a centralidade do trabalho para jovens, adultos e idosos que ingressam ou retornam em espaços educativos de oferta de EJA, considerando as práticas sociais, culturais, humanas em todas as suas dimensões;
f. considerar que o conhecimento se constrói a partir da valorização dos saberes de cada educando, por meio de suas culturas compartilhadas, da curiosidade do descobrir e do fazer-se e mediadas pela ação docente;
g. potencializar que a educação para pessoas jovens, adultas e idosas, seja por meio dos Ensinos Fundamental e Médio, seja por meio de curso de pré-vestibular comunitário se ancore no desenvolvimento de conhecimentos que valorizem a

> educação para a vida cotidiana e para a vida profissional, uma vez que os educandos são, por essência jovens, adultos e idosos trabalhadores.
>
> h. possibilitar campos de estágios curriculares para os estudantes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (UERJ, AEDA 040/2020)

O funcionamento do PROEJAICAp foi organizado a partir da seleção de professores coordenadores por campo disciplinar. Cada professor coordenador fez a seleção dos estudantes de licenciatura que comporiam a sua equipe de trabalho. Caberia ao coordenador, além do planejamento didático do processo de formação dos estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), formar os licenciandos que efetivamente estariam em sala ministrando as disciplinas de ensino médio para o público atendido pelo programa. Esta dinâmica organizativa, articulava os dois programas citados acima. Por um lado, os estudantes de licenciatura se tornavam bolsistas de Iniciação à Docência, com os objetivos já demonstrados da modalidade de auxílio discente. Por outro lado, os professores coordenadores recebiam recursos extras, também via bolsa, para manter organização didática do PROEJAICAp, para a formação dos estudantes de licenciatura e para o planejamento e supervisão do trabalho junto ao público atendido pelo programa experimental de EJAI.

É na interface entre esses dois programas, com seus respectivos objetivos, que a discussão a respeito do ensino de Sociologia no Ensino Médio do programa experimental de EJAI se localiza.

METODOLOGIA

Em termos de Metodologia, o presente capítulo está assentado naquilo que se convencionou chamar de “observação participante”, um dos pilares da pesquisa qualitativa nas Ciências Sociais, especialmente na Antropologia e grande relevância na Sociologia. Longe de ser uma mera técnica de coleta de dados, ela constitui uma abordagem metodológica que assume a presença do analista/pesquisador como parte do processo

ISBN: 978-65-5222-079-0

de construção do conhecimento na busca das perspectivas internas dos processos, capturando a percepção dos atores sociais e compreendendo o significado que eles atribuem às suas ações e interações. Essa perspectiva está fortemente arraigada na tradição culturalista dos Estados Unidos, sintetizada nas obras de Geertz (1989)

Nessa perspectiva metodológica, a fronteira entre sujeito e objeto é dinâmica, impondo ao pesquisador uma posição dúbia entre o vivenciar do processo e o pensar, reflexiva e analiticamente, sobre o mesmo processo, tomando um distanciamento simbólico em relação ao fenômeno. Tal qual aponta Becker (2007), esta posição dialética, entre a participação ativa e a observação tecnicamente distanciada, é o cerne da observação participante, oferecendo, por um lado, uma riqueza de dados insuperável, mas, por outro, apresentando desafios éticos e dilemas de objetividade cruciais para a validade sociológica. Assim sendo, o pesquisador deve ser reflexivo sobre sua própria posição social, entendendo-se como um sujeito posicionado na estrutura social.

No presente capítulo o autor assume-se como um observador participante especialmente posicionado enquanto parte do processo que analisa e sobre o qual reflete, uma vez que atuou como coordenador do projeto. Essa inserção específica, devidamente posicionada, possibilita uma atenção a elementos particulares do processo, muitos do quais não poderão ser tratados nos limites deste texto. Pela posição, ao invés apenas capturar momentos do processo, tornou-se possível acompanhar a evolução do PROEJAICAp, o trabalho dos professores coordenadores, os desafios de formação dos estudantes de licenciatura, os desafios institucionais de continuidade do programa e as estratégias constantemente atualizadas para lidar com a evasão do público do programa ao mesmo tempo que observava a construção de laços sociais forte no interior das dinâmicas de funcionamento de uma política institucional que articula dois distintos programas da universidade.

Ao refletir sobre as possibilidades ensino de Sociologia no contexto deste programa, tem-se o olhar que é, ao mesmo tempo, de dentro e

ISBN: 978-65-5222-079-0

de fora, assumindo os riscos dessa inserção. O que se segue para análise são discussões analíticas sobre a possibilidade de construção coletiva no ensino de jovens, adultos e idosos de uma disciplina historicamente teórica e sem tradição de continuidade na educação básica. Habitualmente, não sendo conhecida pelos estudantes que ingressam na EJAI, especialmente os idosos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto pedagógico de ensino de Sociologia para o Ensino Médio foi construído a partir e em diálogo com o documento interno "PROEJAICAP-UERJ: Concepções e Orientações Curriculares – 2022". Um documento interno norteia a elaboração do conjunto dos programas disciplinares, centralizando na categoria trabalho o eixo de toda construção de didático-pedagógico, como pode ser visto da página 10 do referido documento:

> O trabalho se constitui como princípio educativo e principal eixo temático a ser trabalhado por todos os anos/ciclos/formas de organização da Educação de Jovens e Adultos e do Pré-Vestibular Comunitário do CAp-Uerj. Como forma de abordar o trabalho de forma mais ampliada e em diálogo com as demandas, urgências e emergências do Século XXI, fundamentamos as concepções pedagógicas nos seguintes eixos que, em diálogo com o trabalho, complementam a perspectiva de uma organização curricular que pense a educação e os processos de escolarização como potencial projeto de vida: Trabalho e Sociedade, Trabalho e Meio Ambiente, Trabalho e Tecnologias, Trabalho e Saúde, Trabalho e Culturas.

Partindo da categoria trabalho, o objetivo geral do programa pedagógico de ensino da sociologia para jovens, adultos e idosos foi possibilitar o desenvolvimento de um estranhamento do mundo (DA MATTA, 1997), convidando o estudante, a partir do seu próprio repertório social e histórico, a estranhar o que lhe é familiar e a desnaturalizar aquilo que o processo de socialização tornou como segunda natureza (GEERTZ, 1997). Este exercício do estranhamento, enquanto uma estratégia metodológica que implica o "distanciamento moral e cultural" (DINIZ, 2001, p.58),

ISBN: 978-65-5222-079-0

é um artefato pedagógico a ser produzido com os estudantes no intuito de gerar sobre si e sobre o outro uma percepção de que ambos estão inseridos no interior de uma estrutura social e cultural, uma estrutura vivenciada de maneira particular por cada indivíduo ou grupo. Nesse sentido, o grande desafio político-metodológico do ensino de Sociologia é também seu principal objetivo: conectar a biografia à estrutura, o sujeito particular ao processo coletivo. O ensino de Sociologia é exitoso à medida que os estudantes conseguem observar a sua biografia e a biografia das demais pessoas como parte de processos mais complexos que vão além da mera vontade do sujeito, sem anular, entretanto, a existência particular de cada um. A percepção da dialética indivíduo-sociedade é o grande objetivo formativo do ensino de Sociologia na EJAI.

O intuito de desestabilizar para reconstruir em conjunto, de maneira partilhada, precisa ser acompanhado de um segundo objetivo político-pedagógico central: reconhecer no outro, no diferente, na alteridade, a humanidade particular, submetida a outros processos de formação, igualmente sociais e históricos como aqueles que formaram e forjam cotidianamente a perspectiva de vida do sujeito, do "eu". Articulado ao primeiro objetivo central, o ensino de Sociologia precisa ser propositivo e formativa no intuito de ampliar o olhar sobre o "outro", suas demandas, suas perspectivas de vida e de mundo.

Assim sendo, para a realizar do exposto acima, os objetivos específicos do ensino de Sociologia no PROEJAICAp foram articulados no entorno dos seguintes pontos:

- Objetivamos um processo de ensino-aprendizagem que habilite os estudantes a integrar seus saberes prévios com os conceitos formais da Sociologia, capacitando-os a compreender e intervir de forma mais eficaz na sociedade.
- Buscamos construir coletivamente uma visão do social que expanda sua atuação cidadã, aliando o conhecimento de direitos e deveres à prática democrática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

- Almejamos que reconheçam e valorizem a diversidade cultural brasileira, respeitando as diferenças de gênero, sexualidade, geração, raça e credo, promovendo a não discriminação através da compreensão respeitosa do outro.
- Propomos uma reflexão sobre a estrutura do mundo do trabalho, essencial para muitos jovens e adultos da EJA, auxiliando na análise dos processos sociais que geram oportunidades e desigualdades.
- Visamos ampliar seu repertório cultural e a apropriação da linguagem e lógica formais, abrindo novas perspectivas de inserção ou progressão no mercado de trabalho. Tendo em vista as definições estruturantes da AEDA 040/2022 quanto à temporalidade da EJAI para o ensino médio, o projeto pedagógico para o ensino de Sociologia esteve assentado em três eixos temáticos articulados com os objetivos listados acima:

  I. Eixo 1 – Cultura, diversidade cultural e sociedade. Este eixo tem por objetivo construir com os estudantes uma perspectiva que permita olhar a si e olhar ao outro como sujeitos legitimamente diversos no mundo, apontando para multiplicidade das formas de existir como parte de processos culturais e sociais. Em termos de formação escolar, pretende-se trabalhar com os conceitos de cultura, relativismo cultural, diversidade, estrutura social, e socialização. Em termos de formação para vida, pretende-se contribuir para autoestima dos estudantes ao mesmo tempo fomenta-se o enfrentamento aos processos de discriminação por classe, cor/raça/etnia, gênero e orientação sexual.
  II. Eixo 2 – Capitalismo, mundo do trabalho no Brasil e desigualdades sociais. Este eixo tem por objetivo construir, a partir das experiências laborais dos estudantes, uma percepção das relações de produção na sociedade capitalista, especialmente no contexto brasileiro contemporâneo, apontando para as formas de produção e reprodução das desigualdades econômicas e sociais. Os objetivos de formação escolar perpassam

ISBN: 978-65-5222-079-0

pela produção da percepção de si, enquanto trabalhador, numa determinada ordem social, apontando a centralidade do trabalho para a produção da riqueza. Visando a experiência vivencial, o eixo pretende contribuir para reforçar a importância da construção coletiva dos direitos trabalhistas e previdenciários, apontando os impactos potenciais das reformas do Estado no que tange ao mundo do trabalho e a vida pessoal do trabalhador.

III. Eixo 3 – Estado brasileiro, cidadania e direitos. Por fim, neste terceiro eixo pretende-se auxiliar o estudante a se perceber como parte ativa de uma comunidade política e, portanto, um sujeito detentor de direitos e obrigações para com essa comunidade. Assim sendo, é importante trabalhar com conceitos como Estado, democracia, cidadania e direitos políticos, civis e sociais. Esses conceitos precisam ser traduzidos e articulados com experiências concretas, inclusive em termos de violação por parte de agentes privados e estatais. A intencionalidade é construir uma percepção de si como sujeito de direito, produto de processos históricos, e qualificar para a percepção das eventuais violações de direito vivenciadas pelo sujeito ou sua comunidade.

A Educação de Jovens e Adultos, apesar de compor estratégia de formação para educação básica, demanda dos professores uma perspectiva diferenciada da avaliação. A educação para trabalhadores, idosos e outros grupos sociais vulneráveis demanda abordagem centrada nas especificidades sociais e educacionais dos sujeitos. Deste modo, a EJAI também deve ter um modelo de avaliação próprio que não pode ser comparado ao modelo avaliativo do ensino regular. Dialogando com Hoffmann (1991), as atividades avaliativas na EJAI devem seguir no sentido de considerar o que o estudante sabe e as aprendizagens e descobertas por eles no decorrer do processo de ensino. A observação quanto ao comprometimento

ISBN: 978-65-5222-079-0

com o processo e o desenvolvimento do estudante nas atividades propostas possibilitam que o professor conheça as diferentes hipóteses e formas de construção de seus conhecimentos. Nesta mesma direção, Esteban (2001) acredita que,

> A reflexão sobre o conhecimento na ação conduz o sujeito à indagação sobre sua atuação, criando condições favoráveis à transformação da situação, iluminando aspectos não observados e possibilitando a percepção dos fatos desde novas perspectivas em que se considerem os dilemas e oposições presentes na prática real (p.80).

Assim sendo, as estratégias de avaliação, acompanhamento e monitoramento devem estar assentadas na observação direta do desenvolvimento do estudante, atentando para o comprometimento na execução das propostas mais do que efetivamente na quantificação dos produtos entregues. Ao mesmo tempo que se deve ponderar a frequência aos encontros. A centralidade do acompanhamento está na interação e no comprometimento dos estudantes, entendendo que a educação para os trabalhadores e grupos sociais excluídos do ensino regular precisa incorporar os desafios estruturais mais do que qualquer outro modal de ensino.

O efetivo atendimento aos estudantes da EJAI se deu com a participação ativa, qualificada e indispensável de estudantes de graduação, dos diferentes campos disciplinares, enquanto bolsistas de Iniciação à Docência. Escolhidos a partir de seleção pública, os licenciandos, sob supervisão de seus coordenadores, foram a espinha dorsal do desenvolvimento do projeto-piloto. No caso do Ensino de Sociologia para o Ensino Médio, os licenciandos atuaram em todo o processo de atendimento, formando e sendo formados ao mesmo tempo, atuando desde a construção do projeto do programa até nos processos de avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Sociologia no PROEJAICAP-UERJ, assim como o projeto pedagógico voltado ao desenvolvimento das áreas disciplinares que o

ISBN: 978-65-5222-079-0

compõem, foi estruturado sob uma abordagem dual. De um lado, busca-se atender à comunidade externa, promovendo uma educação de excelência e inserindo-se em uma modalidade historicamente direcionada às classes trabalhadoras e aos segmentos populares, como ocorre na EJAI. De outro, a implementação de ambientes educacionais destinados a jovens, adultos e idosos, seja por meio da EJAI, responde a um desafio presente na formação docente da UERJ, ao viabilizar a participação de estudantes de graduação no Programa por meio de bolsas de Iniciação à Docência (ID) e ao consolidar um campo de estágio acadêmico noturno obrigatório para licenciandos, decorrente da criação dessa modalidade de ensino.

O projeto didático-pedagógico elaborado para o ensino de Sociologia no âmbito do Programa teve como objetivo atender aos estudantes da EJA, ao mesmo tempo em que contribuiu para as etapas de criação da modalidade regular de Educação de Jovens e Adultos na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. A proposta foi garantir que o projeto-piloto oferecesse contribuições relevantes e testadas para o desenvolvimento de uma matriz curricular adequada à formação de estudantes trabalhadores, sejam eles alunos da educação básica ou graduandos em processo de formação.

O perfil do estudante de licenciatura sofreu alterações recentes, sendo atualmente composto majoritariamente por indivíduos oriundos das classes populares, filhos de trabalhadores. Frequentemente, trata-se do primeiro membro da família a ingressar no ensino superior. Esse novo público apresenta demandas específicas relacionadas à permanência universitária, além de uma necessidade mais premente de concluir o curso, não apenas pelas expectativas de melhores salários, mas também porque a permanência na universidade costuma depender de algum apoio familiar ou comunitário, diante das limitações estruturais das políticas universitárias voltadas às classes trabalhadoras.

No contexto da UERJ, a formação de professores tem como elemento central a atuação do CAp nos diversos cursos de licenciatura oferecidos

ISBN: 978-65-5222-079-0

no campus Maracanã, o que proporciona à universidade maior controle sobre a qualidade da formação dos licenciandos. Contudo, esse aspecto também representa um obstáculo, pois a maioria dos licenciandos, com esse novo perfil, necessita trabalhar para se manter na universidade, ingressando já no turno da noite ou migrando para ele, a despeito da existência de uma robusta política de permanência na universidade. O desafio reside no fato do CAp não dispor de modalidades de ensino noturnas capazes de acolher esses estudantes, oferecendo campo de estágio e prática docente.

A consolidação da EJAI no CAp permitiria à universidade ampliar seu campo de atuação e aprimorar o atendimento às classes trabalhadoras, tanto de forma direta quanto indireta. Assim, a consolidação do PROEJACAICAP como modalidade possibilitaria a efetivação de direitos, tanto para os estudantes atendidos pela EJAI quanto para os licenciandos trabalhadores que necessitam de campo de estágio noturno para concluir sua graduação.

A articulação entre a Iniciação à Docência e o Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas possibilitou uma experiência de formação da educação básica à graduação, contribuindo para o reconhecimento dos desafios existentes na consolidação da modalidade para além do projeto-piloto. A partir desta espera-se que o Instituto de Aplicação e a própria Universidade do Estado do Rio de Janeiro possam avançar no atendimento à comunidade interna e externa nas suas necessidades educacionais específicas.

REFERÊNCIAS

BECKER, Howard S. **Segredos e truques da pesquisa**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2007.

CORNELO, C. S.; SCHNECKENBERG, M. *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*: trajetória e desdobramentos. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 14, e71637. Junho de 2020.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**: uma introdução à Antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 1997

DINIZ, Débora. *Valores universais e direitos culturais*. In: NOVAES, Regina (Org.). **Direitos humanos**: temas e perspectivas. Rio de Janeiro: Mauad, 2001.

ESTEBAN, Maria Teresa. **O que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Tradução: Gilberto Velho. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *Do ponto de vista dos nativos*: a natureza do entendimento antropológico. In: **O Saber Local**: novos ensaios em Antropologia interpretativa. Petrópolis, Vozes: 1997.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação*: Mito e desafio – Uma perspectiva construtivista. **Educação e realidade**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 1991

LIEDKE FILHO, E. D. **A Sociologia no Brasil**: história, teorias e desafios. Sociologias, Porto Alegre, ano 7, nº 14, jul/dez 2005, p. 376-437.

LOCATELLI, C., & DINIZ-PEREIRA, J. E. (2019). *Quem são os atuais estudantes das licenciaturas o Brasil?* Perfil socioeconômico e relação com o magistério. **Cadernos de Pesquisa**, 26(3), 225–243.

OLIVEIRA, O. S. de.; PEREIRA, S. M.; ZIENTARSKI, C. *As propostas da UNESCO e panorama educacional brasileiro*: pontos e contrapontos**. XXIV Simpósio – ANPAE**, 2009.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA – Unesco. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos**: atendendo nossos Compromissos Coletivos. Dakar, Senegal: Cúpula mundial de Educação, 2000.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Relatório de Monitoramento de Educação para Todos**. Brasil. Brasília, 2008.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UERJ. **Ato Executivo de Decisão Administração – AEDA 027/99**

_____. **Ato Executivo de Decisão Administração – AEDA 040/2020**

_____. **Ordem de Serviço (OS) UERJ/PR-1 nº 29286301**

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.098

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: PERSPECTIVAS, DESAFIOS E PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Eduardo Lima dos Santos[1]
Jaglisson Gomes Fonseca[2]
Edilson Mateus Gomes de Lima[3]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma análise crítica da formação de professores de Química no Brasil, com foco na articulação entre os saberes pedagógicos e científicos necessários à docência, especialmente no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). A partir de uma abordagem qualitativa e fundamentada em revisão bibliográfica, a pesquisa apoia-se nos estudos de Maurice Tardif (2002), José Carlos Libâneo (2013), Dermeval Saviani (2009) e outros autores que discutem os saberes docentes, as políticas educacionais e os desafios da formação crítica. O trabalho percorre desde a constituição histórica das licenciaturas em Química até as implicações das recentes reformas educacionais, como a BNCC e o Novo Ensino Médio, sobre a formação inicial e continuada. Também examina o papel dos Institutos Federais como espaço privilegiado para a integração entre ensino, pesquisa e extensão, destacando os desafios e potencialidades do ensino técnico integrado. Os resultados

1 Professor Doutor do Curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Alagoas- AL, eduardo.santos@aluno.ifal.edu.br

2 Graduando do Curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Alagoas- AL, jgf3@aluno.ifal.edu.br

3 Graduado do Curso de Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Alagoas- AL, coautor2@email.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

iniciais apontam que há um descompasso entre a formação ofertada pelas instituições e as exigências impostas pelas políticas educacionais contemporâneas, com ênfase em currículos fragmentados, ausência de formação crítica e fragilização do estágio supervisionado. Conclui-se que é necessário fortalecer políticas públicas que valorizem o professor como sujeito reflexivo, bem como repensar os currículos das licenciaturas para garantir a articulação entre teoria e prática, técnica e criticidade e ciência.

Palavras-chave: Formação docente, Ensino de química, Educação Profissional e Tecnológica, Políticas Educacionais, Saberes Docentes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação de professores constitui um campo historicamente tensionado por dicotomias entre teoria e prática, conteúdo e pedagogia, ciência e didática. Essas dimensões, longe de se integrarem de forma harmônica, frequentemente revelam contradições estruturais nos modelos de formação docente vigentes no Brasil.

No caso da Licenciatura em Química, tais desafios tornam-se ainda mais evidentes, dada a natureza dual da área, que exige tanto o domínio de conceitos científicos abstratos quanto a vivência prática em laboratório, o uso de metodologias didáticas e a reflexão crítica sobre o papel social da ciência. Apesar da relevância dessas dimensões, observa-se que raramente se articulam de modo equilibrado. Com frequência, a ênfase desproporcional no conteúdo científico obscurece o caráter formativo da docência e reduz o professor a um executor de conteúdos, sem espaço para a problematização crítica de sua própria prática.

Essa fragmentação torna a formação docente em Química um caso paradigmático para compreender as contradições que atravessam as políticas e as práticas educacionais no país, especialmente no que diz respeito à relação entre saber científico e saber pedagógico.

Maurice Tardif (2002) é uma das principais referências nesse debate ao defender que o saber docente é plural, formado pela confluência de quatro dimensões: disciplinar, curricular, pedagógica e experiencial. Para o autor, a docência não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se sustenta na articulação constante entre esses saberes, permitindo que o professor atue como mediador de aprendizagens situadas em contextos sociais, culturais e institucionais diversos.

No entanto, essa concepção de pluralidade encontra resistência nos currículos das licenciaturas, ainda ancorados em modelos fragmentados que privilegiam o conhecimento científico em detrimento do pedagógico e do experiencial. A integração proposta por Tardif, amplamente reco-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nhecida na literatura, permanece, em grande medida, como ideal teórico, mais do que prática institucional consolidada.

Nos cursos de Licenciatura em Química, esse desafio adquire contornos específicos. Articular o conhecimento científico às metodologias de ensino, aos estágios supervisionados e às vivências escolares requer mais do que ajustes curriculares pontuais: demanda uma transformação epistemológica capaz de compreender o ensino de Química como exercício de pensamento crítico sobre o mundo, permeado por dimensões éticas, sociais e políticas.

No mesmo horizonte, Jacques de Lima Ferreira (2014) aprofunda a discussão sobre a relação entre teoria e prática pedagógica. O autor associa a cisão entre esses polos à herança cartesiana que compartimenta o conhecimento e transformou a prática em mera aplicação da teoria. Propõe, em contraposição, uma perspectiva dialógica e indissociável entre teoria e prática, reconhecendo a prática docente como espaço legítimo de produção de saber.

Tal mudança de perspectiva é fundamental para compreender por que muitos licenciandos ainda percebem o estágio supervisionado como exigência burocrática, em vez de o reconhecerem como experiência formativa. A reflexão de Ferreira aproxima-se das contribuições de Tardif e Saviani, ao valorizar o saber experiencial e denunciar a fragmentação formativa, mas distancia-se de Libâneo por priorizar o debate epistemológico em detrimento da crítica direta às políticas públicas.

Sua análise evidencia, portanto, o descompasso entre o prescrito e o vivido: enquanto os documentos oficiais defendem práticas inovadoras, as condições institucionais e materiais ainda limitam o trabalho docente e restringem a autonomia dos formadores.

Dermeval Saviani (2009), apoiado na pedagogia histórico-crítica, introduz uma leitura essencial para compreender o papel da educação na sociedade contemporânea. O autor sustenta que a formação docente deve resistir ao tecnicismo, assegurando o acesso ao conhecimento sistematizado como instrumento de emancipação humana. Ao recolocar a

ISBN: 978-65-5222-079-0

emancipação no centro da formação, Saviani reafirma o caráter político da docência, frequentemente relegado a segundo plano por abordagens tecnocráticas.

No caso do ensino de Química, essa perspectiva adquire relevância singular. A ideia de uma ciência neutra tem servido, não raro, para evitar debates éticos, sociais e ambientais sobre a produção científica e seus efeitos. Com isso, formar professores de Química implica ir além da técnica laboratorial, promovendo a compreensão da ciência como construção humana situada em contextos sociais e políticos.

Assim, a formação docente deve ultrapassar o domínio de competências instrumentais e favorecer o desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica. Em última instância, trata-se de deslocar o foco da formação do domínio operacional para a construção de uma postura ética e investigativa diante da realidade.

José Carlos Libâneo (2013) introduz uma crítica contundente às políticas educacionais contemporâneas, ao evidenciar como reformas como a BNCC e o Novo Ensino Médio reforçam o caráter utilitarista da formação docente. Tais reformas submetem o trabalho pedagógico a metas de desempenho, reduzindo a docência a uma função técnica ajustada à lógica da produtividade.

Essa perspectiva gerencialista ameaça o sentido crítico da profissão, deslocando o foco do professor como sujeito autônomo para o trabalhador adaptável. Ao redefinir a docência como atividade operacional, tais políticas fragilizam a identidade profissional e afastam o campo educativo de seu propósito formativo e emancipador.

Na mesma direção, Bernadete Gatti (2013) defende que a prática pedagógica deve ser o eixo estruturante da formação, pois a separação entre teoria, prática e conteúdo compromete a construção da identidade profissional. A autora ressalta que a prática não deve ser vista como aplicação mecânica da teoria, mas como dimensão epistemológica na qual o conhecimento se concretiza, se transforma e ganha sentido. Ignorar essa

ISBN: 978-65-5222-079-0

relação é formar professores alheios à realidade escolar e às complexidades do cotidiano educativo.

Na seara da formação docente e saberes profissionais em Química, Otávio Maldaner (2013) reforça essa visão ao reconhecer que, no ensino de Química, o conhecimento profissional do professor ultrapassa a simples soma dos saberes disciplinar e pedagógico. Para ele, práticas coletivas, investigativas e colaborativas são fundamentais para uma formação contínua, entendida não como etapa isolada, mas como processo permanente de desenvolvimento profissional.

Nessa perspectiva, Lucymara Carpim (2014) propõe uma formação inspirada na Teoria da Complexidade, pautada na colaboração e na inovação, e que articule dimensões cognitivas, sociais, afetivas e tecnológicas. De forma convergente, Neusa Fialho e Patrícia Torres (2014) defendem os Recursos Educacionais Abertos (REA) e as Práticas Educacionais Abertas (PEA) como instrumentos de democratização e autoria docente.

Essas propostas se inserem em um contexto em que a cultura digital reconfigura o ensino e a aprendizagem, exigindo um uso crítico das tecnologias, capaz de promover autoria e não consumo pedagógico. A formação docente, nesse sentido, precisa conciliar inovação e reflexão, técnica e ética, conectividade e criticidade.Autonomia e Profissionalização: o Papel do Professor António Nóvoa (2013) amplia o debate ao afirmar que a transformação da formação docente depende do fortalecimento da profissão e da valorização do protagonismo dos professores. O autor destaca que nenhuma reforma será efetiva se não houver mudanças culturais e institucionais que devolvam aos docentes o controle sobre sua prática e identidade profissional.

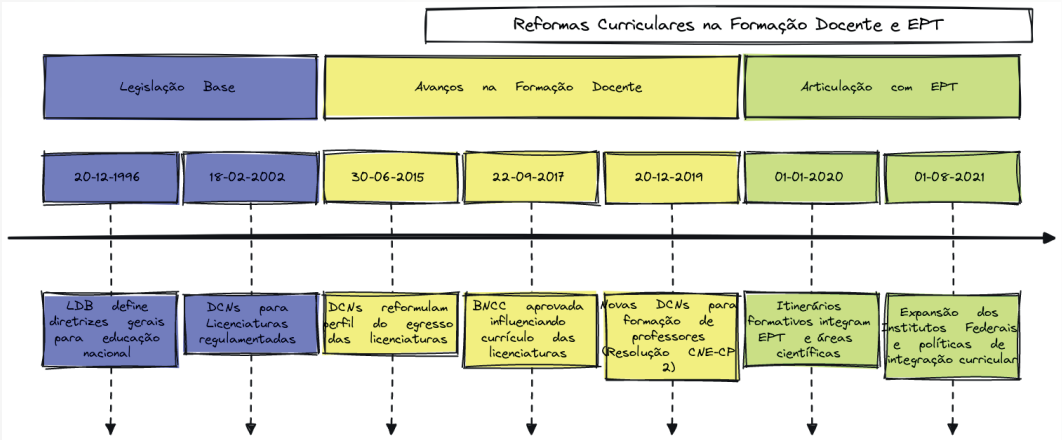
Essa defesa da autonomia docente constitui um ponto de convergência entre os teóricos aqui analisados. Sem o protagonismo dos professores, qualquer projeto de formação tende a permanecer na superfície das reformas, reproduzindo modelos impostos de fora e perpetuando a dependência institucional.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A docência, portanto, deve ser compreendida como atividade intelectual, ética e política não apenas como função técnica subordinada à burocracia educacional. Desde as Diretrizes Curriculares de Zucco (1999), a formação de professores de Química é concebida como articulação entre formação geral, específica e prática-tecnológica.

Todavia, a implementação dessas diretrizes tem se dado de maneira desigual, evidenciando o persistente hiato entre o que é prescrito e o que, de fato, se realiza. Apesar de apresentarem coerência em sua formulação, tais diretrizes não têm se mostrado suficientes para provocar mudanças significativas nas culturas institucionais, ainda fortemente sustentadas por currículos rígidos e por práticas pedagógicas pouco reflexivas. Um exemplo disso pode ser observado nos marcos legais das principais reformas curriculares voltadas à formação docente no Brasil, conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 – Principais marcos legais e reformas que impactaram a formação docente e a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil



Fonte: Elaboração própria (2025).

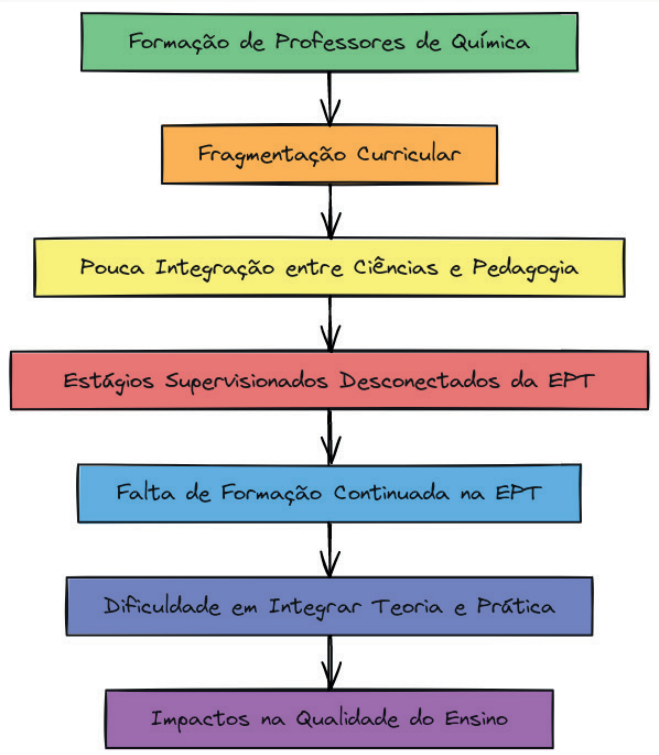
A Figura 1 apresenta os principais marcos legais que moldaram a formação docente e a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. A partir da LDB de 1996, sucessivas diretrizes e normativas buscaram alinhar os cursos de licenciatura às exigências científicas, tecnológicas e sociais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Contudo, persistem desafios na efetiva implementação dessas políticas nas instituições formadoras.

Entre eles, destacam-se lacunas que comprometem a efetividade dos cursos de Licenciatura em Química, pois configuram obstáculos de natureza estrutural (conforme ilustrado no Fluxograma 1). Esses entraves impactam diretamente a formação docente, sobretudo por promoverem a fragmentação do currículo e dificultarem a construção de trajetórias formativas integradas.

Fluxograma 1- Desafios estruturais na formação de professores de Química



Fonte: Elaboração própria (2025).

A figura acima ilustra a articulação entre fatores que comprometem a formação docente, destacando a fragmentação curricular, a frágil conexão entre áreas científicas e pedagógicas, os estágios desvinculados da EPT e a ausência de políticas de formação continuada. Esses elementos formam um conjunto interdependente de entraves que dificultam a inte-

ISBN: 978-65-5222-079-0

gração entre teoria e prática, comprometendo a qualidade do ensino. Como consequência, enfraquece-se também o processo de consolidação da identidade docente.

Pesquisas recentes evidenciam que o distanciamento entre o ideal formativo e o cotidiano escolar é amplamente percebido por docentes e formandos — percepção que, aliás, não deveria mais surpreender, dada sua recorrência na literatura. Em um estudo conduzido por Rocha e Sá (2019), professores de Química relatam lacunas significativas entre a formação inicial e as demandas concretas da sala de aula, especialmente no uso de metodologias, na precariedade da infraestrutura laboratorial e na ausência de formação continuada. Esses relatos reiteram que o cotidiano escolar é atravessado por tensões políticas e institucionais que frequentemente escapam à normatividade das políticas formativas.

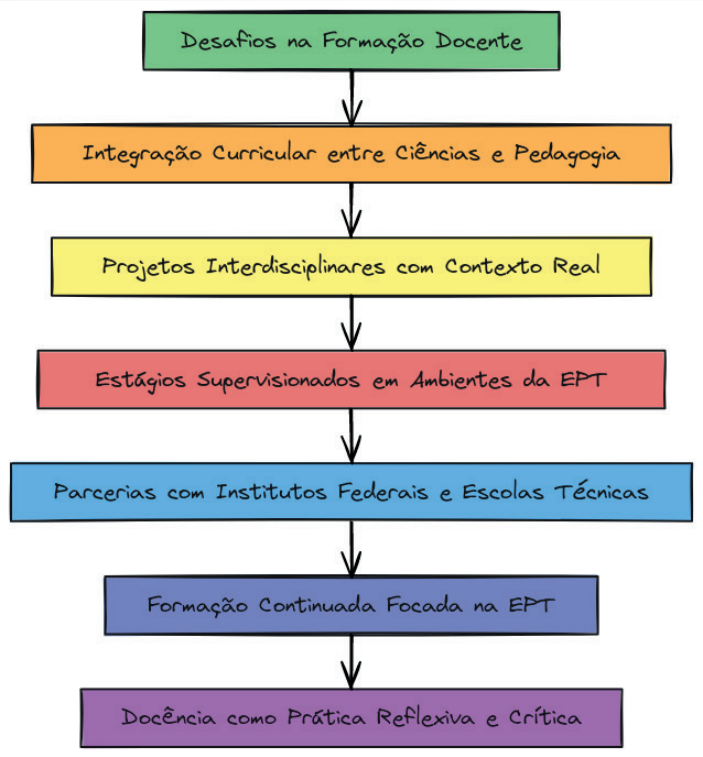
De modo semelhante, Gonzaga, Paiva e Eichler (2020) demonstram que as expectativas dos formandos do PROFQUI contrastam com as condições institucionais reais, evidenciando que a crise na formação docente é estrutural, enraizada em práticas e lógicas institucionais sedimentadas. Embora a legislação da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) tenha avançado, como destacam Oliveira e Silva (2025), permanece ancorada em uma racionalidade técnico-instrumental, frequentemente orientada por interesses de empregabilidade em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Brito et al. (2024) reforçam esse quadro ao apontar que as reformas educacionais, embora sucessivas, esbarram em culturas institucionais resistentes à interdisciplinaridade e à inovação.

A literatura especializada em formação de professores de Química converge em torno de um ponto central: o desenvolvimento docente não se encerra na formação inicial, mas configura um processo contínuo, multifacetado e fortemente condicionado pelas políticas educacionais e pelo contexto institucional em que se insere. Esse entendimento exige, portanto, que as propostas formativas superem modelos episódicos e desarticulados. A figura 2 abaixo sintetiza propostas voltadas à superação dos principais desafios na formação de professores de Química para

ISBN: 978-65-5222-079-0

a Educação Profissional e Tecnológica, apontando caminhos possíveis — embora nem sempre plenamente viáveis — que envolvem desde o fortalecimento da articulação entre teoria e prática até a valorização da formação continuada como eixo estruturante do percurso docente.

Figura 2 – Propostas para superar os principais desafios na formação de professores de Química voltados à Educação Profissional e Tecnológica.



Fonte: Elaboração própria (2025).

A Figura 2 apresenta um conjunto articulado de propostas voltadas à superação dos desafios identificados na formação docente. Entre elas, destacam-se a integração curricular entre ciências e pedagogia, o desenvolvimento de projetos interdisciplinares com relevância social, os estágios supervisionados em contextos reais da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e o fortalecimento de parcerias entre universidades, institutos federais e escolas técnicas. Além dessas iniciativas, soma-se a importância da formação continuada com foco específico na EPT, bem como a

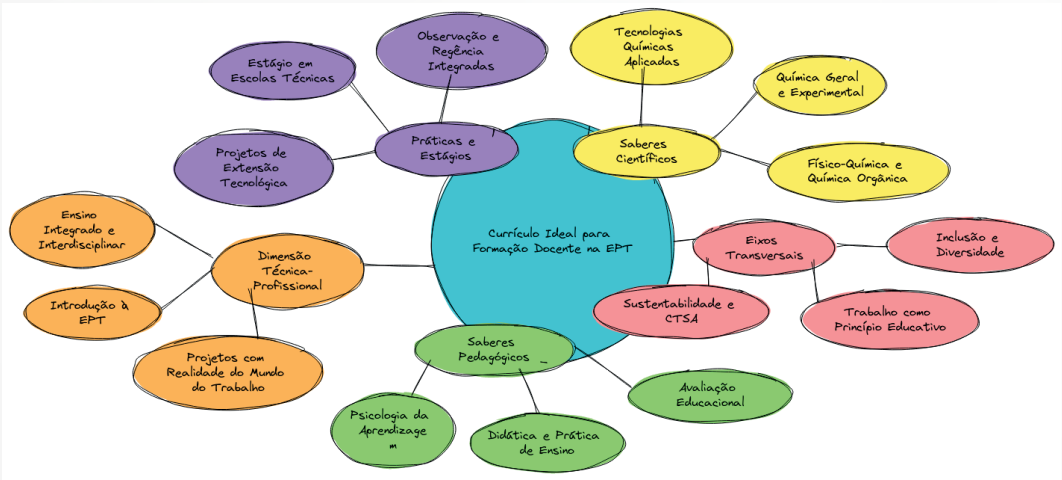
ISBN: 978-65-5222-079-0

concepção da docência como uma prática reflexiva e crítica — ambas fundamentais para consolidar uma identidade profissional comprometida com a transformação social e com a qualidade do ensino científico.

Essas propostas, quando analisadas em conjunto, organizam-se em torno de três eixos estruturantes da formação docente em Química: os desafios enfrentados, os saberes necessários e os caminhos propositivos para uma atuação qualificada nesse campo. Nesse contexto, a integração curricular, a interdisciplinaridade e a prática reflexiva emergem como pilares centrais, reafirmando que o equilíbrio entre os saberes científicos e pedagógicos não apenas contribui para uma formação mais completa, mas se apresenta como condição indispensável à construção de uma docência crítica, contextualizada e socialmente transformadora.

Nessa perspectiva, delineia-se uma proposta de currículo ideal para a formação de professores de Química na Educação Profissional e Tecnológica, conforme o diagrama 1, a seguir

Diagrama 1 – Mapa mental de uma proposta de currículo ideal para formação de professores de Química com foco na Educação Profissional e Tecnológica



Fonte: Elaboração própria (2025).

O diagrama correspondente integra dimensões científicas, pedagógicas e técnico-profissionais, incorporando práticas em escolas técnicas, projetos de extensão tecnológica e atividades interdisciplinares voltadas

ISBN: 978-65-5222-079-0

à realidade do mundo do trabalho. Essa estrutura propõe uma articulação entre saberes científicos, pedagógicos e transversais, promovendo o diálogo com temas como sustentabilidade, inclusão e o trabalho como princípio educativo. Assim, a organização curricular sugerida visa formar docentes capazes de atuar criticamente nos múltiplos espaços da EPT, articulando teoria, prática e compromisso social.

No campo da Química, essa articulação entre ciência e docência assume papel estratégico. Ao promover o diálogo entre o rigor técnico e a sensibilidade humana, entre a investigação científica e o compromisso educativo, a formação docente se torna instrumento de emancipação intelectual e social. É nesse horizonte que se vislumbra uma Educação Profissional e Tecnológica capaz de formar professores não apenas tecnicamente competentes, mas também conscientes de sua função histórica na construção de uma sociedade mais justa, crítica e solidária.

REFERÊNCIAS

BAROLLI, E. *et al. Desarrollo profesional de profesores de ciencias: dimensiones de análisis.* **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, n. 3, p. 637-662, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasília). Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 2 jul. 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasília). Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e institui a Base Nacional Comum

para a Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2019.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasília). Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 6 jan. 2021. BRITO, D. F. *et al.* Formação docente na Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (2008–2022): políticas, contextos e desafios. **Revista E-Publicações UERJ**, v. 4, n. 2, p. 88-112, 2024.

CARPIM, L. M. **Formação docente e teoria da complexidade:** reflexões sobre práticas pedagógicas inovadoras. Curitiba: Appris, 2014.

FIALHO, N.; TORRES, P. **Práticas e recursos educacionais abertos na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

GATTI, B. A. ***Formação de professores: condições e problemas atuais.*** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GONZAGA, G. A.; PAIVA, M. L.; EICHLER, M. L. Desafíos e perspectivas actuales en la formación del profesor de química: expectativas sobre el Mestrado Profesional en Química en Red Nacional (PROFQUI). **Revista de Educación Química**, v. 31, n. 2, p. 159-177, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e docência:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2013.

MALDANER, O. A. **A formação inicial e continuada de professores de Química:** uma reflexão sobre a práxis docente. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2013.

OLIVEIRA, R. L.; SILVA, E. F. Educação Profissional e Tecnológica e neoliberalismo: contradições do arcabouço legal e seus reflexos na formação docente. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 3, p. 112-130, 2025.

ROCHA, F. A.; SÁ, L. A. Trayectorias de vida y desarrollo profesional docente de profesores de química. **Revista Iberoamericana de Educación en Ciencias**, v. 10, n. 2, p. 33-48, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZUCCO, C. **Diretrizes curriculares para os cursos de Química**. Brasília: MEC/ SESu, 1999.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.099

PIBID INTERDISCIPLINAR QUÍMICA E BIOLOGIA (FACEDI-UECE), UMA FORMA DE INTERLIGAR CONHECIMENTOS

Petronio Augusto Simão de Souza[1]
Norma Oliveira de Almeida[2]
Raissa Layza Lima Xavier[3]

RESUMO

Uma formação de professores capazes de superar a visão fragmentada do conhecimento dos conteúdos de disciplinas específica, passando a construir projetos de ensino interdisciplinares, assume um papel estratégico e fundamental em vista ao compromisso destes novos professores com a construção da cidadania e com o preparo para o posicionamento e atuação consciente do aluno do ensino básico frente aos novos problemas que se delineiam na sociedade como um todo (PIERSON, 2001). Neste trabalho a interdisciplinaridade entre as áreas da química e da biologia, buscará dentro dos conteúdos estudados nos cursos de graduação dos bolsistas, fazer conhecer o que e como estas disciplinas cursadas podem trazer conhecimentos unificados para o entendimento das duas áreas em questão. Esta interação de conhecimentos garantirá aos estudantes bolsistas chegar na sala aula, já egressos da faculdade, com uma base bem formada do que é interdisciplinaridade e

1 Mestre do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará - UECE, petronio.souza@uece.br;

2 Mestre do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual do Ceará - UECE, norma.almeida@uece.br

3 Graduanda do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Ceará - UECE, layza.xavier@aluno.uece.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

assim levar esta ideia para a escola que passa a trabalhar, buscando projetos que envolvam as diferentes áreas do conhecimento na escola. Os PPPs dos Cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Biologia da FACEDI-UECE apresentam os conteúdos de interdisciplinaridade e de educação contextualizada, como base para a formação de um professor completo. Este projeto PIBID Interdisciplinar Química e Biologia, coloca o estudante bolsista no chão de sala de aula e assim é capaz de transformá-los, porque sabemos que sem uma experiência docente de fato em temas que envolvem a interdisciplinaridade um estudante de licenciatura não terá uma completude na sua formação como um futuro professor da educação básica. Assim foi proposto uma verdadeira imersão destes no ambiente escolar com a finalidade de trabalhar a interdisciplinaridade, através da produção de materiais pedagógicos, sequências didáticas e uso de TICs, e com isso a formação de cidadãos mais conscientes para um mundo novo e melhor.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Formação docente, Ensino básico, Química e Biologia

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Quando se trata da formação inicial de professores no Brasil, observa-se um cenário desafiador. Ainda são poucas as iniciativas robustas voltadas para a melhoria efetiva dos currículos dos cursos de licenciatura, há um evidente impasse entre o que é proposto nas políticas de formação e as reais condições institucionais de sua implementação, o que compromete a qualidade e a coerência da formação dos futuros professores. Se faz necessária uma reformulação e implementação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura do país, passando a apresentar nestes PPCs o que é ser e como ser professor, através de componentes curriculares robustos com teoria e prática docente bem explicitados. Também deve estar presente no PPC da licenciatura projetos de formação de professores como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), este sendo aproveitado. como estágios curriculares obrigatórios da licenciatura. Os programas de monitoria acadêmica, e outros programas que durante a academia ajudam na formação docente.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), coordenado pela CAPES, tem sido uma das principais políticas públicas voltadas para a melhoria da formação docente e para o fortalecimento do vínculo entre universidade e escola. É um projeto voltado à valorização e formação inicial de professores da educação básica. Participam deste projeto estudantes de cursos de licenciatura desde o início do curso até seu último semestre. A proposta principal do programa é promover a integração entre as universidades, seus cursos de licenciatura, e as escolas públicas do ensino básico do país, proporcionando assim aos estudantes de licenciatura, experiências reais de prática docente (Brasil, 2007).

O PIBID proporciona a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar, oferecendo oportunidades de vivenciar práticas pedagógicas reais e de refletir criticamente sobre elas. Essa aproximação entre universidade e escola favorece a construção de competências profissionais, possibilitando que o licenciando compreenda desde as questões metodológicas

ISBN: 978-65-5222-079-0

até os desafios estruturais e sociais que permeiam o ensino. Isto é deveras importante porque sabemos da fragilidade na formação inicial de professores em contemplar experiências práticas que permitam compreender a complexidade do trabalho docente e a realidade das escolas, somente através de teorias e nos bancos da universidade (Pimenta & Lima, 2012).

O Programa PIBID possui grande relevância para o fortalecimento da formação inicial de professores, aproximando o licenciando da realidade escolar e favorecendo o contato direto com situações que muitas vezes não são possíveis serem vivenciadas durante a graduação. Para Gatti (2014, p. 34), o programa PIBID por sua relevância e proposta, proporciona ao licenciando uma vivência concreta da docência, articulando a teoria à prática de forma a promover aprendizagens para sua formação docente. Nessa perspectiva, vivenciar a experiência prática contribui para uma construção docente, uma vez que, teoria e prática relacionadas tornam-se aprendizado significativo, e desenvolvem competências e habilidades pedagógicas essenciais para a formação do futuro professor. Além disso, o PIBID apresenta um impacto positivo na formação, porque incentiva a iniciação docente e assim proporciona uma vivência prática das teorias que são aprendidas no decorrer do campo acadêmico nos bancos das universidades.

Por meio da bolsa de iniciação à docência, uma bolsa de custeio para o estudante, fornecida pela CAPES através do PIBID, estes passam a ter um horário obrigatório para atuar diretamente nas escolas da rede pública, e são acompanhados por um supervisor, que é professor efetivo da escola, e também bolsista PIBID/CAPES. Na escola os licenciandos bolsistas interagem com professores experientes, e isso contribui para o desenvolvimento de competências pedagógicas e para a compreensão dos desafios reais da sala de aula (Lima et al., 2019), ou seja, estes estudantes quando egressos de seus cursos já entenderão da rotina de uma escola, e quando assumirem de fato o cargo de professor não se sentirão afastados daquela realidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

No contexto interdisciplinar, o PIBID oportuniza vivências que extrapolam os limites de uma única disciplina, e assim fomentam uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento para uma abordagem pedagógica mais significativa, mais eficaz e diversificada dos conhecimentos de várias áreas (Silva; Oliveira, 2020).

A interdisciplinaridade no âmbito do PIBID deve favorecer a articulação entre diferentes saberes/conhecimentos, promovendo uma formação docente que dialogue com as complexidades do ensino e com os princípios de um currículo crítico, essa abordagem busca superar a fragmentação do conhecimento e construir práticas mais integradas, contextualizadas e significativas, segundo Olga Pombo (2006), a interdisciplinaridade introduz novas formas de construção do conhecimento e práticas formativas inovadoras, contribuindo para a superação da rigidez disciplinar e para a formação de sujeitos capazes de atuar em contextos complexos.

No entanto, é extremamente importante reconhecer que não é simples reunir saberes diversos em uma proposta única e coerente, a superação da divisão entre as disciplinas escolares continua sendo um desafio persistente, especialmente diante de uma tradição educacional marcada pela especialização e compartimentalização do conhecimento através de disciplinas específica e fechadas. Segundo Thiesen (2008, p. 550), a orientação que se dá para o enfoque interdisciplinar na prática pedagógica, dentro de um ambiente escolar, implica romper hábitos e acomodações, implica buscar algo novo e desconhecido pelos professores, essa ruptura conceitual dos conhecimentos dos componentes curriculares, representa um desafio significativo tanto para professores em formação quanto para docentes experientes, pois exige uma mudança de postura frente ao ensino, assim a principal dificuldade está, muitas vezes, na falta de familiaridade com as práticas interdisciplinares e na ausência de uma preparação básica adequada que possibilite essa articulação entre os saberes diferenciados, porém complementares em ciência.

Partindo do pressuposto dos trabalhos com interdisciplinaridade na escola, Gimenez et al, (2005) diz que, desde a década de 90 com a promul-

ISBN: 978-65-5222-079-0

gação da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) teve início uma importante reestruturação dos processos pedagógicos com a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e isto serviu de aporte para estudos com interdisciplinaridade. Porém mesmo que essa reestruturação na educação já esteja explicita nos documentos oficiais da educação, existe uma dificuldade em utilizar a mesma na prática por falta de aprofundamento sobre o tema.

Sabemos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatiza a necessidade de se desenvolver competências e habilidades que integrem diferentes campos do saber, em consonância com os desafios da sociedade do século XXI, dessa forma, essa discussão se torna ainda mais necessária frente às diretrizes educacionais atuais. Como aponta Fazenda (1995), a interdisciplinaridade é uma vivência, e não apenas uma técnica de ensino, ou proposta pedagógica, passando a ser uma experiência de compartilhamento de saberes entre sujeitos formadores e formandos.

Uma formação de professores capazes de superar a visão fragmentada do conhecimento dos conteúdos de disciplinas específica, e passando a construir novos projetos de ensino interdisciplinares, assume um papel estratégico e fundamental em vista ao compromisso destes novos professores com a construção da cidadania e com o preparo para o posicionamento e atuação consciente do aluno do ensino básico frente aos novos problemas que se delineiam na sociedade como um todo (PIERSON, 2001). Esta formação já deve ser iniciada nos cursos de licenciatura, para que os novos professores egressos já conheçam a importância e as formas do ensino interdisciplinar.

Sabemos que a ideia de interdisciplinaridade no ensino vem se popularizando na educação brasileira, principalmente no ensino básico. Porém ainda é uma prática intuitiva realizada por alguns poucos educadores, pois ainda não possuem um bom aporte teórico necessário (Gimenez et al. 2005). Quando falamos em integração de saberes, é comum que haja uma confusão entre outros termos, a saber, multidisciplinaridade, pluri-

ISBN: 978-65-5222-079-0

disciplinaridade, e transdisciplinaridade, já que esses conceitos expressam ideias muito próximas entre si. De uma forma geral, esses termos tratam da interação entre as disciplinas ou áreas do saber, sendo que cada uma tem níveis de interações e complexidade diferentes.

Olga Pombo (2008), diz que ninguém sabe o que é interdisciplinaridade, nem as pessoas que a praticam, e nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir, e assim evidencia uma complexidade desse conceito e suas dificuldades para a efetiva aplicação na sala de aula, quer seja do ensino básico como do ensino superior.

No trabalho realizado por Shaw e Rocha (2019), onde tentaram entender a visão de abordagem integrada de professores e estudantes de licenciatura na área de ciências, descobriram que os licenciandos e os professores têm dificuldades em utilizar a interdisciplinaridade pela falta de conhecimento sobre a mesma.

Segundo Lapa, Bejarano e Penido (2011) a interdisciplinaridade está no terceiro nível, onde as ações disciplinares de um determinado tema se articulam através de um conjunto de atividades coordenadas com a meta na construção de um objeto em comum. Isso demanda um elemento integrador que estabeleça um nível hierárquico capaz de coordenar as ações interdisciplinares.

A interdisciplinaridade combina vários saberes, técnicas e ideias de diversos campos do conhecimento, busca entender os assuntos mais complexos e encontrar soluções mais abrangentes para os problemas. E em vez de analisar um tema de forma única e apenas sob uma perspectiva, ela incentiva uma conversa entre as áreas distintas, oferecendo uma visão mais completa, crítica e conectada com o mundo real, mostrando a conectividade entre os conceitos destas áreas do conhecimento.

A interdisciplinaridade pode ser considerada como uma estratégia metodológica que serve como uma ponte para ligar os conhecimentos dos diferentes componentes curriculares. Ela é um sistema dinâmico que relaciona diferentes componentes curriculares na solução de um problema comum, servindo assim para confrontar o conhecimento formal

ISBN: 978-65-5222-079-0

com as problemáticas do cotidiano que deveria fazer o uso dessa prática interdisciplinar na escola, através da interação entre o aluno, o professor e a sociedade (Stamberg, 2016). Ou seja, a interdisciplinaridade é fundamental e desempenha um papel decisivo para que a instituição escolar se mantenha e sobreviva no contexto atual (Pombo, 1993, p.8).

Portanto, a formação científica no contexto educacional contemporâneo exige cada vez mais uma abordagem que vá além da fragmentação dos saberes, da disciplinaridade específica, ela deve permitir que o estudante seja capaz de refletir, criticar e formular soluções por conta própria. Assim a interdisciplinaridade surge como uma proposta integradora capaz de articular diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada. Neste contexto as autoras Ivani Fazenda (1995) e Olga Pombo (2006) ressaltam que, a interdisciplinaridade não se limita a junção de conteúdos, mas envolve uma mudança epistemológica na forma como o conhecimento é produzido e ensinado. A interdisciplinaridade explica através uma língua comum e única diferentes conteúdos de áreas distintas do conhecimento.

Ainda que haja muitos esforços em diferentes instâncias educacionais, escola e universidade, para discutir a interdisciplinaridade no ensino de ciências, ou em outras áreas como sendo apenas uma teoria ou uma prática educacional, o currículo, as instituições e a formação dos docentes nem sempre oferece uma visão integrada para que seja possível de fato colocar em prática esse modelo de ensino, percebe-se ainda que os conteúdos são fragmentados, distintos e disciplinares. Também não se ver esforços colaborativos por parte das instituições e seus currículos para mudar isso, e preparar os novos professores para trabalhar a interdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade não é só uma alternativa para o ensino de ciências, mas também para outras áreas de conhecimento. Mas vale ressaltar que a interdisciplinaridade necessita de alguns pressupostos que norteiam sua prática, como o diálogo entre os conteúdos de áreas distintas, a atitude de quem vai experienciar, o planejamento para a aplicação na

ISBN: 978-65-5222-079-0

sala de aula, a interação dos conteúdos disciplinares entre os professores, e finalmente o comprometimento e a reflexão crítica do fazer interdisciplinar (Rego, et al, 2017).

O subprojeto interdisciplinar química e biologia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI-UECE) trabalha a formação docente na sua completude, trabalhando o engajamento dos alunos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e de Licenciatura em Química nas escolas campo, com atividades que envolvem planejamento didático, elaboração de planos de aula, montagem e/ou criação de novas tecnologias pedagógicas de ensino, elaboração de roteiros para aulas experimentais, planejamento de aulas de campo e outras atividades que envolvam a práxis docente. O principal objetivo deste projeto á a formação de novos professores capazes de superar uma visão fragmentada do conhecimento, em seus conteúdos de disciplinas específica, e passar a construir projetos de ensino interdisciplinares (Pierson, 2001).

Neste projeto PIBID a interdisciplinaridade química e biologia, buscará dentro dos conteúdos estudados (disciplinas) dos dois cursos fazer conhecer o que e como estas disciplinas cursadas podem trazer conteúdos unificados para o conhecimento das duas áreas em questão, como a Botânica pode se ligar a Química Orgânica, a Físico-Química é importante para o entendimento da Imunologia, como a Zoologia interage com a Química Inorgânica. Esta interação de conhecimentos garantirá aos estudantes bolsistas chegar na sala aula da escola campo, e também como egressos da faculdade, com uma base bem formada do que é interdisciplinaridade e assim poder levar esta ideia para a escola que vai trabalhar, e com isso busca projetos que envolvam as diferentes áreas do conhecimento na escola.

O campo de trabalho deste projeto PIBID é o Ensino Fundamental anos finais, e na BNCC está posto que a interdisciplinaridade é proposta a ser cumprida entre os conteúdos apresentados nas disciplinas da área de ciências da natureza, mais especificamente, química, biologia e física. Observamos no capítulo das competências específicas de ciências da

natureza para o ensino fundamental, apresenta três unidades temáticas, que são: matéria e energia; vida e evolução; terra e universo, áreas e conhecimentos bastante distintos dentro dos conhecimentos da química, da física e da biologia. No tópico das Ciências no ensino fundamental, anos finais, as unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, está escrito que "a exploração das vivências, saberes, interesses e curiosidades dos alunos sobre o mundo natural e material continua sendo fundamental." (BRASIL, 2018). Daí notarmos a importância da interdisciplinaridade para podermos sanar estas curiosidades dos alunos em tão grande faixa de conteúdos e conhecimentos científicos de diferentes áreas do conhecimento.

METODOLOGIA

As atividades deste projeto foram desenvolvidas em três escolas públicas no município de Itapipoca – Ceará, que fica localizada a 140 km da cidade de Fortaleza. Em cada escola são alocados um grupo de oito bolsistas de iniciação à docência e um supervisor que é um professor efetivo da escola da área de Ciências, sendo um total de vinte e quatro bolsistas e três supervisores sob a orientação de um coordenador de área. Os trabalhos do projeto são desenvolvidos nas turmas do Ensino Fundamental II, abrangendo turmas do 6º ao 9º ano. Inicialmente, foi realizada a etapa de observação das turmas durante as aulas de Ciências, conduzidas pelo professor responsável por cada série em questão, com o objetivo de compreender o perfil das turmas, dinâmicas de interação e comportamentos predominantes em sala de aula. Posteriormente, ocorreu a fase de observação-participativa na qual os bolsistas passaram a auxiliar o docente na correção de atividades e avaliações, vivenciando a rotina pedagógica e fortalecendo a compreensão dos processos de ensino-aprendizagem, a terceira parte do projeto é a e intervenção pedagógica, onde os bolsistas desenvolvem novas metodologias pedagógicas para apresentação dos conteúdos em sala de aula como apoio a aula do professor. Na sequência

ISBN: 978-65-5222-079-0

e última etapa de formação temos a etapa de regência, na qual cada bolsista elaborou seu próprio plano de aula, considerando o conteúdo previsto, a adoção de estratégias interdisciplinares e o uso de metodologias alternativas. A preparação incluiu a elaboração de materiais didáticos, a inserção de elementos lúdicos e a promoção de aulas dinâmicas, como aulas experimentais e aulas de campo, visando uma integração de diferentes áreas do conhecimento, principalmente, biologia, química e física. Durante a regência, a condução de toda aula ficou sob responsabilidade do bolsista, com a supervisão e orientação do professor da turma.

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, apresentando resultados das percepções dos bolsistas através de abordagens que buscam entender profundamente comportamentos, motivações e significados, focando no "porquê" por trás dos fenômenos em vez de apenas em números.

Na pesquisa em tela, qual a percepção dos bolsistas sobre o uso da interdisciplinaridade nos conteúdos das aulas de ciências do sexto ao nono ano nas três escolas campo, observando para isso a forma como os professores repassam os conteúdos, se usam a técnica do conhecimento interdisciplinar, se nos planos de aula este método é aplicado, e como eles bolsistas podem mudar esta realidade da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nas observações realizadas em sala de aula, foi possível perceber que a interdisciplinaridade ocorre de forma muito sutil, restrita a pequenas conexões entre conteúdos de diferentes áreas, sem aprofundamento ou exploração mais ampla. Essa limitação se deve, em grande parte, à dependência do professor em relação ao livro didático, que apresenta os conteúdos de forma segmentada e pouco favorece abordagens integradas (Figura I).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura I – Atividades interdisciplinares na escola campo

Como o docente segue majoritariamente a estrutura proposta pelo material, há pouca abertura para inserir atividades ou discussões que articulem diferentes saberes. Dessa forma, o ensino tende a se manter fragmentado, reforçando o que Olga Pombo (1993) aponta como um dos principais entraves para a efetivação da interdisciplinaridade: a fragmentação dos conteúdos. Além disso, observa-se a ausência de recursos pedagógicos e apoio por parte da instituição de ensino que incentivem e facilitem essa prática em sala de aula, tornando o desafio ainda maior para os professores.

Um dos desafios recorrentes é a dificuldade de articular diferentes áreas do conhecimento. Apresentar aos licenciandos formas interdisciplinares para aplicar em suas práticas no campo escolar representa um grande desafio, especialmente porque a formação inicial é centrada na especialização, muitos bolsistas e até professores supervisores preferem manter-se restritos à sua área, por receio de perder profundidade ou controle sobre o conteúdo, considerando que cada disciplina possui sua própria lógica e modo de pensar. Como afirma Pombo (2008), "ninguém sabe o que é interdisciplinaridade, nem as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir", o que evidencia a complexidade desse conceito e as dificuldades para sua efetiva aplicação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Outro entrave relevante para a atuação interdisciplinar é a ausência de formação específica que prepare efetivamente os futuros docentes para desenvolver e aplicar conteúdos integrados entre diferentes áreas do conhecimento, frequentemente, tanto os bolsistas quanto os supervisores do PIBID não recebem formação continuada adequada nesse sentido, "A interdisciplinaridade supõe um trabalho continuado de cooperação." (POMBO, 1994) , além disso, a matriz curricular das licenciaturas permanece estruturada em disciplinas isoladas, com poucas articulações entre elas, o que dificulta a construção de uma visão interdisciplinar consistente, dessa forma, o PIBID, embora ofereça importantes oportunidades práticas, não é capaz de promover, por si só, uma transformação estrutural nessa formação, evidenciando a necessidade de mudanças mais amplas e integradas na universidade para que a interdisciplinaridade possa ser efetivamente incorporada na formação docente.

Outro fator é a mentalidade disciplinar rígido e presente nas escolas, como destaca a autora Jussara Thiesen (2008, p. 550), no trabalho escolar continua-se preso à lógica disciplinar, o que dificulta a implementação de propostas interdisciplinares, pois mantém a fragmentação dos conteúdos e impede uma compreensão bem mais ampla e integrada da realidade cotidiana de novos conceitos e conhecimentos. Essa realidade representa uma grande dificuldade, uma vez que a interdisciplinaridade só pode ser efetivamente implementada com o apoio da escola, se tornando assim um desafio ainda maior para os bolsistas, no seu trabalho no PIBID.

O ensino de Ciências, nesse cenário, é visto como uma forma de estimular o raciocínio crítico, a curiosidade e a habilidade de entender os acontecimentos do dia a dia. No entanto, colocar em prática a interdisciplinaridade ainda enfrenta dificuldades, como a preparação inadequada dos professores, a estrutura rígida do currículo, a falta de tempo para o planejamento em grupo e a escassez de materiais didáticos apropriados, também a falta de laboratórios e de estrutura, que sirvam de meio para ligar as disciplinas de Ciências da natureza, Biologia, Física e Química no ensino fundamental II, anos finais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Uma das principais potencialidades que a interdisciplinaridade no âmbito do PIBID pode oferecer é a integração entre a teoria e a prática, essa articulação possibilita que o licenciando compreenda os conhecimentos acadêmicos em diálogo com os desafios do cotidiano escolar, e o espaço de sala de aula, promovendo uma formação mais contextualizada e significativa desde os primeiros momentos de sua trajetória formativa até o momento de ser egresso da universidade e assumir de fato uma sala de aula como professor.

De acordo com Thiesen (2008), a interdisciplinaridade favorece uma abordagem mais ampla dos conteúdos, permitindo a construção de sentidos a partir da realidade dos alunos e incentivando a superação da fragmentação curricular, assim este subprojeto interdisciplinar, proporciona ao licenciando bolsista o contato direto com a prática interdisciplinar, algo que, muitas vezes, não é vivenciado durante sua formação universitária, para Freitas, Antônio e Tolentino (2020), o subprojeto interdisciplinar do PIBID cria contextos propícios a interações e trocas de saberes entre os participantes, permitindo o desenvolvimento de saberes profissionais pelos bolsistas ainda antes da conclusão da graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo demonstrou que a interdisciplinaridade proposta neste projeto PIBID é um elemento essencial para qualificar a formação inicial docente, ao aproximar teoria e prática, fomentar o diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento no ensino fundamental anos finais, e fortalecer a identidade profissional dos licenciandos bolsistas, essa experiência promove uma compreensão mais ampla e integrada do ensino, mas enfrenta vários entraves, como a dificuldade de articular saberes, a falta de preparo específico, a rigidez curricular e a resistência à superação da lógica disciplinar. Diante desse cenário, reforça-se a importância de políticas públicas como o PIBID, que são capazes de criar novas experiências formativas mais ricas e conectadas à realidade escolar, a interdisciplinari-

dade, a contextualização, contudo, é um campo em constante construção, que exige estudo aprofundado, reflexão crítica e inovação metodológica para ser plenamente incorporada à prática pedagógica, deve-se obrigatoriamente investir em formação continuada e estratégias que consolidem essa abordagem para tentar transformar de forma mais efetiva o contexto educacional brasileiro, quer seja no ensino fundamental, lócus deste trabalho ou do ensino médio, transformando a educação básica numa forma mais prazerosa para os estudantes.

Diante de tudo isso, concluímos que a interdisciplinaridade, quando bem planejada de forma crítica, e associativa com os professores de diferentes áreas do conhecimento da escola, representará uma ferramenta para tornar o ensino de Ciências muito mais significativo para àqueles e àquelas que absorvem este conhecimento, e assim, fazendo com que estes estudantes se conectem numa nova realidade com um novo saber de aprendizado, e com isso favorecendo um comprometimento na construção deste novo saber, interdisciplinar, cooperativo, contextualizado com a realidade dos estudantes e sua comunidade local.

Mesmo apesar de muitos estudos na área, ainda existem muitos desafios significativos no uso da interdisciplinaridade como ferramenta para facilitar o processo de ensino e aprendizagem tanto da ciência como em outras disciplinas. Assim, propomos que os formadores de saberes, os criadores de conteúdos didáticos para a educação básica e a universidade busquem explorar mais as bases da interdisciplinaridade como uma metodologia de ensino, pois a mesma facilitará a aprendizagem do ensino de ciências e de outras áreas do conhecimento, pois possibilitará novas conexões entre diferentes saberes, favorecendo a compreensão de forma contextualizada e critica.

Este trabalho é finalizado tendo a certeza que o projeto PIBID Interdisciplinar Química e Biologia desenvolvido pela FACEDI-UECE, por estudantes dos cursos de Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas desenvolve um senso crítico em cada bolsista na pers-

pectiva do uso da interdisciplinaridade para a área de Ciências do Ensino Fundamental anos finais das escolas do município de Itapipoca – Ceará.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: CAPES, 2020

BRASIL. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: MEC/CAPES, 2007.

DA SILVA STAMBERG, Cristiane. A interdisciplinaridade e o ensino de ciências na prática de professores do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 11, n. 3, p. 128-138, 2016.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2008.

RODRIGUES, Gabriely de Sousa, SOUSA NETO, Francisco Gomes de, SANTOS, Lucas Aguiar dos, PIMENTA, Sayonara dos Santos, FREIRE, Raimária Martins, Souza, Petronio Augusto Simao, Relato Experiência: Pibid Interdisciplinar E Suas Contribuições Para A Formação Docente. Anais da **XXX Semana Universitária da UECE**, realizada no período de 6 a 10 de outubro de 2025.

GATTI, Andréa Barretto de Almeida. O PIBID e a formação inicial de professores: articulação entre teoria e prática. In: GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). O PIBID e a formação de professores: estudos e pesquisas. Brasília: Fundação Carlos Chagas, 2014. P. 31-45.

GIMENEZ, Ana Maria Nunes. INSTITUIÇÕES E PROPRIEDADE INTELECTUAL: UMA ABORDAGEM INTERDISCIPLINAR. **Revista Lumen-ISSN: 2447-8717**, v. 1, n. 1, 2016.

FERNANDES, Izabel Matias, PINTO DOS SANTOS, Wermesson, FREIRE, Raimária Martins, SOUZA, Petronio Augusto Simao. **PIBID INTERDISCIPLINAR: POTENCIALIDADES E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**, Anais da **XXX Semana Universitária da UECE**, realizada no período de 6 a 10 de outubro de 2025.

LAPA, Jancarlos Menezes; BEJARANO, Nelson Rui; PENIDO, Maria Cristina Martins. Interdisciplinaridade e o ensino de ciências: uma análise da produção recente. **ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS**, v. 8, 2011.

LIMA, M. S. et al. O PIBID e a formação inicial de professores: impactos e contribuições no fazer docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 4, p. 1786–1805, 2019. https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12209

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

POMBO, Olga. **A interdisciplinaridade como problema epistemológico e exigência curricular**. Inovação, Lisboa, v. 6, n. 2, p. 173-180, 1993.

POMBO, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. In: POMBO, Olga; GUIMARÃES, Henrique; LEVY, Teresa (org.). **Interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Campo das Letras, 2008. p. 9-31.

POMBO, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1992.

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade: buscando sentidos e significados dessa prática coletiva**. 1994.

POMBO, Olga. **Práticas interdisciplinares**. Sociologias, Porto Alegre, v. 8, n. 15, p. 208–249, jan./jun. 2006.

SHAW, Gisele Soares Lemos; DA ROCHA, João Batista Teixeira. Visões de professores e estudantes de licenciatura e os desafios da interdisciplinaridade no ensino de ciências. **Vidya**, v. 39, n. 1, p. 73-89, 2019.

SILVA, R. P.; OLIVEIRA, M. F. **O PIBID interdisciplinar e a formação inicial de professores**. Revista Brasileira de Educação, v. 25, p. 1-20, 2020.

THIESEN, J. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. ***Revista Brasileira de Educação***, Rio de Janeiro, v. 13, p. 545-554, 2008.

THIESEN, Jussara. Interdisciplinaridade: concepções e práticas no ensino. *Ensaio:* ***Avaliação e Políticas Públicas em Educação***, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 543-554, jul./set. 2008

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.100

CONTRIBUIÇÃO DO PROGRAMA PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE DISCENTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO-LEDOC

Rosivaldo Silva de Almeida[1]
Taís Santana Rodrigues[2]
Ana Cristina Carvalho Chaves[3]
Keyla Cristina da Silva Machado[4]

RESUMO

O presente escrito trata da implantação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Criado em 2007 e coordenado pela CAPES, o programa visa incentivar a formação inicial de professores para a educação básica, promovendo experiências práticas a acadêmicos de cursos de licenciatura. O objetivo desse texto, é analisar a importância do PIBID para a formação dos licenciandos, destacando o subprojeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) em Teresina. Busca-se discutir a formação de professores para atuarem em escolas do campo, promovendo o contato direto com a realidade escolar, desde o início da formação acadêmica. A metodologia utilizada no estudo, foi de cunho qualitativa, através de

1 Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, rosivaldo.almeida@ufpi.edu.br ;

2 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí – UFPI, thaisantana783@gmail.com ;

3 Mestranda do Mestrado Profissional em Ensino de Biologia Universidade Estadual do Piauí - UESPI, anachaves1988@aluno.uespi.br ;

4 Professora Doutora do Curso de Licenciatura em Educação do campo, da Universidade Federal do Piauí - UFPI, keylacrissmachado@ufpi.edu.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

um levantamento bibliográfico, fundamentado em autores tais como Tardif (2000), Pereira (1999), Nyland (2018), que dialogam com a importância da formação docente inicial e a construção de saberes profissionais desses discentes. Foram utilizados artigos científicos e documentos oficiais para compreender as contribuições do PIBID na formação dos licenciandos. Os achados da pesquisa apontam que bolsistas nas escolas públicas do campo desenvolvem senso crítico e constroem práticas pedagógicas significativas e metodologias próprias, além de entenderem as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano em escolas campesinas. A ambientação e convivência dos pibidianos favorece a articulação entre teoria e prática, fortalece a formação docente e amplia a compreensão das especificidades dos alunos e da comunidade escolar. Conclui-se, que o PIBID tem um papel essencial na valorização do magistério e na melhoria da qualidade da formação inicial docente. O programa garante a permanência dos discentes dentro da universidade, promovendo experiências enriquecedoras, que ampliam a visão sobre o ensino e formam os futuros professores para enfrentar os desafios da educação básica, especialmente em escolas do campo. Portanto, é imprescindível essa política educacional, e a ampliação desse programa para alcançar mais cursos de licenciatura em todo o Brasil.

Palavras-chave: PIBID, Docência, Educação do Campo, Formação Inicial.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O curso de Licenciatura em Educação do Campo, vinculado à Universidade Federal do Piauí (UFPI), no Campus Ministro Petrônio Portella, tem como principal objetivo formar educadores comprometidos com a realidade social, cultural e produtiva das populações do campo. O curso é voltado especialmente para estudantes que mantêm uma ligação direta com o meio rural, valorizando seus saberes, modos de vida e práticas comunitárias. Essa formação busca preparar profissionais capazes de atuar nas escolas do campo e de contribuir para o fortalecimento da educação contextualizada e transformadora. E para tanto, participa do O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),

O PIBID é um programa do Ministério da Educação, dirigido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A finalidade do programa é incentivar a iniciação à docência, em promover contribuições na qualidade da educação básica, que integra a formação de professores do Ministério da Educação.

O programa também oferece bolsas para iniciação à docência a acadêmicos de cursos de licenciaturas, para que desenvolvam suas habilidades durante suas graduações. Esse subsídio contribui para a permanência dos estudantes no ensino superior, bem como a frequência nas escolas parceiras, onde são lotados.

Assim, o subprojeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) promove o desempenho do processo formativo dos futuros professores do campo, por meio da atuação inicial docente nas escolas da rede pública, com o intuito de fortalecer o processo de ensino-aprendizagem. O curso visa a formação de professores para atuarem no campo, na área de Ciências da Natureza. Bolsistas do PIBID pelo curso (Pibidianos) atuam em escolas campesinas, valorizando os saberes e fazeres dos sujeitos, além de adquirirem experiências para o seu desenvolvimento profissional, pois, por meio da vivência da realidade se constrói perspectivas positivas quanto a profissão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essa política governamental administrada pela CAPES, visa a formação de docentes em nível superior, e foi criada no ano de 2007, e se inseriu em algumas instituições federais de nível superior, e ao longo dos anos se intensificou por todo o Brasil. No Decreto n° 7. 219, de 24 de julho de 2010, estão expostos os objetivos do PIBID, alguns deles são:

> I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
>
> II - contribuir para a valorização do magistério;
>
> III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
>
> IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; (Brasil, 2010).

Visando entender melhor o programa, este escrito tem por objetivo analisar a importância do PIBID para a formação dos licenciandos, destacando o subprojeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) em Teresina. Para a inserção dos bolsistas do curso LEdoC no programa, é realizado uma seleção através de edital, amplamente divulgada entre os graduandos do curso. Após esse momento, os pibidianos são lotados nas escolas parceiras, onde passam pelo processo de ambientação e conhecimento do espaço escolar, bem como dedicam-se ao estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Paralelo a esse processo, participam ativamente do curso de formação ministrado por cada coordenador de área do PIBID. Além de participarem de atividades da escola junto ao Supervisor de área da escola parceira.

A atuação de pibidianos no âmbito escolar, possibilita o desempenho profissional e o processo formativo educacional articulando teoria vivenciada na universidade, e as vivencias do mundo prático da profissão. No dizer de Sales (2020) “A escola é parte fundamental em qualquer política de formação de cidadãos e o professor precisa estar preparado para

ISBN: 978-65-5222-079-0

desenvolver essa consciência em seus educandos" (Sales, 2020, p. 3313). Diante disso, é evidente que durante a participação no programa o acadêmico constrói e mobiliza vários saberes, pois conhece as problemáticas de um espaço educacional e práticas relevantes ao ensino, por meio dessas experiências o indivíduo passa a ter um senso crítico, uma visão ampla para solução de problemas que surgirem enquanto profissional.

Desse modo, o ser humano de forma generalizada não nasce sabendo de tudo, ele se adapta com a vivência, por meio da observação, e em seguida, pratica aquilo que lhe foi ensinado, e que muitas vezes, consegue desenvolver habilidades de acordo com as necessidades impostas ao seu redor, mas, tudo depende de um processo, assim pode-se relacionar na iniciação à docência, momento de grandes aprendizados, em que todas as circunstâncias são essenciais para a formação do profissional.

> Os processos de apropriação, de internalização, por sua vez, se realizam no plano das relações interpessoais; o que significa dizer: ocorrem a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo particular [...] (Martins 2013, p. 134)

Assim, o aprendizado ocorre nas relações entre as pessoas, e não de forma isolada. É no convívio e na interação com o outro, que o indivíduo se apropria dos conhecimentos e valores humanos. As trocas sociais permitem internalizar o que foi construído coletivamente, ou seja, o desenvolvimento individual depende da mediação e do contato com o meio social.

Em suma, acredita-se que que os saberes promovidos a partir do Pibid são de grande importância, pois durante a participação no programa ocorrem diversos aprendizados, que serão úteis a durante todo o percurso profissional do licenciando.

O escrito conta com uma introdução, a metodologia apresenta de forma clara como se deu o levantamento e a análise das referências bibliográficas utilizadas. Em seguida, são discutidos os principais resultados e reflexões a partir das leituras realizadas, relacionando-os à temática

ISBN: 978-65-5222-079-0

proposta. Por fim, a conclusão retoma os pontos centrais abordados, destacando a relevância das contribuições teóricas para a compreensão do tema.

METODOLOGIA

Como procedimento de produção de dados, em primeiro momento, realizou-se uma revisão de estudos bibliográficos, na qual foram consultados artigos, livros e sites, com a concepção de identificar e compreender as contribuições do programa PIBID para discentes de cursos de licenciaturas dentro das universidades, com ênfase ao curso LEdoC, em conhecer como essa política é de grande importância para a formação inicial docente. De acordo com Gil (2002, p.44), a pesquisa bibliográfica "[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos".

A análise foi conduzida sob uma abordagem qualitativa, centrada na compreensão das contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação inicial dos discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Buscou-se compreender como as experiências proporcionadas pelo programa favorecem o desenvolvimento profissional, a aproximação com a prática docente e a construção de saberes pedagógicos significativos.

A interpretação dos dados teve como propósito não apenas sistematizar as contribuições do PIBID, no curso LEdoC, mas também promover reflexões críticas que possam subsidiar futuras pesquisas e práticas formativas voltadas à valorização da docência no contexto da educação do campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Curso de Licenciatura em Educação do campo Teresina, recebe estudantes de vários municípios do Piauí e Maranhão. Está organizado em

ISBN: 978-65-5222-079-0

dois tempos formativos: o Tempo Universidade e o Tempo Comunidade. No Tempo Universidade, os estudantes permanecem cerca de 45 dias na universidade, onde cursam as disciplinas curriculares e participam de atividades acadêmicas que fundamentam sua formação teórica e pedagógica. Já no Tempo Comunidade, os alunos retornam às suas localidades de origem para desenvolver atividades práticas, aplicando os conhecimentos adquiridos em sala de aula nas realidades de suas comunidades. Essa dinâmica permite uma formação integrada entre teoria e prática, fortalecendo o vínculo entre a universidade e o campo.

A participação da universidade em programas que fomentem acadêmicos à docência é de grande importância para o desenvolvimento profissional dos graduandos. E o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona esse desenvolvimento dentro dos cursos de licenciatura.

Na atuação do programa PIBID, os participantes conseguem adquirir experiencias, estratégicas sobre práticas pedagógicas significantes para desenvolver futuramente em escolas do campo. O subprojeto do programa do Curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) propicia o desenvolvimento crítico dos acadêmicos. Quando o licenciando entra em contato com a docência precocemente, possibilita-lhe identificar algumas problemáticas que servirão de alicerce na sua formação profissional, tornando-se um processo formativo educacional de qualidade.

Dessa forma, no momento que o bolsista desenvolve monitorias na escola em que está inserido, os saberes docentes se constroem e se mobilizam em contato com a prática. Criam junto ao supervisor de área da disciplina que atuam, e os alunos na turma, criam estratégias pedagógicas para um melhor ensino-aprendizagem. Nesse viés, ocorre a obtenção de troca de saberes na relação entre supervisor-pibidianos-alunos, podendo saber e compreender as dificuldades e necessidades presentes no contexto de ensino, por meio do convívio escolar. Conforme defende Nyland et al (2018)

ISBN: 978-65-5222-079-0

> A monitoria de alunos na escola básica é uma opção de estratégia para a melhoria do ensino, por intermédio do estabelecimento de práticas e experiências pedagógicas que visem a fortalecer a articulação entre teoria e prática e a integração curricular em seus diferentes aspectos. Tem a finalidade de promover a cooperação mútua entre discentes e docentes e a vivência com outros alunos de idades diferentes (Nyland *et al*, 2018, p. 22).

Quando acadêmicos são levados a conhecer o espaço educacional, e a realizar atividades, adquirem os primeiros traços de como ser professor, por isso é muito importante esse contato inicial ainda na licenciatura. A importância do programa institucional está voltada principalmente ao desenvolvimento de futuros profissionais, que venham a dar um respaldo na qualidade da educação básica.

Logo, o PIBID é um investimento na formação inicial de docentes que estão se integrando ao ramo educacional, sendo importante dentro das licenciaturas nacionais, para inseri-los na sala de aula e na cultura do magistério, permitindo que adquiram experiências e aprendizados durante o período do programa (Santos et al,2021).

Nesse contexto, o curso LEdoC da Universidade Federal do Piauí vem aderindo ao programa PIBID, em uma perspectiva de garantir uma formação de qualidade aos discentes, em que em todas suas edições acadêmicos são contemplados. A seguir figura 1 da edição do PIBID 2023.

O curso LEdoC voltado à formação de professores para atuarem no campo, se articula ao programa PIBID contribuindo na qualificação desses sujeitos, transformando-os críticos em suas decisões e ações em espaços educacionais. Ser bolsista do programa, não é apenas ter subsídio para a permanência na universidade, é atuar de forma efetiva na escola campo, além das formações contínuas entre pibidianos, supervisores e coordenadores, para que haja uma mediação de práticas e métodos que proporcionem a aprendizagem de práticas educativas.

Para Machado e Cabral (2018), a prática educativa dos docentes passa por constantes modificações, relacionadas tanto ao seu aprimoramento quanto ao desempenho pessoal e profissional. Esse conhecimento não

ISBN: 978-65-5222-079-0

ocorre de forma isolada, porque o professor faz parte de um sistema educacional que reúne diferentes instâncias hierárquicas.

Figura 1 – Edição do PIBID LEdoC -Teresina

Fonte: PIBID (2023).

Nesse contexto, o programa destaca-se por incentivar a valorização do acadêmico como protagonista do próprio processo formativo, reconhecendo sua importância no desenvolvimento contínuo de saberes e práticas docentes. Essa valorização ocorre por meio de momentos formativos, reuniões pedagógicas e trocas de experiências entre bolsistas, supervisores e coordenadores.

Dessa forma, o PIBID fortalece o compromisso dos participantes com a docência e estimula a reflexão crítica sobre o papel do professor na transformação social, consolidando o vínculo entre teoria e prática e pesquisa no contexto educacional. Souza (2001, p. 7) discorre que:

> Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os processos de formação abalam a capacidade do educador de pensar sobre a ação pedagógica, de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, no ambiente de escolas da Educação da Educação Básica, bolsistas do PIBID descobrem sua verdadeira paixão pela docência, pois em todas as atividades à articulação teoria e prática. O programa possibilita acadêmicos compreenderem o papel do professor dentro do sistema educacional, ou seja, também faz com que estes decidam se realmente querem prosseguirem na área educacional, em um processo de formação inicial.

Como já supracitado, o curso LEdoC visa a formação de professores para atuarem em escolas campesinas, e processos de formação como a participação do programa possibilita o desenvolvimento integral do indivíduo. Políticas como o PIBID, possibilitam que muitos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva, mediante a diversas condições que impedem muitos a não acessarem ao sistema educacional.

Conhecer e aproximar-se da escola do campo é indispensável para um docente que pretende trabalhar em escola campesina, porque os processos de ensino nesta são mais difíceis e precários em relação a uma escola da área urbana, porque os docentes não possuem subsídios suficientes, para realizarem aulas práticas com modelos didáticos, dificultando a criação de metodologias diferenciadas, com isso é necessário trabalhar as singularidades dos discentes, daí a importância de um primeiro contato inicial (Almeida; Cabral, 2022).

Ao longo dos anos o sistema educacional sofre mudanças constantes, e os profissionais dessa área têm a obrigação de acompanhá-las, caso contrário irão sentir dificuldades na execução das atividades. Programas como o PIBID fazem com que, ainda, na universidade, acadêmicos por meio da ambientação em escolas, conheçam a realidade de uma instituição educacional, saber que legislações a orienta, e como se dá a construção do currículo e Proposta Pedagógica escolar. Para a formação docente, Pereira (1999, p. 117) defende que:

> É preciso, então, imaginar a formação de um profissional que tenha vivências na escola básica, desde a infância, com a adolescência e jovens/adultos, e conheça seu cotidiano, suas construções, sua realidade. É interessante conceber um profis-

ISBN: 978-65-5222-079-0

> sional que, ao assumir seu trabalho com alunos adolescentes, por exemplo, possa compreender questões da infância e da fase adulta, pois, apesar de agir em um momento específico da escolarização, essa etapa faz parte de um conjunto maior: a educação básica.

Diante disso, essa política dentro das universidades, possibilita grandes aprendizado, essenciais para os futuros docentes, pois ajuda-os a se situarem na área de formação. Dentre algumas contribuições, podemos elencar: o conhecimento da relação aluno/professor dentro da escola; tomadas de decisões; conhecer organizações realizadas no coletivo por professores; adquirir experiência de como ensinar; saber conviver com educandos; obter práticas pedagógicas significantes e dentre outras que são imprescindíveis ao ensino.

Todas essas contribuições elencadas contribuem imensamente na formação dos futuros profissionais não só do curso LEdoC, mas sim dos diversos cursos que aderem ao programa. Acadêmicos que participam do subprojeto/PIBID, atuarão em espaços futuramente com mais segurança e responsabilidade, porque tiveram a oportunidade de vivenciar a profissão precocemente.

Apesar do ato de observar e adquirir conhecimentos, cada indivíduo tem sua particularidade, ou seja, de ser um ser intelectual e criar seus próprios métodos. Segundo Tardif (2000, p.15) "[...] os saberes profissionais são variados e heterogêneos porque os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão".

Seja no estágio ou participação de programas como este, não limita-se a forma de ensino. O ponto chave de tudo, é que seja um profissional ativo e passivo, sabendo resolver os empecilhos que surgirem ao longo da profissão, pois o sistema educacional de educação necessita de indivíduos críticos.

É visto que se precisa de professores atuantes como um bom profissional, que entenda as particularidades dos sujeitos, em propor práticas significativas que venham desenvolver o senso crítico nos educandos res-

ISBN: 978-65-5222-079-0

peitando as especificidades existentes nas escolas, comunidades e dos indivíduos. É crucial docentes que tenham a habilidade de articular teoria e prática no ensino.

Diante disso, o PIBID no contexto da Educação do Campo, contribui positivamente na formação dos professores para o campo, esses além de obterem aprendizados na teoria, tem a oportunidade de se envolverem mais na prática, ou seja, conhecendo a realidade de perto no espaço escolar. Os bolsistas, ao estarem presentes nesses espaços, conseguem desenvolver seu senso crítico, e passam a ter facilidade de resolver problemas e criar métodos de ensino.

As experiências são enriquecedoras, em se ter um olhar diferenciado sobre à realidade educacional do futuro ambiente de trabalho, que são as escolas campesinas. Todos os envolvidos do programa são protagonistas no desenvolvimento de atividades dentro das escolas da Educação Básica, coordenadores, supervisores e pibidianos, contribuindo em um processo de troca de conhecimentos a partir de uma educação do/no campo.

Caldart (2002) discorre sobre a importância de uma educação no/do campo que "No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais" (Caldart, 2002, p. 18). Em suma, o ensino deve ser pautado nas especificidades dos sujeitos, valorizando-os como um todo, por serem seres plurais e que aprendem e constroem conhecimentos a partir de sua realidade.

Outro aspecto relevante é que os bolsistas são constantemente estimulados a participar de eventos científicos, apresentando trabalhos, produzindo resumos expandidos e artigos, o que contribui significativamente para a sua formação acadêmica e profissional. Essas produções revelam o amadurecimento intelectual, e o envolvimento dos licenciandos com a pesquisa e a extensão, ampliando a divulgação de práticas inovadoras desenvolvidas no âmbito do programa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, o PIBID demonstra ser um espaço de incentivo à produção de conhecimento e à valorização da carreira docente desde a formação inicial. A escrita de trabalhos, artigos e demais escritos, dar-se a partir da vivência do PIBID, no cotidiano dentro das escolas. A figura 2 mostra momento em que pibidianos do curso LEdoC, foram premiados em um evento do SIUFPI em Teresina no ano de 2023.

Figura 2 – Pibidianos em SIUFPI em 2023

Fonte: PIBID (2023).

Assim, coordenadores e supervisores em momentos de formações do PIBID propõem que os bolsistas participem ativamente dos projetos da escola, para que as produções científicas sejam construídas por meio da realidade. Com isso, que os bolsistas são instigados na elaboração de atividades pedagógicas que venham a proporcionar o ensino aprendizagem dos estudantes, sempre valorizando os conhecimentos empíricos, para a partir destes construírem conhecimentos científicos.

O campo possui suas peculiaridades, e cabe o professor saber valorizar a cultura, tradições, religiões, conhecimentos populares, ritos, e dentre outras singularidades que são imprescindíveis para a aprendizagem. Cabe frisar que os conhecimentos devem ser heterogêneos, ou seja, os educandos de escolas do campo devem ter acesso a uma pluralidade de saberes,

ISBN: 978-65-5222-079-0

do campo à cidade, de forma universal, e os pibidianos dentro do programa podem observar como se dá essa prática.

Segundo a legislação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) no exposto do art. 28, explicita como deve ser o ensino de acordo com o cotidiano dos sujeitos.

> Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
>
> I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; (Redação dada pela Lei nº 14.767, de 2023);
>
> II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996, s/p)

A valorização dos sujeitos no contexto da educação deve ocorrer mediante sua realidade, pois o ensino não deve ser padronizado a todos. As universidades precisam integrarem mais programas que fomentem à docência. Esses são essenciais tanto para o desenvolvimento acadêmico como para a permanência dentro da instituição de ensino, uma vez que a maioria possui condições mínimas ou nenhuma para subsídios de transporte, alimentação ou compra de materiais.

Dentro desse contexto, como já visto, não somente os acadêmicos são beneficiados, mas as instituições de Educação básica, as escolas parceiras onde são realizadas as atividades do programa. Os bolsistas de fato, contribuem em atividades nas salas de aulas, fornecendo um apoio ao professor, que muitas das vezes, lida com salas superlotadas.

Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades pedagógicas com um planejamento estratégico envolvendo todos do programa, promovem um ensino de qualidade, em que pibidianos discutem juntos ações de intervenções por meio da observação das dificuldades identificadas em sala de aula. Sabe-se que muitas escolas possuem uma defasagem tanto em

ISBN: 978-65-5222-079-0

estrutura física como no quadro de profissionais, sendo necessário intervenções práticas e que promovam o desenvolvimento social, cognitivo e intelectual dos estudantes.

Professores e professoras em formação para atuarem na Educação Básica, sofrem com desafios, para uma educação de qualidade, com práticas significantes ao ensino. Correia, Silva, Maia e Cabral (2025) elencam alguns desses desafios:

> A formação de professores para a educação básica no Brasil enfrenta desafios históricos e estruturais que impactam diretamente tanto a qualidade do ensino quanto a valorização da carreira docente. Entre os principais obstáculos, destacam-se: a precarização das condições de trabalho, a fragmentação curricular nos cursos de licenciatura, a desvalorização salarial e a ausência de políticas eficazes de formação continuada compatíveis com as demandas contemporâneas da educação (2025, p. 8).

O trecho evidencia que os desafios enfrentados pela formação de professores no Brasil, como a desvalorização salarial, a falta de políticas de apoio e as condições precárias de trabalho, têm contribuído para o desinteresse de muitos em seguir a carreira docente. A ausência de reconhecimento social e de incentivos adequados faz com que diversos licenciandos se sintam desmotivados, levando à desistência ainda durante o curso ou à busca por outras profissões mais valorizadas. Essa realidade reflete um problema estrutural que precisa ser enfrentado por meio de políticas públicas que promovam a valorização, o reconhecimento e melhores condições de formação e atuação para os futuros educadores.

No curso de Licenciatura em Educação do Campo, pibidianos planejam atividades voltadas a realidade em que a escola está inserida, assim como na área do curso, Ciências da Natureza. Algumas atividades planejadas são: feira de ciências; jogos didáticos; modelos didáticos, ou seja, os acadêmicos são orientados a articular com a realidade dos sujeitos.

O subprojeto do PIBID da LEdoC propõe que pibidianos sejam inseridos em escolas do campo, pois o curso visa a formação de educadores

ISBN: 978-65-5222-079-0

para o campo, e com mediação de conhecimentos dos saberes e fazeres do campo. Em algumas exceções são alocados em escola urbana, mas que possua estudantes que possuam ligação direta com o campo.

Nos últimos anos, a grande maioria da existência de escolas de ensino médio, situam-se na cidade, resultado do fechamento de escolas do campo. Os discentes do curso LEdoC são formados para atuarem em escolas campesinas com foco nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, somente em alguns casos podem lecionar na cidade.

Além das contribuições já mencionadas, o PIBID possibilita que os licenciandos se tornem multiplicadores de práticas inovadoras, levando para o ambiente escolar experiências que articulam o conhecimento acadêmico à realidade do campo. Essa interação fortalece o vínculo entre universidade e escola, promovendo a troca de saberes e a valorização dos conhecimentos locais como elementos fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Durante a vivência no programa, os bolsistas também desenvolvem competências que extrapolam o campo pedagógico, como a capacidade de comunicação, de liderança e de resolução de problemas. Essas habilidades são construídas por meio da convivência com professores, gestores e estudantes, o que amplia a visão do acadêmico sobre os desafios educacionais e o prepara para lidar com diferentes contextos socioculturais e institucionais.

Diante disso, o PIBID reafirma seu papel como política pública essencial para o fortalecimento da educação básica e da formação inicial docente. Ao propiciar experiências concretas de ensino e de pesquisa na escola, o programa contribui para a construção de uma prática pedagógica autônoma, crítica e contextualizada, que reconhece a diversidade dos sujeitos do campo e busca promover uma educação comprometida com a transformação social.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONCLUSÃO

Conclui-se que o PIBID tem um papel essencial na valorização do magistério e na melhoria da qualidade da formação inicial docente. O programa, acima de tudo, garante a permanência dos discentes na universidade e promove experiências enriquecedoras que ampliam a visão sobre o ensino, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios da educação básica, especialmente em escolas do campo. Portanto, é imprescindível a continuidade e a ampliação dessa política educacional, de modo que o programa alcance mais cursos de licenciatura e universidades em todo o Brasil.

O PIBID possibilita ao acadêmico uma formação inicial imprescindível para a profissionalização docente, além de favorecer a permanência dos discentes nos espaços universitários por meio do subsídio de uma bolsa. A formação contínua deve ser realizada tanto por professores quanto por discentes devido ao surgimento de novos conhecimentos que surgem em prol de uma educação de qualidade, e não de uma formação arcaica e tradicional ainda presente em diversos sistemas de ensino, que limita o desenvolvimento crítico dos educandos.

Em suma, o PIBID proporciona diversas aprendizagens aos bolsistas do subprojeto do curso de Licenciatura em Educação do Campo, ao lhes oferecer os primeiros contatos com o ambiente escolar de forma precoce, preparando-os para, futuramente, criarem e aplicarem suas próprias metodologias em sala de aula. O programa foi implementado com o propósito de antecipar aos discentes das licenciaturas a vivência do que é ser docente em uma escola pública da educação básica. Além dessa contribuição formativa, os participantes recebem uma bolsa paga pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o que se configura também como um importante incentivo à carreira docente.

A inserção dos bolsistas nas escolas é de grande importância, pois permite que vivenciem experiências docentes e se familiarizem com a futura

ISBN: 978-65-5222-079-0

profissão. Assim, passam a conhecer todas as dimensões do contexto escolar, desde os desafios e problemas até as experiências enriquecedoras do cotidiano educativo. Dessa forma, o programa fomenta nos discentes o desenvolvimento de habilidades, senso crítico e compromisso com a transformação da realidade educacional, contribuindo para a valorização da educação básica e para a formação de profissionais comprometidos com uma prática pedagógica reflexiva e transformadora.

Portanto, o PIBID deve ser expandido para todas as universidades e cursos de licenciatura, abrangendo um público cada vez maior, pois favorece uma formação inicial que inclui, valoriza e diversifica os métodos de ensino na educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, W. A; CABRAL, R. G. Formação de professores do campo e de professores indígenas: entre avanços e retrocessos, diálogo necessário. **Revista Pedagógica**, v. 24, p. 1-25, 2022. DOI http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6525

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, p. 4-5, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CEROLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CORREIA, J. L. P; SILVA, A. C. G. T; MAIA, J. L; CABRAL, O. N. A. Formação Docente na Educação Básica: desafios e perspectivas na atualidade. **Revista Contemporânea**, vol. 5, n°. 8, 2025.

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

MACHADO, K. C. S. Saberes Oriundos das formações no contexto das práticas pedagógicas. In: CABRAL, C. L. O.(Orgs.). A Formação Docente e a Prática a Educativas mediações pelos saberes da pesquisa. Teresina. **Edufpi**, 2018.

MARTINS, L.M. Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os Fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S.F.; CRUZ NETO, O; GOMES, R. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 21. **ed. Petrópolis**: Vozes, 2002.

NYLAND, V; MARCHI, M. I; OLIVEIRA, E. C; FLORES, J; PINO, J. C. D. Monitoria como estratégica pedagógica no ensino básico. **Revista brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa**, v. 11, n. 2, p. 18-34, mai./ago. 2018.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade**, nº 68-dezembro de 1999.

SALES, S. S. Implantação do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência em escolas do campo e quilombolas no estado do Tocantins-Brasil. **DIVERSITAS JOURNAL**. Santana do Ipanema/AL. vol. 5, n. 4, p.3309-3322, out./dez. 2020.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina**: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, jan./fev./mar./abr. 2000.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.101

CAPACITAÇÃO DOCENTE EM COMUNICAÇÃO AUMENTATIVA E ALTERNATIVA: ANÁLISE DE ESTUDOS RECENTES

Rúbia Raquel Dantas Roque[1]
Débora Deliberato[2]

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com deficiência e necessidades complexas de comunicação demanda a capacitação contínua dos professores para garantir práticas pedagógicas inclusivas e eficazes. Este trabalho tem como objetivo apresentar os achados de uma revisão integrativa da literatura sobre programas de formação docente que utilizam a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A busca foi realizada nas bases SciELO e CAPES, com foco em publicações dos últimos dez anos. Foram selecionados 20 estudos que abordavam experiências de capacitação docente no uso da CAA, priorizando pesquisas empíricas e revisadas por pares. Os estudos analisados revelaram metodologias variadas de formação, incluindo consultorias colaborativas a distância, treinamentos presenciais e uso de Tecnologia Assistiva, como softwares de apoio à comunicação. Programas nacionais e internacionais demonstraram resultados positivos na promoção da interação comunicativa, adaptação de práticas pedagógicas e fortalecimento da inclusão escolar de

1 Mestra do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Email: rubia.dantas.035@ufrn.edu.br;

2 Professora orientadora e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Doutora em Ciências Médicas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, debora.deliberato@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

alunos com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou paralisia cerebral. Destaca-se a escassez de iniciativas brasileiras e a predominância de formações voltadas para múltiplos parceiros de comunicação, como familiares, estagiários e paraeducadores. As principais lacunas identificadas foram a ausência de estudos longitudinais que avaliem os impactos a longo prazo das formações e a necessidade de maior envolvimento das famílias no processo. Conclui-se que a formação docente com uso da CAA é essencial para a construção de ambientes escolares mais acessíveis e inclusivos. No entanto, faz-se necessário ampliar políticas públicas e investimentos em capacitações continuadas, especialmente no contexto brasileiro, garantindo sua sustentabilidade e efetividade.

Palavras-chave: Educação Especial. Formação Docente; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Inclusão Escolar; Tecnologia Assistiva.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com deficiência e necessidades complexas de comunicação (NCC) representa um dos principais desafios contemporâneos das políticas educacionais e das práticas pedagógicas. A efetivação desse direito pressupõe a garantia do acesso à comunicação como elemento constitutivo da aprendizagem, da autonomia e da participação social. Nesse cenário, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) emerge como uma área de conhecimento e de intervenção que visa ampliar as possibilidades expressivas de pessoas com limitações na fala e na linguagem, por meio de recursos, estratégias e tecnologias que favorecem a construção de interações significativas no contexto escolar (Von Tetzchner; Martinsen, 2019; Nunes; Deliberato, 2015).

A literatura nacional e internacional demonstra que o uso da CAA em ambientes educacionais potencializa a inclusão e o desenvolvimento global dos alunos com deficiência, especialmente daqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), paralisia cerebral, deficiência intelectual e múltipla (Massaro, 2016; Andzik et al., 2024). No entanto, diversos estudos evidenciam que a eficácia da CAA está diretamente relacionada ao preparo dos professores, uma vez que são eles os mediadores do processo de ensino e comunicação em sala de aula. Quando há ausência de formação específica, observa-se a subutilização dos recursos de CAA e o predomínio de práticas centradas na limitação, o que compromete o direito à aprendizagem e à participação plena dos estudantes (Borges; Lourenço, 2023).

Diante dessa realidade, a formação docente torna-se um eixo estratégico para a consolidação de uma escola comunicativamente acessível. A formação continuada, ancorada em princípios colaborativos, reflexivos e práticos, tem se mostrado um caminho eficaz para transformar concepções e práticas pedagógicas (Marçal-Guthierrez, 2022; Fonseca, 2024). Programas que integram teoria, autoscopia e acompanhamento sistemático de professores, como demonstram as pesquisas recentes, produzem

ISBN: 978-65-5222-079-0

impactos positivos na qualidade das interações comunicativas e na autonomia dos alunos (Fonseca, 2024; Marçal-Guthierrez, 2022).

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar as evidências científicas acerca de programas de formação docente voltados ao uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa, identificando suas metodologias, resultados e contribuições para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Para tanto, foi realizada uma revisão da literatura, com buscas nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES, abrangendo publicações dos últimos dez anos. Foram selecionados 20 estudos, entre pesquisas empíricas e revisões sistemáticas, que abordavam experiências de capacitação docente no uso da CAA, em contextos educacionais. A análise dos dados foi conduzida por meio de categorização temática, considerando as abordagens metodológicas, os tipos de formação, os públicos-alvo e os resultados alcançados.

Os resultados revelaram que as formações docentes em CAA tem assumido formatos variados, como consultorias colaborativas, treinamentos presenciais e cursos online, com ênfase no desenvolvimento de práticas inclusivas mediadas por recursos tecnológicos e comunicativos. Observou-se que os programas internacionais apresentam maior consolidação e abrangência, enquanto as iniciativas brasileiras ainda se configuram de forma pontual e carecem de políticas públicas que garantam sua continuidade. Destaca-se, também, o impacto positivo dessas formações na ampliação da comunicação funcional, na interação professor-aluno e na adaptação das práticas pedagógicas para diferentes contextos e deficiências (Andzik et al., 2024; Togashi; Walter, 2016; Calheiros; Mendes, 2016).

De modo conclusivo, a revisão indica que a formação docente em CAA é um fator determinante para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e comunicativamente acessíveis, pois contribui para transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, escuta e participação. A análise dos estudos reforça a urgência de políticas públicas voltadas à institucionalização de programas formativos permanentes, que articulem a dimensão técnica, pedagógica e humana da comunicação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, o presente trabalho contribui para o campo da Educação Especial ao oferecer uma síntese crítica sobre as tendências e lacunas da formação docente em CAA, apontando caminhos para a construção de escolas verdadeiramente inclusivas, onde todos os sujeitos tenham voz, vez e direito à aprendizagem.

METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como uma revisão de literatura, realizada com o objetivo de identificar e analisar pesquisas sobre programas de formação docente que utilizam a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). A busca foi conduzida nas bases SciELO e Portal de Periódicos CAPES, utilizando os descritores “Comunicação Aumentativa e Alternativa”, “formação de professores”, “capacitação docente” e “educação inclusiva”, combinados com operadores booleanos.

Foram incluídos artigos publicados entre 2014 e 2024, disponíveis na íntegra, revisados por pares e que abordassem experiências de formação de professores no uso da CAA, em contextos educacionais. Foram excluídos estudos duplicados, textos sem rigor metodológico e pesquisas voltadas exclusivamente a contextos clínicos.

A análise dos dados foi realizada por meio de leitura exploratória e categorização temática, contemplando aspectos como objetivos, metodologias de formação, recursos tecnológicos utilizados e resultados observados quanto à inclusão escolar. Para sistematizar as informações, utilizaram-se planilhas de registro e fichas de extração de dados, contendo variáveis como autores, ano de publicação, público-alvo e principais achados.

Por se tratar de uma pesquisa baseada em fontes secundárias, não houve envolvimento de seres humanos e também não foram utilizadas imagens ou materiais de identificação pessoal, sendo respeitados os direitos autorais e as normas de citação e referência da ABNT.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão de literatura permitiu identificar tendências, desafios e perspectivas acerca da formação docente no uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e da Tecnologia Assistiva (TA) como instrumentos de promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência e necessidades complexas de comunicação (NCC). A análise dos estudos nacionais e internacionais revelou não apenas o avanço teórico e metodológico sobre o tema, mas também as lacunas existentes entre os contextos investigados, especialmente quando comparadas as iniciativas brasileiras às estrangeiras.

Os estudos desenvolvidos no Brasil revelam iniciativas pontuais, porém significativas, que evidenciam o papel central da formação docente na efetivação da educação inclusiva. A seguir, são descritos os conteúdos abordados nessas formações, ressaltando suas contribuições para o fortalecimento da atuação docente em contextos educacionais inclusivos.

Entre as teses e dissertações examinadas evidencia a consolidação de um campo de pesquisa voltado à formação docente em Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e Tecnologia Assistiva (TA), com foco na promoção da inclusão escolar de estudantes com deficiência e necessidades complexas de comunicação (NCC). Esses trabalhos, desenvolvidos em diferentes níveis de ensino e contextos educacionais, apresentam metodologias diversificadas e resultados convergentes quanto à importância da formação continuada e reflexiva para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 1 – Revisão de literatura de teses, dissertações e artigos nacionais acerca de conteúdo dos programas de formação continuada de professores com o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa

Autores e Ano	Objetivo do Estudo	Tipo de Capacitação e Público-alvo	Conteúdos trabalhados no programa de formação
Toloi (2015)	Planejar, aplicar e avaliar programa de formação para professores de Ed. Física com foco em TA	Curso de formação continuada para professores de Educação Física	Programa de formação incluindo: · Fundamentos da TA e sua relação com a CAA; · Planejamento e adaptação de atividades; · Aulas teóricas e práticas; · Videogravação e análise colaborativa.
Turci (2019)	Capacitar professores para uso de TA com estudantes com deficiência visual	Programa de formação continuada para professores da Ed. Básica e Especial	Capacitação para uso de softwares de TA com função comunicacional: · Central de Facilidade de ccesso do Windows e sistema Dosvox; · Estratégias de comunicação acessível; · Desenvolvimento de práticas educacionais acessíveis; · Criação de ambientes acessíveis.
Marçal-Guthierrez (2022)	Implementar e avaliar um programa de formação no uso da CA e os efeitos da autoscopia na prática docente	Programa de formação continuada para professoras do AEE	· PECS-Adaptado (Picture Exchange Communication System) para estudantes com TEA; · Autoscopia pedagógica; · Uso prático de recursos de CAA; · Bidocência e comunicação funcional; · Aplicabilidade da CAA no cotidiano escolar.
Barbosa (2022)	Analisar efeitos de formação em CAA no plano de aula de professoras do EF com estudantes com TEA	Programa de formação continuada para professoras do Ensino Fundamental I	· Programa de formação incluindo: · Conceitos centrais sobre CAA e TEA; · Planejamento pedagógico com CAA; · Formação dialógica e colaborativa; · Uso da CAA nos aspectos sociocomunicativos.
Fonseca (2024)	Avaliar os efeitos de um programa de formação docente na interação professor-aluno	Programa de formação continuada para professora da Educação Infantil	· Conceitos teóricos sobre CAA para crianças com TEA; · Estratégias de Ensino Naturalístico; Sessões de autoscopia.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2024)

ISBN: 978-65-5222-079-0

A tese de Toloi (2015) aborda a formação de professores de Educação Física para a inclusão de alunos com deficiência. O programa proposto envolveu quatro estudos complementares: diagnóstico de necessidades, análise de práticas em vídeo, curso formativo e intervenção colaborativa, que resultaram em avanços concretos no uso de recursos de Tecnologia Assistiva em atividades motoras. Os professores participantes desenvolveram competências para adaptar jogos, exercícios e materiais, demonstrando que a TA pode ser uma aliada poderosa na ampliação da participação de todos os estudantes nas aulas de Educação Física. O estudo reforça a relevância da reflexão sobre a prática e do planejamento colaborativo, evidenciando que a formação docente deve contemplar não apenas o acesso a recursos tecnológicos, mas também o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que garantam a participação efetiva dos alunos com deficiência.

No mesmo sentido, Turci (2019) focalizou a formação de professores para o uso de TA no ensino de alunos com deficiência visual, explorando o potencial do sistema Dosvox e da Central de Facilidade de Acesso do Windows. A pesquisa, de caráter avaliativo e quantitativo, demonstrou que o programa formativo resultou em significativo ganho de conhecimento e autonomia dos docentes no uso das tecnologias disponibilizadas pelo MEC. Os participantes relataram maior confiança na utilização de softwares acessíveis e passaram a desenvolver práticas mais inclusivas e contextualizadas à realidade de suas escolas. A autora destaca que, embora os recursos de TA estejam disponíveis, sua efetiva incorporação ao processo de ensino depende da capacitação continuada dos professores e da mediação pedagógica intencional.

A pesquisa de Marçal-Guthierrez (2022) aprofunda essa perspectiva ao implementar e avaliar um programa de formação continuada para professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tendo a autoscopia e o PECS-Adaptado como eixos metodológicos. A autora demonstrou que o processo formativo, estruturado em sessões de reflexão e intervenção supervisionada, produziu mudanças significativas nas

ISBN: 978-65-5222-079-0

práticas docentes e na comunicação dos estudantes com TEA. Observou-se que, após a formação, os alunos passaram a utilizar a CAA com maior autonomia, enquanto as professoras aprimoraram sua capacidade de mediação comunicativa. O estudo reafirma a importância de programas que combinam formação teórica, prática reflexiva e acompanhamento contínuo, favorecendo a integração entre o AEE e a sala comum.

O estudo de Barbosa (2022) traz uma contribuição inovadora ao articular formação docente, planejamento pedagógico e práticas baseadas em evidências (PBE). A partir de uma pesquisa-ação com professoras dos anos iniciais, o estudo analisou o impacto de um programa de formação em CAA sobre a elaboração e a execução de planos de aula voltados a estudantes com TEA. Os resultados apontaram ampliação do repertório docente quanto às estratégias de comunicação, embora algumas participantes ainda apresentassem dificuldades para integrar plenamente aspectos sociocomunicativos no cotidiano das aulas. O uso do software IRAMUTEQ para análise textual permitiu identificar a evolução conceitual das docentes e o fortalecimento de uma abordagem mais reflexiva e centrada no aluno.

Por fim, o estudo de Fonseca (2024), a ênfase recai sobre a Educação Infantil, etapa em que a linguagem e a comunicação são pilares do desenvolvimento. A autora avaliou os efeitos de um programa de formação docente voltado ao uso da CAA na interação entre professora e uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O delineamento quase-experimental e a análise qualitativa mostraram que a formação contribuiu significativamente para a ampliação dos turnos de comunicação e para a redução de comportamentos ansiosos da criança, evidenciando que o uso intencional de estratégias comunicativas pode favorecer o engajamento e o bem-estar do aluno. O estudo reforça que a formação continuada, especialmente quando associada à autoscopia e à observação de rotinas naturalísticas, proporciona à docente maior sensibilidade às necessidades individuais e promove um ensino mais responsivo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

De modo geral, os cinco estudos convergem ao demonstrar que programas de formação docente estruturados, contextualizados e colaborativos promovem mudanças efetivas nas práticas pedagógicas, favorecendo tanto a aprendizagem dos professores quanto o desenvolvimento comunicativo e social dos estudantes. As evidências indicam que o uso da autoscopia, a integração entre teoria e prática e o apoio técnico contínuo são fatores decisivos para o sucesso das formações.

Além disso, as pesquisas ressaltam que o impacto da CAA e da TA vai além do domínio técnico: trata-se de um processo de transformação da cultura escolar, em que o professor assume papel de mediador da comunicação e da inclusão. Essa mudança exige políticas públicas que garantam a continuidade das formações, o acompanhamento pós-capacitação e a ampliação do acesso a tecnologia assistiva nas redes de ensino.

As teses e dissertações analisadas reforçam que a formação docente em CAA e TA é um eixo estruturante para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, capazes de promover ambientes escolares mais acessíveis, dialógicos e equitativos. As experiências relatadas demonstram que a capacitação de professores, quando pautada na reflexão crítica e na prática situada, contribui para transformar o cotidiano escolar em um espaço de comunicação ampliada, onde cada sujeito tem a possibilidade de se expressar, aprender e participar plenamente.

Além das teses e dissertações analisadas, também destacam-se artigos publicados com resultados parciais de estudos desenvolvidos a respeito de programas de formação de professores, conforme descrição no quadro 2.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Quadro 2 – Revisão de literatura de artigos nacionais acerca de conteúdo dos programas de formação continuada de professores com o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa

Autores e Ano	Objetivo do Estudo	Tipo de Capacitação e Público-alvo	Conteúdos trabalhados no programa de formação
Tenor; Deliberato (2015)	Sistematizar ações de capacitação mediadas por fonoaudiólogo para professores de estudantes surdos.	Programa de capacitação para professores de estudantes surdos	· Especificidades linguísticas do estudante surdo; · Necessidade de adaptação de recursos pedagógicos e de comunicação; · Capacitação dos parceiros na comunicação; · Mediação do fonoaudiólogo como suporte técnico;
Calheiros; Mendes (2016)	Avaliar um serviço de consultoria colaborativa à distância em TA.	Consultoria à distância para professores de estudantes com Paralisia Cerebral	· Conteúdos teóricos e práticos relacionados à TA e CAA para estudantes com paralisia cerebral;
Togashi; Walter (2016)	Implementar capacitação sobre PECS-Adaptado para professores de AEE.	Programa de capacitação para professores de AEE	· Estudo das fases do PECS- Adaptado; · Protocolos de registro dos níveis de apoio oferecidos ao longo das etapas do ensino da troca de figuras; · Estratégias de ensino de comunicação funcional; · Análise das interações comunicativas.
Ribas; Gomes (2019)	Descrever a importância da TA e o uso do software SCALA na formação docente.	Uso de software educativo para professores de estudantes autistas	· Funcionamento do SCALA para facilitar a comunicação de estudantes com TEA; · Interface do software e estratégias de uso na prática docente, com foco na interação aluno-professor; · Adaptação curricular mediada por tecnologia; · Capacitação docente para uso pedagógico de TA.
Borges; Lourenço (2023)	Investigar como as capacitações para professores são propostas na literatura.	Revisão sistemática de capacitação para professores e outros parceiros de comunicação	· Treinamento de parceiros de comunicação; Ensino de estratégias de apoio à comunicação funcional para estudantes com NCC; · Conhecimento dos sistemas de CAA; · Intervenções mediadas por TA; Aspectos da comunicação multimodal.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2024)

ISBN: 978-65-5222-079-0

No artigo de Tenor e Deliberato (2015), é possível observar que ao proporem uma capacitação mediada por fonoaudiólogos, ampliaram o olhar sobre a formação de professores que atuam com alunos surdos. O estudo apontou que a interdisciplinaridade entre educação e fonoaudiologia é fundamental para compreender as particularidades linguísticas e comunicativas desses estudantes, promovendo adaptações pedagógicas mais eficazes. Além disso, a pesquisa reforça o papel das famílias como parceiras no processo educativo, destacando a comunicação como elemento central para o sucesso da inclusão.

Calheiros e Mendes (2016) destacam a eficácia da consultoria colaborativa à distância em Tecnologia Assistiva como uma estratégia inovadora de formação. O estudo mostrou que a mediação virtual pode oferecer suporte contínuo aos professores, contribuindo para a adaptação de práticas pedagógicas e para o desenvolvimento da autonomia docente. Essa modalidade de formação revelou-se eficaz para fortalecer o vínculo entre a prática pedagógica e o uso de recursos tecnológicos que favorecem a comunicação de alunos com paralisia cerebral, demonstrando o potencial das plataformas digitais como espaços de aprendizagem colaborativa.

Na mesma direção, Togashi e Walter (2016) implementaram um programa de formação voltado ao uso do PECS-Adaptado (Picture Exchange Communication System) para professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados evidenciaram avanços significativos na interação comunicativa entre alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e suas professoras, indicando que formações práticas, baseadas na observação e intervenção, favorecem a generalização do uso da CAA em diferentes contextos escolares. Esse estudo também destacou a importância de acompanhamento sistemático após o treinamento, o que reforça a necessidade de programas de formação continuada com suporte técnico e pedagógico.

Por sua vez, Ribas e Gomes (2019) enfatizaram a importância do uso da Tecnologia Assistiva, avaliando o impacto do software SCALA (Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo)

ISBN: 978-65-5222-079-0

como ferramenta de apoio à prática pedagógica. O estudo demonstrou que o uso de recursos digitais ampliou as possibilidades de comunicação dos alunos e favoreceu o engajamento dos professores na construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis. Essa pesquisa reafirma a relevância de capacitações práticas que explorem a integração entre tecnologia e pedagogia, reduzindo a distância entre teoria e aplicação.

Complementando, Borges e Lourenço (2023) realizaram uma revisão sistemática que sistematizou as evidências sobre a formação docente em CAA. Os autores constataram que, embora existam avanços, o número de publicações nacionais ainda é limitado quando comparado ao contexto internacional.

As formações brasileiras permanecem, em sua maioria, restritas a grupos pequenos e pouco institucionalizadas, enquanto os estudos internacionais demonstram políticas mais consistentes e programas que envolvem múltiplos parceiros de comunicação, como familiares, paraeducadores e terapeutas. Essa constatação reforça a necessidade de ampliar o alcance e a institucionalização das formações em CAA no Brasil.

Os estudos internacionais também se destacam pelos treinamentos realizados em países como África do Sul, Estados Unidos, Canadá, Califórnia, entre outros, voltados para a formação de profissionais com o uso da CAA. Foram selecionados 10 estudos que trazem a formação continuada de professores como abordagem, fortalecendo o que está sendo defendido nesse estudo, obedecendo o critério da oferta de cursos ou programas de formação para profissionais da educação.

A literatura internacional apresenta um panorama mais consolidado de programas formativos, com destaque para a diversidade metodológica e o uso de tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem. Ousley e Raulston (2023) propuseram um guia estruturado de quatro etapas para a incorporação da CAA no treinamento de comunicação funcional de crianças com TEA. Esse modelo, ancorado em princípios da comunicação funcional, evidenciou resultados expressivos na redução de comportamentos desafiadores e na ampliação das habilidades comuni-

cativas, consolidando-se como uma referência para formações voltadas à prática baseada em evidências.

Quadro 3 – Revisão de artigos internacionais acerca de programas de formação continuada de professores com o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa

Autores e Ano	Objetivo do Estudo	Tipo de Capacitação e público-alvo	Conteúdos trabalhados no programa de formação
Ousley; Raulston (2023)	Apresentar um guia de quatro etapas para incorporar a CAA no treinamento de comunicação funcional para crianças com TEA.	Guia estruturado para implementação de CAA para profissionais da educação e saúde que atuam com crianças com TEA.	· Avaliação das necessidades comunicacionais da criança; · Seleção de sistemas de CAA adequados; · Implementação de estratégias baseadas em reforço positivo e comunicação; · Monitoramento e ajustes contínuos.
Douglas et al. (2024)	Desenvolver e testar iterativamente o POWR Training System para aplicação de estratégias de CAA.	Treinamento online para professores e paraeducadores de estudantes com deficiência.	· Conceitos básicos de CAA; · Seleção e uso de dispositivos de comunicação; · Modelagem e estimulação; · Prática com feedback.
Aivazo; Inbar-Furst; Meadan (2024)	Explorar o uso do i-PiCS como ferramenta de capacitação para professores em formação inicial.	Treinamento on- line com foco em comunicação naturalística para professores em formação inicial em educação especial.	· Identificação de oportunidades de ensino comunicativo no ambiente natural; · Instruções responsivas e sensíveis ao comportamento comunicativo; · Práticas de modelagem de linguagem.
McNaughton et al. (2024)	Descrever estratégias de construção de capacidades para apoiar pessoas com NCC.	Capacitação de profissionais, familiares e parceiros de comunicação.	· Conscientização sobre NCC; · Capacitação de prestadores de serviços, familiares e defensores; · Desenvolvimento de serviços centrados na pessoa; · Recomendações para políticas públicas e pesquisa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Autores e Ano	Objetivo do Estudo	Tipo de Capacitação e público-alvo	Conteúdos trabalhados no programa de formação
Ngcobo; Bornman (2024)	Avaliar efeitos de um programa de CAA nas percepções docentes e interações com estudantes.	Treinamento intensivo de 4 horas para professores de escolas especiais.	· Fundamentos da CAA; · Tipos de sistemas e dispositivos; · Estratégias de ensino com suporte comunicacional; · Exemplos de boas práticas para estudantes com NCC.
Hardof-Jaffe; Shani (2024)	Analisar programas formativos para professores de segunda carreira com foco socioeducativo.	Formação voltada para liderança e transformação social de professores de segunda carreira.	· Princípios de acessibilidade comunicacional; · Práticas pedagógicas inclusivas; · Formação socioeducativa voltada à liderança e transformação social.
Andzik et al. (2024)	Explorar a relação entre treinamento docente e estratégias de suporte à CAA.	Treinamento específico em CAA para professores de educação especial.	· Identificação de necessidades comunicativas; · Escolha de sistemas de CAA adequados; · Estratégias de apoio ao uso funcional da comunicação; · Práticas colaborativas.
Muttiaha et al. (2024)	Avaliar um programa de CAA para professores em Sri Lanka.	Treinamento com quatro práticas chave de ensino para professores de educação especial em país de baixa/média renda.	· Levantamento das necessidades comunicativas; · Desenvolvimento de materiais instrucionais culturalmente relevantes; · Estratégias de engajamento em atividades pedagógicas; · Avaliação do progresso comunicativo.
Patel; Khamis-Dakwar (2024)	Implementar programa de CAA em comunidade árabe palestina em Israel.	Workshops e supervisão prática para professores de educação especial.	· Introdução aos conceitos básicos de CAA; · Desenvolvimento de sistemas personalizados de CAA; · Práticas de adaptação linguística e cultural; · Orientação prática com supervisão em contexto real.
Tonsing; Dada (2024)	Avaliar eficácia de workshop em estratégias de CAA com cuidadores.	Workshop de 5 dias com cinco estratégias de CAA para cuidadores de centros de atendimento na África do Sul.	· Modelagem comunicativa; · Uso de sistemas simbólicos; · Estratégias de iniciação de turnos; · Técnicas de reforço positivo e planejamento de interações sociais.

Fonte: Elaborado pela própria autora (2024)

ISBN: 978-65-5222-079-0

De forma complementar, Douglas et al. (2024) desenvolveram o POWR Training System, um programa de capacitação online para professores e paraeducadores, cujo processo de implementação foi construído de maneira interativa, com base em feedback contínuo. O estudo revelou que a formação virtual é uma alternativa viável para ampliar o acesso à CAA, especialmente em contextos com restrições geográficas ou estruturais. Essa abordagem destaca o potencial do ensino remoto na promoção da equidade formativa e no desenvolvimento de competências pedagógicas sustentáveis.

Outras investigações, como a de Aivazo, Inbar-Furst e Meadan (2024), exploraram o uso de programas online aplicados à formação inicial de professores de educação especial, como o i-PiCS (Internet-Based Parent-implemented Communication Strategies). Os resultados apontaram melhorias significativas na capacidade das participantes de identificar etapas instrucionais e aplicar estratégias de comunicação naturalística, demonstrando que a formação à distância pode ser igualmente eficaz na preparação de futuros docentes para atuar com alunos com TEA.

McNaughton et al. (2024) e Ngcobo e Bornman (2024) reforçam uma visão ecossistêmica da formação docente, que envolve a colaboração entre educadores, familiares, cuidadores e outros profissionais. Esses estudos destacam que a efetividade das estratégias de CAA depende da construção de redes colaborativas que apoiem a comunicação de pessoas com necessidades complexas, indo além da sala de aula e alcançando toda a comunidade escolar.

Além da formação de professores em exercício, os estudos de Hardof-Jaffe e Shani (2024) ampliaram a discussão ao incluir parceiros de comunicação (familiares, paraeducadores, cuidadores e a comunidade escolar) como sujeitos fundamentais no processo de implementação da CAA. Essa abordagem sistêmica reforçou a ideia de que a comunicação é um fenômeno social que exige ações integradas e interdisciplinares para garantir sua efetividade.

Andzik et al. (2024) investigaram a relação entre o treinamento docente e as estratégias de suporte utilizadas por professores de Educa-

ção Especial no uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). O estudo evidenciou que formações específicas e contínuas, voltadas à identificação das necessidades comunicativas dos alunos, à escolha de sistemas de CAA adequados e à implementação de práticas colaborativas, contribuem significativamente para o uso funcional da comunicação em sala de aula. Os resultados demonstraram uma correlação positiva entre o nível de capacitação dos professores e a efetividade das interações comunicativas dos estudantes, ressaltando a importância de investir em programas formativos que integrem aspectos técnicos, pedagógicos e colaborativos para fortalecer a inclusão escolar.

Pesquisas como as de Muttiaha et al. (2024) e Patel e Khamis-Dakwar (2024) reforçam o impacto positivo de formações adaptadas a contextos socioculturais diversos. No Sri Lanka e em comunidades árabes palestinas, respectivamente, as formações em CAA mostraram-se sensíveis às realidades locais, demonstrando que o respeito às particularidades linguísticas e culturais é essencial para o sucesso das práticas inclusivas. Já o estudo de Tonsing e Dada (2024), realizado na África do Sul, evidenciou o potencial transformador de workshops intensivos na capacitação de cuidadores, confirmando que a formação em CAA deve abranger todos os parceiros de comunicação e não apenas os professores.

Os estudos aqui apresentados reforçaram que os programas de formação mais eficazes são aqueles com oferta de suporte contínuo e sensibilidade às realidades culturais e contextuais dos profissionais envolvidos. Esses elementos não apenas potencializam a apropriação dos conteúdos, mas também asseguram a implementação efetiva da TA e CAA na rotina escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão de literatura evidencia que a formação docente no uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e da Tecnologia Assistiva (TA) constitui um eixo estruturante para a efetivação da educa-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção inclusiva, sobretudo no atendimento a estudantes com necessidades complexas de comunicação (NCC). Os estudos analisados, tanto nacionais quanto internacionais, apontam que programas de capacitação sistematizados, contínuos e colaborativos promovem mudanças significativas nas práticas pedagógicas, ampliando as possibilidades de comunicação, interação e aprendizagem dos alunos com deficiência.

As pesquisas demonstram que a eficácia da CAA está intrinsecamente ligada ao preparo dos professores para identificar as necessidades comunicativas dos estudantes, selecionar recursos adequados e adotar estratégias que favoreçam o uso funcional da comunicação. Evidências consistentes reforçam que quanto maior o nível de formação e acompanhamento dos docentes, mais diversificadas e eficazes são as estratégias de mediação comunicativa aplicadas no cotidiano escolar.

No cenário nacional, ainda que as iniciativas de formação em CAA tenham mostrado resultados positivos, observa-se que elas permanecem pontuais e concentradas em contextos específicos, carecendo de políticas públicas que garantam sua continuidade, institucionalização e ampliação. A literatura nacional evidencia que programas de formação fundamentados em metodologias reflexivas, como a autoscopia, a pesquisa-ação e a prática supervisionada têm potencial para transformar a prática docente, desde que acompanhados por suporte técnico e pedagógico permanentes.

Dessa forma, conclui-se que investir na formação de professores em Comunicação Aumentativa e Alternativa e Tecnologia Assistiva não é apenas uma estratégia pedagógica, mas uma ação política e ética voltada à garantia do direito à comunicação e à aprendizagem de todos os estudantes. É imprescindível fortalecer redes interprofissionais, integrar familiares e parceiros de comunicação no processo educativo e assegurar condições estruturais e formativas para que a escola se torne, de fato, um espaço acessível, colaborativo e comunicativamente inclusivo.

Em perspectiva futura, destaca-se a necessidade de ampliar pesquisas longitudinais que avaliem o impacto das formações ao longo do tempo e de fomentar programas nacionais de formação continuada em

ISBN: 978-65-5222-079-0

CAA, alinhados às políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Somente com a consolidação de práticas formativas permanentes, ancoradas na reflexão crítica e na interdisciplinaridade, será possível consolidar uma cultura educacional em que a comunicação, em suas múltiplas formas, seja reconhecida como instrumento de inclusão, autonomia e cidadania.

REFERÊNCIAS

AIVAZO, S.; INBAR-FURST, H.; MEADAN, H. **Training Special Education Pre-service Teachers**: Exploring the Use of the i-PiCS Program. Education and Treatment of Children , v. 47, n. 1, p.17-33, 2024.

ANDZIK, N. R.; SCHAEFER, J. M.; NICHOLS, R. T.; CANNELLA-MALONE, H. I. **Exploring relationships between teacher training and support strategies for students utilizing augmentative and alternate communication**. Journal of Special Education and Technology, v. 39, n. 3, p. 210-225, 2024.

BARBOSA, J. P. da S. **Efeitos de um programa de formação em comunicação alternativa e ampliada no plano de aula de docentes que lecionam a educandos com autismo.** 2022. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2022.

BORGES, B. C.; LOURENÇO, G. M. M. **Capacitação de parceiros de comunicação de alunos com necessidades complexas de comunicação no contexto escolar**: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 36, e87, p. 1–22, 2023.

CALHEIROS, D. dos S.; MENDES, E. G. **Consultoria colaborativa à distância em tecnologia assistiva para professores**. Cadernos de Pesquisa, vol. 46, n. 162, p. 1100-1123, Epub, 2016

DOUGLAS, S. N.; BOWLES, R.; PLAVNICK, T. S.; DUNKEL-JACKSON, S. M.; BAGAWAN, A. **Teste piloto iterativo da intervenção POWR:** treinamento online para apoiar a implementação de estratégias de comunicação aumentativa e alternativa por paraeducadores. Revista de Tecnologia de Educação Especial , v.39 n.1, p. 79-93 2024.

FONSECA, J. T. R. **Comunicação Alternativa na Educação Infantil**: efeitos de um programa de formação docente. 2024. 171f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2024.

HARDOF-JAFFE, S.; SHANI, M. **Alternative teacher education routes:** From 'trained teacher' to teacher educated as a 'change agent'. Teacher Education Advancement Network Journal, v. 15, n. 1, p. 118–135, 2024.

MARÇAL GUTHIERREZ, C. C. **Programa de formação continuada de professores no uso da comunicação alternativa.** 2022. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022

MCNAUGHTON, D., LIGHT, J., BEUKELMAN, D. R., KLEIN, C., NIEDERD, D., NAZARETH, G.. **Building capacity in AAC:** A person-centred approach to supporting participation by people with complex communication needs. Journal of Communication Disorders, v. 58, p. 45–57, 2024.

MUTTIAHA, N.; DRAGER, K. D. R.; MCNAUGHTON, D.; PERERAA, N. **Evaluating an AAC training for special education teachers in Sri Lanka, a low-and middle-income country**. International Journal of Special Education, v. 49, n. 1, p. 23–35, 2024.

NGCOBO, B..; BORNMAN, J. **Augmentative and alternative communication training:** The effect on perceptions of special school teachers. South African Journal of Education, v. 44, n. 3, ago. 2024.

OUSLEY, C. L.; RAULSTON, T. J. **Um guia para incorporar a comunicação aumentativa e alternativa no treinamento de comunicação funcional**. Intervenção na Escola e na Clínica, v. 58, n. 4, p. 249–256, 2023.

PATEL, R.; KHAMIS-DAKWAR, R. **An AAC training program for special education teachers**: A case study of Palestinian Arab teachers in Israel. International Journal of Education and Special Education, v. 23, n. 2, p. 134–146, 2024.

RIBAS, T. R.; GOMES, P. P. **Capacitação de professores para a inclusão de alunos deficientes:** O uso do software SCALA no ensino de alunos com autismo. Revista Brasileira de Tecnologia Assistiva, v. 21, n. 1, p. 45–57, 2019.

TENOR, A. C.; DELIBERATO, D. **Sistematização de um Programa de Capacitação ao Professor do Aluno Surdo**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 3, jul./set. 2015.

TOGASHI, A. H.; WALTER, L. M. **Implementação do PECS-Adaptado no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA):** Um estudo de follow-up. Revista de Terapias e Educação Inclusiva, v. 8, n. 2, p. 45–58, 2016.

TOLOI, G. G. **Formação de professores de educação física para inclusão educacional usando tecnologia assistiva**. 2015. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

TONSING, K.; DADA, S. **Teaching South African center-based caregivers to implement augmentative and alternative communication strategies**. Journal of South African Special Education, v. 29, n. 1, p. 76–88, 2024.

TURCI, P. C. **Formação continuada de professores:** tecnologia assistiva para a escola inclusiva de alunos com deficiência visual. 2019. 117f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.102

UCE E EDUCAÇÃO POPULAR E DO CAMPO: SABERES FAZERES NA FORMAÇÃO DOCENTE

Giuliana de Sá Ferreira Barros[1]
Edna Guiomar Salgado Oliveira[2]
Jaciely Soares Silva[3]

RESUMO

A Curricularização da extensão tem como objetivo contribuir para refinar a formação de futuros profissionais através da experiência direta com a sociedade e suas nuances. Ela é o veículo pelo qual o Instituto Federal do Norte de Minas Gerais Campus Salinas promove a conexão entre teoria e prática oportunizando aos acadêmicos do curso de pedagogia o desenvolvimento de habilidades alicerçadas a partir da práxis pedagógica contribuindo para que a formação do futuro professor esteja alinhada às necessidades do contexto social e do mundo do trabalho. O que nos motiva ir a campo para realizar nossos estudos e nossas análises é a necessidade de compreender o universo de inquietações e perspectivas trazidas por estes alunos e como os mesmos vão sendo reelaborados a partir da interação com a educação popular e do campo. Sendo assim este trabalho visa contribuir para a formação de sujeitos com conhecimento e consciência cidadã para organização do trabalho político pedagógico promovendo a indissociabilidade entre educar e lutar, atos

1 Doutora do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, giuliana.sa@ifnmg.edu.br;

2 Doutora do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, edna.oliveira@ifnmg.edu.br;

3 Doutora do Curso de Pedagogia do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG, jaciely.silva@ifnmg.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

que devem estar comprometidos com a formação humana. O foco deste trabalho, portanto, é analisar o desenvolvimento e práticas da Unidade Curricular de Extensão (UCE) Educação Popular e da disciplina de Educação do Campo no curso de Pedagogia do IFNMG Campus Salinas. A investigação possui abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e descritiva. Os principais teóricos que sustentam esse trabalho são: Brandão (1985, 2002, 2005, 2020), Freire (1983, 1996) e Gohn (2010). A pesquisa permite compreender como a Educação Popular e Educação do Campo contribuem para a formação do futuro pedagogo a partir de uma metodologia pautada nos círculos de cultura visando a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, contemplando a dialética e a troca de saberes a partir da teoria-prática.
Palavras-chave: Unidade Curricular de Extensão, Educação Popular, Formação docente, Pedagogia, Instituto Federal.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A curricularização é um tema relevante no contexto universitário, pois está relacionada à inserção de atividades práticas e experiências na estrutura curricular dos cursos. Esta pesquisa busca explorar como essa abordagem pode impactar o ensino superior, no curso de licenciatura em Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais IFNMG/campus Salinas proporcionando uma formação mais completa e conectada com as demandas sociais e com o envolvimento dos acadêmicos com o mundo real da/na sociedade. O curso de Pedagogia do IFNMG curricularizou a extensão em seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) em 2022 com o desafio de tornar o trabalho extensionista como eixo integrador e estruturador do curso, basicamente a proposta de trabalho se fundamenta na prática interdisciplinar em cada período letivo, sendo eixo que integra as discussões e que os acadêmicos e acadêmicas, professores e professoras possam vivenciar a interdisciplinaridade na prática, na construção coletiva com intencionalidade pedagógica evidenciada na práxis. A Curricularização da Extensão consiste na inclusão de atividades de extensão no currículo dos cursos de graduação, indissociáveis do ensino e da pesquisa, devendo envolver disciplinas e profissionalidades diversas, com a intenção de promover impactos na formação do discente e na transformação social, por meio das ações orientadas (Oliveira, 2024).

A curricularização da extensão é a forma pela qual se objetiva contribuir para refinar a formação de futuros profissionais através da experiência direta com a sociedade e suas demandas. Ela é o veículo pelo qual o IFNMG promove a conexão entre teoria e prática oportunizando aos acadêmicos o desenvolvimento de habilidades próprias da relação entre teoria e prática através de ricas trocas dialógicas contribuindo para a formação desse futuro professor de forma mais completa e alinhada às necessidades do contexto social e do mundo do trabalho. E é precisamente esse o universo que nos interessa, ou seja, os estudantes que se encontram no IF tenham

ISBN: 978-65-5222-079-0

a oportunidade de extrapolar os conhecimentos para além dos muros. O que nos motivou ir a campo para realizar nossos estudos e nossas análises foi a necessidade de compreender o universo de inquietações e perspectivas trazidas por estes alunos e como os mesmos vão sendo reelaborados a partir da interação com o modo de social. Pacheco (2010) explica que a estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência dos Institutos Federais reafirma o compromisso dessas instituições no sentido de promover uma intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e buscando alternativas técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social.

A Educação Popular constitui-se em uma das matrizes teóricas mais significativas da educação brasileira contemporânea. Carlos Rodrigues Brandão, ao lado de Paulo Freire, é um dos principais intelectuais a refletir sobre sua natureza, dimensões e possibilidades para a prática educativa. Segundo Brandão (2005, p. 27), "a educação popular nasce como um movimento social e político, antes de se constituir como uma proposta pedagógica".

Esse aspecto evidencia que a Educação Popular ultrapassa os limites escolares e se enraíza na vida concreta das comunidades e movimentos sociais.

No contexto da formação inicial de professores, especialmente no curso de Pedagogia do IFNMG, discutir a Educação Popular é fundamental, pois se trata de um campo que exige articulação entre teoria e prática, crítica social e compromisso com a transformação da realidade. A educação, entendida como prática social, deve estar atenta às contradições históricas, às demandas populares e às perspectivas de emancipação humana.

Este artigo tem como objetivo analisar as práticas desenvolvidas pela Unidade Curricular de Extensão: de Educação Popular e da disciplina Educação do Campo, ressaltando sua importância no processo de formação docente e destacando a relevância de sua discussão no âmbito do curso de Pedagogia do IFNMG. Para tanto, adota-se uma abordagem teórica,

ISBN: 978-65-5222-079-0

qualitativa, com pesquisa tipo descritiva, organizadas em seções temáticas que tratam da concepção brandoniana e freiriana, da relevância da Educação Popular para a Pedagogia, da formação inicial de professores e da articulação entre teoria-prática e, em especial, de como essa relação com a prática foi materializada junto aos acadêmicos e comunidade na perspectiva extensionista.

O PERCUSSO METODOLÓGICO: SABERES POPULARES E FORMAÇÃO DOCENTE

A metodologia adotada neste trabalho teve como eixo uma abordagem qualitativa de natureza exploratória com realização da pesquisa em todo primeiro semstre do ano de 2025. A pedagogia de projetos em que a temática está relacionada, foi alinhada como eixo integrador de discussão presente em cada semestre pré-estabelecido na matriz curricular. Esta metodologia está predominantemente alicerçada no trabalho com temas geradores conforme Paulo Freire, numa perspectiva transdisciplinar com vistas a desenvolver ensino, pesquisa e extensão construindo conhecimentos articulados dialeticamente com a realidade dos futuros pedagogos.

Afim de executarmos a proposta, trabalhamos a partir da seguinte perspectiva : Planejamento interdisciplinar no início do semestre com o corpo docente e estudantes a fim de construir práticas que envolvam intervenção na comunidade. Construção de um seminário que apresentou os resultados do trabalho extensionista realizado em diálogo com o ensino e a pesquisa. Nesta direção foi proposto um trabalho pautado na metodologia de trabalho com temas geradores e círculos de cultura visando a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos no sentido radical da busca deste, ou seja, ir à raiz, contemplar a dialética e a troca de saberes a partir da teoria-prática.

Esse processo de problematização do mundo através dos temas geradores e círculos de cultura contribuem para a compreensão da práxis que envolve a dinâmica social levando em conta os desafios da formação do

pedagogo. Esse posicionamento é o nosso compromisso com a formação do ser humano crítico e preparado para contribuir com a construção do conhecimento e formação de sujeitos emancipados. A proposição metodológica se orienta pela criação de um espaço dialógico, no qual os/as estudantes serão convidados/as a uma reflexão problematizadora acerca da educação popular.

Nas aulas foram propostas aulas expositivo-dialogadas, círculos de leitura crítica, análise de vídeos sobre a temática e seminários de estudo individual e coletivo. Foram propostas leituras e estudos orientados de textos; atividades individuais e colaborativas de escrita e registro de reflexões nas diferentes interfaces do portal didático; vídeos, palestras e filmes relacionados à temática; levantamento e sistematização de dados empíricos, afim de que os acadêmicos sejam instrumentalizados com o aporte teórico para vivenciarem e contribuirem de forma crítica com a proposta prática desenvolvida junto às comunidades popular

Foram propostas as seguintes atividades: 1) Planejamento Inicial - Definição de metas e estratégias: Realização de reuniões com as equipes envolvidas, representantes das comunidades e parceiros institucionais para alinhar os objetivos específicos, priorizar ações e definir um cronograma detalhado. 2) Capacitação da equipe executora Estudo e reflexões sobre os conceitos básicos da pauta da educação popular. 3) Diagnóstico -

Visitas in loco: Realização de visitas para conhecer a realidades socioambientais, culturais e econômicas das mulheres artesãs do distrito de Ferreirópolis. As visitas incluirão reuniões com lideranças locais, mapeamento das demandas e coleta de informações. 4) Levantamento de dados: Aplicação de métodos participativos, como entrevistas não estruturadas e rodas de conversa. 5) Oficinas sobre Arte e Educação popular 6) Ações comunitárias: construção de um documentário afim de contribuir para a divulgação do trabalho das artesãs. 7) Produção de um documentário 7.1) Troca de Experiências e Construção Coletiva 7.2) Promoção de um espaço de troca entre as comunidades-alvo e o IFNMG através da feira pedagó-

gica realizada no final do semestre. sobre a Educação popular, Educação do campo e Educação de jovens e adultos.

A avaliação dos acadêmicos foi observada a partir da participação ativa dos estudantes na realização das atividades de forma contínua e integradora, tendo em conta os aspectos de seu envolvimento nas oficinas, onde os acadêmicos demonstraram e compartilharam os conhecimentos adquiridos. Foram considerados a comunicação, e capacidade de ensinar e refletir criticamente sobre os desafios próprios da educação popular e do campo. A avaliação final do projeto ocorreu após a conclusão do mesmo por meio de apresentação oral e apresentação dos documentários durante a Feira Pedagógica do IFNMG Salinas. É importante destacar que essa apresentação foi feita para toda comunidade escolar do IFNMG Campus Salinas e avaliado por todos os professores que compõem o quadro de disciplinas do período do curso de Licenciatura em Pedagogia participante do projeto..

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO POPULAR EM CARLOS RODRIGUES BRANDÃO E PAULO FREIRE

Brandão (1985, p. 9) afirma que “ninguém escapa da educação”. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela”. Essa concepção amplia a noção de educação, situando-a para além dos espaços formais e compreendendo-a como prática social e cultural. A Educação Popular, nesse sentido, constitui-se como um processo coletivo, histórico e político, orientado para a emancipação dos sujeitos. De acordo com Brandão (2002), a Educação Popular é, sobretudo, um modo de compreender e praticar a educação em diálogo com os sujeitos populares. Para ele, não se trata de impor conteúdos ou metodologias, mas de construir, junto às comunidades, uma pedagogia que nasce das experiências e da realidade vivida. Essa perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire (1996, p. 68), para quem a

ISBN: 978-65-5222-079-0

educação deve ser entendida como prática de liberdade, capaz de possibilitar a transformação da realidade.

Assim, a Educação Popular em Brandão se afirma como prática pedagógica comprometida com a vida, com as culturas locais e com a luta por justiça social. Trata-se de uma concepção que resiste à padronização e à homogeneização, priorizando o reconhecimento das vozes, saberes e trajetórias dos educandos. A extensão universitária tem se constituído como espaço privilegiado de diálogo entre universidade e sociedade, possibilitando a articulação entre teoria e prática, fundamentais à formação de professores. Na perspectiva da educação popular, Paulo Freire (1983) problematiza o conceito tradicional de "extensão" e o contrapõe ao de "comunicação", destacando que não se trata de transferir conhecimentos de forma vertical, mas de construir um processo dialógico e emancipador.

A educação popular é uma abordagem educativa que busca promover a conscientização, a emancipação e a transformação social a partir das realidades e necessidades das comunidades e grupos marginalizados. Ela se baseia no diálogo, na participação ativa dos educandos e no respeito aos saberes populares, visando superar as desigualdades sociais e promover a justiça social.Os objetivos da educação popular no curso de Pedagogia estão diretamente ligados à formação de profissionais críticos, comprometidos com a justiça social e capazes de atuar em contextos diversos, especialmente com comunidades marginalizadas. Esses objetivos refletem uma perspectiva pedagógica transformadora, inspirada em autores como Paulo Freire, e buscam romper com modelos tradicionais de educação.

As principais características da educação popular estão pautadas numa perspectiva dialógica de construção do conhecimento em que podemos citar como elementos fundamentais: 1. Diálogo e horizontalidade: Diferente da educação tradicional, que muitas vezes é vertical (professor como detentor do conhecimento), a educação popular valoriza o diálogo entre educadores e educandos, reconhecendo que todos têm saberes e experiências válidos. 2. Contextualização: A educação popular

ISBN: 978-65-5222-079-0

parte da realidade concreta das pessoas, considerando suas culturas, histórias e desafios. O conteúdo educativo é construído a partir do contexto vivido pelos participantes.3. Conscientização: Inspirada nas ideias do educador Paulo Freire, a educação popular busca despertar a consciência crítica sobre as estruturas de opressão e desigualdade, incentivando a reflexão e a ação para transformar a realidade. 4. Participação ativa: Os educandos são protagonistas do processo educativo, envolvendo-se na construção do conhecimento e na definição dos rumos da aprendizagem. 5. Transformação social: A educação popular não se limita à transmissão de conhecimentos, mas busca promover mudanças sociais, políticas e culturais, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. 6. Valorização dos saberes populares: Reconhece e integra os conhecimentos tradicionais, locais e comunitários, em contraposição a uma visão elitista ou academicista do saber.

Segundo Freire (1983, p. 12), "dizer que se vai 'estender' algo a alguém é supor que este alguém nada tem". Essa concepção de extensão, marcada pela lógica de transmissão, desconsidera os saberes prévios dos sujeitos envolvidos. Ao propor a comunicação como alternativa, o autor defende que a universidade deve reconhecer e dialogar com o conhecimento popular, valorizando-o como parte do processo educativo. No âmbito da formação inicial de professores, a extensão universitária possibilita experiências que rompem com a lógica bancária de ensino, permitindo que o futuro docente vivencie práticas educativas que emergem da realidade concreta dos sujeitos. Como afirma Freire (1983, p. 27), "ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". Essa perspectiva ressalta a importância de compreender a extensão não como imposição de saberes, mas como processo formativo compartilhado.

A experiência extensionista, inspirada na educação popular, contribui para que os licenciandos se percebam como sujeitos históricos, capazes de intervir criticamente na realidade. Desse modo, a extensão torna-se um espaço pedagógico de formação que articula compromisso ético, político

ISBN: 978-65-5222-079-0

e social com a prática docente. Ao mesmo tempo, possibilita que a universidade cumpra seu papel de estar a serviço da transformação social, dialogando com comunidades, movimentos sociais e escolas públicas.

Nesse sentido, a contribuição freireana permanece atual, pois desafia a universidade a repensar suas práticas extensionistas. Como lembra o autor, "a comunicação é, em essência, coparticipação de sujeitos no ato de pensar" (Freire, 1983, p. 45). Logo, compreender a extensão a partir da perspectiva da educação popular é fundamental para a formação de professores comprometidos com a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

A RELEVÂNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFNMG

O curso de Pedagogia do IFNMG, ao formar futuros professores, busca possibilitar o contato crítico com as teorias que sustentam práticas educativas transformadoras. Nesse contexto, a Educação Popular configura-se como fundamental. Segundo o autor, "educar é também lutar para que homens e mulheres sejam sujeitos de sua própria história" (Brandão, 2005, p. 45). A formação inicial que não contempla essa dimensão corre o risco de reduzir-se a um processo meramente técnico, desconectado das realidades sociais.

Inserir a discussão sobre Educação Popular e por extensão a educação do campo, fruto da educação popular, no curso de Pedagogia significa formar profissionais que reconheçam a escola como espaço de diálogo e de resistência. Como defende Arroyo (2012), a prática pedagógica precisa estar vinculada às questões sociais, culturais e políticas, de modo que a docência se configure como um compromisso com a democracia e a emancipação dos sujeitos.

A formação inicial de professores é um momento privilegiado para a construção de identidades docentes comprometidas com o social. Brandão (2002, p. 57) argumenta que a Educação Popular "não é apenas uma

ISBN: 978-65-5222-079-0

teoria, mas uma prática que se reconstrói no encontro entre educadores e educandos". Essa prática exige abertura para o diálogo, reconhecimento das diferenças e disposição para aprender com as experiências comunitárias. No IFNMG, trabalhar com Educação Popular implica superar a visão tradicional da docência como mera transmissão de conteúdos. Como aponta Freire (1996), a docência precisa ser compreendida como prática transformadora, orientada por princípios éticos, políticos e pedagógicos que visem à emancipação dos sujeitos.

ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

A articulação entre teoria e prática é um dos grandes desafios da formação docente. Nesse aspecto, a Unidade Curricular de Extensão (UCE) Educação Popular aponta caminhos significativos. Brandão (2005) enfatiza que a prática educativa deve ser constantemente refletida e teorizada, pois é na ação-reflexão-ação que se constrói uma pedagogia crítica. Paulo Freire (1996, p. 32) reforça esse ponto ao afirmar que "não há docência sem discência", ou seja, não há prática educativa verdadeira sem o diálogo entre quem ensina e quem aprende e que ambos estão num contexto social que precisa ser considerado, assim nasce a extensão no curso de Pedagogia do IFNMG. Relacionar a vida cotidiana, as vivências culturais dos acadêmicos no norte de Minas Gerais e Vale do Jequitinhonha como elemento estruturante em sua formação, reconhecendo a cultura popular como eixo de identidade, valorizando e, sobretudo, levando tais práticas para os currículos escolares, da educação infantil à educação de Jovens, Adultos e Idosos.

No curso de Pedagogia do IFNMG, discutir Educação Popular é uma forma de fortalecer a identidade do professor como intelectual crítico e comprometido com a transformação social. Como lembra Arroyo (2014), os professores são também trabalhadores da cultura e, nesse sentido, sua formação deve capacitá-los para atuar de maneira crítica e engajada. Para a formação inicial de professores, essa perspectiva representa

ISBN: 978-65-5222-079-0

a possibilidade de romper com o tecnicismo e com a visão fragmentada do conhecimento, construindo práticas integradoras, contextualizadas e comprometidas com a vida social e cultural dos estudantes.

EDUCAÇÃO POPULAR: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFNMG

A formação inicial de professores exige uma articulação constante entre teoria e prática, especialmente quando se busca construir uma docência comprometida com a realidade social e cultural em que a escola está inserida. Nesse sentido, o curso de Pedagogia do IFNMG tem desenvolvido atividades extensionistas e pedagógicas que aproximam os futuros docentes da cultura popular, valorizando saberes, tradições e práticas comunitárias. Essas experiências têm demonstrado o potencial formativo da práxis na cultura popular e no fortalecimento da educação popular, entendida como prática crítica, dialógica e emancipadora.

Brandão (2020) discute o papel da práxis, isto é, da ação reflexiva, como núcleo da Educação Popular. O autor declara que “não existe prática educativa que não seja teoria”, ou seja, toda ação educativa deve ser pensada, revisitada e reelaborada com os sujeitos, em um movimento contínuo entre ação e reflexão. Essa dinâmica é essencial para que a educação não se reduza à técnicas, mas permaneça viva, crítica e transformadora. Nesta perspectiva todo o trabalho desenvolvido foi pautado em uma metodologia organizada a partir dos círculos de cultura de Paulo Freire visando a construção, desconstrução e reconstrução de conhecimentos, contemplando a dialética e a troca de saberes a partir da teoria-prática.

Idealizado por Freire na década de 60, os círculos de leitura constituem-se em uma proposta pedagógica democrática, dialógica e multidisciplinar que tem como eixo central a troca de experiências e a construção coletiva do conhecimento. No lugar da proposta tradicional de ensino, docentes e discentes trabalham de maneira horizontalizada a

ISBN: 978-65-5222-079-0

partir de temas geradores, debatendo os principais temas do assunto em pauta e problematizando a realidade.

O educador Paulo Freire é uma das figuras mais importantes associadas à educação popular. Em sua obra Pedagogia do Oprimido, ele propõe uma educação libertadora, que ajude os oprimidos a reconhecerem sua condição e a lutarem por sua libertação. Freire critica a "educação bancária", na qual o conhecimento é "depositado" nos alunos, e defende uma prática educativa dialógica, problematizadora e transformadora. Neste sentido observamos que a educação popular está presente em diversos contextos, como: Movimentos sociais e comunitários. Projetos de alfabetização de adultos. Trabalhos com populações rurais, indígenas e periféricas. Iniciativas de saúde comunitária e educação ambiental.

Em pedagogia do oprimido, Freire (1993), argumenta que os temas geradores devem ser trabalhados dialogicamente, lado a lado com o povo e populações, uma abordagem de baixo para cima, que entende como as pessoas se comunicam, em quais grupos estão inseridas e a que lugar pertencem. Essa investigação implica, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. (...) proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos 'temas geradores' e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos" (FREIRE, 1993, p. 87).

Esse é o ponto de partida que esse trabalho pretende se desdobrar, lançando luz das questões norteadoras no campo das políticas públicas em educação articuladas com os saberes dos povos do campo, das águas e das florestas. A educação popular é uma prática educativa comprometida com a justiça social, a democracia e a valorização dos saberes e das lutas dos grupos marginalizados. Ela busca não apenas educar, mas também empoderar e transformar desenvolvendo nos envolvidos (estudantes e comunidade) uma postura ética e política comprometida com a emancipação de grupos oprimidos.

Uma das iniciativas da UCE foi o trabalho junto às artesãs do distrito de Feirrelópolis, no município de Salinas/MG , que produzem artesanato de barro. O contato dos acadêmicos com esse saber tradicional possibi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

litou compreender que a educação não se limita ao espaço escolar, mas é produzida na vida cotidiana das comunidades. Como destaca Brandão (1985, p. 9), "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de outro, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela". Nesse sentido, o aprendizado com as artesãs reforça a importância de valorizar o conhecimento popular local como parte do processo formativo docente.

Outra experiência significativa foi o estudo e a vivência dos acadêmicos com os foliões da Folia de Reis na cidade de Salinas/MG, expressão cultural marcada pela oralidade e pela religiosidade popular. Ao conhecer a história e a tradição desse festejo, os acadêmicos perceberam a relevância da memória coletiva e do patrimônio cultural imaterial para a formação identitária da comunidade. Para Freire (1983, p. 45), "a comunicação é, em essência, coparticipação de sujeitos no ato de pensar". Assim, ao dialogar com mestres e participantes da Folia de Reis, os futuros pedagogos vivenciaram uma prática comunicativa e educativa que ressignifica o currículo, ampliando os horizontes pedagógicos para além dos conteúdos escolares.

Ademais, a realização de uma Feira Junina no campus Salinas/IFNMG, organizada em diálogo com os acadêmicos, possibilitou resgatar brincadeiras antigas, comidas típicas e manifestações culturais associadas às festas de Santo Antônio, São João e São Pedro, profundamente enraizadas em Salinas. Essa vivência demonstrou como o currículo escolar pode ser enriquecido ao incluir práticas culturais significativas para a comunidade. Segundo Candau (2012, p. 15), a escola deve "articular os saberes escolares com os saberes culturais, favorecendo o reconhecimento e a valorização das identidades dos sujeitos". Dessa forma, ao vivenciar e refletir sobre as festas juninas, os acadêmicos compreenderam como a escola pode contribuir para a preservação da cultura popular e para a construção de práticas educativas contextualizadas.

Essas experiências demonstram que a cultura popular, quando integrada ao processo de formação docente, fortalece a perspectiva da

ISBN: 978-65-5222-079-0

educação popular. Isso porque possibilita que os futuros professores compreendam a importância de valorizar a realidade local, promover a participação da comunidade e desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam a diversidade cultural. Como sintetiza Brandão (2002, p. 57), "a educação popular não é apenas uma teoria, mas uma prática que se reconstrói no encontro entre educadores e educandos" .

Portanto, o trabalho de extensão curricular com artesãs, folias de reis e festas juninas realizado no curso de Pedagogia do IFNMG evidencia que a formação inicial de professores deve ir além da sala de aula e dialogar com os saberes da comunidade. Trata-se de reconhecer que a educação popular se enraíza na vida cultural e que, ao incorporá-la ao currículo, forma-se um docente mais crítico, sensível e comprometido com a transformação social. Outra ideia relevante trazida por Brandão (2020) é a territorialização da Educação Popular. O autor enfatiza a importância de trabalhar com as realidades concretas (territórios) das comunidades, suas dificuldades, riquezas culturais, conflitos e potencialidades, como ponto de partida para o processo educativo. Ele destaca que uma educação que não considera o território se distancia da vida e acaba sendo irrelevante para os sujeitos. Nesse sentido, o educador popular deve conhecer os lugares onde atua, dialogar com as pessoas e estar disposto a se imbuir daquela realidade para elaborar projetos pedagógicos significativos.

As experiências desenvolvidas com os acadêmicos do curso de Pedagogia do IFNMG, no âmbito da UCE de Educação Popular e da disciplina de Educação do Campo, revelam a potência formativa da articulação entre teoria e prática, especialmente quando vinculadas à produção de documentários. Uma das experiências consistiu na investigação da política pedagógica da Escola Família Agrícola Nova Esperança, localizada no distrito de Matrona, em Taiobeiras. Nesse contexto, os acadêmicos puderam compreender como a pedagogia da alternância se configura como prática de Educação Popular, ao articular o tempo-escola e o tempo-comunidade, garantindo que o processo de ensino-aprendizagem esteja conectado com a vida e a cultura do campo. Como destaca Caldart (2012,

ISBN: 978-65-5222-079-0

p. 152), a pedagogia da alternância "valoriza o protagonismo dos sujeitos do campo e suas formas de organização comunitária, rompendo com a lógica homogênea da escola tradicional".

Outra produção audiovisual realizada pelos discentes retratou a trajetória de mãe e filha do povoado de Curralinho, em Salinas, que superaram os desafios de estudar por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa narrativa evidencia o caráter emancipador da Educação do Campo enquanto vertente da Educação Popular, uma vez que possibilita que sujeitos historicamente excluídos tenham acesso ao conhecimento e, sobretudo, ressignifique suas vidas pela via da educação. Nesse sentido, Molina (2014, p. enfatiza que a Educação do Campo deve ser compreendida como "parte de um projeto de transformação social, que reconhece as condições históricas e culturais dos trabalhadores do campo".

Além do conteúdo pedagógico, a construção dos documentários também constitui-se em experiência formativa relevante para a formação inicial docente, pois insere os acadêmicos no desafio de produzir materiais utilizando recursos tecnológicos, desenvolvendo competências de comunicação, pesquisa e registro audiovisual. Ao vivenciarem a prática de documentar e refletir sobre experiências da Educação Popular e do Campo, os futuros pedagogos ampliam sua compreensão crítica sobre o papel da escola e fortalecem sua identidade profissional a partir de experiências enraizadas na realidade local. Trata-se, portanto, de um processo formativo que ultrapassa a dimensão técnica, possibilitando aos acadêmicos experimentar a educação como prática social transformadora.

Percebe-se que a cultura local teve o eixo central do trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras e acadêmicos do curso de Pedagogia do IFNMG. Ancoradas em Brandão (2020) que afirma que não basta "levar cultura" à comunidade; é imprescindível reconhecer, valorizar e aprender com as expressões culturais locais, sejam manifestações artísticas, histórias orais ou práticas comunitárias". A educação popular, segundo ele, tem que emergir daquilo que os sujeitos já portam como saberes, não impor modelos externos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Brandão (2020) aborda a Educação Popular como prática profundamente enraizada nas lutas sociais e nas culturas populares, enfatizando que ela não é apenas uma metodologia, mas uma postura ética e política frente à educação. Ele insiste que a Educação Popular nasce nas comunidades, nas resistências e nos saberes que se produz no cotidiano, mais do que em espaços acadêmicos. Para ele, a tarefa da educação popular exige humildade de quem educa, abertura ao diálogo e disposição de aprender com os sujeitos educando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de Educação Popular constitui-se em um referencial indispensável para a formação inicial de professores no curso de Pedagogia do IFNMG. Ao valorizar o diálogo, a cultura popular, a prática reflexiva e a transformação social, essa perspectiva pedagógica oferece subsídios para que os futuros docentes se construam como profissionais críticos, éticos e comprometidos com a emancipação humana a partir de suas próprias experiências, de suas culturas e aprendendo respeitar as diferenças e diversidades e, sobretudo, valorizar a cultura como propriedade de identidade, estética, sensibilidade e beleza.

Discutir Educação Popular como um grande guarda-chuva e dentro dela a Educação do Campo, a Educação de Jovens e Adultos na formação inicial significa reconhecer a docência como prática política e social, capaz de intervir na realidade e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Assim, este artigo conclui que a herança teórica e prática de Brandão e Freire permanecem atuais e necessárias, orientando os caminhos da Pedagogia brasileira e reafirmando a centralidade da Educação Popular como prática transformadora. Por fim, enfatizamos a dimensão política da Unidade de Extensão Curricular (UCE) Educação Popular: não é neutra. Ao trabalhar com comunidades e populações historicamente excluídas, a educação popular implica compromisso com a justiça, a democracia

ISBN: 978-65-5222-079-0

e a transformação social. Para Brandão, o educador popular deverá ser aquele que se insere nas lutas, que articula ação educativa com organização social e que crê na capacidade dos sujeitos de produzirem seus próprios caminhos de emancipação.

Foi possível perceber um importante desenvolvivemento dos acadêmicos no que diz respetio a vivência e trabalho com movimentos sociais, sindicatos rurais, comunidades, Associações de Bairros. O trabalho de campo desenvolvido na Escola Família Agrícola, nas comunidades Quilombola e Indígena, ampliaram o protagonismo comunitário por meio do fortalecimento do reconhecimento identitário e do empoderamento social e político dos acadêmicos junto às mulheres artesãs de Ferreirópolis A produção de documentário serviu como ferramentas estratégicas para visibilização do trabalho realizado e inclusão de jovens, mulheres e lideranças comunitárias em processos formativos, promovendo a participação inclusiva.

Além disso, desperta a atenção para as tensões e obstáculos que a Educação Popular enfrenta: a lógica burocrática das instituições de ensino, a padronização curricular, a lógica do mercado e as pressões por resultados quantificáveis e imediatos das avaliações sistêmicas como: Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública (Simave) que ocupam grande parte da carga horária das escolas mineiras em busca do controle, priorizando conteúdos que se constituem em um cotidiano de gestão curricular marcado por avaliações sistêmicas. Brandão (2005, p. 61) alerta que “a Educação Popular não se encaixa facilmente nos moldes institucionais, pois sua lógica é a da vida, da comunidade, da participação”. No entanto, é justamente essa resistência que a torna necessária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de professores. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Entrevista sobre educação popular** (2020). Vídeo (YouTube). Disponível em: *https://www.youtube.com/watch?v=b3qn0Lrh8mo&t=977s*. Acesso em: 25 set. 2025

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Educação intercultural**: entre concepções, tensões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: NEAD/MDA, 2014.

OLIVEIRA, Edna Guiomar Salgado. **A curricularização da extensão no curso de Pedagogia do IFNMG.** XXII - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Revista ENDIPE (Anais). João Pessoa/PB: 2024.Disponível em https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/116020. Acesso em 24 set. 2025.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.103

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA NO TERRITÓRIO SERRA DA CAPIVARA: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR DO PIBID PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS

Uarison Rodrigues Barreto[1]
Georgianna Silva dos Santos[2]
Thiago Pereira da Silva[3]
Vanessa Nascimento dos Santos[4]

RESUMO

Esta proposta é fruto de um trabalho colaborativo elaborado por quatro docentes de uma universidade pública de ensino, localizada no estado do Piauí. Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de educação científica na Educação Básica, com o intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem em Educação em Ciências. Trata-se de um projeto interdisciplinar de Iniciação à Docência que trata de três aspectos: (1)

1 Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco; Doutor em Ensino de Filosofia e História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia/Universidade Estadual de Feira de Santana. uarison.barreto@univasf.edu.br.

2 Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco; Doutora em Ciências pela Fundação Oswaldo Cruz/RJ. Docente do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, georgianna.santos@univasf.edu.br.

3 Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco; Doutor em Ensino de Ciências Naturais e Educação Matemática pela Universidade Estadual da Paraíba. Professor do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Vale do São Francisco - UNIVASF, profthiagopereira.silva@gmail.com.

4 Docente da Universidade Federal do Vale do São Francisco; Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo, vanessa.nsantos@univasf.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A Alfabetização Científica e Tecnológica; (2) O papel da experimentação e dos laboratórios virtuais no ensino de Ciências e (3) A importância da História e Filosofia no Ensino de Ciências. Esta pesquisa é de caráter qualitativo, constituindo-se de uma abordagem exploratória, descritiva e compreensiva, configurando-se como análise de documentos. O público-alvo são os estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. São reflexões que fazemos neste trabalho: (1) De que maneira as metodologias ativas e a resolução de problemas podem contribuir para a aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental e no Ensino Médio? (2) Que cuidados devem ser priorizados para não ser oferecida aos alunos uma visão distorcida, pronta, inacabada e parcial da ciência na escola? (3) Como o ensino de Ciências pode se beneficiar da História e da Filosofia da Ciência? Entre os resultados parciais, destacam-se: seminários, rodas de conversa, palestras, cursos em plataformas institucionais, encontros formativos para discussão/reflexão de temáticas como formação de professores, iniciação à docência, Educação Básica e contextualizada, produção de materiais didáticos, diálogo entre os saberes e socialização de observações em três escolas - campo. Portanto, acreditamos que a proposta irá proporcionar aos docentes a possibilidade de elaborar estratégias metodológicas voltadas para seu contexto de trabalho e consequentemente, para apropriação de conceitos científicos pelos estudantes.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Educação Científica, Formação Inicial de Professores, PIBID.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado "A Importância da Educação Científica no Território Serra da Capivara: uma proposta interdisciplinar do PIBID para o ensino de Ciências", apresenta uma iniciativa voltada à promoção da educação científica na Educação Básica dessa região. A proposta foi desenvolvida de forma colaborativa por quatro docentes que atuam nos cursos de Licenciatura em Química e de Ciências da Natureza no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pela Universidade Federal do Vale do São Francisco[5] (UNIVASF).

A proposta insere-se na área da Didática das Ciências e fundamenta-se em contribuições de cientistas, educadores, historiadores e filósofos da ciência (Fourez, 1997, 2003; Chassot, 2003; Demo, 2010; Sasseron, 2015, 2018). Seu objetivo é oferecer uma abordagem interdisciplinar que articule teoria e prática, considerando os desafios e as possibilidades do ensino de Ciências no contexto local da Serra da Capivara. Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de educação científica na Educação Básica, com a finalidade de potencializar o processo de ensino e aprendizagem em Ciências, além de discutir alguns resultados parciais obtidos.

O projeto articula-se a três importantes abordagens teórico-metodológicas principais: (1) A Alfabetização Científica e Tecnológica; (2) O papel da experimentação e dos laboratórios virtuais no ensino de Ciências; e (3) A importância da História e Filosofia da Ciência no ensino de Ciências. Embasados em Brasil (2018), acreditamos que a aproximação entre diferentes áreas do conhecimento pode ampliar os saberes curriculares,

5 O projeto interdisciplinar de Iniciação à Docência, desenvolvido nos cursos de Licenciatura em Ciências da Natureza e em Química, está vinculado à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. Ambos os cursos são ofertados pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), Campus Serra da Capivara, localizado na cidade de São Raimundo Nonato, Piauí. O programa conta com a participação de 24 bolsistas, sendo 6 vinculados ao Curso de Licenciatura em Química e 18 ao Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza .

ISBN: 978-65-5222-079-0

proporcionando uma visão mais autêntica, rica e crítica sobre a natureza da ciência no espaço escolar, seus alcances e limites[6].

Assim, esta proposta de trabalho se justifica pelas razões: (1) Pela necessidade de ofertar estratégias que possam ajudar os alunos na compreensão sobre a natureza das ciências; (2) Dar ao aluno visões de como conhecimento científico é construído; (3) Proporcionar ao aluno a capacidade de aprender utilizando métodos; (4) Estimular o desenvolvimento de pesquisas e (5) Potencializar a capacidade de argumentação e contra-argumentação dos alunos.

Nesse contexto, nos debruçamos sobre algumas reflexões fundamentais: (1) De que maneira metodologias ativas e a resolução de problemas podem contribuir para a aprendizagem de alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio? (2) Quais cuidados devem ser priorizados para evitar que seja oferecida aos estudantes uma visão distorcida, pronta, incompleta ou parcial da ciência? (3) De que forma o ensino de Ciências pode se beneficiar da História e da Filosofia da Ciência? Essa discussão ainda é controversa, apresentando aspectos positivos e negativos. No entanto, os resultados dependerão diretamente da forma como as práticas de ensino são conduzidas.

Para Sasseron e Carvalho (2011), Miller (1983) e Matthews (1995), ao proporcionar uma compreensão adequada sobre a natureza das ciências, bem como sobre os aspectos éticos, políticos e sociais envolvidos em suas práticas, é possível auxiliar os alunos a entenderem os processos que levam à produção do conhecimento científico, assim como suas condições de validade.

Na escola, assim como na ciência em geral, fazer essa distinção revela-se importante tanto do ponto de vista epistemológico quanto do ponto de vista educacional. Por exemplo, compreender o papel de modelos e

6 Por exemplo, interfaces entre História, Filosofia da Ciência e o ensino de Ciências (Biologia, Física e Química) podem oferecer contribuições significativas para o complexo processo de ensino e aprendizagem em Ciências. Diversos autores têm defendido essa perspectiva no ensino de Ciências. Entre eles, destacam-se os trabalhos de Matthews (1995), Martins (2007), Oki (2009), entre outros.

ISBN: 978-65-5222-079-0

teorias em termos epistemológicos contribui para o entendimento da natureza do conhecimento científico. Essa perspectiva conduz à reflexão: o que se aprende em Ciências quando se reconhece que elas se estruturam a partir de conceitos, experimentos, modelos, teorias, leis e hipóteses?

> Na realidade toda investigação científica inclui conceitos filosóficos tais como aqueles de lei, verdade, hipótese, tempo, energia, entre outros. E em toda a investigação subjazem certos postulados filosóficos como os de realidade, de cognoscibilidade (ou seja, acerca daquilo que pode ser conhecido) e de legalidade do mundo exterior (Labarca; Bejarano; Eichler, 2013, p. 1256).

Portanto, neste trabalho, não se propõe abordar a educação científica apenas sob a perspectiva da identificação dos produtos do conhecimento científico. Busca-se, antes, discutir com os alunos os critérios epistêmicos que orientam sua produção, as práticas científicas envolvidas, os modos de avaliar sua confiabilidade e os fatores que determinam a aceitação ou rejeição de determinado conhecimento.

METODOLOGIA

Inicialmente, a metodologia deverá ser baseada na leitura e análise da literatura. Este é um trabalho que tem caráter qualitativo constituindo-se em uma abordagem exploratória, descritiva e compreensiva, configurando-se como análise de documentos (Creswell, 2007).

O projeto busca investigar conceitos. O objetivo é avaliar a discussão em torno da definição de conceitos e da sua relação com outros conceitos da rede teórica envolvida (Ferreira; Souza, 2019). A pesquisa teórica trata das categorias conceituais, ela é "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos" (Demo, 2010, p.20). Por essa razão, é uma atividade que exige rigor conceitual. Já a pesquisa filosófica trata de condições epistêmicas de um determinado campo científico, por exemplo, o campo da reflexão ética filosófica (Ferreira; Souza, 2019).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Inicialmente, serão desenvolvidas habilidades que levem os alunos a questões e problemas reais, mantendo assim os princípios sustentados pelas metodologias ativas conforme a destaca a Figura 1 abaixo:

Figura 1 - Princípios que constituem as metodologias ativas de ensino.

Fonte: Diesel, Baldez e Martins (2017).

Do ponto de vista metodológico, há diversas estratégias de ensino que podem ser utilizadas para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem dos alunos. Nesta proposta, destacamos as denominadas Metodologias Ativas[7] e a Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (Delisle, 2000; Bacich; Moran, 2018). São exemplos de metodologias ativas a aprendizagem baseada em projetos, a sala de aula invertida, simulações, jogos, atividades práticas virtuais, testes, experimentos, entre outros. Em outras palavras, tratam-se de atividades que podem ser realizadas tanto em sala de aula quanto em quaisquer outros ambientes de aprendizagem (Valente, 2014).

7 A ideia de metodologias ativas surgiu muito antes das TDIC, a partir do movimento chamado Escola Nova, cujos principais pensadores — William James, John Dewey e Édouard Claparède — defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem (Bacich; Moran, 2018).

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERENCIAL TEÓRICO

Muito se discute sobre o tema: afinal, o que é educação científica? No ensino de Ciências, diferentes nomenclaturas são utilizadas para abordá-la. Para Zancan (2000), a educação científica é uma questão de prioridade nacional, cujo desafio consiste em criar um sistema educacional capaz de explorar a curiosidade dos alunos no contexto escolar (Catarino; Reis, 2021).

Entendemos a educação científica como um estilo de educação fundamentado no conhecimento científico sistematizado, ou seja, nos produtos da ciência. No entanto, a educação científica não se reduz apenas a abordagens metodológicas prontas e incompletas, nem se limita ao uso somente de ferramentas digitais, laboratórios ou experimentos; ela envolve, sobretudo, uma visão crítica, reflexiva, humanista e cidadã, uma vez que seu escopo está relacionado às concepções de educação, ciência, educação escolar, eixos estruturantes, conhecimento científico e disciplinares, entre outros aspectos (Fourez, 1997, 2003; Chassot, 2003; Demo, 2010; Sasseron, 2015, 2018).

Para tanto, acreditamos que o ponto de partida para redirecionar os caminhos da prática em educação científica na Educação Básica consiste em adotar um posicionamento pedagógico claro e explícito. Essa perspectiva, por sua vez, pode — e deve — orientar tanto a prática docente quanto o planejamento das propostas pedagógicas. No contexto brasileiro, tais necessidades estão evidenciadas nos documentos oficiais da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), as Diretrizes Curriculares Nacionais, as normas e resoluções do Conselho Nacional de Educação e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Para Libâneo (1994, p. 221), "o planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino". Segundo

ISBN: 978-65-5222-079-0

o autor, o planejamento constitui uma forma de programar as ações docentes, configurando-se como um espaço fundamental de pesquisa, reflexão e avaliação. Amparados em Libâneo (1994), compreendemos que, ao planejar seu ensino, o professor antecipa de maneira organizada as ações que orientarão as atividades e as etapas do trabalho escolar. Em outras palavras, o profissional da educação que não planeja corre o risco de transformar sua prática pedagógica em uma ação mecânica, pronta, acabada, alienada e desvinculada do processo educativo.

Além disso, entendemos que todo planejamento está vinculado a elementos fundamentais. O primeiro refere-se à previsão de necessidades, etapa que se relaciona ao diagnóstico da realidade. É por meio do levantamento e da análise de informações que se torna possível interpretar o contexto investigado. O segundo elemento diz respeito à racionalização do processo, enquanto o terceiro refere-se à definição dos objetivos a alcançar. Dessa forma, o planejamento configura-se como um trabalho desenvolvido em etapas articuladas, sem as quais não é possível determinar o que realizar a curto e a longo prazo. A etapa final envolve a avaliação contínua durante todo o processo.

Considerando essas premissas, inicialmente planejamos ações que contemplassem três aspectos centrais da educação científica com os respectivos eixos estruturantes:

1. Alfabetização Científica e Tecnológica (Auler; Delizoicov, 2001; Chassot, 2003, Lederman, 2007, Santos, 2007; Sasseron, 2015, 2018). Eixos estruturantes: (a) Compreensão de termos, conceitos e conhecimentos físicos, químicos e biológicos, vinculados a diversos cenários do cotidiano dos estudantes; (b) Compreensão sobre a natureza das ciências e dos fatores éticos, políticos e sociais que permeiam as práticas científicas e (c) A relação entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente.
2. O papel da experimentação e dos laboratórios virtuais no ensino de Ciências (Giordan, 1999; Da Silva Beraldo, De Oliveira; Stringhini,

2021). Eixos estruturantes: (a) O papel da experimentação no ensino de Ciências; (b) A relação teoria e prática no trabalho experimental e (c) A formação do pensamento científico.

3. A importância da História e da Filosofia da Ciência no ensino de Ciências (Alfonso-Goldfarb, 1994; Matthews, 1995; Martins, 2007; Oki, 2009). Eixos estruturantes: (a) A natureza do conhecimento científico; (b) Aprender ciências, aprender sobre ciência e aprender a fazer ciência e (c) Importância da história e da filosofia da ciência na construção do conhecimento científico.

Optamos por tais estratégias teórico-metodológicas porque elas oferecem benefícios significativos para a aprendizagem colaborativa: Melhoria das aprendizagens na escola, das relações interpessoais e da autoestima; (b) Maior capacidade em aceitar o que os outros têm a dizer; (c) Estimula o interesse do aluno; (c) Reduz problemas disciplinares; (d) Apresenta menor tendência dos alunos para faltar à escola (Torres; Irala, 2014). Além disso, as aprendizagens colaborativas estão alinhadas às 10 competências gerais tecidas pela BNCC, que orientam o desenvolvimento dos estudantes.[8]

"A educação torna-se, desse modo, uma contínua reconstrução de experiência" (Dewey, 1989, p. 7). Para o autor, a educação deve ser compreendida como um processo de reorganização e reconstrução da experiência, que auxilia e estimula o aluno em seu contexto social. Essa concepção oferece um novo olhar para a educação escolar, destacando a práxis pedagógica fundamentada na experiência de vida do estudante. Tal perspectiva envolve suas vivências e possibilita desenvolver habilidades por meio da interação, isto é, da própria experiência.

8 São competências gerais da BNCC: (1) Conhecimento; (2) Pensamento científico, crítico e criativo; (3) Repertório cultural; (4) Comunicação; (5) Cultura digital; (6) Trabalho e projeto de vida; (7) Argumentação; (8) Autoconhecimento e autocuidado; (9) Empatia e cooperação; (10) Responsabilidade e cidadania (Brasil, 2018).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Foi a partir do pragmatismo de Dewey (1989) que Anísio Teixeira (1999) concebeu reformas que ultrapassam o campo estritamente educacional. Para Anísio Teixeira (1999), a escola pública deve ser compreendida como instrumento de construção de uma sociedade democrática, devendo ser necessariamente gratuita, igualitária e de qualidade para todos os cidadãos.

> Na visão de Teixeira, o único caminho para que essa mudança acontecesse era por meio da própria educação, aquela que se faz possível e propagada no âmbito da instituição chamada "escola", uma vez que cabe a ela adotar práticas interativas, participativas e democráticas, pelas quais todos os envolvidos na comunidade escolar possam interagir com as questões educacionais que acontecem dentro e fora da escola (Magoga; Muraro, 2020, p.9).

Com base nessas reflexões, destaca-se o papel do professor mediador na relação entre o currículo e a escola. Esse papel está associado a um conjunto de habilidades e competências que possibilitam ao docente articular conhecimentos gerais e específicos, orientando-os para a promoção da aprendizagem significativa dos alunos. Esse pensamento se alinha com as perspectivas de um profissional reflexivo (Schön, 1991) e de mediador como facilitador do desenvolvimento cognitivo e social dos estudantes (Vygotsky,1991).

Portanto, entendemos que conhecer os trabalhos de Anísio Teixeira, Paulo Freire e John Dewey permite compreender a educação como um campo de debates, lutas e avanços, sob uma perspectiva igualitária, democrática e justa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para compreender o desenvolvimento do Programa de Iniciação à Docência (PIBID) no Território Serra da Capivara, torna-se importante destacar o conjunto de atividades formativas, pedagógicas e de integração realizadas com os bolsistas no projeto. O processo envolveu planeja-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mento, acompanhamento e socialização de experiências, articulando a relação teoria e prática, bem como a construção de estratégias pedagógicas contextualizadas ao semiárido e às necessidades locais. A seguir, apresentam-se as etapas iniciais do projeto, evidenciando a progressão e os resultados parciais do programa.

Entre novembro de 2024 e fevereiro de 2025, foram desenvolvidas diversas ações formativas e pedagógicas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo de integrar teoria e prática, fortalecer a formação docente e estimular a reflexão sobre os processos educativos.

No dia 19 de novembro de 2024, ocorreu a apresentação do projeto interdisciplinar do PIBID (Ciências da Natureza/Química), a ser desenvolvido no biênio 2024–2026 na UNIVASF. Na ocasião, promoveu-se a socialização entre os membros — coordenadores, supervisores e discentes — e a formação dos grupos de trabalho, compostos por bolsistas e professores supervisores de cada escola-campo. Os grupos foram organizados e sistematizados de acordo com os pilares da Educação Científica. Além disso, foi definido o cronograma de atividades que orientou o processo formativo ao longo do programa até o momento.

Em 2 de dezembro de 2024, realizou-se uma roda de conversa com coordenadores, professores supervisores e os 24 bolsistas (6 de Química e 18 de Ciências da Natureza) para compartilhar observações e saberes sobre o ato pedagógico. A atividade destacou-se como ferramenta colaborativa essencial para escuta, partilha e desenvolvimento profissional, com cada supervisor apresentando sua escola-campo em cerca de 40 a 50 minutos. No dia 9 de dezembro, ocorreu a apresentação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas-campo, permitindo compreender o contexto institucional e pedagógico. Por fim, em 16 de dezembro, foram apresentados os pilares do projeto, reforçando os fundamentos teóricos e metodológicos.

As atividades de janeiro foram voltadas à formação teórico-prática dos bolsistas, com ênfase nas bases legais, pedagógicas e contextuais da

ISBN: 978-65-5222-079-0

docência na Educação Básica, conforme sugerem os documentos do Brasil (1996, 2017, 2018).

Em 6 de janeiro, foram apresentados os currículos municipais de São Raimundo Nonato/PI e Jurema/PI, possibilitando uma análise comparativa e reflexiva sobre os documentos que orientam a prática docente. Entre 13 e 22 de janeiro, foram realizadas seis palestras formativas com docentes participantes do projeto, abordando diferentes temáticas, conforme descrito a seguir:

Quadro 1 - Palestras realizadas durante o processo teórico e formativo.

Cronograma	Palestra	Aspectos abordados
13/01/2025	Formação de professores, iniciação à docência e a educação básica: concepções e bases legais	(1) Formação e valorização docente; (2) desafios da educação básica; (3) Diversidade e equidade e (4) Iniciação a docência e práticas presenciais e híbridas
14/01/2025	Educação contextualizada para convivência com o semiárido	(1) Compreensão do contexto local; (2) Valorização dos saberes locais; (3) Currículo contextualizado e participativo e (4) Educação como transformação social
15/01/2025	Concepção de saber e experiência e a integração do conhecimento na educação básica	(1) Vivências e construção do conhecimento; (2) Integração entre arte e educação; (3) Formação docente e Inovação pedagógica e (4) Identificação de talentos e inclusão
20/01/2025	Ambiente de ensino, aprendizagem contextualizada e o diálogo entre os saberes	(1) Conceito ampliado de ambiente de ensino; (2) Aprendizagem contextualizada; (3) Diálogo entre saberes e (4) Reflexão formativa
21/01/2025	Produção de material didático contextualizado para integração do ensino no semiárido	(1) Produção de materiais contextualizados; (2) Integração entre saberes locais e científicos; (3) Uso de recursos criativos e (4) Valorização da identidade e sustentabilidade
22/01/2025	Registro e sistematização de atividades como processo avaliativo e de monitoramento.	Importância da rotina e disciplina; (2)Registro das atividades; (3) Sistematização dos registros das atividades de forma estruturada e (4) Relação entre vivência, experiência e saber

Fonte: elaboração dos autores (2025).

O ciclo de palestras formativas, realizado entre 13 e 22 de janeiro de 2025, promoveu reflexões e debates sobre a prática docente e a educação

ISBN: 978-65-5222-079-0

contextualizada. Foram abordados temas como a formação e valorização dos professores, os desafios da educação básica, a convivência com o semiárido, a valorização dos saberes locais e a integração entre teoria e prática.

De modo geral, as palestras reforçaram a importância de uma educação crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social. Essas atividades contribuíram para consolidar a compreensão do papel do professor na Educação Básica e da relevância da contextualização no processo de ensino-aprendizagem. Como proposta prática, os pibidianos foram convidados a elaborar proposições e estratégias a partir dos aspectos centrais abordados nas palestras[9], conforme o Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Ações propositivas e estratégias dos estudantes frente às palestras.

Palestras	Proposição dos estudantes	Estratégias dos estudantes
Formação de professores, iniciação à docência e a educação básica: concepções e bases legais	"Para uma educação brasileira igualitária é necessário políticas públicas que visem melhorar a infraestrutura das escolhas públicas, investindo em formação continuada de professores." (Estudante 1)	"Criar iniciativas de inclusão, que atenda todos os públicos, principalmente os que têm alguma deficiência, deve-se melhorar a qualidade estrutural escolar dando condições adequadas de ensino." (Estudante 1)
Educação contextualizada para convivência com o semiárido	"Proponho a exploração de saberes locais no semiárido com atividades práticas." (Estudante 2)	"Convidar um agricultor, apicultor ou outro membro da comunidade local para uma conversa com os alunos, promovendo um espaço onde eles possam compartilhar práticas de convivência." (Estudante 2)

9 Em nossa proposta, buscamos desenvolver no aluno a capacidade de ler, escrever, interpretar, descrever, mediar, refletir, comparar, avaliar e analisar, ou seja, tudo aquilo que é desenvolvido pela Ciência e pelo ensino de Ciências. Sobre esse ponto, concordamos com Freire (1980), pois acreditamos que uma educação problematizadora pode habilitar os nossos alunos a terem uma inserção crítica sobre a realidade a partir do estímulo à criatividade e à reflexão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Palestras	Proposição dos estudantes	Estratégias dos estudantes
Concepção de saber e experiência e a integração do conhecimento na educação básica	"A atividade consistiria em organizar uma exposição de desenhos intitulada "Memórias que nos Inspiram." (Estudante 3)	"Incentivar os alunos a refletirem sobre vivências ou experiências positivas que marcaram suas vidas e expressá-las através da arte." (Estudante 3)
Ambiente de ensino, aprendizagem contextualizada e o diálogo entre os saberes	"Propor problemas e/ou desafios da realidade local, em coparticipação com os alunos, como, por exemplo, do que diz respeito à sustentabilidade e a inclusão social." (Estudante 4)	"Construir um plano Interdisciplinar, envolvendo diferentes áreas do conhecimento a partir do mesmo tema." (Estudante 4)
Produção de material didático contextualizado para integração do ensino no semiárido	"A participação ativa da comunidade e dos alunos na criação desses materiais é fundamental. Investimentos em pesquisas para entender as necessidades específicas de cada região do semiárido." (Estudante 5)	"Sugere-se a construção de um repositório colaborativo de recursos educativos para o semiárido, incluindo livros, jogos e vídeos criados por educadores, pesquisadores e artistas locais." (Estudante 5)
Registro e sistematização de atividades como processo avaliativo e de monitoramento.	"Realizar coleta sistemática de informações sobre as atividades realizadas nas escolas, por meio de diários de classe e relatórios, possibilitando uma análise mais profunda crítica e essencial para refletir sobre as estratégias desenvolvidas." (Estudante 6)	"Acredito que o professor deverá realizar uma coleta sistematizada de dados, organizando as informações em categorias. Outra forma seria transformar as observações em feedbacks com os alunos, constituindo um ambiente mais inclusivo." (Estudante 6)

Fonte: elaboração dos autores (2025).

As proposições e estratégias apresentadas pelos estudantes, conforme o Quadro 2, evidenciam um olhar crítico e engajado com a prática educativa, demonstrando capacidade de articular teoria e prática de forma reflexiva. As ações propostas valorizam a inclusão, a contextualização do ensino e a participação ativa da comunidade escolar, ressaltando também a importância das políticas públicas e da formação continuada de professores para uma educação mais equitativa, alinhando-se à perspectiva dialógica-dialética entre professor e aluno (Gadotti, 1996).

Além disso, nota-se um compromisso com a valorização dos saberes locais, especialmente no contexto do semiárido, e com a integração de diferentes conhecimentos por meio de práticas interdisciplinares. O uso

ISBN: 978-65-5222-079-0

de estratégias de registro e sistematização refletem a preocupação com avaliação crítica, monitoramento das ações pedagógicas e construção coletiva do saber.

De modo geral, as propostas dos estudantes revelam uma postura propositiva e atenta às realidades educacionais, reafirmando o professor como mediador do conhecimento e agente de transformação social. Tal perspectiva está alinhada a John Dewey (1989), que defendia a educação como experiência ativa essencial à democracia, e a Teixeira (1999), que concebia a escola pública como espaço de emancipação, diálogo e construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Entre os dias 27 e 29 de janeiro de 2025, foi realizada a Semana do PIBID Química na UNIVASF[10], com o objetivo de aprofundar a formação dos bolsistas por meio de debates teórico-práticos voltados ao ensino de Ciências/Química. A programação contou com três palestras específicas da área da Química, ministradas por docentes da área de Ensino de Química, que abordaram diferentes dimensões da práxis pedagógica.

Na primeira palestra, realizada em 27 de janeiro de 2025, intitulada "Jogos no Ensino de Química: um diálogo necessário para futuros professores", discutiu-se a relevância do uso de jogos como estratégia pedagógica para tornar o aprendizado de Química mais dinâmico e engajador, estimulando o raciocínio crítico e a participação ativa dos alunos. Enfatizou-se a necessidade de um planejamento cuidadoso para os jogos estarem alinhados aos objetivos educacionais e às práticas de ensino de Ciências/Química.

Na segunda palestra, intitulada "Ensino de Química na sociedade contemporânea: possibilidades, desafios e perspectivas", realizada no dia seguinte, abordou-se o papel da Química na vida cotidiana e sua contribuição para a formação de cidadãos críticos. Destacaram-se desafios contemporâneos, como motivar os alunos, lidar com a diversidade de esti-

10 O PIBID Química é um programa de Iniciação à Docência voltado exclusivamente aos estudantes do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), coordenado por uma docente do próprio colegiado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

los de aprendizagem e integrar tecnologias ao ensino. Foram discutidas possibilidades metodológicas, incluindo abordagens ativas, interdisciplinaridade e contextualização do conteúdo.

Por fim, a terceira palestra, intitulada "Os problemas da formação de conceitos discutidos e debatidos pela Filosofia da Química a partir da linguagem química", discutiu como a linguagem da Química influencia a construção de conceitos e ressaltou a importância da Filosofia da Química como campo emergente para tratar de questões teórico-conceituais e epistemológicas, prevenindo interpretações equivocadas. Ao longo da semana, essas atividades proporcionaram um espaço de diálogo sobre metodologias de ensino, linguagem científica e os desafios enfrentados pela docência em Química na contemporaneidade.

Encerrando o ciclo inicial das atividades com a formação teórica, entre 03 e 20 de fevereiro de 2025, propomos que os pibidianos participassem do Curso "Metodologias Ativas na Educação", oferecido pela plataforma Eskada UEMA, com carga horária de 60 horas. Essa formação teve como foco a aplicação de estratégias inovadoras e participativas no processo de ensino-aprendizagem, reforçando o compromisso do PIBID com a qualidade da formação docente e com a construção de práticas pedagógicas significativas.

Por fim, após diversas reuniões de estudo e discussões acerca das três dimensões da Educação Científica — Alfabetização Científica e Tecnológica; Experimentação e uso de laboratórios virtuais; e História e Filosofia da Ciência —, os estudantes desenvolveram um conjunto de trabalhos que refletiam suas aprendizagens teóricas e práticas ao longo das etapas do programa.

Em síntese, os trabalhos resultaram em produtos intelectuais que foram apresentados em eventos regionais, nacionais e institucionais conforme destacamos a seguir:

1. VII Semana de Química da UNIVASF: (1) Ensino de modelos atômicos por meio da dinâmica da caixa: uma proposta de intervenção

do PIBID Interdisciplinar em Jurema-PI à luz da abordagem da História e da Filosofia da Ciência; (2) Horta sustentável no contexto escolar: estratégias e propriedades científicas para Educação Ambiental; (3) Olimpíada Brasileira de Foguetes (OBAFOG): uma proposta contextual e interdisciplinar do apoio à educação científica no Território Serra da Capivara e (4) Construção de lupas artesanais como recurso didático para observação da vegetação da Caatinga.

2. Mostra MUV | III MUV: Ciência em Movimento do IFPI: (1) Horta sustentável suspensa no semiárido: uma proposta para a alfabetização científica e ambiental; (2) A cosmologia dos povos indígenas como epistemologia: criação de jogo de tabuleiro, painel ilustrativo e maquete como materiais didáticos; (3) Construção de lupas artesanais como recurso didático para observação da vegetação da Caatinga e (4) Olimpíada Brasileira de Foguetes (OBAFOG): uma proposta contextual e interdisciplinar do apoio à educação científica no Território Serra da Capivara.
3. 18ª Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SCIENTEX 2025) da UNIVASF: (1) Modelos moleculares e linguagem química: uma ação do PIBID INterdisciplinar para o fortalecimento conceitual no Ensino Médio; (2) Leis ponderais e Ensino de Química: uma proposta de intervenção contextual do PIBID Interdisciplinar no Ensino Médio; (3) Apoio à difusão da Educação Científica no Território Serra da Capivara: propostas interdisciplinares de Ciências/Química para convivência no semiárido piauiense e (4) Subprojeto Interdisciplinar Química e Ciências - Serra da Capivara: vivências formativas no semiárido piauiense e (5) Intervenção pedagógica no ensino de Química: a importância da experimentação para a aprendizagem significativa.
4. X Encontro Nacional das Licenciaturas/IX Seminário Nacional do PIBID: (1) Interdisciplinaridade no Ensino de Ciências através do PIBID: aplicação de intervenção sobre modelos atômicos em

ISBN: 978-65-5222-079-0

turmas de 9ª anos finais numa escola pública de São Raimundo Nonato.

CONSIDERAÇÕES

Portanto, as ações realizadas até o momento evidenciam o compromisso do PIBID Interdisciplinar no Território Serra da Capivara com a formação integral dos futuros professores de Ciências/Química, fortalecendo a articulação entre teoria, prática e reflexão. O percurso formativo inicial permitiu a integração entre os participantes, a compreensão do contexto escolar e a consolidação de bases teóricas e metodológicas fundamentais para o desenvolvimento das próximas etapas do projeto.

As ações formativas, reflexões e produções acadêmicas abrangeram temáticas diversificadas, como a contextualização da ciência no cotidiano do semiárido piauiense e o diálogo entre saberes científicos e populares. As experiências, por sua vez, evidenciam o amadurecimento dos estudantes-bolsistas na compreensão da educação científica como um processo formativo, crítico e emancipador.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES pelo fomento no PIBID para todos os atores envolvidos (Coordenadores, Supervisores e Discentes).

REFERÊNCIAS

ALFONSO-GOLDFARB, Ana Maria. **O que é História da Ciência**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

AULER, Décio; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização Científico-Tecnológica Para Quê? **Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências**, v.3, n.1, 2001.

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: **uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

ISBN: 978-65-5222-079-0

BACICH, Lilian. Por que metodologias ativas na educação? In: SZUPARITS, B. (Org.). **Crescer em Rede**: metodologias ativas. Inovações na prática pedagógica: formação continuada de professores para competências de ensino no século XXI. São Paulo: Instituto Crescer, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

CATARINO, Giselle Faur de Castro; REIS, José Cláudio de Oliveira. A pesquisa em ensino de ciências e a educação científica em tempos de pandemia: reflexões sobre a natureza da ciência e interdisciplinaridade. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, p. e21033, 2021.

CHASSOT, Áttico. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação, Campinas**, n. 22, p. 89-100, jan./abr. 2003.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: **método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

DA SILVA BERALDO, Ana Lúcia; DE OLIVEIRA, Tiago; STRINGHINI, Denise. Laboratórios remotos e virtuais no Brasil com foco no ensino: Uma revisão sistemática da literatura. **Renote**, v. 19, n. 1, p. 330-340, 2021.

DELISLE, Roger. **Como realizar a Aprendizagem Baseada em Problemas**. Porto: ASA, 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e ciência: fundamentos, práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2010.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema,** v.14, n.1, p.268-288, 2017.

DEWEY, John**. Democracia e educação**: **introdução à filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1989.

FERREIRA, Tiago Alfredo da Silva; SOUZA, Mateus de Mattos. Considerações Éticas sobre a Natureza das Evidências nas Terapias Analítico-Comportamentais. **Revista Perspectivas em Análise do Comportamento,** v. 10, n. 1, p. 16-26, 2019.

FOUREZ, Gérard. **Alfabetização científica e tecnológica: acerca das finalidades da inteligência das ciências**. Buenos Aires: Colihue, 1997.

FOUREZ, Gérard. Crise no Ensino de Ciências? **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v. 8, n. 2, p.109 -123, ago. 2003.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo, Cortez & Moraes. 1980.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

GIORDAN, Marcelo. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**, v. no 1999, n. 10, p. 43-49, 1999.

LABARCA, Martin.; BEJARANO, Nelson Rui Ribas.; EICHLER, Marcelo Leandro. Química e filosofia: rumo a uma frutífera colaboração. **Química Nova**, v. 36, n. 8, p. 1256-1266, 2013.

LEDERMAN, Norman G. Nature of science: past, present, and future. In: ABELL, S. K.; N. G. LEDERMAN (Eds.). **Handbook of research on science education**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MAGOGA, Patrícia Mota; MURARO, Darcísio Natal. A escola pública e a sociedade democrática: a contribuição de Anísio Teixeira. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.41, 2020.

MARTINS, André Ferrer Pinto. História e Filosofia da Ciência no ensino: há muitas pedras nesse caminho. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 24, n. 1, p. 112-131, 2007.

MATTHEWS, Michael. História, Filosofia e Ensino de Ciências: a tendência atual de reaproximação. **Caderno Catarinense de Ensino de Física**, Florianópolis, SC, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.

MILLER, Richard. **The nature of science in science education**. New York: Teachers College Press, 1983.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira entre nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, dez. 2000.

OKI, Maria da Conceição Marinho. Controvérsias sobre o atomismo no século XIX. **Química Nova**, n. 32, v. 4, p. 1072-1082, 2009.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, p. 474-492, 2007.

SASSERON, Lúcia Helena. Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. **Ensaio : Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 17, n. esp., p. 49-67, 2015.

SASSERON, Lúcia Helena. Ensino de ciências por investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 18, n. 3, p. 1061-1085, 2018.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 16, n.1, p. 59-77, 2011.

SCHÖN, Donald A**. O ato de refletir**: estudos de caso sobre a prática educativa. Nova Iorque: Teachers College Press, Columbia University, 1991.

VYGOTSKY, Lev S**. A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio.** 5 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

TORRES, Patricia Lupion; IRALA, Esrom Adriano. Aprendizagem colaborativa: teoria e prática. In: TORRES, P. L. (Org.). **Complexidade:** redes e conexões na produção do conhecimento. Curitiba: Senar, 2014. p.61-93.

VALENTE, José Armando. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 4, p.79-97, 2014.

ZANCAN, Glaci T. **Educação científica: uma prioridade nacional**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 1, p. 3-7, 2000.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.104

23 ANOS DA LEI DE LIBRAS: UMA REFLEXÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE LICENCIATURA

Patrícia Roberta da Silva[1]
José Arnaldo Lima Dias[2]

RESUMO

A Língua Brasileira de Sinais - Libras adentrou à universidade precisamente há 20 anos, através regulamentação do Decreto nº 5.626/2005, que instituiu a disciplina de Libras como obrigatória nos cursos de Fonoaudiologia, licenciaturas e Pedagogia, além de optativa para os demais cursos. Mas isso só foi possível posterior a oficialização da Lei 10.436/2002, que oficializou a língua de sinais como língua de instrução da comunidade surda brasileira, esse feito completou 23 anos. A partir daí, surge o objetivo geral desta pesquisa: Analisar a disciplina de Libras em cursos de Licenciatura ainda com as reflexões levantadas durante uma pesquisa realizada no mestrado, sendo assim, os objetivos específicos o refletir sobre o percurso e a importância da disciplina para a formação docente e na sociedade, comparar as estruturas das disciplinas carga horária a partir destes documentos, mantendo o sigilo das instituições analisadas a partir dos dados encontrados em domínio público, refletir sobre o percurso e a importância da disciplina para a formação docente e a sociedade. Desse modo, na base teórica que norteou está pesquisa; a concepção

1 Doutoranda pelo Curso de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco -UNICAP, patricia.rdsilva41@professor.educacao.pe.gov.br;

2 Mestrando do Curso de profissional de História da Universidade Católica de Pernambuco -UNICAP, josearnaldolimadias@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

de primeira e segunda língua para surdos de acordo com Quadros (2004), (2006); o bilinguismo, segundo Quadros (2004), a abordagem educacional através de Skliar (1998), formação docente Freire (1998), documentos como a legislação, entre outros. A metodologia utilizada foi qualitativa e quantitativa, através de uma pesquisa bibliográfica e documental, segundo Gil (2008). A partir da análise de conteúdo de Bardin (2011), Como resultado de pesquisa identificamos que a carga horária da disciplina de Libras não é suficiente diante das necessidades existentes no ensino de uma língua, identificamos também que algumas disciplinas acontecem no inicio do curso, qual estes futuros docentes estão inexperientes, o que deixa lacunas na formação inicial de Língua Portuguesa que servirá na prática destes futuros docentes acerca das particularidades da Libras e do Surdo.

Palavras-chave: Libras, Licenciaturas, Ensino, Formação docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surge da experiência vivenciada durante a construção da dissertação que fez identificar alguns pontos pertinentes a temática deste trabalho, dando continuidade a essa reflexão observando que este ano fazem 23 anos da Lei 10.436/02, chamada de Lei de Libras, que oficializou o reconhecimento da língua de brasileira de sinais como a língua de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira, surge a questão de pesquisa, o que mudou durante esses 23 anos de reconhecimento e oficialização, no contexto educacional a partir da presença da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores? Quais avanços? E qual sua importância?

Diante de tal questionamento além de reflexões levantadas durante a pesquisa para construção da dissertação, surge o objetivo deste trabalho, analisar a disciplina de Libras em cursos de Licenciaturas, através das matrizes encontradas em domínio público de quatro instituições de ensino superior de diferentes esperas sendo duas públicas, e duas privadas, fazendo uma releitura do que essas disciplinas oportunizaram a formação docente ao longo dessa trajetória de 20 anos do decreto que implementou a disciplina de libras na formação de professores e dos 23 anos de reconhecimento desta língua em território nacional. Nos objetivos específicos buscou-se refletir sobre o percurso e a importância da disciplina para a formação docente e na sociedade, comparar as estruturas das disciplinas carga horária a partir destes documentos, mantendo o sigilo das instituições analisadas.

Sua metodologia é composta por etapas, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e quantitativa, (Gil, 2008), de viés bibliográfico, documental e descritivo. Ocorreu a seleção de quatro instituições de ensino superior, especificamente unidades de ensino superior com cursos da área de Licenciatura, da espera pública e privada, qual através ao acesso a matriz curricular disponível em domínio público. Posterior esse filtro, que será analisado utilizaremos fontes que construirá a tessitura

ISBN: 978-65-5222-079-0

de nossa pesquisa com bases em referencias que corroborará com nossa temática, e refletirá sobre a importância desta disciplina e as mudanças ocorridas ao longo deste período de implementação da obrigatoriedade da disciplina nos cursos de formação de professores. Segundo afirma o decreto 5.626/2005 em seu capitulo II artigo 03:

> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.
>
> § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.
>
> § 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Vale considerar a relevância deste reconhecimento para a comunidade surda, assim como também para a formação docente, depois da implementação das disciplinas de Libras nos cursos de graduação, seja ela optativa ou obrigatória, levando em consideração a formação docente inicial, e o papel docente no processo de ensino aprendizagem destacando para o que é exposto no mesmo decreto no capítulo IV artigo 14 inciso 1º qual afirma que "professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos." Assim, a disciplina de Libras na formação docente fomentará o conhecimento citado nos documentos legais acerca da presença de professores regentes que compreendam as especificidades da pessoa surda, sendo assim, tais conhecimentos provocará uma mudança na prática docente e consequentemente, oportunizando ao estudante surdo que tenha acesso a práticas docentes inovadoras e eficaz no processo de ensino aprendizagem. Ressaltando que segundo (Freire, 1996, p.38) "Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de

ISBN: 978-65-5222-079-0

ontem que se pode melhorar a próxima prática. ” Fazendo um recorte temporal dentro da educação de surdos e da formação de professores, presenciaremos respectivamente a negação ao direito de uso da língua brasileira de sinais, principalmente durante a filosofia oralista que proibia o uso da língua sinalizada, de acordo com (Skliar, 1998, p. 27) “O oralismo constitui uma filosofia educacional que tem como objetivo ensinar a criança surda a falar e a compreender a língua oral por meio de métodos artificiais, negando o uso da língua de sinais. ” Assim, a ausência desta disciplina nos cursos de formação docente, atrapalhou a construção de conhecimentos específicos sobre as singularidades da comunidade surda. Pois de acordo com (Quadros; Paterno, 2006, p.24), “Os professores, tendo informação sobre a Libras e os surdos, passarão a planejar as suas aulas com melhor qualidade e terão mais elementos para discutir com toda a escola sobre a inclusão dos alunos surdos”. Portanto, é inegável que a presença da disciplina de Libras, oportuniza para o professor em formação inicial a aquisição de novas formas de exercer a prática docente para os estudantes surdos de maneira eficaz, respeitando as particularidades desta comunidade, qual é chamada de minoria linguística, considerando o aspecto de sua língua, que é retratada na Lei de Libras, artigo 1° parágrafo único:

> “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. ” (BRASIL,2002).

Este reconhecimento linguístico oportunizou a comunidade surda o status bilíngue, pois, utilizarão como língua materna (L1) a Libras e como segunda língua (L2) o Português na modalidade escrita. “A língua de sinais é a primeira língua da maioria das pessoas surdas, pois é através dela que ocorre o desenvolvimento linguístico e cognitivo, permitindo ao surdo o acesso ao conhecimento e à interação social. ” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 47), sendo assim, a língua adquirida de maneira visual e gestual, é fun-

ISBN: 978-65-5222-079-0

damental para o desenvolvimento do pensamento, da linguagem e da identidade surda. Para a mesma autora "O português é considerado a segunda língua para o surdo, sendo aprendido posteriormente à língua de sinais e por meio desta, em sua modalidade escrita. " (Quadros; Karnopp, 2004, p. 48), podemos perceber que a língua portuguesa é aprendida como L2, mediada pela Libras. Possibilitando um universo bilíngue que segundo (Quadros e Karnopp, 2004, p. 49) afirma que "a proposta bilíngue reconhece a língua de sinais como a primeira língua da pessoa surda e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua", sendo assim a educação bilíngue busca oferecer à pessoa surda o acesso ao conhecimento por meio de ambas as línguas, sendo a Libras como L1 e o português como L2.

Portanto, a formação de professores deve não se limitar apenas ao conteúdo, mas deve contemplar diferentes conhecimentos permitindo assim que sua prática seja eficaz, (Libâneo, 2001, p.47), relata que "A formação de professores deve assegurar a aquisição e o desenvolvimento de competências necessárias à atividade docente, compreendendo, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores voltados para o ensino e para aprendizagem dos alunos. " Oportunizando o desenvolvimento pedagógico, ético e reflexivo, para que o professor possa atuar de maneira crítica e consciente, refletindo no processo de ensino aprendizagem. Segundo Quadros (2006, p.24) ressalta que o fortalecimento da Libras depende da formação de profissionais bilíngues, da construção de políticas públicas linguísticas e da consolidação da Libras como língua de instrução. Neste sentido, Skliar (1998, p. 33) argumenta que " a verdadeira inclusão não se constrói pela adaptação do surdo ao modelo ouvinte, mas pelo reconhecimento da diferença como valor e pela convivência entre línguas e culturas". Portanto, compreender a Libras como uma língua legitima e necessária à inclusão da comunidade surda requer ações concretas de toda sociedade. Como afirma Perlin (2005, p. 74), " a língua de sinais é o caminho pelo qual o surdo se constitui como sujeito de cultura e de conhecimento".

ISBN: 978-65-5222-079-0

Segundo Lacerda (2009, p. 72), o modelo bilíngue "propõe que o surdo se aproprie de sua língua natural como meio de aquisição de conhecimento e de construção de identidade aprendendo o português como segunda língua, prioritariamente na modalidade escrita". Essa abordagem valoriza o sujeito surdo como pertencente de uma comunidade linguística específica, com cultura e modos próprios de comunicação e produção de saberes. Como afirma Quadros (1997, p. 28):

> "A proposta bilíngue surge do reconhecimento de que o surdo é um sujeito visual e de que a língua de sinais constitui o alicerce do desenvolvimento cognitivo, social e linguístico da pessoa surda. O português, por sua vez, deve ser ensinado como segunda língua, mediado pela Libras, respeitando-se as especificidades linguísticas desse sujeito".

A consolidação do modelo bilíngue também é resultado da luta da comunidade surda por reconhecimento e inclusão social, por este motivo pensar na prática docente é pensar na participação de todos os estudantes envolvidos no processo de ensino aprendizagem, independente deficiência que o estudante possuir, deve-se buscar estratégias para participação afetiva de todos na sociedade e no processo educacional, respeitando as características linguísticas do estudante surdo.

É importante compreender o pacto da negação ao direito da comunidade surda em acessar sua língua em todos espaços sociais em solo brasileiro, é extremamente relevante identificar o surdo, não por sua deficiência, mas como sujeito cultural (Perlin, 2005, p.69), levando em consideração sua cultura e identidade. Garantindo que o surdo participe ativamente dos diferentes espaços de maneira equitativa e justa. A autora argumenta que o surdo, ao ser reconhecido como sujeito de uma língua, torna-se também sujeito de direitos. No entanto, o período histórico de negação linguística ainda persiste em diferentes esferas sociais, limitando o acesso à informação, à educação e à cidadania plena, como afirma Quadros (2006, p. 17):

> "A exclusão do surdo dos espaços sociais é consequência direta da falta de políticas linguísticas efetivas que garantam o uso

> da Libras como meio de comunicação oficial. A ausência de intérpretes, a carência de profissionais bilíngues e o desconhecimento da língua de sinais pela sociedade contribuem para o isolamento e para a marginalização da comunidade surda".

Assim, garantir que o sujeito surdo tenha acesso à sua língua em todos os espaços sociais querer ações concretas de políticas linguísticas e educacionais, que envolvem desde a formação de profissionais bilíngues, a presença de intérpretes de Libras/ Língua português em diversos serviços públicos, até a inclusão curricular da Libras na educação básica. Lacerda (2009) reforça que a inclusão real não se limita à presença física do surdo nos ambientes, mas depende de sua possibilidade de interação e expressão em sua língua natural.

A presença da disciplina de Libras é fundamental para promover sua difusão, ensino e uso social ampliado. Isso implica em políticas públicas comprometidas com a inclusão linguística, formação de professores bilíngues, acessibilidade comunicacional, e, sobretudo, no combate a atitudes que deslegitimam a língua e a cultura surda.

METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho foi desenvolvida em etapas, primeiramente a partir de levantamentos bibliográficos e documentais que construirá o arcabouço teórico e o material da análise. Foram selecionadas quatro instituições de ensino superior do estado de Pernambuco, de esfera pública e privada, que ofertam cursos de Licenciaturas. Segundo (Gil, 2008, p.50) nos diz que: "A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos". Esse material levantado auxiliará para construção teórica desta pesquisa. Foram analisados documentos como a matriz curricular, dos cursos de licenciatura, das instituições selecionadas, segundo (Gil, 2008, p.51) afirma que "A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A principal diferença entre ambas está na natureza das fontes: enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza contribuição

de diversos autores, sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. ”

Em sua abordagem a pesquisa se enquadra como qualitativa e quantitativa, segundo afirma (Gil, 2008, p.27) “A pesquisa preocupa-se com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. ” Já as pesquisas quantitativas segundo o mesmo autor (Gil, 2008, p. 26) “a pesquisa é caracterizada pelo emprego da quantificação, tanto nas modalidades de coleta de informações quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas. ” Os dados encontrados serão analisados a partir da categorização de Bardin, “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] visando obter indicadores que permitam a inferência de conhecimentos. ” (Bardin, 2011, p.48). Sendo assim, a análise dos dados será a partir da releitura de quadros intitulados como Instituição A, B, C e D, devidamente identificadas quanto a ser pública ou privada. Em cada quadro encontraremos informações sobre o curso, nome da disciplina, carga horária, esses dados oportuniza uma releitura consciente sobre a presença da Libras nos cursos de formação de professores. Tal pesquisa torna-se pertinente, pois durantes esses anos ocorreram diferentes avanços, posteriormente a implementação da disciplina de Libras nos cursos de graduação, como cadeira obrigatória, nos cursos de Pedagogia, Fonoaudiologia e todas as licenciaturas, e optativa para os demais cursos de graduação, (Brasil, 2005). Essa analise ocorrerá através de um caráter descritivo, segundo afirma (Gil, 2011, p.28) “As pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou, então, o estabelecimento de relações como variáveis. ”

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Observaremos nesta seção, quatro quadros classificados como Instituição (A), Instituição (B), Instituição (C), e assim sucessivamente. Este

ISBN: 978-65-5222-079-0

mesmo quadro identifica quais instituições são de esfera pública ou privada, sendo divididas em quatro colunas respectivamente, qual encontaremos as seguintes informações: nome do curso, nome da disciplina, período e carga horária. Vamos analisar os quadros a seguir, a partir da categorização de Bardin (2011), que define a categorização como um processo de organização dos dados obtidos na pesquisa, sendo assim, um movimento de síntese e abstração, pois transforma o material coletados em domínio público em unidades significativas para a análise. Neste momento iniciaremos nossa análise a partir dos dados expostos.

Quadro 01

INSTITUIÇÃO (A) – (Esfera Pública)				
	NOME DO CURSO	**NOME DA DISCIPLINA**	**PERÍODO**	**CARGA HORÁRIA**
1	LETRAS/INGLES	LIBRAS	7º Período	60 CH
2	LETRAS/ESPANHOL	LIBRAS	7º Período	60 CH
3	PEDAGOGIA	LIBRAS	5º Período	60 CH
4	MATEMÁTICA	LIBRAS	8º Período	60 CH
5	GEOGRAFIA	LIBRAS	8º Período	60 CH
6	C. BIOLÓGICAS	LIBRAS	8º Período	60 CH
7	HISTÓRIA	LIBRAS	8º Período	60 CH

Fonte: Os Autores.

Observando o levantamento do Quadro 01, qual representa a Instituição (A), unidade de esfera pública, qual selecionamos a matriz curricular dos principais cursos de Licenciatura, percebemos que todas as disciplinas possuiem o mesmo nome e a mesma carga horária, mas divergem sobre em qual período essa disciplina ocorre, dos 7 documentos analisados referentes a 7 cursos de licenciaturas distintos. Com isso, perceberemos que dos 7 cursos apresentados, 4 cursos possuem a disciplina de Libras no 8º período do curso, 2 cursos apresentam a disciplina no 7º período e em 1 curso a disciplina acontece 5º período.

É necessário perceber que para que se formente o que diz a Lei 10.436/02 e o decreto 5.626/05, é importante que os cursos de formaçao de professores tenham acesso a essa disciplina durante seu processo for-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mativo, no capítulo IV artigo 14 inciso 1° afirma que "professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos." Ter a presença desta disciplina na matriz curricular, é oportunizar a esses docentes em formação o conhecimento sobre o que solicita o decreto, sendo assim é necessário compreender que a presença da Libras nos cursos de formação de professores vai aproximar estes futuros docentes das necessidades destes estudantes surdos, se olharmos para o passado e fazermos o levantamento muitos professores, que já atuam a bastante tempo, e que se formaram antes da implementação desta lei, não tiveram a oportunidade de construir este conhecimento, acerca das características linguísticas e culturais da comunidade surda brasileira. Para Lacerda (2009) a inclusão real não se limita à presença física do surdo nos ambientes, mas depende de sua possibilidade de interação e expressão em sua língua natural.

Quadro 02

INSTITUIÇÃO (B) – (Esfera Pública)				
	NOME DO CURSO	**NOME DA DISCIPLINA**	**PERÍODO**	**CARGA HORÁRIA**
1	LETRAS/PORTUGUES	INTRODUÇÃO A LIBRAS	5° Período	60 CH
2	LETRAS/ESPANHOL	INTRODUÇÃO A LIBRAS	5° Período	60 CH
3	LETRAS/INGLÊS	INTRODUÇÃO A LIBRAS	5° Período	60 CH
4	PEDAGOGIA	FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	7° Período	60 CH
5	MATEMÁTICA	FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	5° Período	60 CH
6	GEOGRAFIA	FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	1° Período	60 CH
7	C. BIOLÓGICAS	FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO	6° Período	60 CH
8	HISTÓRIA	FUNDAMENTOS DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	8° Período	60 CH

Fonte: Os Autores.

Na instituição (B), também de esfera pública, notaremos a presença de 8 cursos analisados, quais apresentarão distição acerca do nome da

ISBN: 978-65-5222-079-0

disciplina e ao período que é executada. Sendo assim, teremos do total de 8 cursos, 3 com nome de introdução a Libras que ocorrerão todas no 5° período e com a mesma carga horária. 4 cursos apresentam o nome da disciplina como Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais, mas que acontecem em período distintos, sendo respectivamente, no 7°,5°, 1°, e 8° período. Perceberemos neste grupo que existe uma disciplina que ocorre no 1° período, levando em consideração todos os conhecimentos específicos e pedagógicos que serão construídos ao longo da vida academica, perceberemos que esse docente em formação ainda estará inesperiente na vivencia docente, o que acarretará um uso talvez distante da práxis.

Temos 1 curso que possui como nome da disciplina Fundamentos da Língua de Sinais na Educação, neste curso, a disciplna ocorre no 6° período e possui carga horária igual aos demais cursos com 60 horas. Precisamos entender que quando falamos do ensino de uma língua, que jamais iremos colocar essa aquisição de maneira integral dentro desta carga horária, pois, aprender uma língua vai além das estratégias, é imersão e uso da mesma, vale ressaltar a importância de refletir sobre esta carga horária, vemos que para o ensino de uma língua é ainda simplório, mas essa observação não tira a importância da conquista de poder ter acesso a Libras dentro do processo formátivo nos cursos de formação de professores.

Quadro 03

INSTITUIÇÃO (C) – (Esfera Privada)				
	NOME DO CURSO	**NOME DA DISCIPLINA**	**PERÍODO**	**CARGA HORÁRIA**
1	LETRAS/PORTUGUES	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS	3° Período	60 CH
2	LETRAS/INGLÊS	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS	3° Período	60 CH
3	LETRAS/ESPANHOL	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS	3° Período	60 CH
4	PEDAGOGIA	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS	4° Período	60 CH

ISBN: 978-65-5222-079-0

INSTITUIÇÃO (C) – (Esfera Privada)				
	NOME DO CURSO	**NOME DA DISCIPLINA**	**PERÍODO**	**CARGA HORÁRIA**
5	ED. FÍSICA	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS	8º Período	60 CH
6	GEOGRAFIA	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS	3º Período	60 CH
7	C. BIOLÓGICAS	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS	3º Período	60 CH
8	HISTÓRIA	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS	3º Período	60 CH
9	MATEMÁTICA	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS- LIBRAS	3º Período	60 CH

Fonte: Os autores.

A instituição (C), unidade de ensino particular, que possui 9 cursos de licenciatura, todos com a disciplina intitulada Língua Brasileira de Sinais – Libras, todos também apresentam a mesma carga horária de 60h, mas, divergem no período que a disciplina é executada. Das 9 disciplinas, 7 ocorrem durante o 3º período da graduação, 1 no 4º período, e 1 no 8º período. Vale ressaltar a informação citada anteriormente que se baseia na construção dos conhecimentos do docente em formação, quando esta disciplina é realizada em um período muito no inicio de curso, é importânte pensar que uma variedades de conceitos ainda não foram adiquiridos pelos graduandos, causando uma falha, na aplicabilidade e na reflexão acerca da práxis docente, pois, é necessário que este estudante de licenciatura tenha uma construção teórica, para que cruze as informações e os conceitos construídos ao longo da disciplina, refletindo sobre sua atuação no processo de ensino aprendizagem do estudante surdo.

Quadro 04

INSTITUIÇÃO D) – (Esfera Privada)				
	NOME DO CURSO	**NOME DA DISCIPLINA**	**PERÍODO**	**CARGA HORÁRIA**
1	PEDAGOGIA	LIBRAS	5º Período	60 CH
2	ED. FÍSICA	LIBRAS	8º Período	60 CH
3	C. BIOLÓGICAS	LIBRAS/EAD	7º Período	40 CH

Fonte: Os autores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

No quadro 04, referente a instituição (D), também de esfera privada, possui 3 cursos de licenciatura, estes cursos possuem o mesmo nome para a disciplina “Libras”, mas, divergem pela carga horária e pelo período de excução da disciplina. Obsevemos que cada disciplina respectivamente ocorrem no 5º, 8º e 7º período, assim como sua carga horária que respectivamente se apresenta como, 60h, 60h e 40h, dentro deste quadro percebe-se que a disciplina de Libras ligada ao curso de ciências biológicas ocorre na modalidade EaD e possui carga horária inferior a todos os cursos de todas as instituições de ensino dos quadros aqui apresentados.

Percebeu-se que das 27 disciplinas analisadas, apenas 1, possui a carga horária inferior a 60 horas, além de ser a única disciplina acontecendo na modalidade EaD. Notamos que não existe uma unidade sobre qual período essa disciplina deve ser ofertada, pois em cada instituição esse período era distinto, mas em apenas 1unidade de ensino essa disciplina acontece no primeiro período, sendo essa instituição de esfera pública. Em 7 ocorrem no terceiro período, sendo esta instituição de espera privada. Observando nossas discusões, (Libâneo, 2001) relata que “A formação de professores deve assegurar a aquisição e o desenvolvimento de competências necessárias à atividade docente que auxiliem neste processo de ensino aprendizagem, será que em turmas que a disciplina de Libras acontece no inicio do curso, o conhecimento ligados as diversas disciplinas especificas do currículo, será possível, um pensamento crítico docente. É necessário compreender a legislação, observando o processo histórico até os dias atuais, como compartilhada nesta pesquisa, a comunidade surda passou por um período de muitas dificuldades, a partir da implementação da filosofia oralista, hoje vivemos um contexto bilíngue como afirma (Quadros; Karnopp, 2004) que apresenta a língua de sinais como a língua materna (L1) e o português (L2) sempre na modalidade escrita. Respeitar esta especificidade linguística, é compreender a particularidade desta comunidade, sua identidade e cultura, sendo assim, o docente em formação deve esta atendo para as peculiaridades desta comunidade que possui uma língua visual-motora (Brasil, 2002), podendo

assim, fomentar práticas docentes conscientes sobre as singularidades desta comunidade surda, que deverá ser respeitado e tem o direito como afirma a constituição de 1988, que a educação é direito de todos, não é só ter a presença do intérprete em sala de aula, mas é compreender que seu papel docente é garantir o processo de ensino aprendizagem para todos estudantes inclusos em nossa sociedade, garantindo o acesso as informações e construções de conhecimento através do acesso a língua de sinais, como língua de instrução do surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa analisou a partir da matriz curricular dos cursos 27 cursos de licenciatura, em 4 instituições de ensino superior (pública/privada). Este levantamento, reflete sobre a importância da disciplina para a execução da prática docente, oportumizando observar as divergencias quanto ao período que estas disciplinas são executadas, qual algumas ocorrem no início da graduação, o que levanta o questionamento sobre a imaturidade e a falta de construção teórica específica para este docente em formação, quando esta disciplina que é fornecida no inicio do curso impacta de maneira efetiva na formação deste docente, será que acontece o mesmo rendimento para os docentes em formação dos cursos que esta disciplina aparece na metade ou no final do curso. É necessário refletir sobre a prática docente, pois, esta disciplina moldará o docente em formação. Pois segundo (Freire, 1996, p.45), afirma que “formar professores é formar sujeitos capazes de compreender a realidade em que vivem e de transformá-la, com autonomia, criatividade e responsabilidade.” Por isso a formação de professores não será apenas técnica, o docente precisa desenvolver a autonomia e consciência crítica, tornando-se agente de transformação social. Muita coisa precisa e pode ser realizado através do uso e da difusão da Libras em nossa sociedade, é inegavel os avançoes que ocorreram para esta comunidade, que outrora teve seu direito linguístico

ISBN: 978-65-5222-079-0

negado, isso mostra a importância de compreender estas sigularidades, respeitando sua cultura e identidade.

É de extrema importância perceber que essa língua não deve ser exclusiva dos surdos, mas de todos os sujeitos envolvidos na sociedade, pois somos sujeitos interativos participantes da mesma sociedade, e ambas comunidades devem se relacionar entre si, por ser todos cidadãos pertencentes a mesma nação brasileira, garantindo ao surdo esse caráter bicultural, por estar inserido na cultura surda e na cultura ouvinte, e cabe ao docente em formação construir todo o conhecimento necessário na relação com a disciplina.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Constituição (1988) da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. O surdo e a educação: diferenciação, inclusão e cultura. São Paulo: Plexus, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática.* Goiânia: Alternativa, 2001.

PERLIN, Gladis T. T. Surdos: cultura e pedagogia. In: THOMA, Adriana da Silva;

LOPES, Maura Corcini (orgs.). A invenção da Surdez II: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc,2005.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos.*Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de; PATERNO, Uéslei. Políticas linguísticas: o impacto do Decreto 5.626 para os surdos brasileiros. *Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES*, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 19-25, jan./dez. 2006. Disponível em: https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1052/998. Acesso em: 30 out. 2025.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem.* Porto Alegre: Artmed, 1997.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre a diferença.* Porto Alegre: Mediação, 1998.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.105

FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A DIVERSIDADE E INCLUSÃO

Maria Angelica Santos[1]

RESUMO

A formação de professores é fundamental para promover a diversidade e inclusão em sala de aula. Esse artigo discute a importância da formação de professores para lidar com inclusão e apresenta estratégias eficazes que os professores podem utilizar para promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo. O artigo tem como objetivo geral analisar a importância da formação de professores para promover a diversidade e inclusão em sala de aula. Os objetivos específicos são: Analisar como a formação de professores pode impactar a promoção da diversidade e inclusão em sala de aula; identificar estratégias eficazes para promover a diversidade e inclusão; discutir os desafios enfrentados pelos professores; apresentar práticas pedagógicas inclusivas. Como preparar os professores para promover a inclusão em sala de aula? A metodologia aplicada é uma revisão de literatura sobre a formação de professores para a diversidade e inclusão baseado na "Pedagogia da Autonomia" de Paulo Freire e na obra de António Nóvoa "Formação de Professores e Profissão Docente". Este artigo identificou que políticas e práticas de formação de professores são fundamentais para preparar os docentes e promover um ambiente de aprendizagem acolhedor e inclusivo, com a utilização de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem a

1 Mestranda do Curso de Ciências da Educação da UAA Universidade Autônoma de Assunção - Paraguai, angelicatoni@hotmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

inclusão de todos os alunos. Palavras-chave: Formação, Práticas pedagógicas, inclusão.

Palavras-chave: Formação docente. Educação inclusiva. Diversidade escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta o grande desafio de garantir o direito de todos os estudantes à aprendizagem, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, cognitivas ou físicas. Nesse cenário, a formação de professores assume papel central, uma vez que são esses profissionais os responsáveis por planejar, desenvolver e implementar práticas pedagógicas que considerem a diversidade e promovam a inclusão no espaço escolar. Assim, compreender os processos formativos que envolvem o trabalho docente torna-se fundamental para assegurar uma educação democrática, equitativa e de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) garantem o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Entretanto, a efetivação desse princípio ainda depende de uma formação docente que seja capaz de articular teoria e prática, comprometida com a diversidade e com o desenvolvimento de competências pedagógicas e sociais voltadas à inclusão. Em um contexto educacional cada vez mais heterogêneo, a capacitação de professores para lidar com essa pluralidade torna-se uma necessidade urgente e indispensável.

Autores como Paulo Freire (1996) e António Nóvoa (1995) são referências essenciais para compreender a importância da formação docente nesse processo. Freire, em Pedagogia da Autonomia, destaca a docência como um ato de liberdade, diálogo e respeito à diversidade, enquanto Nóvoa defende a formação de professores como um processo contínuo, construído na prática e nas experiências coletivas da escola. Ambos convergem na ideia de que a formação docente deve ultrapassar os limites da formação inicial e se consolidar como um movimento permanente de reflexão crítica e de reconstrução de saberes.

Contudo, pesquisas apontam que muitos futuros docentes ainda não se sentem preparados para atuar em contextos inclusivos. Raiol, Negri e Orlando (2022) destacam a carência de políticas efetivas de formação

ISBN: 978-65-5222-079-0

continuada voltadas à inclusão, mesmo diante das exigências legais presentes nas licenciaturas. Isso evidencia a necessidade de investimento e valorização da formação docente em todas as regiões do país, como caminho para a consolidação de práticas pedagógicas realmente inclusivas e transformadoras.

Segundo Ainscow (2009, p. 20), "uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que já atingiu um estado perfeito". Essa reflexão reforça que a inclusão não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo de transformação institucional e pedagógica. Assim, é urgente que as escolas repensem suas práticas, rompendo com modelos excludentes e abrindo-se ao diálogo, à inovação e à reconstrução de suas concepções de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, compreender a inclusão significa olhar para a organização escolar e suas relações — e não apenas para as dificuldades dos alunos, deslocando o foco da deficiência para as condições de ensino e para o papel social do professor.

Dessa forma, a presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a importância da formação de professores na promoção da diversidade e da inclusão em sala de aula. Os objetivos específicos são: (1) analisar como a formação docente impacta a promoção da diversidade e inclusão no contexto escolar; (2) identificar estratégias eficazes para práticas pedagógicas inclusivas; (3) discutir os desafios enfrentados pelos professores; e (4) apresentar práticas que favoreçam a inclusão e o reconhecimento da diversidade como valor educativo.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como uma revisão de literatura de caráter qualitativo, fundamentada principalmente nas obras de Paulo Freire e António Nóvoa, além de outros autores contemporâneos que discutem formação docente e inclusão. O estudo reuniu e analisou publicações acadêmicas, documentos legais e políticas educacionais com o intuito de compreender como as práticas e políticas de formação de professores podem fortalecer o trabalho pedagógico inclusivo.

Os resultados obtidos apontam que a formação docente é um elemento estruturante da inclusão escolar, pois capacita os professores a

ISBN: 978-65-5222-079-0

reconhecerem e valorizarem as diferenças, aplicando estratégias pedagógicas que favorecem o desenvolvimento integral de todos os alunos. Ainda que persistam desafios — como lacunas na formação inicial, escassez de recursos e resistências institucionais —, as evidências indicam que investir na formação continuada é o caminho mais consistente para o fortalecimento de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por fim, esta pesquisa conclui que a formação de professores, compreendida como um processo permanente, crítico e ético, constitui a base para a construção de uma escola democrática, acolhedora e comprometida com a equidade. Dessa forma, a docência se reafirma não apenas como profissão, mas como ato político e social, essencial para consolidar o direito à aprendizagem e a valorização da diversidade como força transformadora na educação contemporânea.

METODOLOGIA

Este artigo caracteriza-se como uma revisão de literatura de caráter qualitativo, cujo objetivo é analisar a importância da formação de professores para promover a diversidade e a inclusão no contexto escolar. A escolha pela revisão de literatura justifica-se pela necessidade de reunir, interpretar e discutir as contribuições de diferentes autores sobre o tema, especialmente no que diz respeito às concepções de Paulo Freire e António Nóvoa, que fundamentam a discussão apresentada.

Segundo Gil (2008), a revisão de literatura constitui um procedimento metodológico que possibilita identificar, examinar e discutir produções acadêmicas relevantes acerca de um objeto de estudo. Assim, a metodologia adotada neste trabalho baseia-se na análise crítica de obras, artigos científicos e documentos normativos relacionados à formação docente e às práticas inclusivas.

A obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire (1996), foi utilizada como referência central, por apresentar reflexões sobre a prática educativa e a necessidade de uma pedagogia voltada para a emancipação, o

diálogo e o respeito à diversidade. De modo complementar, a obra Formação de Professores e Profissão Docente, de António Nóvoa (1995), serviu de base para compreender a formação docente como processo contínuo e coletivo, essencial para a constituição da identidade profissional do professor e para o enfrentamento dos desafios da inclusão.

Além dessas referências centrais, a pesquisa abrangeu a análise de artigos acadêmicos disponíveis em bases de dados nacionais e internacionais, bem como documentos oficiais da legislação educacional brasileira. O critério de seleção considerou publicações que abordassem a formação de professores, diversidade e inclusão, especialmente aquelas que contribuem para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas no cenário atual.

Portanto, a metodologia adotada permitiu sistematizar conhecimentos teóricos já produzidos, possibilitando uma análise crítica sobre as práticas e políticas de formação de professores voltadas à promoção da diversidade e da inclusão.

> "A aprendizagem é todo procedimento que leve o aprendiz a uma mudança constante em capacidades e que não seja meramente um processo de maturidade biológica". (ILLERIS, 2007, apud PONTES, 2021, p.79).

Segundo o Plano Nacional de Educação, é preciso definir novas diretrizes curriculares para os cursos de formação, para resolver os dilemas com a integração teoria-prática e dos conteúdos pedagógicos com os das áreas curriculares específicas.

Destaca-se também a importância do sistema de formação de profissionais da educação, principalmente nas instituições de ensino superior, dentre elas, as públicas. Conforme o PNE(2001), as universidades devem ampliar e diversificar sua oferta de cursos, contemplando diferentes modalidades e níveis, como cursos de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado, que sejam voltados para o profissional que está nas escolas e para os que atuam administrando os sistemas de

ISBN: 978-65-5222-079-0

ensino e ainda para os que pesquisam propostas de novos caminhos para a educação brasileira.

De acordo com o art.2º da LDB:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

Sendo assim, é direito do profissional obter valorização e formação adequada no magistério, conforme previsto na Constituição Federal (art. 206, V) e na LDB (art. 3º, VII), sendo essa uma condição essencial de cidadania profissional. Por conseguinte, assegurá-la constitui dever do Poder Público.

Campelo destaca que, para atender à diversidade presente nas escolas brasileiras identificada nos diferentes níveis de linguagem oral e escrita, na convivência entre crianças de distintas regiões e condições socioculturais e econômicas, bem como na inclusão de alunos com e sem deficiência em uma mesma turma, é necessário desenvolver no futuro professor capacidades críticas e reflexivas que o permitam interagir com o conhecimento, produzir novos saberes e reconstruir sua identidade profissional com base em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

De acordo com Tardif 2002, p.575;

> Devemos afastar a ideia: a ilusão do trabalho autônomo do professor realizado na sala de aula: longe das ideias românticas de uma profissão em que a autonomia professoral marcou várias gerações, explicando o sentimento de "vocação" para essa atividade, o trabalho dos professores é cada vez mais codificado, racionalizado pelas diretivas ministeriais, prescrevendo em detalhe o programa a ser desenvolvido e a progressão a ser levada em conta. (TARDIF 2002, p.575).

Para que o ensino de qualidade se estabeleça nas escolas brasileiras, é necessário adotar novos posicionamentos, com esforços voltados à atualização e à reestruturação das condições atuais, a fim de moderni-

zar o ensino e aperfeiçoar os professores, atendendo às necessidades e à diversidade dos alunos.

A neurociência é o campo de estudo que busca compreender como o sistema nervoso é constituído e como ele se comporta. Transformar o ensino em conhecimento prático é um dos principais objetivos da prática pedagógica. A neurociência aplicada à educação propõe-se a descobrir formas eficazes de facilitar o processo de ensino, oferecendo melhores oportunidades de aprendizagem (Grossi & Borja, 2016).

De acordo com Malaguti, Silva e Bezerra (2025), o avanço das novas tecnologias na era digital, analisado por Pereira, Freires, Silva, Nunes e Goulart (2024), evidencia que a inovação pedagógica também deve envolver uma reflexão crítica sobre seus impactos sociais e éticos. Autores como Freires, Silva, Sales, Lima, Santos, Santiago, Silva, Martins, Vale, Damasceno e Soares (2024) destacam a importância de compreender as implicações históricas, sociais e culturais das transformações advindas das novas tecnologias (Freires, Costa & Araújo Junior, 2023). Assim, entende-se que as tecnologias não são apenas ferramentas, mas catalisadoras de mudanças estruturais e epistemológicas no ensino, redefinindo o papel da escola e dos educadores diante de um cenário global em constante transformação.

A neurociência, portanto, tem como objetivo principal facilitar a aprendizagem dos alunos de maneira eficaz e eficiente, promovendo uma educação mais integrada, consciente e adaptada às necessidades cognitivas e emocionais de cada estudante.

Nesse contexto Cardoso e Queiroz (2019) concluem:

> Recomenda-se que o professor conheça a estrutura e o funcionamento do cérebro para adequar suas metodologias de ensino e, consequentemente, alcançar uma educação mais efetiva. Destaca-se, ainda, a importância da inserção dos conhecimentos neurocientíficos nas grades curriculares da formação docente, com o objetivo de otimizar o processo de aprendizagem (Cardoso & Queiroz, 2019, p. 32).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Incluir esses esses conhecimentos na formação dos professores pode melhorar consideravelmente a qualidade de ensino e a eficácia do aprendizado (Cardoso & Queiroz, 2019).

Tabela - Autores da Revisão Bibliográfica

Autor/obra	Ano	Contribuição principal
Paulo Freire - Pedagogia da Autonomia	1996	Prática educativa dialógica, crítica e ética
António Nóvoa - Os Professores e sua Formação	1995	Formação continua e reflexiva do professor
Mantoan - Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?	2003	Práticas inclusivas e desafios da escola brasileira
Libâneo - Formação de Professores e didática para o desenvolvimento	2012	Didática como elemento central da prática docente
Borges - Formação docente e práticas inclusivas na educação básica	2021	Práticas recentes de inclusão na educação básica
Oliveira & Ferreira - Estratégias pedagógicas inclusivas	2020	Propostas de práticas pedagógicas para diversidade em sala de aula
Silva - Inclusão escolar e formação docente: desafios contemporâneos	2019	Desafios atuais da formação para inclusão
Tardif - Saberes docentes e formação profissional	2002	Formação profissional
Campelo - Desenvolvimento docente e inclusão social	2023	Formação docente no Brasil
LDB - Lei de Diretrizes e Bases	1988	Legislação
PNE - Plano Nacional de Educação	2001	Bases e diretrizes da educação
Grossi, M. G. R., & Borja, S. D. B.	2016	A neurociência e a educação e distância
PEREIRA, Romário Nunes et al.	2024	Transformações nas metodologias ativas na era digital
Freires, K. C. P.; Costa, C. B. S.; Araújo Júnior	2023	Implicações histórico- sociais
Cardoso, M. A., & Queiroz, S. L	2019	As contribuições da neurociência para a educação e a formação de professores
DA ROCHA MALAGUTI, Paula Fernanda et al	2025	Educação e neurociência

Fonte: Autora, 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A revisão de literatura evidenciou que a formação de professores desempenha papel estratégico na promoção da inclusão escolar. A perspectiva de Freire (1996) destaca a prática docente como ato ético e político, baseado no diálogo e na valorização da diversidade.

Nóvoa (1995) reforça que a formação se constrói no cotidiano da profissão, em um processo contínuo de reflexão.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a formação de professores desempenha papel decisivo na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas e na construção de uma escola mais justa e democrática. Observou-se que muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para lidar com a diversidade em sala de aula, especialmente quando se trata de alunos com deficiências ou com diferentes ritmos de aprendizagem. Essa lacuna reflete a necessidade de políticas formativas mais consistentes e de programas que articulem teoria e prática no cotidiano escolar. Segundo Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a construção do saber, o que exige do educador uma postura ética, reflexiva e comprometida com o outro.

A análise dos dados aponta que, embora existam avanços significativos nas discussões sobre educação inclusiva, a formação inicial dos professores ainda é insuficiente para atender às demandas da diversidade. Muitos cursos de licenciatura abordam superficialmente os temas ligados à inclusão, deixando o profissional pouco preparado para atuar em contextos reais e complexos. Como defende Nóvoa (1995), a formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, que se constrói na prática e se alimenta da troca de experiências entre pares. Essa perspectiva reforça a importância de se investir não apenas na formação inicial, mas também na formação continuada, capaz de acompanhar as mudanças e os desafios da educação contemporânea.

Os resultados também revelam que o uso de estratégias pedagógicas diferenciadas um dos caminhos mais eficazes para promover a inclu-

ISBN: 978-65-5222-079-0

são. Metodologias ativas, recursos tecnológicos, avaliações formativas e o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores e alunos são elementos que favorecem o aprendizado e a participação de todos. Leite, Braz e Pinto (2024) destacam que o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e das tecnologias assistivas é fundamental para ampliar as possibilidades de ensino e eliminar barreiras que limitam o acesso ao conhecimento. Essa prática transforma a sala de aula em um espaço de pertencimento, onde a diferença é vista como potência e não como obstáculo.

Outro ponto relevante identificado é o papel das políticas públicas na efetivação da inclusão. A legislação brasileira, representada pela Constituição Federal de 1988, pela LDB nº 9.394/1996 e pelo Plano Nacional de Educação (PNE), estabelece diretrizes para o atendimento à diversidade. No entanto, a aplicação dessas normas ainda enfrenta desafios práticos, como a falta de investimento, a escassez de recursos e a carência de formação adequada. Para Mantoan (2015), a inclusão escolar só é possível quando a escola se reorganiza pedagogicamente e reconhece a diversidade como parte essencial do processo educativo. Essa reorganização demanda compromisso político e institucional, capaz de transformar as estruturas excludentes e ampliar o acesso à aprendizagem de todos os estudantes.

A discussão dos resultados demonstra, ainda, que as mudanças necessárias vão além das metodologias. É preciso promover uma mudança de mentalidade na comunidade escolar, incentivando o diálogo, a escuta e o respeito mútuo. A formação docente para a diversidade deve estimular o professor a compreender que ensinar é um ato social e afetivo, que envolve reconhecer o aluno em sua totalidade e proporcionar condições reais para o desenvolvimento de suas potencialidades. De acordo com Tardif (2002), os saberes docentes são construídos no exercício da profissão e se alimentam das interações com os outros, o que reforça a importância da coletividade e da experiência compartilhada na construção de práticas inclusivas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os resultados analisados também indicam que as escolas que investem em formação continuada e em práticas colaborativas tendem a apresentar maior envolvimento dos professores e melhor desempenho dos alunos. A presença de um corpo docente preparado contribui para o fortalecimento de um ambiente acolhedor, onde cada estudante é reconhecido em sua singularidade. Essa realidade confirma que a inclusão não é apenas uma política, mas uma atitude, uma postura ética diante da vida e das relações humanas.

Entre as estratégias pedagógicas identificadas, destacam-se metodologias ativas, práticas diferenciadas que respeitem ritmos individuais e políticas instuticionais de apoio ao corpo docente.

Artigos recentes apontam que formação contínua, capacitação em tecnologias educacionais e valorização da diversidade cultural fortalecem práticas inclusivas (BORGES, 2021; OLIVEIRA & FERREIRA, 2020; SILVA, 2019).

Desafios persistem, incluindo falta de preparo inicial, escassez de recursos e resistência a mudanças metodológicas. Investir em formação inicial e continuada, com políticas públicas consistentes, é fundamental para consolidar uma escola inclusiva.

A promoção da diversidade e inclusão em sala de aula exige que os professores estejam preparados para atender às necessidades individuais dos alunos, respeitando suas diferenças e potencialidades. Nesse sentido, a formação docente desempenha papel crucial, fornecendo conhecimentos teóricos e práticos para a implementação de estratégias pedagógicas inclusivas.

De acordo com Freire (1996), a prática educativa deve ser dialógica, permitindo que o professor escute, compreenda e valorize a experiência de cada aluno. Isso implica a construção de um ambiente de aprendizagem colaborativo, no qual o respeito à diversidade se traduz em oportunidades iguais de participação e desenvolvimento. Além disso, Nóvoa (1995) destaca que a formação de professores deve ser contínua e orientada para a reflexão crítica, de modo que o docente possa adaptar suas práticas

ISBN: 978-65-5222-079-0

pedagógicas às necessidades do contexto escolar e às particularidades dos estudantes.

Entre as estratégias pedagógicas inclusivas, destacam-se:

- Planejamento diferenciado: elaboração de atividades que contemplem diferentes estilos de aprendizagem e níveis de habilidade;
- Uso de recursos diversificados: materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e recursos multimídia que promovam a participação de todos os alunos;
- Avaliação formativa e contínua: acompanhamento individualizado do progresso dos estudantes, valorizando o esforço e o desenvolvimento de competências;
- Trabalho colaborativo: atividades em grupo que estimulem a cooperação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento;
- Ambiente acolhedor e seguro: estabelecimento de relações de respeito, empatia e reconhecimento das diferenças, promovendo a inclusão social e acadêmica.

A implementação de estratégias pedagógicas inclusivas representa um dos maiores avanços na consolidação de uma educação democrática e equitativa. Para que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem, é necessário que o professor reconheça as diferenças como parte constitutiva do ambiente escolar e planeje suas ações de modo a contemplar as múltiplas formas de aprender. A inclusão, nesse sentido, não se limita à presença física do estudante na sala de aula, mas implica participação, pertencimento e desenvolvimento de suas potencialidades em um contexto acolhedor e colaborativo (LEITE; BRAZ; PINTO, 2024).

O planejamento diferenciado surge como o primeiro passo para a efetivação dessas práticas. Trata-se de uma abordagem que valoriza a diversidade de ritmos, estilos e níveis de aprendizagem, permitindo ao professor adaptar os conteúdos e metodologias de acordo com as neces-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sidades específicas de cada estudante. Segundo Pinheiro e Oppelt (2024), o planejamento pedagógico inclusivo deve romper com a padronização e abrir espaço para estratégias flexíveis, que respeitem as singularidades cognitivas, sociais e emocionais dos alunos. Essa personalização favorece o protagonismo do estudante e possibilita a construção de uma aprendizagem mais significativa e participativa, pautada na valorização da autonomia e no reconhecimento das diferenças como fonte de enriquecimento coletivo.

Complementando esse aspecto, o uso de recursos diversificados é fundamental para ampliar as possibilidades de acesso ao conhecimento. Materiais didáticos adaptados, tecnologias assistivas e recursos multimídia tornam-se aliados do professor no processo de inclusão, ao promover diferentes formas de comunicação e expressão. Conforme defendem Leite, Braz e Pinto (2024), o uso de tecnologias assistivas, associado ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garante que todos os estudantes possam interagir com o conteúdo de maneira equitativa, eliminando barreiras físicas, sensoriais ou cognitivas. As tecnologias, quando aplicadas de modo consciente, não apenas auxiliam na aprendizagem dos alunos com deficiência, mas também enriquecem o ambiente pedagógico, tornando-o mais dinâmico e acessível a todos.

A avaliação formativa e contínua é outra estratégia essencial no contexto da inclusão. Diferentemente das avaliações tradicionais, centradas na verificação de resultados, a avaliação inclusiva preocupa-se em acompanhar o desenvolvimento individual de cada aluno, reconhecendo seus avanços, desafios e trajetórias de aprendizagem. Para Da Silva (2023), avaliar de forma inclusiva é compreender o aluno em sua totalidade, valorizando o esforço e o processo de aprendizagem tanto quanto o produto final. Essa abordagem permite ao docente ajustar suas intervenções pedagógicas, oferecendo o apoio necessário para que cada estudante alcance seu potencial máximo. Além disso, contribui para a construção de uma cultura escolar mais humana e solidária, que reconhece o erro como parte natural do processo de aprender.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A colaboração entre pares e o trabalho em grupo representam também pilares fundamentais das práticas inclusivas. Quando os alunos são incentivados a cooperar entre si, compartilhar experiências e resolver desafios coletivamente, desenvolvem não apenas competências cognitivas, mas também socioemocionais, como empatia, respeito e cooperação. Santos, Viana e Moura (2024) defendem que as metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e a resolução de problemas, potencializam o aprendizado colaborativo e estimulam o engajamento de todos os estudantes, inclusive daqueles com necessidades educacionais específicas. Nesse contexto, o professor atua como mediador e facilitador das interações, promovendo o diálogo e a escuta sensível entre os participantes.

Criar um ambiente acolhedor e seguro é outro componente indispensável para o êxito das estratégias pedagógicas inclusivas. Um espaço escolar que valoriza o respeito, a empatia e o reconhecimento das diferenças torna-se fértil para a construção de vínculos positivos e para o desenvolvimento integral do estudante. Ribeiro (2025) destaca que a criação de um clima emocional positivo em sala de aula é determinante para que os alunos se sintam pertencentes e confiantes, o que impacta diretamente na motivação e no desempenho escolar. Mais do que um espaço físico, a escola inclusiva deve ser um ambiente simbólico de afeto e aceitação, onde cada aluno é reconhecido como sujeito de direitos e de potencialidades.

Além disso, é importante compreender que as estratégias pedagógicas inclusivas não são práticas isoladas, mas ações integradas que exigem planejamento, sensibilidade e constante reflexão docente. Lucio-Mendoza e Cárdenas-Zea (2024) ressaltam que a inclusão requer uma mudança de mentalidade por parte de toda a comunidade escolar, o que envolve repensar as metodologias de ensino, os critérios de avaliação e as relações interpessoais. Esse processo demanda investimento em formação continuada e no desenvolvimento de competências que permitam ao professor compreender as múltiplas dimensões da diversidade humana.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Dessa forma, as práticas pedagógicas passam a ser entendidas como instrumentos de transformação social, e não apenas como ferramentas técnicas.

A neuroeducação e as novas tecnologias também têm contribuído para o avanço das estratégias inclusivas, oferecendo caminhos inovadores para o ensino e a aprendizagem. De Souza Tavares et al. (2025) afirmam que a sustentabilidade das práticas pedagógicas inclusivas depende da integração entre conhecimento científico, sensibilidade pedagógica e compromisso ético. A escola, enquanto espaço de formação cidadã, deve acolher a diversidade e transformá-la em fonte de aprendizado mútuo, promovendo não apenas o desenvolvimento intelectual, mas também o crescimento humano e social.

Nesse sentido, o professor é chamado a exercer uma postura investigativa e reflexiva, capaz de compreender os desafios da diversidade e transformar a teoria em prática. Para Da Silva (2023), o desafio da práxis inclusiva reside em articular o conhecimento teórico às realidades concretas da sala de aula, adaptando metodologias e avaliando continuamente sua eficácia. Essa prática exige um olhar sensível e crítico sobre as condições estruturais, emocionais e pedagógicas que interferem no processo de ensino-aprendizagem, garantindo que a inclusão seja vivenciada de maneira real e significativa.

As evidências encontradas nas pesquisas analisadas convergem para a importância do compromisso docente com a diversidade, o que requer políticas públicas consistentes e suporte institucional para a formação continuada. Silveira et al. (2023) observam que a consolidação de uma educação inclusiva passa pelo reconhecimento da formação de professores como eixo estratégico de transformação, exigindo das escolas uma reestruturação que contemple a acessibilidade, o uso de metodologias diversificadas e a valorização da cultura da cooperação. Nesse contexto, o ensino passa a ser entendido como um processo dialógico, onde o conhecimento é construído coletivamente e a diversidade é reconhecida como potência educativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Dessa forma, as estratégias pedagógicas inclusivas destacadas planejamento diferenciado, uso de recursos diversificados, avaliação formativa, trabalho colaborativo e criação de um ambiente acolhedor não são apenas práticas isoladas, mas expressões de um compromisso ético e político com a equidade. Elas refletem uma visão de educação que vai além da transmissão de conteúdos, centrando-se na formação integral do ser humano e na construção de uma sociedade mais justa e empática. Assim, a adoção dessas estratégias não apenas favorece o aprendizado de alunos com necessidades específicas, mas também enriquece o processo educacional como um todo, ao promover o respeito, a solidariedade e o reconhecimento da diversidade como valor fundamental da vida em comunidade.

Apesar dos avanços teóricos, a prática inclusiva ainda enfrenta desafios, como a falta de preparo docente, carência de recursos pedagógicos e resistência de alguns membros da comunidade escolar. Assim, políticas educacionais e programas de formação continuada são fundamentais para apoiar os professores na implementação de práticas inclusivas e garantir o direito à educação de todos os alunos.

Portanto, a análise das estratégias pedagógicas evidencia que a formação de professores, aliada a práticas reflexivas e contextualizadas, é essencial para construir salas de aula inclusivas, capazes de valorizar a diversidade e promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores para a diversidade e a inclusão constitui um eixo essencial para enfrentar os desafios da educação contemporânea. Em um cenário marcado pela pluralidade cultural, social e cognitiva dos estudantes, torna-se indispensável repensar o papel docente e fortalecer sua formação como caminho para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, equitativa e acolhedora. Essa formação não se limita ao domínio técnico ou ao cumprimento de exigências legais,

ISBN: 978-65-5222-079-0

mas envolve um compromisso ético e humano com o direito de todos à aprendizagem, valorizando a singularidade de cada estudante e reconhecendo as diferenças como fonte de enriquecimento coletivo.

Ao longo desta pesquisa, ficou evidente que a inclusão não depende apenas de boa vontade, mas de preparo, sensibilidade e reflexão crítica por parte dos educadores. As práticas pedagógicas inclusivas, quando orientadas pelo diálogo, pela cooperação e pelo respeito às particularidades dos alunos, contribuem para fortalecer os processos de ensino e aprendizagem e para promover o sentimento de pertencimento na comunidade escolar. A formação docente, nesse sentido, precisa ser contínua, dinâmica e contextualizada, possibilitando ao professor refletir sobre sua prática, aprender com as experiências e reconstruir suas estratégias diante das novas demandas educativas.

Promover uma educação inclusiva também exige o envolvimento das instituições e do poder público, garantindo políticas efetivas de valorização e formação permanente dos profissionais da educação, além de condições adequadas de trabalho e acesso a recursos pedagógicos. A escola, ao se reorganizar para acolher a diversidade, torna-se espaço de convivência, de crescimento mútuo e de transformação social. Assim, a inclusão deve ser vista como um processo em constante evolução, que requer investimento, comprometimento e cooperação entre todos os atores do ambiente educativo.

Em conclusão, a formação de professores para a diversidade e inclusão representa muito mais do que um requisito profissional: é um compromisso com a justiça social, a equidade e o desenvolvimento humano. Investir no preparo dos educadores é investir na construção de uma sociedade mais sensível e solidária, capaz de reconhecer as diferenças como riqueza e não como barreira. A verdadeira inclusão começa quando a escola se torna um espaço onde cada aluno é visto, escutado e valorizado, reafirmando a educação como instrumento de emancipação, respeito e esperança para todos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** In: FÁVERO, O. et al. (Org.). Tornar a educação inclusiva. Brasília: UNESCO, 2009.

BORGES, A. **Formação docente e práticas inclusivas na educação básica.** Revista Brasileira de Educação, v. 26, e260054, 2021.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases.** Brasília, Distrito Federal, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação.** Ministério da Educação. Lei nº 10.172. Brasília, Distrito Federal, 2001.

CAMPELO, Sandra Mara Carvalho. **Desenvolvimento Docente e Inclusão Social: Uma síntese do contexto histórico da formação docente no Brasil.** Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 5, p. 79-89, 2023.

CARDOSO, M. A.; QUEIROZ, S. L. **As contribuições da neurociência para a educação e a formação de professores: um diálogo necessário.** Cadernos da Pedagogia, v. 12, n. 24, 2019.

COSTA, V. A. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt: trabalho, educação, indivíduo com deficiência.** Niterói, RJ: EDUFF, 2005.

DA ROCHA MALAGUTI, Paula Fernanda et al. **Educação e neurociência: explorações e implementações no aprendizado.** Revista Tópicos, v. 3, n. 24, p. 1-14, 2025.

DA SILVA, Adinairde Neves. **Prática pedagógica: desafios de transformar a teoria na práxis inclusiva.** Humanidades e Tecnologia (FINOM), v. 40, n. 1, p. 398-410, 2023.

DE SOUZA TAVARES, Donaldo Rico et al. **Práticas pedagógicas inclusivas: estratégias para a sustentabilidade no ambiente educacional.** Estudos Iat, v. 13, n. 1, p. 36-55, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRES, K. C. P.; COSTA, C. B. S.; ARAÚJO JÚNIOR, E. **A busca pela verdade: uma revisão de literatura sobre as implicações histórico-sociais, conexões matemáticas e a concepção da teoria da árvore.** Iguatu: Quipá, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
GROSSI, M. G. R.; BORJA, S. D. B. **A neurociência e a educação a distância: um diálogo necessário.** Revista Tempos e Espaços em Educação, v. 9, n. 19, p. 87-102, 2016.

LEITE, Elaine Alves; BRAZ, Ruth Maria Mariani; PINTO, S. C. C. S. **DUA e tecnologias assistivas como estratégias pedagógicas inclusivas.** Debates em Educação, v. 16, n. 38, p. e15868, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 119, p. 1105-1127, 2012.

LUCIO-MENDOZA, Erika; CÁRDENAS-ZEA, Miriam. **Estrategias pedagógicas para la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.** Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, v. 7, n. S2, p. 122-133, 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, R.; FERREIRA, L. **Estratégias pedagógicas inclusivas: formação de professores e diversidade.** Educação em Revista, v. 36, n. 1, p. 45-65, 2020.

PEREIRA, Romário Nunes et al. **Transformações nas metodologias ativas na era digital: analisando desafios, oportunidades e inovações no ensino e aprendizagem.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 16, n. 10, p. e5732, 2024.

PINHEIRO, Carina Cristiane; OPPELT, Camila Quevedo. **Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com transtornos do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica.** Cadernos da FUCAMP, v. 38, 2024.

PONTES, Edel Alexandre Silva. **A práxis do professor de matemática por intermédio dos processos básicos e das dimensões da aprendizagem de Knud Illeris.** Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 2, p. 78-88, 2021.

RAIOL, Josivan João Monteiro; DE MORAES NEGRI, Lucas; ORLANDO, Rosimeire Maria. **Formação de professores e pessoa com deficiência: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa.** Revista Cocar, v. 16, n. 34, 2022.

RIBEIRO, Margarida Alexandra Roque Garcia. **Estratégias pedagógicas inclusivas: intervenção com um aluno com necessidades específicas.** 2025.

SANTOS, Silvana Maria Aparecida Viana; VIANA, Silvanete Cristo; DE MOURA, Cleberson Cordeiro. **Metodologias ativas como estratégias pedagógicas para uma educação inclusiva e transformadora.** Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, p. 09-288, 2024.

SILVA, M. **Inclusão escolar e formação docente: desafios contemporâneos.** Revista Educação & Sociedade, v. 40, n. 146, p. 1011-1030, 2019.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares et al. **Educação física escolar e estratégias pedagógicas inclusivas: uma revisão integrativa.** Licuri, p. 154-171, 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 2. ed. Petrópolis:-Vozes, 2002.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.106

USO DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NO ENSINO DE MATEMÁTICA COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - (EJA)

Santana de Jesus Miranda Melo[1]

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de estudo investigar como os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA, primeira etapa (Ensino Fundamental Anos Iniciais), compreendem e se apropriam da metodologia Resolução de Problema como estratégia metodológica para resolver atividades matemáticas em sala de aula. O objetivo geral do estudo foi analisar o modo como a Resolução de Problemas é compreendida e evidenciada pelos alunos da EJA, nas atividades de matemática. Neste trabalho estaremos apresentando a atividade com a figura nº 7 que trata do sistema monetário, considerando 2 alunos. A pesquisa foi aplicada no município de Macapá-AP, numa escola estadual, com alunos da primeira etapa da EJA, em dois momentos. Participaram da pesquisa o professor regente da turma e 4 alunos (as). A fundamentação teórica se sustentou nas teorias de Polya (1995), Dante (2009), Onuchic e Allevato (2011). Para a coleta de dados, foram utilizados diário de campo, entrevista semiestruturada e atividades matemáticas. A análise dos resultados que emergiram da coleta foi baseada na abordagem qualitativa (ANDRÉ; LÜDKE, 1986). Como resultados, enfatizamos que a metodologia Resolução

1 Pedagogoa- UFPA; Especialista em Gestão Escolar e Educação Especial e Inclusiva; Mestre em Ensino de Ciencias Exatas – Univates- RS; Doutoranda em Ensino de Ciencias Exatas--Univates – RS. Professora Parfor- Universidade Estadual do Amapá- UEAP e, professora Faculdade Estácio- Famap-AP

ISBN: 978-65-5222-079-0

de Problemas pôde ser percebida no decorrer das atividades realizadas pelos discentes, pois se apropriaram de estratégias relacionadas à Resolução de Problemas, como leitura dos problemas, compreensão das questões.
Palavras-chave: Ensino. Resolução de Problemas. Prática Pedagógica. Metodologia de Ensino. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

ISBN: 978-65-5222-079-0

APRESENTAÇÃO

Do século XVII ao século XXI, a educação passou e continua passando por transformações profundas que impactam diretamente a escola. Pensada como instituição social para transmitir os saberes produzidos pelas sociedades anteriores, bem como formar o cidadão no sentido amplo de construção humana, a escola tornou-se uma instituição indelével no contexto social, pelo fato de, historicamente, ter se firmado como provedora sistêmica de informações e de formações.

Materializada a partir do aparecimento e do desenvolvimento do sistema capitalista, sobretudo, no bojo da Revolução Industrial (1789), cujas bases comerciais e fabris demandavam uma mão de obra qualificada para atender o mercado que ora se formava e imprimia uma nova lógica econômica, a escola tornou-se a instituição formal que responderia aos anseios das classes burguesas e de sua perpetuação no sistema social, instruindo a classe trabalhadora com insumos básicos, tais como ler, escrever e contar.

De acordo com Manacorda (2002, p. 248), a Revolução Industrial abre espaço para a instrução escolar, sendo que "fábrica e escola nascem juntas", enveredando por caminhos de transformações irreversíveis, que impactariam as sociedades posteriores, por compreendê-la (escola) como espaço formador para as profissões que passaram a responder às necessidades das sociedades.

Partindo deste enfoque, os paradigmas sociais que foram se constituindo no campo político, econômico, cultural e educacional e que emergiram do avanço da ciência, mormente, no campo tecnológico, passam a exigir da escola uma educação além dos moldes pedagógicos/fabris, taylorista/fordista, cujo saber fundava-se na divisão pensamento/ação, condicionando o homem/máquina a instruções a respeito do ler e do escrever, "a fim de habilitá-lo técnica, social e ideologicamente para o trabalho" (FRIGOTTO, 1999, p. 26).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nessa nova conjuntura social, a escola torna-se a instituição única para atender o sistema social, de acordo com seus interesses e necessidades, no que tange à formação para atividades laborais sociais. Nesse "novo" contexto, as perspectivas em relação à formação escolar passam a exigir "a aprendizagem de saberes e habilidades, a adoção de valores, bem como o desenvolvimento da identidade pessoal e da consciência de si como um indivíduo que, inevitável e continuamente, deverá julgar e agir" (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 39).

Por conseguinte, é importante ressaltar que, passados mais de quatro séculos, a escola vem sendo objeto de estudos que pautam sua função social em vários campos da ciência como antropologia, filosofia, neurociência, sociologia, dentre outras, pelo fato de, às vezes, ainda oferecer um ensino desconectado da realidade do educando. Em pleno Século XXI, ainda é possível deparar-se com um ensino tradicionalista empiricista, sustentado em "conteúdos estáticos, de produtos educacionais ou instrucionais prontos, desconectados de suas finalidades sociais" (GASPARIN, 2015, p. 1).

Nesse cenário, as contribuições de Candau (2000, p. 76) são relevantes, quando propõe a reinvenção da escola na cultura pós-moderna. Segundo a autora, [...] certamente uns dos desafios em busca de uma escolarização mais em sintonia com os desafios da sociedade atual é repensar a cultura da sala de aula e romper com o 'congelamento' que sofreu através do tempo, tanto nos seus aspectos de configuração espaço-temporal, quanto no modo de se conceber e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem e as mediações utilizadas, assim como na concepção do (s) saber (es) a ser(em) privilegiado(s) e articulado(s).

Para isso, a escola do presente visando o futuro não pode, nem deve permanecer arraigada no passado, transmitindo um conhecimento opaco, para um aluno apático e um(a) professor(a) imerso(a) numa ideologia massificadora que o(a) alija da condição de "ser para si" para assumir condições de "ser para os outros" (FREIRE, 1992). A educação nessa nova era requer uma escola que prepare o cidadão, o profissional para que seja

ISBN: 978-65-5222-079-0

competente, ativo, proativo, ágil, colaborador, curioso e imaginativo e, acima de tudo, que saiba desenvolver um pensamento crítico em relação às suas necessidades laborais e pessoais, cumprindo assim seu papel de "mediação cultural" (LIBÂNEO, 2004). Precisamente, por entender a importância da educação e o papel da escola nessa nova era, a presente pesquisa se apoia nas novas perspectivas educacionais a fim de colaborar com as discussões sobre a educação contemporânea, à medida que traz em seu bojo novas perspectivas educacionais, que contribuem com um ensino impulsionador de competências cognitivas, objetivando a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico, resultando em meios que levem os alunos a melhorar e a potencializar sua aprendizagem (LIBÂNEO, 2004).

Nesse sentido, compreendendo seu papel de auxiliar os alunos no campo investigativo, na ciência da educação matemática na sociedade contemporânea, a Resolução de Problemas (RP) foi pensada e adotada como objeto de estudo para a concretização deste trabalho acadêmico, com foco no trabalho com a Educação de Jovens e Adultos-EJA no ensino fundamental, primeiro segmento e/ou primeira etapa.

O embasamento teórico da Resolução de Problemas foi buscada nas contribuições de George Polya (1887-1985), nascido em Budapeste (Hungria). Sua teoria foi disseminada para o mundo a partir da obra "How to solve it" (traduzido para o português como "A Arte de Resolver Problemas". Segundo Polya (2006, p. 11), "um dos principais objetivos da resolução de problemas matemáticos é fazer com que os alunos pensem produtivamente, e, para que isso aconteça, faz-se necessário apresentar-lhes situaçõesproblemas que os envolvam, os desafiem e os motivem a querer resolvê-los".

A partir de Polya, a Teoria da Resolução de Problemas passou a ser estudada e debatida por uma gama de autores como Dante (2009), Onuchic e Allevato, (2011), entre outros. Conforme as contribuições de Thiêgo (2019, p. 26, apud LEAL JUNIOR, 2018, p. 72, grifos do autor), diversas pesquisas desenvolvidas apontam que essa temática "se consolidou como

ISBN: 978-65-5222-079-0

uma prática de desenvolvimento social e de construção e desenvolvimento do conhecimento, não só no âmbito da matemática, mas também em outros campos de estudos como física, filosofia, psicologia, antropologia, etc". Nessa perspectiva, Batinga e Teixeira (2014, texto digital) ressaltam que:

A resolução de problemas pode ser compreendida como uma estratégia de ensino e aprendizagem em que os aspectos relativos à vivência e o contexto nos quais os alunos estejam inseridos sejam considerados durante a proposição e o processo de resolução em sala de aula. A resolução de problemas entendida nesse sentido promove uma maior aproximação dos problemas propostos [...]. Por conseguinte, precisamos ter clareza sobre como os professores estão lidando com a resolução de problemas no âmbito escolar. Para Dante (1998), os objetivos da Resolução de Problemas se constituem em: a) Fazer o aluno pensar produtivamente; b) Desenvolver o raciocínio do aluno; c) Ensinar o aluno a enfrentar situações novas; d) Dar ao aluno a oportunidade de envolver-se com as aplicações da matemática; e) Tornar as aulas de matemática mais interessantes e desafiadoras; f) Equipar o aluno com estratégias para resolver problemas; g) Dar uma boa base matemática às pessoas.

Assim sendo, o problema que impulsionou o delinear desta pesquisa sustentou-se na seguinte problemática: como os alunos da EJA primeira etapa (Fundamental I) compreendem e se apropriam da resolução de problemas para resolverem atividades matemáticas em sala de aula?

Uma vez sistematizado o problema, partimos para os objetivos que nos guiariam ao longo do estudo. Assim, propusemos como objetivo geral: Analisar o modo como a Resolução de Problemas é compreendida e evidenciada pelos alunos da EJA da primeira etapa, nas atividades matemáticas, em sala de aula. Quanto aos objetivos específicos, assim os definimos:

a. Conhecer o contexto de sala de aula a partir do trabalho docente desenvolvido com alunos da EJA, nas aulas de matemática;

ISBN: 978-65-5222-079-0

b. Desenvolver atividades matemáticas na turma pesquisada, objetivando compreender como os alunos se apropriam da Resolução de Problemas para efetivá-las;
c. Conhecer as estratégias metodológicas utilizadas pelos alunos para resolver atividades matemáticas, considerando a Resolução de Problema como meio para chegarem ao resultado.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual no município de Macapá-AP, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA, primeiro segmento. Participaram da pesquisa o professor regente da turma e mais sete alunos. A metodologia utilizada foi de cunho qualitativo, com foco na pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011), por demandar uma intervenção pedagógica, a partir dos resultados observados no primeiro contato com o campo. Os instrumentos para a coleta dos dados se pautaram no diário de campo, entrevista semiestruturada com o professor e atividades matemáticas impressas. Mediante o exposto, apresentamos de maneira sucinta o corpo desta dissertação: primeiramente, uma breve biografia da autora e da sua vida acadêmica. Em seguida, introduzimos o trabalho fazendo um recorte histórico acerca da educação, fundamentada em autores como Manacorda (2002), Gasparin (2015), Libâneo (2004). Na sequência, a fundamentação teórica com os respectivos capítulos e seções:

O primeiro capítulo traz como título geral, Educação de Jovens e Adultos: Retratos de uma Realidade, que aborda, nas respectivas seções, A EJA e suas interfaces: História, lutas e direitos; Educação de Jovens e Adultos pós-redemocratização: Lutas, conquistas e desafios e a EJA na Perspectiva de Paulo Freire.

O segundo capítulo aborda os Pressupostos Teóricos: Resolução de Problemas e a Matemática, subdividido nas seções, Matemática: Breve Fundamento; Resolução de Problemas e suas contribuições para o ensino matemático na EJA.

O terceiro capítulo trata dos Aspectos Metodológicos, que abrangem o tipo de pesquisa, o método científico, instrumentos para a coleta dos

dados, sujeitos e o locus da pesquisa. Descreve também todo o processo que envolveu a intervenção pedagógica, apresentando, passo a passo, os encontros pedagógicos tanto com o professor, quanto com os alunos, bem como as análises e a discussão dos resultados obtidos a partir dos dados coletados.

O quarto e último capítulo traz algumas Considerações acerca da pesquisa, com foco no problema que direcionou o trabalho de campo, nos objetivos e nos desafios a superar quanto ao ensino na EJA, considerando a metodologia Resolução de Problemas como estratégia de ensino para o aprendizado matemático na modalidade de jovens e adultos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO – ALUNA B1

A aluna B1 tem 26 anos, 4 filhos, entre as faixas etárias de 4 meses a 12 anos. Estava sem estudar há mais 10 anos. Não soube responder, por que tinha parado tanto tempo. Enfatizou: *"acho que foi porque mudamos de cidade, só sei que estudava, depois parei, não lembro direito"*. Perguntamos também por que tinha retornado aos estudos depois de tantos anos. Segundo ela, *"porque casei de novo e meu marido disse para eu retornar e eu também queria. Não está sendo legal. Só estudamos três dias. Paramos por causa do vírus e, agora temos que fazer atividades de todas as matérias e mandar para o professor pelo WhatsApp, acho muito ruim"*. Indagamos em que área ela teria vontade de se formar e por quê: *"Engenharia Florestal"*. *"Acho legal"*.

Os relatos da aluna B1 nos permitem compreender o quanto alunos que ficam anos fora da escola sonham em retornar à sala de aula para continuar ou até mesmo iniciar seus estudos já na fase adulta, em busca da realização de um objetivo de vida. A escola para eles, nesse momento, tem papel fundamental, "pois é por meio dela que objetivam aprender algo que há muito tempo foi difícil de alcançar. Ela é vista como o lugar

ISBN: 978-65-5222-079-0

propício e adequado para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal" (GOMES, 2015, p. 8).

Embora não tivéssemos tido um contato anterior, **B1** ficou bem à vontade no encontro. Uma jovem comunicativa que assumiu responsabilidades adultas na adolescência e está em busca, digamos assim, do "tempo perdido". **B1** representa milhares de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de seguir na educação na idade certa, mas ainda acreditam que a escola é um espaço de oportunidades para uma vida com mais dignidade.

Figura 1 Atividade prática pedagógica - Aluna B1

Fonte: Pinterest (2020, texto digital).

Em pouco tempo, a aluna atingiu 100% de acertos. Passamos a questioná-la considerando pontos como:

> ***Professora*** *– Parabéns, percebi que você acertou todas as somas e demonstrou conhecimento sobre as notas de real.*

ISBN: 978-65-5222-079-0

B1 *– Era para as outras serem todas assim (se referiu as atividades anteriores) muito fácil....*

Professora – *O que compra com R$ 15, 00 reais?*

B1 *– Muitas coisas, mas R$ 15, 00 é quanto eu coloco de passe no meu cartão de passe...*

Professora – *Quantas notas de R$ 2,00 reais tenho que ter para somar R$ 50, 00 reais?*

B1 – *10...20...30.....25*

Professora - *Quantas notas R$ 20, 00 formam o número 100?*

B1 – *5 notas de vinte*

Professora – *Quantas notas de R$ 100,00 somam o valor de um salário-mínimo?*

B1 – *Quanto é o salário-mínimo?*

Professora – *R$1.064 reais.*

B1 – *Meu sonho professora, trabalhar para ganhar um salário-mínimo. Acho que 5 notas de 100....tá certo?*

As respostas aos questionamentos demonstraram um conhecimento significativo em relação a valores monetários. Esse conhecimento, evidentemente, está relacionado à sua prática social, sua história de vida, aos saberes não-escolares que a vida lhe impôs para nela seguir. Embora estivesse afastada da escola por quase dez anos, ainda assim, demonstra felicidade ao retornar para o espaço escolar mesmo em meio à pandemia.

Para jovens como **B1**, a escola precisa repensar sua política de ensino, no sentido de possibilitar acesso, permanência e equidade para aquele que muitas vezes é obrigado a deixar esse espaço por não adaptar-se às políticas de exclusão. Na perspectiva de Polya (1985, p. 1), é necessário que a escola reveja seus métodos pedagógicos de ensinar e passe a conceber o ensino como mecanismo que conduz o aluno a pensar. Para ele, o processo de ensinar é visto como:

> [...] uma ação complexa que depende em grande parte das personalidades envolvidas e das condições locais [...] Não existe, hoje, uma ciência do ensino propriamente dita e não haverá nenhuma em um futuro previsível [...] não existe método de

> ensino que seja indiscutivelmente o melhor, como não existe a melhor interpretação de uma sonata de Beethoven [...] há tantos bons ensinos quanto bons professores: o ensino é mais uma arte do que uma ciência. (Isso não exclui, é claro, que o ensino possa beneficiar-se de uma atenção judiciosa aplicada às experiências e teorias psicológicas) (POLYA, 1985, p. 1).

As intervenções da aluna **B1**, o desenvolvimento e a participação nas atividades e nos questionamentos contribuem significativamente para o ensino de jovens e adultos. A aluna representa milhares de jovens e adultos que retornam à escola em busca de uma vida melhor. No entanto, também retratam um quadro que, infelizmente, ainda se configura na oferta da Educação de Jovens e Adultos: uma EJA excludente, direcionada a um perfil de aluno problemático, pobre, um fracasso escolar que, ao retornar à escola revela uma autoimagem fragilizada, que expressa insegurança e um sentimento de desvalorização social frente aos novos desafios que a escola lhe coloca (BRASIL, 2006, p. 19).

PROCEDIMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO – ALUNO B2

O aluno **B2** estava fora da escola há mais de 40 anos. Tem 61 anos. Trabalha na carpintaria e é ajudante de pedreiro. Como ele mesmo disse: "*Vivo de bico professora*". Retornou à escola depois de tanto tempo por incentivo de uma amiga, que tinha retornado depois de vinte anos. Na sua manifestação, lamentou a chegada do vírus: "*passei tanto tempo sem estudar professora e quando resolvo voltar, vem o vírus, aí não dá né?*". Quanto à adaptação aos estudos remotos, perguntamos se estava participando: "*as vezes faço as atividades e mando para o professor, mas não gosto. A gente copia muito e manda pra ele*".

Passamos, então, a trabalhar as atividades junto com **B2**, que realizou a atividade em 9 minutos. Vejamos:

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 2 - Atividade prática pedagógica -Aluno B2

Fonte: Pinterest (2020, texto digital).

Assim sendo, passamos a questioná-lo:

> ***Professora*** *– Você fez a atividade em menos de três minutos, foi tão fácil assim?*
>
> ***B3 –*** *Muito, professora, quem não conhece dinheiro...*
>
> ***Professor****a – Temos alunos na EJA que pouco conhecem nossa moeda.*
>
> ***B3*** *– É quem não trabalha, professora. Eu trabalho desde os 8 anos. Meu pai vendia carvão, sempre conheci dinheiro.*
>
> **Professora** *– O que você compra com R$ 10, 00 reais?*
>
> ***B3*** *– Uma carteira de cigarro, só pra que dá, antes compra três latinhas, hoje só dá para duas*
>
> ***Professora*** *- Quantas notas de R$100,00 você tem que ter para somar o valor do salário-mínimo?* ***B3*** *– 10 notas de 100 professora.*
>
> ***Professora*** *– Sua reposta foi automática sobre o valor, mas ainda faltou o valor do nosso salário-mínimo.*

ISBN: 978-65-5222-079-0

Diante do exposto, observamos um conhecimento significativo de **B2** em relação ao sistema monetário brasileiro. Conhecimento esse que, certamente, está relacionado ao contexto social, cultual, vivência e tempo de experiências no percurso de sua história. Evidenciou uma característica fundamental em relação ao conhecimento matemático, que é a comunicação, que permite a construção de vínculo entre os conhecimentos informais e a linguagem simbólica da Matemática. Através da comunicação, percebem-se as relações entre representações gráficas, simbólicas, verbais, mentais e as ideias matemáticas (PIRES; MANSUTTI, 1995, p. 108).

Partindo de conhecimentos como o de **B2**, percebe-se que a Resolução de Problemas precisa ser trabalhada como metodologia inovadora no processo de ensino e de aprendizagem, no sentido de facilitar, de auxiliar o aluno, em especial o da EJA, a seguir em sua vida escolar.

São jovens e adultos que têm traços de vida, origens, idade, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagens e estruturas de pensamentos muito diferentes. Segundo Arroyo (2016, p. 35):

> Essas diferenças podem ser uma riqueza para o fazer educativo. Quando os interlocutores falam de coisas diferentes, o diálogo é possível. Quando só os mestres têm o que falar não passa de um monólogo. Os Jovens e Adultos carregam as condições de pensar sua educação como diálogo. Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial.

Nessa perspectiva, é pertinente que o docente se aproprie de novas abordagens metodológicas no ensino da matemática, que auxiliem o jovem e o adulto a seguirem nos estudos. Pesquisas como a de Costa, Cordeiro e Bentes (2020) ressaltam que um dos grandes desafios pedagógicos do ensino de matemática para jovens e adultos que já trazem um conhecimento matemático constituído a partir do senso comum, resultado das experiências do cotidiano e da subjetividade de cada aluno da EJA, consiste em relacionar o saber matemático da vida com o saber matemático escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O ensino de matemática na EJA precisa olhar para essa "bagagem vivencial do aluno" e possibilitar-lhe o contato com metodologias que elevem seus saberes matemáticos ao encontro de uma vida com mais justiça social e dignidade humana. Nesse contexto, a metodologia Resolução de Problemas é uma alternativa de renovação do ensino da matemática para jovens e adultos com o perfil de **B2.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho aqui apresentado não teve a pretensão de delinear uma proposta pedagógica com foco na abordagem Resolução de Problemas como receita para ser usada em sala de aula, no ensino de jovens e adultos. Porém, pretendeu discutir sua importância como metodologia de ensino que pode contribuir significativamente para a aprendizagem dos alunos na matemática, ao retornarem à sala de aula depois de ficarem ausentes durante anos.

Assim, os objetivos traçados para o desenvolvimento desta pesquisa visaram responder às inquietações em torno do objeto de estudo, sendo sua problemática, analisar como os alunos da EJA, primeira etapa, fundamental I, compreendem e se apropriam da Resolução de Problemas para resolverem atividades matemáticas em sala de aula.

Para responder ao problema, apoiamo-nos no objetivo geral traçado para a realização da pesquisa de campo, que foi analisar a abrangência e o modo como a Resolução de Problema é compreendida e evidenciada pelos alunos da EJA, primeira etapa, nas atividades matemáticas em sala de aula. O objetivo foi pensado para ser aplicado em sala de aula, em conjunto com os atores do processo de ensino e aprendizagem (professor x aluno).

Devido à pandemia de Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 ou Novo Coronavírus (FIOCRUZ, 2020), que repercutiu não apenas no meio biomédico e epidemiológico em escala global, mas também gerou impactos sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e educacionais sem

ISBN: 978-65-5222-079-0

precedentes na história das epidemias, não foi possível aplicar a pesquisa de campo na íntegra, devido ao isolamento social.

Quanto aos objetivos específicos, o primeiro buscou conhecer o contexto da sala de aula a partir do trabalho docente desenvolvido com alunos da EJA nas aulas de matemática. Porém, conforme relatado, tivemos muitos contratempos durante a aplicação, devido a entraves que impediram seu desenvolvimento, como, por exemplo, a greve dos professores no estado do Podemos dizer que, apesar de todos os percalços para realizar o estudo, tivemos êxito, uma vez que foi possível perceber a importância da escola na vida dos sujeitos.

Analisando a intervenção, percebemos, no decorrer da realização das atividades realizadas pelos discentes e nos seus questionamentos, dificuldades para resolverem as questões; contudo, houve persistência, competências e habilidades, esforço para realizarem e colaborarem com o trabalho. Vimos jovens e adultos que estavam anestesiados há décadas, motivados para enfrentarem os desafios que a sala de aula impõe. Assim, entendemos que a escola precisa rever suas políticas públicas e direcioná-las a esse público, para que a conceba como um espaço onde vão estudar, aprender.

Para isso, é necessário que a escola busque novos enfoque metodológicos para o trabalho na EJA, sobretudo, para os discentes que estão ingressando na primeira etapa, depois de anos fora da escola, "pois os alunos dessa modalidade de ensino logo que ingressam na escola deparam-se com dificuldades para aprender Matemática, o que causa desmotivação baixa autoestima e, muitas vezes, incentiva a evasão escolar" (COSTA; CORDEIRO; BENTES, 2020, p. 3).

Assim sendo, pensar em metodologias de ensino diferenciadas para uma prática pedagógica ancorada em novos enfoques metodológicos como a Resolução de Problemas é buscar não somente o acesso, mas, acima de tudo, a permanência do jovem e adulto na escola, no sentido de oferecer um ensino inclusivo no qual todos possam ser vistos como cidadãos de direitos e não apenas como cidadãos de papel. Infelizmente,

ISBN: 978-65-5222-079-0

as pesquisas demonstram uma diminuição significativa no acesso e na permanência de jovens na escola. Assim, percebe-se, de acordo com as informações do INEP/MEC (2018, texto digital) que:

> Os dados divulgados pelo Ministério da Educação permitem visualizar o número de jovens que se encontram nesta modalidade educacional. O gráfico evidencia um total de 3,5 milhões de alunos frequentando a Educação de Jovens e Adultos. O número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) diminuiu 2,9% de 2014 a 2018, chegando a 3,5 milhões em 2018. Do total de matrículas declaradas em 2016 e referentes ao Censo de 2018, 81,7% são provenientes de escolas públicas e 18,3% de escolas privadas. A rede municipal é responsável por quase metade da declaração (46,9%), seguida pela estadual, que atende 34,1% do total. A rede federal participa com 0,7% do total. Em relação à localização do estabelecimento de ensino, observou-se que, das matrículas declaradas, 88,6% são de escolas urbanas e 11,4% de escolas rurais.

Quanto à abordagem qualitativa da pesquisa-ação, podemos dizer que ela possibilitou um encontro com o coletivo, apesar do cenário epidêmico que estamos vivendo. Encontramos nesse tipo de pesquisa o essencial, que é a "estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo" (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Nesse sentido, o trabalho realizado nos proporcionou a oportunidade de um pensar diferente e diferenciado, em relação à educação ofertada aos jovens e adultos da EJA. Essa modalidade precisa ser repensada em seu campo pedagógico. Vimos o quão complexo é ser professor nessa modalidade, sem uma formação voltada para ela, o que impacta o conhecimento de metodologias de ensino como a Resolução de Problemas, tão relevante para o ensino matemático. Quanto aos alunos, mesmo a EJA tendo alcançado a legalidade em relação aos direitos educacionais nas últimas décadas, ainda assim, observamos o quanto precisamos avançar de maneira significativa para a permanência dos discentes no espaço escolar. A pesquisa também nos oportunizou conhecer o espaço escolar

ISBN: 978-65-5222-079-0

e suas dificuldades para propiciar um ambiente com recursos didáticos direcionados ao trabalho com jovens e adultos. Nesse sentido, o estudo aqui desenvolvido nos possibilitou compreender a EJA a partir de novos olhares, principalmente, entender a relevância dessa modalidade para pessoas que acreditam que a educação é um meio para alcançarem seus sonhos na vida profissional e educacional

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2016

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. **Alunas e alunos da EJA**. Brasília: MEC, 2006. (Coleção: Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos)

CANDAU, Vera Maria. **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DANTE, L. R. **Formulação e resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 2010.

DANTE, L. R. **Formulação e resolução de problemas de matemática:** teoria e prática. São Paulo: Ática, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: [S.n.], 1992

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 1999. -de-escolas-com-eja-na-ultima-deca. Acesso em: 20 nov. 2019.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. rev. 2. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2015.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

GASPARIN, João Luiz; BARROS, Marta Silene Ferreira. **Texto**: O método dialético na pesquisa científica em Educação. Maringá: Eduem, 2009.

GERHARDT, T.E; SILVEIRA, D. T **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. ***RAE Revista de Administração de Empresas***, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995

GOMES, Andressa. Os significados que os alunos da EJA têm em relação à instituição escolar. **Interagir: pensando a extensão**, n. 20, p. 01-21, 2015.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. Pesquisa em Resolução de Problemas: caminhos, avanços e novas perspectivas. **BOLEMA: Boletim de Educação Matemática,** v. 25, n. 41, p. 73–98, 2011.

LEAL JUNIOR, Luiz Carlos. **Tessitura sobre discursos acerca de resolução de problemas e seus pressupostos filosóficos em Educação matemática:** cosi è, se vi pare. 2018. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – UNESP, Rio Claro, 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LÜDKE, MENDA e ANDRÉ, MARLI E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. MACHADO, Maria Margarida. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO

MANACORDA, M. A. **História da Educação***:* da antiguidade aos novos dias. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

POLYA, George. (1985). O Ensino por meio de problemas. **Revista do Professor de Matemática**, n. 7, p. 11-16, 1985. Disponível em: < http://www.rpm.org.br/cdrpm/7/3.htm. Acesso em: 10 mai. 2020.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.107

FORMAÇÃO CONTINUADA E O FAZER PEDAGÓGICO NO CONTEXTO ESCOLAR CONTEMPORÂNEO

Eriene Macêdo de Moraes[1]
Cinthia Brenda Siqueira Santiago[2]
Cristiani Carina Negrão Gallois[3]

RESUMO

O presente estudo insere-se no campo da educação, com ênfase na formação de professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar contemporâneo. Tem como objetivo analisar os desafios enfrentados em sala de aula diante das exigências da sociedade do século XXI, bem como refletir sobre as possibilidades de superação desses desafios por meio da formação continuada e da implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e abordagem qualitativa. O referencial teórico-metodológico adota uma perspectiva crítica-reflexiva da prática pedagógica, defendendo a afetividade, a criatividade e o compromisso ético como fundamentos importantes para a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a discussão é sustentada por autores como: Passos (2011), Imbernón (2010), Pinho e Suanno (2010), Moran (2004), Perrenoud (1999), Freire (1998), Nóvoa (1995), entre outros. Os resultados evidenciam que a formação continuada constitui um instrumento fundamental

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, eriene.macedo@discente.ufg.br;

2 Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, cinthiasantiago@discente.ufg.br;

3 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Tocantins - UFT, negrao.gallois@hotmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

para que o professor desenvolva competências que o capacite a enfrentar os desafios educacionais contemporâneos, promovendo práticas mais sensíveis, investigativas e inovadoras. Destaca-se, entre os principais achados, a relevância da construção coletiva do conhecimento, do autoconhecimento docente e da valorização das experiências vivenciadas no cotidiano escolar como elementos centrais para a transformação da prática pedagógica. Conclui-se, portanto, que o fazer docente necessita ser constantemente repensado, articulando teoria e prática de maneira crítica, criativa e contextualizada, a fim de contribuir para uma educação significativa e de qualidade.

Palavras-chave: Fazer Pedagógico, Formação Continuada, Desafios, Possibilidades, Inovação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Pensar nos desafios enfrentados pelo professor no âmbito escolar exige contemplar o contexto sócio-político-cultural em que a escola está inserida, considerando também o espaço tempo: a sociedade do século XXI. Uma sociedade caracterizada por inúmeras mudanças de ordem política, econômica, social e tecnológica; que estabelece através das tecnologias da informação e da comunicação novas relações sociais e coloca a escola em um momento de transição.

Neste contexto, a escola é o reflexo de uma sociedade marcada pelas mudanças provocadas pela globalização, revolução tecnológica e da sociedade do conhecimento, disputam seu espaço com os meios de comunicação/tecnologia, por isso, os professores sentem-se muitas vezes vulneráveis e inseguros para lidar com as novas exigências e a diversidade encontrada na sala de aula. Como ressalta Moran (2004), ensinar e aprender estão sendo desafiados como nunca antes. Há informações intensas, múltiplas fontes, visões diversas de mundo. Educar tornou-se mais complexo porque a sociedade também ficou complexa, as exigências da sociedade moderna demandam novas competências.

No cenário de tantas mudanças, é possível identificar várias situações que permeiam o espaço da sala de aula, questões como indisciplina, violência, falta de interesse dos alunos pelos estudos e ausência do apoio familiar, provocam incertezas nos profissionais da educação, fazendo-os refletir sobre o que ensinar, como ensinar e que tipo de aluno é preciso instruir em uma sociedade marcada por diversas e constantes transformações.

Nesta perspectiva, observa-se, por parte de muitas famílias a transferência de responsabilidade e que delega à escola, a função de educar os seus filhos. As famílias sofrem com as mudanças e as relações entre pais e filhos são transformadas. As inúmeras demandas da vida cotidiana provocam, por exemplo, uma redução do tempo possível para que os pais

acompanhem a educação dos filhos. Além disso, muitos pais se sentem inseguros sobre qual tipo de educação devem escolher.

> Envolvida em um conflito de gerações, com a incerteza entre dar liberdade ou impor limites a todo custo, uma parte desses pais passa a responsabilizar a escola pelo papel educativo que no passado era assumido pela família, especialmente as funções de transmissão de normas, limites e responsabilidades. Muitos procuram redefinir seu papel, procurando desfazer a imagem autoritária e o temor que os pais exerciam no passado, mas têm dificuldade para substituí-los (Reis, 2006, p.64).

Mediante a afirmação de Reis, é possível contextualizar a transição e dúvidas vivenciadas com as mudanças de gerações, evidenciado a incerteza como fator de reflexão, o que automaticamente delega à outras instâncias, responsabilidades ora assumidas pela família. Entende-se a educação como um meio de garantir o pleno desenvolvimento da pessoa e seu exercício da cidadania, aos professores cabe diariamente lidar com estes fatores que interferem decisivamente no processo educativo, buscando mecanismos para a promoção do convívio saudável, da inserção, participação social e do desenvolvimento da capacidade de enfrentar dubiez e problemas.

Neste espaço na construção de novos conhecimentos e habilidades que lhes serão úteis para toda a vida, o professor não pode mais pautar sua prática na antiga concepção de transmissão de saberes, transformando-se em um colaborador na formação do educando, investindo energia e afetividade na relação pedagógica. Como explicam os autores:

> Para que a aprendizagem ocorra, muitos fatores são necessários: capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do professor, apoio extraclasse por parte dos pais e tantos outros. Entretanto, existe um que funciona como grande catalisador: “a afetividade”. Através de um contrato tácito, em que o professor se propõe a ensinar e os alunos se dispõem a aprender, uma corrente de elos de afetividade vai se formando, propiciando uma troca entre os dois. [...] Esta sedução, esta conquista, envolve um investimento de energia

ISBN: 978-65-5222-079-0

> afetiva, canalizada para a relação estabelecida entre o aluno e professor (Codo; Gazzotti, 1999, p. 50).

Diante da complexidade do espaço sala de aula e dos desafios enfrentados pelos professores no contato com os alunos, a afetividade pode ser velada na interação entre a relação do professor e aluno na construção da aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário o processo reflexivo na prática do professor. Isto posto, a formação continuada é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, é no contato com a situação prática que o professor adquire e constrói novas teorias e conceitos, desenvolvendo assim a ação – reflexão - ação.

Para superar os desafios e os problemas do trabalho diário da sala de aula requerem inovação permanente da prática pedagógica. Os profissionais do ensino se tornam profissionais da aprendizagem ao construírem um novo conhecimento, que os ajudem a direcionar a ação pedagógica, esse exercício precisa ser permanente, identificado como Formação Continuada.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa inserida no contexto das Ciências Humanas, especialmente no âmbito da educação e formação de professores. Nesse sentido, conforme Gil (2010, p. 50), a pesquisa bibliográfica "é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas".

Assim sendo, consiste no levantamento, análise e interpretação de conteúdos já publicados, sendo uma das principais estratégias para a construção teórica de estudos que buscam compreender fenômenos sociais e educacionais. É importante destacar que por meio dessa metodologia, busca-se o aprofundamento teórico-conceitual sobre a temática

ISBN: 978-65-5222-079-0

questão, a partir da análise crítica de artigos acadêmicos e outros materiais pertinentes, que possibilitem compreender o objeto de estudo em suas múltiplas dimensões.

Gil (2010), destaca que existe um processo vantajoso em realizar uma pesquisa bibliografica, pois:

> 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. Esta vantagem se toma particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. 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 secundários (Gil, 2010, p. 50).

Com base na citação de Gil (2010), entende-se que a pesquisa bibliográfica, enquanto estratégia investigativa, possibilita ao pesquisador acessar uma variedade maior de fenômenos do que seria possível apenas com a observação direta. O autor destaca, assim, a importância das fontes secundárias como elemento de importância na produção do conhecimento científico.

Além disso, Gil (2010) salienta que existem etapas da pesquisa bibliografica, conforme apresentadas a seguir:

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1 – Etapas da Pesquisa Bibliográfica conforme Gil (2010)

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de Gil (2010, p. 75-76-77).

A partir da Figura 1 apresentada, é válido pontuar sobre cada etapa da Pesquisa Bibliográfica a partir de Gil (2010).

A primeira etapa consiste na formulação do problema, ou seja, trata-se de definir claramente o objeto de investigação, delimitando o que se deseja compreender, explicar ou interpretar com base nas fontes disponíveis. Essa definição da problemática é importante, pois orienta todo o percurso metodológico e assegura a coerência entre os objetivos e os dados que serão utilizados na investigação. Gil (2010, p. 72), aponta alguns críterios para esse feito:

a. o assunto deve ser de interesse do pesquisador;b) o assunto deve apresentar relevância teórica e prática;
b. o assunto deve ser adequado à qualificação do pesquisador;
c. deve haver material bibliográfico suficiente e disponível;
d. o pesquisador deve dispor de tempo e outras condições de trabalho necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Em seguida, realiza-se a elaboração do plano de trabalho, o qual funciona como um roteiro que organiza as etapas da pesquisa. Nessa fase, o pesquisador estabelece os objetivos, as justificativas, os métodos e o cronograma das atividades. Gil (2010) ressalta que o plano de trabalho

ISBN: 978-65-5222-079-0

é necessário para manter a organização e o foco da investigação, além de permitir que o pesquisador antecipe possíveis dificuldades e defina estratégias para superá-las ao longo do processo. Portanto, "O plano de trabalho, geralmente, apresenta a forma de uma coleção de itens ordenados em seções correspondentes ao desenvolvimento que se pretende dar à pesquisa" (p. 73).

A terceira etapa envolve a identificação das fontes, isto é, a seleção dos tipos de materiais bibliográficos que serão utilizados. Assim sendo, essa etapa exige uma análise criteriosa e senso crítico, uma vez que é preciso identificar documentos que realmente contribuam para o aprofundamento teórico da temática investigada. Conforme Gil (2010),

> Um procedimento bastante recomendado para esse fim é consultar catálogos de livros e outras publicações, que são elaborados por bibliotecas especializadas ou instituições que realizam pesquisas em determinado campo de conhecimento. As fontes podem incluir livros, artigos científicos, dissertações, teses, periódicos especializados, anais de eventos, entre outros materiais considerados relevantes para a temática estudada (p. 73).

Após a terceira etapa, identifica-se as fontes e obtenção do material que corresponde ao esforço de encontrar os documentos previamente definidos, seja em bibliotecas físicas, bases de dados digitais, arquivos históricos ou repositórios acadêmicos.

A quinta etapa é a leitura do material, que deve ser realizada com profundidade, atenção e senso crítico. Gil (2010) orienta que a leitura seja seletiva, mas também compreensiva, permitindo ao pesquisador identificar argumentos principais, categorias analíticas, contribuições e limitações das obras consultadas.

Com base nas leituras realizadas, o pesquisador parte para a confecção de fichas, que tem por objetivo organizar as informações extraídas das fontes. Destaca-se que esse procedimento facilita o acesso rápido às informações no momento da escrita e evita a dispersão de conteúdos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A construção lógica do trabalho representa a fase em que o pesquisador organiza, de maneira sistemática e coerente, os dados e reflexões obtidos ao longo da leitura. Portanto, a organização necessita seguir uma estrutura lógica, respeitando as articulações entre os conceitos e os objetivos inicialmente definidos.

Por fim, chega-se à redação do texto, etapa em que o conhecimento sistematizado é comunicado de maneira científica. A escrita deve respeitar os princípios da objetividade, clareza, coerência e norma culta da língua. Gil (2010, p. 77) evidencia que a "redação do texto consiste na expressão literária do raciocínio desenvolvido no trabalho. Com base no plano definitivo e mediante o confronto das fichas de documentação, passa-se a redigir o trabalho", dessa maneira, há a necessidade de revisão criteriosa do texto, tanto no aspecto formal quanto no conteúdo, objetivando que o produto final da pesquisa reflita rigor metodológico e compromisso acadêmico com o conhecimento produzido.

No que se refere a abordagem qualitativa, Minayo (2001) destaca que está ancorada na compreensão dos significados, isto é, no processo das relações sociais, culturais e históricas. Portanto, essa abordagem está em consonância com os pressupostos epistemológicos que concebem o conhecimento como um processo socialmente construído, dinâmico e interpretativo. Em consonância com a autora:

> A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22).

Assim, a abordagem qualitativa tem como objetivo a compreensão de fenômenos sociais, que busca captar dimensões da realidade que não se expressam por meio de números ou estatísticas. Nesse campo investigativo, o interesse recai sobre aspectos simbólicos e subjetivos da experiência

ISBN: 978-65-5222-079-0

humana, como os sentidos atribuídos às ações, os valores que orientam comportamentos e as crenças que moldam as interações sociais.

Desse modo, refere-se a uma perspectiva que reconhece a complexidade dos processos sociais e culturais, ao lidar com aspectos que não podem ser simplificados ou transformados em variáveis mensuráveis. Logo, ao adentrar o universo dos significados e das interpretações dos sujeitos, a abordagem qualitativa oferece ferramentas para acessar uma camada mais profunda da realidade, indo além daquilo que é visível ou imediatamente observável (Minayo, 2001).

Nesse contexto, Minayo (2001, p. 13) afirma que:

> As sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado para o futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social.

A partir da afirmação da autora, é possível destacar que a realidade social é marcada por processos históricos e contextuais, nos quais os sujeitos constroem suas experiências em espaços concretos e tempos específicos. Nesse sentido, as dinâmicas sociais não são estáticas; pelo contrário, revelam-se em constante transformação e movimento, influenciadas por contextos históricos, vivências do presente e projeções para o futuro.

Essa fluidez torna as questões sociais provisórias, mutáveis e singulares, exigindo uma abordagem investigativa que considere a complexidade desses fenômenos. Dessa maneira, conforme Minayo (2001), a abordagem qualitativa percorre caminhos na intenção de compreender a multiplicidade de sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas práticas e relações, reconhecendo a historicidade, a subjetividade e a especificidade como elementos importantes para o processo de análise.

ISBN: 978-65-5222-079-0

FORMAÇÃO CONTINUADA

Discutir aprendizagem, automaticamente vincula-se à formação do professor. É a formação do professor que subsidiará a sua prática, tornando-o capaz de resolver problemas, enfrentar os novos e crescentes desafios, conduzir o educando de modo a atendê-lo também individualmente, preparando-o para conviver com as tendências inovadoras.

Ao discutir esse processo de inovação, Perrenoud (1999), considera as como características relevantes da prática pedagógica e profissão docente, o realismo inovador que compõe o trabalho dos educadores como parte integrante da própria natureza deste, também destaca a presença da má vontade, falta de compromisso, ausência de formação e disfuncionamento dos sistemas como peculiaridades que também estão presentes na profissão. Perrenoud (1999), chama atenção para as características que se apresentam na prática pedagógica do professor, podendo estas definirem a inovação, ou não. É o olhar positivo que permitirá um novo rumo à educação, para isso o professor deve se desprender de aspectos tradicionais negativos.

A prática pedagógica do professor necessita ser repensada e isto só é possível através da capacitação, da formação contínua, a qual conduzirá o professor para atitudes críticas e atuantes, práticas inovadoras, investigativas, reflexivas, a informação e autoaprendizagem.

Neste sentido, Imbernón (2010, p. 47) aponta que:

> A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais, e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc. estabelecendo de firme um processo constante de auto-avaliação do que se faz e por que se faz.

Por esse motivo, a formação continuada no espaço escolar é uma necessidade para atender às exigências do cotidiano do professor, ao mesmo tempo em que permite a este uma reflexão da sua prática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, aprimorar-se como profissional reflexivo significa atentar-se para tudo que circunda a prática enquanto educador, dentro desse processo de autoanálise, é importante considerar que a reflexão coletiva contribui com uma aprendizagem mais ampla, são as opiniões adversas, os conflitos de ideias, as discussões e estudos das teorias que desencadeiam um ambiente coletivo de aprendizagem significativa.

Sobre a importância da teoria, Pimenta (2005, p. 26) evidencia que o papel da teoria é permitir aos professores perspectivas de análises para entender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos enquanto profissionais, no espaço onde ocorrem as atividades docentes para então intervir transformando – os, considerando assim a reflexão da realidade vivenciada.

A compreensão dos processos existentes na prática pedagógica do professor só é possível através do conhecimento teórico e do entendimento de como ocorre as aprendizagens dos alunos. E é associando a aprendizagem e a sua prática que o professor poderá intervir na própria ação docente, para tanto é preciso considerar também os contextos históricos, sociais e culturais que circundam esta ação.

Uma prática pedagógica crítico-reflexiva, deve estar constantemente em reconstrução, ela determina a identidade do professor e da própria escola. Vale ressaltar que muitos professores mesmo não estando aptos para atuarem em sala de aula permanecem na docência, talvez este seja um dos motivos que determina o resultado insatisfatório presente no atual contexto do país, polemizando uma educação de baixa qualidade.

Todavia, para reverter este quadro, dentre muitos requisitos necessários, um deles é a formação continuada em serviço, ela permitirá ao professor descobrir e/ou aprimorar suas habilidades e competências. Sobre esse aspecto, Alarcão (1996) afirma que o professor precisa descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir buscar no seu passado aquilo que já sabe e que já é, validando as experiências adquiridas, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, precisa ter a capacidade de

ISBN: 978-65-5222-079-0

interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar, isso requer criatividade e comprometimento com a atividade exercida.

A escola deve ser um espaço de aprendizagem que permita ao professor refletir sobre o que já sabe, sobre o que faz, para então reconstruir novos conceitos, no intuito de se autoavaliar, transformar-se e permitir condições para que seu aluno atinja a aprendizagem significativa.

Por isso, as tecnologias não podem ser compreendidas como ameaça ao professor, principalmente para aqueles que ainda não as dominam, neste caso entra o papel do gestor: articular meios para este professor dominá-las. As tecnologias devem ser vistas como aliadas, parceiras, capazes de dar significado às ações desenvolvidas dentro da escola, as quais devem visar a aprendizagem.

Novos são os compromissos e as relações que desafiam o educador no comprometimento com um trabalho pedagógico de qualidade. A formação continuada apresenta-se como proposta para melhorar a atuação deste profissional, para organização do processo de ensino-aprendizagem, é o melhor instrumento de aprendizagem do professor, pois, na troca de experiências, no trabalho coletivo, que as idéias são discutidas e repensadas.

Sobre esse assunto, Freire (1998, p. 96) traz a seguinte reflexão:

> A educação constitui-se em um ato coletivo, solidário, uma troca de experiências, em que cada envolvido discute suas ideias e concepções. A dialogicidade constitui-se no princípio fundamental da relação entre educador e educando. O que importa é que os professores e os alunos se assumam epistemologicamente curiosos.

Esta interação entre professor e aluno define uma ação mútua de troca de experiências e aprendizagem, a relação dialógica significa o respeito à opinião do outro, a ideologia sobre o tipo de sujeito que se pretende formar para o convívio social . Ao discutir a formação, Antônio Nóvoa (1995, p.17) ressalta que a base desta é a reflexão dos sujeitos sobre sua própria prática docente, analisando as teorias implícitas, as atitudes, exercitando uma rotina de autoavaliação na intenção de orientar o próprio trabalho.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, reflexão na ação é a reflexão desencadeada durante a realização da ação pedagógica, sobre o conhecimento que está implícito na ação. É a formação do professor que determinará a sua prática, tornando-o capaz de resolver problemas, enfrentar desafios, conduzir o educando de modo a atendê-lo também individualmente, preparando-o para conviver com as tendências inovadoras.

A formação do profissional da Educação no que tange a atuação na educação básica é compreendida pela complexidade, envolvendo diversos fatores: conhecimento, crítica, reflexão-ação, criatividade, reconhecimento da identidade cultural dos envolvidos e nas relações estabelecidas entre professores e alunos (Pinho; Suanno, 2010. p. 309). Essa complexidade define as novas demandas que são exigidas para a educação no século XXI.

POTENCIALIDADES CRIATIVAS

O modelo de educação que ainda vigora não permite a integralização curricular, os resquícios e fragilidades de modelos educacionais anteriores ainda não foram superados em sua totalidade. Isso é identificado por várias características presentes nas escolas, a evasão escolar, a falta de motivação dos alunos, alto índice de reprovação, ausência de políticas públicas para melhoria na qualidade de ensino, entre outras. Muitas discussões e estudos circundam a educação, na busca de um ensino mais humano, que potencialize as habilidades e competências no processo educacional. Para tanto, destaca-se as práticas criativas no fazer pedagógico, no intuito de transpor a rotina da sala de aula.

O ritmo acelerado da tecnologia e do acesso a estas, trouxe para a realidade escolar o desafio de transformar as informações decorrentes do uso muitas vezes indevido dos recursos tecnológicos em conhecimento. Diante disso, emerge uma postura mais autônoma do professor para mediar o ensino - aprendizagem. Para tanto, é importante destacar dois

ISBN: 978-65-5222-079-0

aspectos relevantes que interessa o professor: O autoconhecimento e a práxis pedagógica.

Sobre o autoconhecimento, é necessário que o professor reconheça suas fragilidades e esteja predisposto a autoanalise reflexiva, na construção permanente da sua identidade. Neste cenário, os autores participantes incluem a equipe diretiva, o coordenador, o grupo de trabalho, motivados por situações que impulsionam a expressão criativa do professor, especialmente nos momentos de AC (Atividade de Coordenação), uma interação conjunta de interesse coletivo.

A respeito da práxis pedagógica, esta para ser considerada inovadora, requer condições que motivem o professor, para despertar neste o seu potencial criativo, um elemento norteador é a formação continuada para então contribuir com o exercício da ação – reflexão. Para Passos, (2011, p. 55).

> [...] O profissional docente em sua função educadora cuja relação intersubjetiva com o aluno visa propiciar a aprendizagem, a partir da produção de conhecimento significativo e inovador, entendida como processo de reflexão e compreensão contextual da situação educativa.

Assim, Passos (2011) aponta o processo reflexivo como o caminho para a construção do conhecimento, possibilitando que ele seja imbuído de significado e inovação. Diante disso, é imprescindível que o professor seja preparado para receptividade e impulsionado para práticas pedagógicas com delineamento transdisciplinar, complexo e ecoformador.

No tocante ao delinear pedagógico, tem como base norteadora o "Decálogo sobre interdisciplinaridade e ecoformação", fruto do Congresso realizado em Barcelona no ano de 2007, que define dez campos principais de projeção transdisciplinar e ecoformadora, segundo Fazenda (2008, p. 25):

> 1. Pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos de olhares interdisciplinares.

ISBN: 978-65-5222-079-0

2. Projeção tecnocientíficas no campo da religação de saberes.
3. Projeção ecossistêmica na relação ecologicamente sustentável.
4. Projeção social, como consequência de uma cidadania planetária.
5. Convivência e desenvolvimento humano sustentável: visão axiológica e de valores humanos.
6. Projeção nas políticas de trabalho sociais, tendo em vista a satisfação das necessidades humanas.
7. Projeção no âmbito da saúde e da qualidade de vida em busca da felicidade.
8. Projeção nas reformas educativas onde se busca formar cidadãos na sociedade do conhecimento.
9. Projeção na educação, no sentido de dar respostas a uma formação integradora, sustentável e feliz.
10. Projeção nas organizações e no Estado de bem-estar, onde a auto-organização e a dimensão ético-social sejam atendidas.

Todavia, para a implementação destes campos, é necessário a intervenção criativa, no intuito de direcionar práticas que potencialize as intervenções e desperte um fazer e olhar pedagógico diverso e transformador. “A criatividade é um potencial humano e, assim como a educação, é um atributo dos seres racionais” (Torre, 2005, p. 58). O que significa a projeção do interior sobre o meio, é a capacidade de produzir novas ideias, a partir de uma situação vivenciada e até mesmo para resolver problemas do cotidiano, pressupõe uma atitude pessoal.

Para Torre (2005), existem momentos básicos no processo criativo. O primeiro é tomar consciência do que é criatividade, contemplando suas principais orientações, a necessidade de incorporar na educação. O segundo refere - se à contextualização e a problematização que visa conhecer o fenômeno da criatividade, do processo de ideação. O terceiro destaca polinizar a criatividade que busca estimular estratégias criativas e por último expressar, comunicar, avaliar a criatividade, considerando a elaboração e aplicação de projetos, especificamente didáticos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES

A sociedade em geral tem vivenciado um acelerado desenvolvimento tecnológico e industrial e automaticamente um crescimento acelerado do conhecimento, o que exige do contexto educacional, adaptações e superação dos antigos modelos de ensino, mudanças de paradigmas no intuito de permitir a formação integral do indivíduo o que reverbera na prática pedagógica a necessidade de acompanhar esse ritmo.

Destarte, os desafios e a complexidade que permeiam os problemas do trabalho diário no contexto da sala de aula na sociedade moderna requerem inovação permanente da prática pedagógica. Os profissionais do ensino tornam-se profissionais da aprendizagem ao construírem um novo conhecimento, que os ajudem a direcionar a ação pedagógica, esse exercício precisa ser permanente, identificado como Formação Continuada.

Embora as dificuldades enfrentadas no contexto escolar sejam em intensidades diferentes, conforme a realidade vivenciada, são exatamente elas que podem desencadear práticas inovadoras e exitosas de aprendizagens, são as problemáticas, as possibilidades de ações para minimizar os diagnósticos negativos.

Assim, pensar a sala de aula como um espaço de habilidades diversas, a escola precisa valorizar as vivências como ponto de partida que, associados aos conhecimentos sistematizados, para oportunizar uma aprendizagem significativa. O fazer pedagógico conduzido pelo professor requer a reflexão contínua da ação, no intuito de enriquecer sua práxis e um olhar cuidadoso na realidade para a formação integral do aluno.

As contribuições dessa pesquisa foram positivas em relação ao olhar de investigador sobre as situações vivenciadas no dia a dia do espaço escolar e a necessidade da formação continuada para potencializar as práticas criativas nos espaços escolares.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores estratégias de supervisão**. Porto Editor, 1996.

CODO, W. (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis/ Brasília, Vozes/ C.N.T.E./Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

FAZENDA, Ivani. **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 9. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**, Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Eriene Macêdo. **Formação Continuada do Educador**: Refletindo sobre a ação. Dissertação – Universidade Federal da Bahia, Barreiras – BA, 2011. 46 páginas f.: il.

MORAN, José Manuel, MASETTO, Marcos & BEhrens, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 15ª ed. São Paulo : Papirus, 2008.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. In: Nóvoa, A. (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PASSOS, Vânia Maria de Araújo. **A profissão docente e o curso de Pedagogia na Universidade Federal do Tocantins**. 2011. 289 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINHO, Maria José; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Potencialidades Investigativas em Educação: pesquisa interinstitucional em rede de pesquisadores e pesquisa educacional de inspiração foucaultiana. In.: SANTOS, Jocyléia Santana dos; ZAMBONI, Ernesta. (Org.) **Potencialidades investigativas da educação**. Ed. PUC Goiás, 2010. 344 p.

REIS, Rosemeire. **Os professores da escola pública e a educação escolar de seus filhos: uma contribuição ao estudo da profissão docente.** São Paulo: Paulinas, 2006.

TORRE, Saturnino de La. **Dialogando com a criatividade**/Saturnino de La Torre; tradutora Cristina Mendes Rodriguez- São Paulo: Madras, 2005.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.108

A NOÇÃO DO CONCEITO DE GÊNERO NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFRN

Carine dos Santos Bessa[1]
Antônio Basílio Novaes Thomaz de Menezes[2]

RESUMO

Neste artigo incidimos o olhar sob as discussões de gênero no âmbito da formação inicial de professoras, analisando como a noção de gênero está contida nos documentos oficiais que norteiam a formação e prática de docentes e discentes do curso de pedagogia presencial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Neste intuito, realizamos uma pesquisa documental para comparar o quê está inscrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP n. 02/2015 e o projeto pedagógico do curso (PPC) de pedagogia presencial da UFRN, tomando como espaço de tempo o decênio 2014-2024. Os dados sobre as violências de gênero justificam a necessidade de ampliação sobre a discussão, percebemos a escola como ambiente propício para este diálogo, e a universidade como o ambiente formador responsável por preparar professoras conscientes da necessidade de refletir e buscar práticas que venham a desconstruir narrativas machistas e misóginas oriundas da cultura hegemônica patriarcal. Para tanto, dialogamos com autoras que defendem um feminismo que busca a equidade de

1 Doutoranda pelo Curso Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, c.s.bessa14@gmail.com;

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, antonio.basilio@ufrn.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

gênero, são estas: Guacira Louro (2014, 2022), Leila Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2011), Valeska Zanello (2022), bell hooks (2021). Como resultado destacamos: que as diretrizes só orientam superficialmente os cursos de ensino superior a tratar em seu currículo as questões de gênero, mas não determinam maiores posicionamentos; que o PPC de pedagogia da UFRN traz uma pesquisa na qual estudantes apontam o conteúdo de gênero como uma lacuna no processo formativo, bem como a falta de discussão e politização dos estudantes acerca das temáticas: gênero, identidade, ética, política, religião e cultura; Encontramos somente uma disciplina que faz parte dos componentes optativos do curso que em sua ementa propõe a discussão da temática, intitulada: Temas contemporâneos em Psicologia Educacional.
Palavras-chave: Formação de Professores, Gênero, Feminismo, Pedagogia, UFRN.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A criação do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos (MMIRDH) em 2015 no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, foi um importante marco na luta pela equidade de gênero, representa o reconhecimento pelo governo que programas, ações e políticas públicas precisam ser desenvolvidas para sanar esta problemática estrutural da sociedade ocidental. O órgão foi extinto no ano de 2016 pelo governo Temer, mas foi implantado no ano de 2023 o Ministério das Mulheres, no atual governo de Lula, que tem à frente como ministra de estado Márcia Lopes. O ministério tem como objetivo formular, coordenar e executar políticas e diretrizes para garantia dos direitos das mulheres com foco em educação, saúde, combate a violência e representatividade.

As discussões sobre gênero ampliaram-se no cenário mundial e nacional à medida que se percebe o quanto sua ausência tem causado danos a população, em especial a mulheres e pessoas transgênero, vítimas em expoencial das violências de gênero. Dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública de 2023 mostram que a violência contra a mulher cresceu em 2022. Foi registrado aumento de 6,1% em 2022 por feminicídio[3] (1.437 mulheres mortas) e aumento de 1,2% em homicídios dolosos de mulheres. A edição traz o maior número de registros de estupro e estupro de vulnerável da história (74.930), dentre as vítimas: 61,4% tinham no máximo 13 anos de idade e 88,7% eram do sexo feminino, sendo que em 82,7% dos casos o autor do crime era conhecido da vítima e 71,6% dos casos o local da violência foi a própria residência. Diante dos dados percebemos que se trata de uma violência arraigada no seio familiar, o ambiente no qual as mulheres deveriam se sentir mais seguras é justa-

3 3O feminicídio, tipificado pela Lei 13.014 de 2015, é categoria penal dada a toda morte de mulheres ocorrida por sua condição de gênero ou quando envolve violência doméstica ou familiar. Disponível em:17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública: 2023 (forumseguranca.org.br) Acessado em: 20 fev. 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

mente onde estão mais expostas e vulneráveis, sendo crianças as maiores vítimas.

No cenário escolar percebemos a violência pela ausência das meninas e mulheres, segundo dados do PNAD 2022[4] o principal motivo de ter deixado ou nunca ter frequentado a escola mulheres responderam: 24% porque precisava trabalhar; 22,4% por motivo de gravidez; e 10,6% porque tinham que realizar os afazeres domésticos ou cuidar de crianças e adolescentes. Segundo o Ministério da Saúde, no ano de 2020, cerca de 380 mil partos foram de mães com até 19 anos de idade, 14% de todos os nascimentos no Brasil.

As consequências da desigualdade de gênero como: o abandono escolar por conta da gravidez precoce, dos afazeres domésticos, do cuidado com crianças menores ou idosos, do feminicídio, da violência doméstica, do estupro são segundo Zanello (2022, p. 128): "a ponta de um iceberg cultural muito maior, que naturaliza e banaliza as violências contra as mulheres". E por ser cultural é socialmente construído, por ser construído pode ser transformado. A autora destaca o papel fundamental da educação, da escola e da prática educativa em problematizar e desnaturalizar, a buscar caminhos para a construção de outras possibilidades para as relações de gênero.

Os dados que refletem como as relações de gênero interferem diretamente no aprendizado, performance e independência de meninas e mulheres na escola e na vida profissional, sendo a escola um importante equipamento para disseminação e discussão das relações de gênero e a professora responsável direta pela formação das alunas e alunos na fase escolar inicial, nos questionamos: Como escolas e professoras tem reagido sob esta cultura de misoginia? As professoras estão preparadas para fazer estas reflexões e discussões em sala de aula, no convívio com alunos, pais e seus pares? Como a academia, responsável pela formação inicial dessas educadoras tem fomentado reflexões e discussões para subsidiar

4 Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html Acessado em: 15 ago 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

uma mudança de postura e posicionamento diante da desigualdade de gênero e suas violências?

Neste artigo propomos incidir nosso olhar sob as diretrizes orientadoras para formação inicial das professoras, nosso objetivo é analisar como a noção de gênero está contida nos documentos oficiais que norteiam a formação e prática de docentes e discentes do curso de pedagogia presencial da UFRN. Neste intuito, realizamos uma pesquisa documental para comparar o quê está inscrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP n. 02/2015, documento normatizador da formação inicial e continuada de professores; o projeto pedagógico do curso (PPC); e os componentes curriculares ofertados. Tomaremos como base o decênio do Plano Nacional de Educação de 2014-2024, visto que o último PPC disponível do curso de pedagogia presencial da UFRN data de 2017, e tem como referencial em seu escopo os documentos oficiais citados acima.

METODOLOGIA

A pesquisa inicial se deu sob a revisão bibliográfica das categorias gênero e formação de professoras pedagogas, para tanto nos debruçamos sobre os estudos de Guacira Louro (2014, 2022), Leila Gonzalez (2020), Sueli Carneiro (2011), Valeska Zanello (2022), bell hooks (2021), percebemos a estreita ligação entre a construção da categoria gênero na sociedade e suas possibilidades de reconstrução junto as práticas educativas de professoras pedagogas atuantes no ensino fundamental, responsáveis por parte da formação de crianças nesta fase escolar.

Paralelo a este movimento consultamos os dados sobre as violências de gênero nos relatórios oficiais do Estado, constando que em sua maioria as vítimas são meninas em fase escolar do ensino fundamental e que as violências costumam ocorrer dentro de casa por agressores conhecidos das vítimas, o que se deduz em mais um dado para reafirma a necessi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dade de ser trabalhado com urgência as questões de gênero e violência de gênero nas escolas.

Seguindo a linha de raciocínio nos questionamos se as professoras são preparadas para estas discussões na escola e em sala de aula, visto o cenário de discuta que se dá sobre o currículo escolar e as questões de gênero tão debatidas na contemporaneidade. Buscamos para isto analisar os documentos oficiais norteadores para a formação destas profissionais, no caso: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 01 de julho de 2015; e o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Presencial[5] (PPC, 2017) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Analise esta que resultou no presente artigo, e segue sua discussão abaixo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O curso de Pedagogia é um ambiente historicamente constituído por mulheres, resultado de transformações sociais ocorridas a partir de meados do século XIX, quando a afetividade e o amor passam a ser consideramos ferramentas facilitadoras para o processo de aprendizagem baseado nas teorias pedagógicas e psicológicas da época (Louro, 2014). A figura da professora enquanto responsável pelos primeiros aprendizados com as leituras e os números é vista como natural, seguindo as *performances* do cuidado, na perspectiva do dispositivo materno (Zanello, 2022). Assim, compõe-se o cenário majoritariamente feminino confirmado pelos dados do Relatório Anual Socioeconomico da Mulher (RASEM)[6], que no índice dos cursos de graduação traz o curso de pedagogia como o principal curso escolhido por mulheres para se formar no grau superior, no

5 Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000063 Acessado em: 03 jun 2025.

6 Disponível em: https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes/raseam-2025.pdf Acessado em 10 jun 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ano de 2014: 13,3% com 628,4 mil concluintes. E no ano de 2021 (último censo): 13,7% com 809,2 mil concluintes.

Segundo os dados do Censo 2021 disponibilizados pelo RASEM o curso de pedagogia continua sendo o mais procurado (257.569 ingressantes), seguido por Administração (174.509 ingressantes); e o que mais tem formado as mulheres brasileiras (153.110 concluintes) seguido por Direito (66.591 concluintes). Observamos assim, que mesmo diante de todas as dificuldades vivenciadas no cenário educacional as mulheres continuam interessadas na formação pedagógica, inclusive com crescimento tanto na escolha do curso quanto no quantitativo de concluintes.

Para Louro (1997, p. 21): "... as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições "fabricam" os sujeitos." Tratando-se o curso de pedagogia um espaço majoritariamente feminino, acredita-se ser este, um espaço propício para reflexões e discussões sobre as dificuldades e violências sofridas pelas mulheres na sociedade. Mas para tanto, se faz necessário fazer algumas ponderações: saber quais as diretrizes e orientações para estes espaços, quem as elabora, e se essas orientações são seguidas pelas instituições de ensino superior.

AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DOS PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Os cursos de pedagogia são regidos pelo Ministério da Educação, que tem como orientação além da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 01 de julho de 2015, que defini: "...os princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições

ISBN: 978-65-5222-079-0

de educação que as ofertam". Documento que analisamos na perspectiva de encontrar orientações sobre abordagens do tratamento e ensino sobre as relações de gênero no âmbito da formação inicial de professores. Ao longo do texto encontramos quatro menções ao termo gênero relacionado a formação inicial de professores, que trataremos abaixo:

No Capítulo I, que aborda as disposições gerais para elaboração do projeto pedagógico de curso (PPC), as diretrizes definem que o mesmo deve ser desenvolvido a partir da articulação entre a instituição de ensino superior e o sistema de educação básica, contemplando além da formação teórica e interdisciplinar, espaços para a práxis docente, de acordo com o contexto educacional da região, observando inclusive: "VI – as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade."

No segundo capítulo, referente a formação dos profissionais do magistério para educação básica: Base Comum Nacional, pauta sobre a educação como processo emancipatório e permanente, devendo as instituições formadoras conduzir egressos capazes de: "VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras;"

No terceiro capítulo que trata do egresso e da sua formação inicial e continuada o documento norteia que o egresso deverá possuir informações e habilidades suficientes para um exercício profissional fundamentado nos princípios da interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, estando apto a: "VII - identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras; VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de

ISBN: 978-65-5222-079-0

gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;"

Por fim, no Capítulo V que trata da estrutura e currículo dos cursos de formação inicial do magistério da educação básica: § 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA PRESENCIAL DA UFRN

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), de acordo com o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Presencial[7] (PPC, 2017), a primeira turma do curso de pedagogia teve início em 1961, com reconhecimento apenas em 1976 pelo Decreto Federal de nº 77.499. O referido documento traz além do histórico, as seções: diagnóstico do curso e sua metodologia; justificativa; objetivos; perfil do formando; metodologias e princípios do curso; estrutura curricular; infraestrutura física e de pessoal; avaliação; suporte para execução do projeto; referências; anexo e certidões.

Na sessão histórico do curso observamos as atualizações ocorridas no currículo para acompanhar as mudanças da sociedade e suas necessidades. O primeiro Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Pedagogia 001 foi aprovado em agosto de 2009: "dando ênfase à formação da pedagoga como profissional do processo educativo que tem na docência a base de sua identidade profissional". A partir deste primeiro PPC que

7 Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000063 Acessado em: 03 jun 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

se desenvolveu a elaboração do segundo, datado de 2017, para isto, de acordo com o documento foi realizado um amplo processo de discussões, coordenado pelo Núcleo Docente Estruturante no qual se ouviu docentes e discentes do curso de pedagogia presencial da UFRN.

Na premissa de atingir nosso objetivo de analisar a noção de gênero no curso de pedagogia da UFRN realizamos uma leitura atenta deste PPC. A primeira menção que encontramos foi justamente no levantamento realizado sobre as necessidades não sanadas pelo currículo. Os alunos apontaram lacunas na sua formação, sugerindo novos componentes curriculares, dentre eles: Educação Social; Ética; Filosofia; Gênero; Política. Nesta perspectiva o documento traz o registro discentes de que "houve posicionamentos que indicam a existência de um curso ainda pouco politizado, bastante técnico, com uma formação conformadora e insuficiência de discussões acerca de temáticas como gênero, identidade, ética, política, religião e cultura."

Nos objetivos apresentados não encontramos nenhuma menção sobre o termo gênero, o objetivo que mais se aproxima a temática seria o descrito abaixo:

> Formar pedagogas/os pesquisadoras/as da e na sua prática com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, sensível às diferenças, capaz de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-racias, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; comprometido com as práticas educativas problematizadoras em espaços escolares e não escolares (UFRN, 2017, p.26).

Na seção Metodologia e princípios do curso, encontramos uma extensa discussão sobre os princípios que devem orientar a formação das pedagogas, são citados: interdisciplinaridade; relação teoria e prática; prática como princípio formativo; adequação do curso ao contexto social e aos estudantes. Ao discutir o princípio da "adequação do curso ao contexto e aos estudantes o documento orienta vincular este ao princípio da formação integrada à realidade social integrante do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da UFRN, orientando que:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> Em função disso, e da indicação presente nas Diretrizes Curriculares de Pedagogia (2006) e de Formação para o Magistério (2015), propomos a expansão da presença no curso de conteúdos relacionados a: políticas públicas; direitos humanos; inclusão; diversidade étnico-racial, de gênero, sexual e religiosa, os quais aparecem como componentes curriculares específicos, como temas orientadores dos Ateliês de Saberes, e ainda como conteúdos que atravessam diferentes componentes obrigatórios e optativos; e a organização de Núcleos de Aprofundamento e Diversificação definidos a partir de sugestões de docentes e discentes (UFRN, 2017, p. 31-32).

De acordo com o documento o objetivo desta proposta é atender a solicitação dos discentes sob aprofundamento e autonomia para especificações de atuação da profissão. Os Núcleos disponibilizados são: Educação Especial Inclusiva; Educação Infantil; Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular; Fundamentos da Educação; Gestão e Coordenação Pedagógica; Linguagem e Alfabetização; Tecnologias da Educação. Estes núcleos devem ofertar obrigatoriamente e semestralmente um componente optativo de seu eixo temático, os discentes podem optar por cursar tais disciplinas.

Na seção que trata sobre a estrutura curricular há uma preocupação em reafirmar o compromisso da universidade pública com outras instituições públicas, dando ênfase as escolas públicas para melhor atender às camadas populares:

> Nessa dimensão, o desafio é possibilitar ao estudante de Pedagogia conhecer os problemas do seu tempo e lugar, relacionados ao elevado nível tecnológico e de avanço do conhecimento, em contraposição às marcas de exclusão social, para intervir nessa realidade, transformando a prática pedagógica em prática social inclusiva (UFRN, 2017, p. 40).

A única disciplina que encontramos no documento que faz menção as relações de gênero, foi a disciplina: Temas contemporâneos em psicologia educacional, com carga horária de 60 horas, sendo essa, um componente optativo avulso do Núcleo de educação de jovens e adultos e educação popular, que traz como ementa: "Temas contemporâneos presentes na escola e na sociedade refletidos a partir do enfoque da Psi-

cologia Educacional, tais como indisciplina, dificuldades de aprender, sexualidade, relações de gênero, relações interpessoais, violência, entre outras temáticas pertinentes ao contexto escolar".

A NOÇÃO DE GÊNERO NAS INSTITUIÇÕES

Em resposta aos avanços das violências resultantes da desigualdade de gênero, a Organização das Nações Unidas (ONU) desenvolve a temática em um de seus ODS[8] (Objetivos de Desenvolvimento Sustentável), o de número 5 – Igualdade de gênero: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. Para atingir tal objetivo são definidas diversas metas que propõem do combate a discriminação e violência ao empoderamento feminino por meio do conhecimento.

Essas metas vão de encontro as orientações do poder hegemônico que visam a manutenção do sistema. Para Silva *et al.* (2020) que estuda as teorias da biopolítica de Michel Foucault que incidem sob o Estado Neoliberal alinhado ao conservadorismo que dissemina o individualismo em detrimento aos interesses coletivos na política, na educação, nas ciências, invisibilizando grupos e debates de acordo com seus interesses: "[...] projetos de governo neoliberais criam políticas e normas, que visam regular, através de dispositivos de controle, diversas produções acadêmicas, dentre elas, os estudos de gênero e sexualidades, retirando-os de uma esfera do aparecimento (Silva, 2020, p. 130)". Situação evidenciada por Basílio (2017)[9], sob a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento norteador da educação que no ano de 2017, na sua versão final, sofreu o apagamento dos termos "gênero" e "orientação sexual" dos artigos que tratam das competências e habilidades requeridas aos estudantes.

8 Disponível em: ODS 5 - Igualdade de Gênero - Ipea - Objetivos do Desenvolvimento Sustentável Acessado em 05 ago 2024.

9 Disponível em: A sociedade perde ao não discutir gênero na escola – CartaCapital. Acessado em: 20 fev. 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Silva *et al.* (2022) destaca que a temática gênero ao mesmo tempo que atravessa todas as disciplinas e conteúdos escolares é negligenciada nas formações de licenciatura: "O quê se traduz em um "silêncio naturalizado", como se não fizessem parte do cotidiano vivenciado nas escolas e como se não estivessem ligados aos aspectos sociais e políticos, relevantes para a educação (Silva *et al.*, 2022, p. 180)". Para a autora este ocultamento que se propaga da formação para a prática docente pode influenciar diretamente no cotidiano escolar, contribuindo para o silenciamento da luta pela equidade de direitos e para a naturalização da desigualdade.

Essas evidências são desdobramentos do crescimento dos movimentos ultraconservadores, aqui podemos citar o Escola sem Partido que segundo Carta Capital (2018)[10]: "tem por objetivo coibir uma suposta "doutrina ideológica" dos professores e professoras, que inclui também abordagens de temas como gênero, raça e sexualidade no ambiente escolar", denominada como "ideologia de gênero". Segundo Bárbara Lopes[11] (2024), coordenadora do projeto Gênero e Educação da Ação Educativa: "Diante do cenário marcado pela perseguição contra docentes e estudantes, fomentado pelo ultraconservadorismo, comunidades escolares são as mais prejudicadas pelo atravessamento da cultura de ódio e pelo sentimento de auto-censura", alertando que são os estudantes os que mais sentem necessidade da discussão de gênero e raça nas escolas.

O quê nos leva a outro questionamento: quem são as estudantes do curso de pedagogia presencial da UFRN, que irão se formar e atuar nas escolas? Futuras pedagogas, responsáveis pela formação das crianças tanto de camadas populares quanto de camadas privilegiadas da sociedade. Segundo Gatti *et al.* (2019) os estudantes de licenciaturas são em sua grande maioria a primeira geração da família a cursar um nível supe-

10 Disponível em: Três ideias sobre doutrinação e "ideologia de gênero" na escola que são falsas – CartaCapital. Acessado em: 20 fev. 2024.

11 Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/na-conae-associacoes-reivindicam-debate-sobre-genero-no-plano-nacional-de-educacao/. Acessado em: 21 fev. 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

rior, destacando um baixo nível geral de escolarização de seus familiares, o que também acarreta a presença de fortes marcadores sociais e culturais na determinação da trajetória escolar dos estudantes, revelando que cabe as instituições proporcionar as devidas discussões para ampliação do repertório destes futuros profissionais:

> Mas evidencia também o peso das instituições educativas na modelagem dessas trajetórias, criando as condições de reprodução das desigualdades sociais por meio das desigualdades de oferta educativa que por elas são reproduzidas e alimentadas no bojo de uma sociedade tão pouco equitativa como a brasileira (Gatti, 2019, p. 148).

O curso de pedagogia para além do marco social das licenciaturas, traz a marcação do gênero, que segundo Gatti *et al.*: "À semelhança do papel que desempenharam os cursos normais do século passado, os cursos de Pedagogia são uma das mais importantes, senão a principal porta de acesso ao ensino superior das mulheres mais pobres e, em proporções significativas, menos brancas, que estão acendendo a esse nível de escolaridade (Gatti *et al.*, 2019, p. 161)".

Essas marcações sociais de gênero e raça nos cursos de pedagogia dialogam diretamente com as reflexões realizadas por Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro precursoras brasileiras das discussões que interseccionam sexo e raça. Para Gonzalez (2020), estes marcadores sociais são consequências do processo de colonização brasileiro e estão inseridos na estrutura cultural de nossa sociedade, tornando a mulher negra a maior vítima das violências sociais visto que, está no extremo oposto do idealismo eurocêntrico, o homem branco. Segundo a autora:

> O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva; em termos de representações sócias mentais que se reforçam e se reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato de a mulher em geral e a negra em particular desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos de população economicamente ativa (Gonzalez, 2020, p. 42).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Gonzalez (2020) faz sua análise social brasileira e desenvolve suas discussões entre os anos de 1975 a 1995, constatando que a sociedade daquele período atribuía a mulher negra dois papéis sociais: a de doméstica e a de mulata, símbolo sexual, desdobramentos do mito da democracia racial brasileira. Ao longo dos textos a autora conta da evolução do papel atribuído às mulheres negras na sociedade brasileira: de "mãe preta" e mucamas à domésticas e mulatas. Mas, as funções desempenhadas por estas mulheres contribuíram de forma significativa pra os processos culturais, como ilustra a autora ao descrever a "mãe preta":

> E quando a gente fala em função materna, a gente tá dizendo que a mãe preta, ao exercê -la, passou todos os valores que lhe diziam respeito pra criança brasileira, como diz Caio Prado Jr. Essa criança, esse *infans*, é a dita cultura brasileira, cuja língua é o pretuguês. A função materna diz respeito a internalização de valores, ao ensino da língua materna e a uma série de outras coisas mais que vão fazer parte do imaginário da gente. Ela passa pra gente esse mundo de coisas que a gente vai chamar de linguagem. E graças a ela, ao que ela passa, a gente entra na ordem da cultura, exatamente porque é ela quem nomeia o pai (Gonzalez, 2020, p. 88).

Gonzalez (2020) incide que a "mãe preta" acaba por "dar uma rasteira" na branquitude, visto que ela ensina e conta o quê quer ensinar e contar aos infantis que estão sob seus cuidados, daí surge sua defesa em nome da linguagem "pretuguês" que não se limitaria a linguagem falada, mas a todos os símbolos e significados da cultura africana, germinada em todo o território brasileiro. A partir desta análise, refletimos: não seria a pedagoga, uma extensão, uma descendência dos papéis atribuídos a mulher negra na sociedade, visto que carrega o mesmo estigma do cuidado com os infantis como da "mãe preta"? Sendo esta, responsável por educar os infantis? Ao mesmo passo, nos questionamos, não seriam as pedagogas um veículo de formação cultural?

Em caso de afirmação, nos deparamos com um novo entrave, quem prepara as pedagogas para a profissionalização? A universidade. Visto sua origem, esta carrega em seu âmago as ideologias eurocêntricas, e estão

ISBN: 978-65-5222-079-0

imersas ao sistema capitalista que por sua vez impõe suas transformações, que segundo Laval (2023), segue as tendências de uma "universidade empresarial" ou "neoliberal", alterando não somente os modos de governança destas instituições mas, suas finalidades e funções sociais: "A nova regulação do sistema universitário e a ideologia que os acompanham fundam-se no primado absoluto da competição e da obrigação de performance neste mercado". Nesta perspectiva, observa-se (Laval, 2023): o aumento do poder e autonomia de reitores e o enfraquecimento dos colegiados; declínio dos recursos públicos e aumento do financiamento privado; a transformação do conhecimento de um bem comum para um bem econômico apropriável; burocratização de avaliação e financiamentos para pesquisa; o pesquisador é avaliado pela quantidade do que produz; e são as autoridades políticas que determinam os objetivos considerados estratégicos para a pesquisa, bem como o valor profissional do trabalho do professor-pesquisador, visto que são estas que detém o aporte de financiamento.

Percebemos que os conceitos da "universidade neoliberal" que adentram as universidades brasileiras em suas engrenagens estruturais, também adentram as instâncias governamentais que norteiam o fazer acadêmico. Na contramão deste movimento, Almeida (2019) destaca que é pulsante e imperioso que os educadores das universidades públicas tomem para si o desafio:

> Em síntese, é urgente regenerar o *topoi* de pensamentos mais imaginativos, criativos, utópicos. É urgente pautar uma reflexão fundamental que ultrapasse as pautas tecnocratas indigentes, insuficientes, misteriosas, empobrecidas e perigosas, que nos são impostas pelas mídias, pela classe empresarial e, sobretudo, pelos discursos fanáticos, estéreis e histéricos. É urgente que as universidades públicas assumam a missão de politizar o pensamento. E isso até mesmo para que as ciências e a educação possam fazer jus ao lugar de destaque que ocupam nas sociedades (sobretudo as ocidentais) e cumpram o que se espera de sua função social: dizer a verdade ao poder; instigar um pensar bem; fazer das ciências e das universidades instrumentos capazes de restaurar práticas sociais, pessoais

ISBN: 978-65-5222-079-0

> e cognitivas mais libertárias e democráticas (Almeida, 2019, p.17).

Ao encontro dos pensamentos criativos e utópicos que vislumbramos a possibilidade de politizar as discussões no curso de pedagogia, oportunizar uma formação mais pragmática e crítica. Se fazer perceber a pedagoga, enquanto agente formadora de cultura, e vislumbrar no horizonte uma sociedade mais justa, equânime, que respeite e valorize o ser mulher.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na leitura das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 01 de julho de 2015, percebemos uma preocupação com a formação de profissionais da educação de forma ampla, considerando as dimensões sociais, culturais numa perspectiva histórico crítica, inclusive citando em seus itens a atenção e respeito as diversidades em relação a: ambiental-ecológica, étnico-racial, de gênero, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras. Indicando inclusive que as instituições de ensino superior devem incluir em seus currículos além dos conteúdos específicos, uma formação direcionada aos fundamentos da educação, de políticas públicas e gestão da educação, direitos humanos, e diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Mas, não percebemos uma orientação mais efetiva e posicionamento mais eficaz sobre a temática, transparecendo superficialidade.

Na análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia Presencial (PPC, 2017) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, observamos nas pesquisas iniciais de sondagem e planejamento do instrumental a presença do termo gênero, citado como lacuna no processo de

formação dos docentes, bem como a falta de discussão sobre politização dos estudantes acerca das temáticas: identidade, ética, política, religião e cultura. Encontramos somente uma disciplina que faz parte dos componentes optativos do curso que em sua ementa propõe a discussão da temática, intitulada: Temas contemporâneos em Psicologia Educacional.

Traçando um diálogo entre autoras e autores que tratam da formação inicial de professores e das questões de gênero e raça percebemos que o curso de pedagogia desde sua origem é composto por um público majoritariamente feminino, e de acordo com pesquisas em sua maioria por mulheres negras que deste os primórdios da sociedade brasileira pós invasão europeia, lhes é atribuída a função social de cuidar das crianças, o que também lhes atribui a função de formadoras culturais.

Mediante o cenário, nos questionamos: o porquê da universidade – responsável pela formação das pedagogas - não proporcionar com maior eficacia as discussões sobre gênero na perspectiva que estas discussões adentrem os espaços escolares e se espalhem pelas instituições sociais nutrindo a reflexão sobre as violências sofridas pelas mulheres brasileiras; desvelando o silenciamento e a invisibilidade que dificulta o acesso e permanência de meninas na escola; de mulheres em cargos de maior destaque no mercado de trabalho; de equidade salarial; oportunidades de estudos e pesquisas científicas; acesso a cursos de ciências e tecnologias; e que matam tantas mulheres.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Educação e Democracia: os desafios das Universidades Públicas.** Educação em Questão, Natal, v. 57, n. 52, p. 1-19, e- 17150, abr./jun. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2019v57n52.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em:17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública: 2023 (forumseguranca.org.br) Acessado em: 20 fev. 2024.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher:** RASEAM 2025. Brasília: Observatório Brasil da Igualdade de Gênero/MMULHERES, 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 1° de julho de 2015. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do "sexo". In:

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade /** organização Guacira Lopes Louro; tradução Tomaz Tadeu da Silva. - 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

COLLINS, Patricia Hill. **Interseccionalidade [recurso eletrônico]** / Patricia Hill Collins, Sirma Bilge ; tradução Rane Souza. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2020.

Gatti, Bernardete Angelina. **Professores do Brasil:** novos cenários de formação / Bernardete Angelina Gatti, Elba Siqueira de Sá Barretto, Marli Eliza Dalmazo Afonso de André e Patrícia Cristina Albieri de Almeida. – Brasília: UNESCO, 2019.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**: Ensaios, Intervenções e Diálogos . Rio Janeiro: Zahar. 375 pp.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente en una sociedad compleja:** la difícil tarea de enseñar. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD Contínua 2022**: indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html Acessado em: 15 ago 2024.

LACERDA, M. T. R. **Personagens transgressoras das animações infantis:** gênero e protagonismo feminino nos espaços de formação pedagógica. 2023. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Professores) .- Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2023.

LAVAL, Christian. **Da universidade neoliberal à universidade como comum.** Tradução de Valdemar Blog Valdemar Sguissardi. Disponível https://vsguissardi.com.br/da-universidade-neoliberal-a-universidade-como-comum/

LOURO, **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** / organização Guacira Lopes Louro; tradução Tomaz Tadeu da Silva. - 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. Políticas de gênero e sexualidade na educação brasileira: crise hegemônica e novos eixos de disputa. In: LOPES, A.; OLIVEIRA, A. L.; OLIVEIRA, G. **Os gêneros da escola e o (im)possível silenciamento da diferença no currículo.** Recife: Ed. UFPE, 2018.

SILVA, R. G.; RODRIGUES, A. F. F.; FERNANDES, D. P. da S.; ALVES, K. M. da C. V. Neoliberalismo e educação: notas de uma racionalidade excludente. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 45, n. 1, p. 123–133, 2020. Disponível em: https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/61160.

SILVA, S. M. P. da, ALBUQUERQUE, Z. S. de, MOTTA, D. das G. (2022). Corpos e diversidade na formação docente continuada: possibilidades em tempos sombrios. **Revista Educação E Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 3, p. 175-202, set./dez. 2022. Disponível em: https://doi.org/10.18764/2358-4319v15n3.2022.35

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. **Projeto Político Pedagógico e Curricular do Curso de Pedagogia Presencial.** Natal, 2017. 1 documento, curso de pedagogia, modalidade presencial. Disponível em: Disponível em: https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=2000063 Acessado em: 03 jun 2025.

ZANELLO, Valeska. **Saúde mental, gênero e dispositivos:** cultura e processos de subjetivação/ Valeska Zanello. - 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

ZANELLO, Valeska. **Prateleira do amor:** sobre mulheres, homens e relações/ Valeska Zanello. - 1. ed. Curitiba: Appris, 2022.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.109

TECENDO NARRATIVAS EM CARTAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES DE ESTAGIÁRIOS DO CURSO DE PEDAGOGIA

William Teixeira Alves[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta uma investigação sobre o uso de cartas pedagógicas como dispositivo de reflexão, aprendizado e (auto)(trans)formação de estagiários do curso de Pedagogia, desenvolvido por meio de um minicurso. A abordagem metodológica é qualitativa, fundamentada na análise de narrativas e na produção de cartas, utilizando autores como Josso (2004, 2006) e Souza (2006) como base teórica. Inspirada pelos princípios de Paulo Freire, especialmente a educação como prática de liberdade e o diálogo horizontal (Freire, 1996; Peruzzo, 2024), a pesquisa busca promover um espaço de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas dos estagiários. Os principais resultados indicam que as cartas fomentam o desenvolvimento de professores mais críticos, reflexivos e conscientes de seu papel social, fortalecendo a conexão entre teoria e prática. As narrativas permitem que os estagiários revisitem suas experiências, dialoguem com suas próprias histórias e as de seus pares, promovendo crescimento profissional e pessoal. Ademais, observa-se que essa prática potencializa a formação de identidades profissionais sólidas e contribui para a constituição de educadores capazes de atuar na

1 Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) – RJ professor do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação Tecnológica do estado do Rio de Janeiro (FAETERJ) - Rio de Janeiro, wyl.alvesl@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

transformação social. Assim, a pesquisa evidencia a relevância das cartas pedagógicas como uma estratégia inovadora no processo formativo, capaz de promover uma educação mais reflexiva, dialógica e comprometida com a transformação social.

Palavras-chave: Cartas Pedagógicas, Formação de Professores, Reflexão, Narrativas, Educação Crítica

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Barra do Piraí, Outubro de 2025.

Prezados leitores e leitoras,

Apresenta-se aqui um recorte de uma pesquisa de doutoramento desenvolvida com estagiárias e estagiários do curso de Pedagogia de uma faculdade pública situada no interior do estado do Rio de Janeiro. A escolha pela escrita em forma de carta, embora pouco convencional na produção acadêmica, revela-se especialmente pertinente para o objeto em análise: as cartas pedagógicas como dispositivo formativo. A carta, nesse contexto, configura-se como um gênero textual que promove uma comunicação direta e reflexiva, incorporando a dimensão da escuta e do diálogo, elementos centrais para a constituição da prática docente. Ela oferece um espaço para o registro das experiências, dos sentimentos e das reflexões vivenciadas pelos sujeitos envolvidos, ampliando as possibilidades de interação e construção coletiva de sentidos.

O principal objetivo desta investigação consiste em compreender de que maneira as cartas pedagógicas contribuem para a construção da identidade profissional de futuros docentes, fortalecendo posturas éticas, críticas e comprometidas com a dimensão humana da educação. Para tanto, foram estabelecidos objetivos específicos, como identificar as percepções das estagiárias e estagiários sobre a escrita e leitura dessas cartas, analisar seu papel no desenvolvimento da consciência crítica e da postura reflexiva, e verificar os efeitos desses procedimentos na elaboração de uma docência sensível e comprometida.

A metodologia adotada neste trabalho fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, que valoriza a pesquisa participante e a análise interpretativa das cartas pedagógicas e das narrativas compartilhadas durante o minicurso Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas. Essa opção metodológica dialoga com o caráter bibliográfico e qualitativo

da investigação, que se apoiou em estudos e artigos de diversos autores, integrando levantamento bibliográfico e pesquisa-formação. Essa última, inspirada na premissa de que o exercício docente é um processo contínuo de (auto)(trans)formação, o qual exige um olhar crítico e reflexivo sobre si mesmo e sobre os outros (Ribeiro e Santos, 2016).

A pesquisa-formação, ao unir saberes teóricos e práticos, buscou posicionar os professores no caminho da práxis, promovendo o desenvolvimento profissional por meio da elaboração e compartilhamento das cartas pedagógicas. Este processo possibilitou às 21 estagiárias do curso de Pedagogia inscritas no minicurso a investigarem suas experiências em sala de aula, favorecendo uma análise crítica que potencializa descobertas e o aprimoramento constante.

Ao centrar-se em textos produzidos por sujeitos diversos, com vivências formativas distintas, a abordagem qualitativa adotada possibilitou uma análise humanizada, que valoriza o universo de significados, motivações, aspirações, crenças e valores manifestos na fala e no escrever dos participantes. Conforme Martins (2014) e Minayo (1992), tal perspectiva promove a compreensão profunda dos comportamentos e processos a partir da visão dos próprios sujeitos, configurando-se como um gesto ético e comprometido em que os sujeitos deixam de ser meros objetos para se tornarem agentes ativos no processo formativo.

Destaca-se, portanto, que a carta pedagógica atua não simplesmente como um instrumento de comunicação, mas como um dispositivo que devolve às estagiárias suas próprias palavras numa forma enriquecida e reconhecida, produzindo um impacto profundo na construção de sua identidade profissional em constante desenvolvimento. Tal prática evidencia o valor das vivências e dos pensamentos que emergem do processo formativo e ressignifica a escrita como ato de reconhecimento e dignidade. Como aponta Paulo Freire, ensinar é um ato político e ético que transcende a mera transmissão de conhecimentos, ele exige humildade, escuta e comprometimento com o outro.

ISBN: 978-65-5222-079-0

É relevante considerar que as experiências compartilhadas pelas estagiárias revelam a potência da carta pedagógica para promover a reflexão crítica sobre as condições reais de ensino-aprendizagem, articulando teoria e prática, emoção e razão, individuais e coletivas. Esse aspecto fortalece a docência como um espaço de resistência, criatividade e esperança, capaz de transformar o cotidiano escolar por meio de uma prática mais humana e comprometida. Nesse sentido, este estudo reafirma a importância de cultivar espaços formativos que integrem escuta ativa, escrita reflexiva e afetividade para fortalecer a identidade e a postura ética dos futuros professores.

Os resultados preliminares indicam que o uso das cartas pedagógicas no processo formativo das estagiárias de Pedagogia promoveu um espaço significativo de escuta, reflexão crítica e reconstrução identitária. As participantes demonstraram maior consciência sobre a dimensão ética, política e afetiva do ato de ensinar, reconhecendo a importância da postura dialógica e da humildade docente para construir uma prática educativa humanizada e comprometida com a vida dos educandos. Nesse contexto, a carta pedagógica se revelou um dispositivo pedagógico potente, capaz de registrar experiências, emoções e saberes, devolvendo às cursistas suas próprias narrativas em forma elaborada e carregada de escuta, o que contribui para a construção da identidade profissional e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento. A escrita e a leitura coletiva das cartas favoreceram o reconhecimento de suas próprias vozes, estimulando o envolvimento no processo formativo como um movimento contínuo de construção de saberes e sentidos

Assim, esta contribuição pretende trazer elementos para o debate sobre a formação de docentes, enfatizando a necessidade de valorizar formas de expressão e interação que consolidem a docência como território de lutas, aprendizagens e renovação permanente. Que as experiências e os relatos aqui revisitados possam inspirar novas práticas formativas e reforcem a importância da educação como movimento vivo, ético e transformador.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

Caro(a) leitor(a),

No que diz respeito aos caminhos, ou seja, os aspectos metodológicos, este trabalho se configura em uma pesquisa-formação de natureza qualitativa em educação, por compreendê-la como um caminho que corresponde aos objetivos da pesquisa e por evidenciar a necessidade de compreensão dos processos (auto)(trans)formativos dos sujeitos da pesquisa, neste caso: as cursistas estagiárias do curso de Pedagogia, suas histórias de vida e a compreensão do processo de formação ao qual estão imersos.

O conceito de "pesquisa-formação", conforme delineado por Josso (2004), é central para a compreensão dos princípios e objetivos que orientam esta pesquisa. Diferente das abordagens tradicionais, em que o pesquisador muitas vezes assume uma postura distante e objetiva, a pesquisa-formação propõe um envolvimento profundo e ativo do pesquisador-formador no processo de construção de significados e conhecimentos. Nesta perspectiva, o pesquisador não se limita a observar e analisar o que acontece no campo, mas participa diretamente da dinâmica formativa, tornando-se parte integrante do processo.

O minicurso "Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas" foi realizado presencialmente em uma faculdade do interior do estado do Rio de Janeiro, situada na cidade de Três Rios, e começou com uma divulgação cuidadosa entre os estagiários e as estagiárias do curso de Pedagogia. A inscrição foi feita por meio de um link de formulário on-line, que possibilitou às interessadas manifestar o desejo de participar desse processo formativo. O convite era simples, mas profundo: refletir, narrar e compartilhar suas experiências de estágio por meio da escrita de cartas pedagógicas.

Ao todo, vinte e uma estudantes se inscreveram, movidas pelo desejo de compreender-se como futuras professoras e de dialogar com outras que viviam desafios semelhantes. A partir dessas inscrições, formamos um

ISBN: 978-65-5222-079-0

grupo que, pouco a pouco, foi se tornando um espaço de confiança, de escuta e de construção coletiva. Das vinte e uma inscritas, dez alunas aceitaram o desafio de disponibilizar suas cartas para análise nesta pesquisa, permitindo que seus escritos se tornassem fios visíveis na tessitura deste estudo. Esse gesto foi, para mim, um ato de coragem e compromisso, pois cada carta carregava não apenas palavras, mas histórias, emoções e marcas de uma formação em processo.

Realizamos cinco encontros, número definido pelas possibilidades institucionais da Faculdade onde se deu a pesquisa. Mesmo com o tempo curto, cada encontro foi vivido intensamente, com o coração aberto e a escuta atenta.

No primeiro encontro, apresentei a proposta do minicurso e o contexto da pesquisa, situando o grupo no que pretendíamos construir juntos. Foi o momento de apresentar o gênero carta pedagógica, suas origens, sentidos e potencialidades. Em roda de conversa, as participantes falaram de suas experiências nos estágios supervisionados, compartilhando aprendizados, dúvidas, alegrias e desafios. Esse diálogo, carregado de emoção e autenticidade, revelou o quanto o gênero epistolar desperta afetos e provoca reflexões profundas, mesmo em tempos de comunicação instantânea.

Ainda nesse primeiro encontro, compartilhei algumas obras de Paulo Freire escritas em formato de carta, como Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (1993), Cartas a Cristina (1994) e Pedagogia da Indignação (2000), destacando o modo como o educador se aproximava de seus leitores com uma linguagem amorosa, comprometida e dialógica. Dialogamos sobre o porquê de Freire ter escolhido esse gênero para se comunicar: porque a carta cria laços, desperta afetos e convida o leitor ao diálogo, aproximando o pensar e o sentir, o saber e o viver.

Além dessas, apresentei rapidamente outras obras do autor, mencionando como, em diferentes momentos de sua trajetória, Paulo Freire fez uso da escrita epistolar para manter vivo o diálogo com educadores e educadoras do mundo todo. Cartas que falavam de esperança, de com-

ISBN: 978-65-5222-079-0

promisso ético, de indignação diante das injustiças e da necessidade de manter viva a ternura na prática educativa.

Foi também nesse momento que apresentei a obra que nos acompanharia como fio condutor das reflexões ao longo do percurso: Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa (1996), que nos guiaria na compreensão de que ensinar é um ato ético, estético e político.

Durante esse encontro inicial, firmamos também um acordo formativo e afetivo: a cada novo encontro, eu, o formador, escreveria uma carta endereçada às cursistas, expressando minhas impressões, sentimentos e reflexões sobre o que havíamos vivido juntos. Assim foi: a cada início de encontro, eu lia minha carta para o grupo, abrindo o espaço para o diálogo e a emoção. Esse gesto tornou-se um ritual de reencontro, um modo de começar sempre a partir da escuta e da palavra que nasce da experiência vivida.

Encerramos aquele primeiro encontro com um convite: cada cursista deveria escrever sua primeira carta pedagógica, uma carta de apresentação, em que se apresentassem, falassem de suas motivações, de suas vivências no estágio e de suas expectativas com o minicurso. Cada uma escolheu uma colega para compartilhar sua carta, inaugurando o movimento de leitura e escuta que marcaria todo o percurso.

O que nasceu dali foi mais que um exercício de escrita: foi o início de uma rede de narrativas, tecida com afeto, reflexão e compromisso. Ao longo dos encontros seguintes, seguimos escrevendo, lendo e nos reconhecendo nas palavras umas das outras.

Escrever, ali, foi mais do que registrar, foi existir com o outro, compreender que cada carta é um gesto de amor, de resistência e de formação.

Como nos ensinou Paulo Freire, educar é sempre um encontro entre sujeitos que se humanizam mutuamente, e foi exatamente isso que vivemos em cada linha, em cada leitura, em cada silêncio compartilhado.

O segundo encontro teve início com a leitura da carta escrita pelo formador às cursistas, compartilhando reflexões e impressões acerca do primeiro momento do minicurso. Essa leitura funcionou como dispo-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sitivo de retomada e sensibilização, fortalecendo o vínculo formativo e instaurando um clima de escuta e afetividade. Em seguida, algumas participantes realizaram a leitura de suas cartas de apresentação, produzidas no encontro anterior, o que possibilitou momentos de reconhecimento e identificação entre o grupo, fortalecendo o sentimento de pertencimento à experiência.

Na sequência, foi desenvolvido o estudo orientado do primeiro capítulo da obra Pedagogia da Autonomia: Não há docência sem discência, de Paulo Freire. O texto serviu como ponto de partida para discussões sobre o sentido da inconclusão humana, o papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem e a compreensão da docência como um ato compartilhado e dialógico. As reflexões foram ampliadas a partir do subcapítulo "Ensinar exige rigorosidade metódica", favorecendo um debate sobre o equilíbrio entre rigor e liberdade, e sobre o compromisso ético e investigativo que deve orientar a prática educativa.

Como encaminhamento final, foi proposto que cada cursista escrevesse uma nova carta pedagógica, inspirada nas leituras e discussões realizadas, registrando suas percepções, sentimentos e aprendizagens. Essa escrita teve como objetivo favorecer a articulação entre teoria e prática, consolidando a carta como instrumento de reflexão e formação docente.

O terceiro encontro teve como metodologia a continuidade das leituras e reflexões sobre a obra Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire, aprofundando-se nos subcapítulos "Ensinar exige pesquisa", "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos" e "Ensinar exige criticidade". O encontro foi estruturado em três momentos principais: retomada das vivências anteriores, estudo dirigido com leitura compartilhada e roda de diálogo formativo.

Iniciamos com a leitura da carta escrita pelo formador, retomando os aprendizados e emoções do encontro anterior. Essa leitura manteve o caráter ritualístico do curso, reforçando a dimensão afetiva e reflexiva da escrita como elo entre teoria e experiência.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em seguida, procedeu-se à leitura e análise coletiva dos subcapítulos selecionados, com destaque para a compreensão da docência como prática investigativa e para o papel do professor como pesquisador de sua própria realidade. As cursistas foram convidadas a relacionar as ideias de Freire com suas experiências de estágio supervisionado, refletindo sobre o diálogo entre saberes escolares e saberes da vida.

Durante a roda de conversa, as participantes compartilharam vivências que ilustravam a importância do respeito aos saberes dos alunos e da escuta sensível no cotidiano escolar. Essas narrativas possibilitaram o reconhecimento da docência como prática ética, estética e política, atravessada por sentimentos de indignação e compromisso.

O encontro foi finalizado com o convite para que cada cursista produzisse uma nova carta pedagógica, inspirada nas discussões realizadas, abordando suas percepções sobre o papel do professor pesquisador e sobre os desafios de ensinar com criticidade e sensibilidade. Essa proposta buscou consolidar o exercício da escrita como ferramenta de reflexão formativa e de expressão de uma prática docente comprometida com a humanização e a transformação social.

O quarto encontro do minicurso teve como eixo o estudo do terceiro capítulo da obra Pedagogia da Autonomia : Ensinar é uma especificidade humana, de Paulo Freire. A metodologia utilizada manteve a estrutura já consolidada nos encontros anteriores, preservando o caráter dialógico e afetivo da formação. O momento inicial foi dedicado à leitura da carta escrita pelo formador, retomando as reflexões e vivências do encontro anterior. Essa leitura, mais uma vez, serviu como dispositivo de aproximação entre teoria e experiência, promovendo a escuta sensível e o reconhecimento do vivido.

Na sequência, procedeu-se à leitura compartilhada e discussão dos subcapítulos do terceiro capítulo da obra, com destaque para Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade, Ensinar exige comprometimento, Ensinar exige liberdade e autoridade, Ensinar exige tomada consciente de decisões e Ensinar exige querer bem aos educan-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos. As cursistas relacionaram os conceitos freireanos às suas experiências de estágio supervisionado, trazendo à tona narrativas de formação, exemplos de práticas vividas e reflexões sobre o papel ético, político e humano do educador.

O diálogo coletivo revelou uma compreensão ampliada do ato de ensinar como prática relacional e de presença. As falas das cursistas demonstraram o amadurecimento do grupo em relação à compreensão de que a docência é um exercício de humanidade, que exige escuta, coerência e posicionamento. A afetividade, a generosidade e o compromisso ético emergiram como dimensões constitutivas da prática pedagógica.

Como encaminhamento final, foi proposta a produção de uma nova carta pedagógica, na qual cada participante deveria expressar, em forma de narrativa pessoal, o que significa "ensinar como especificidade humana". A escrita buscou consolidar as aprendizagens do encontro, articulando a reflexão teórica freireana com as vivências formativas das cursistas.

O quinto e último encontro do minicurso foi concebido como um espaço de síntese, celebração e reflexão sobre todo o percurso vivido. Diferentemente dos anteriores, não se tratou de um momento de estudo de um novo capítulo, mas de revisitação das experiências e reconstrução das aprendizagens. O encontro, realizado no dia 30 de junho de 2025, teve como proposta metodológica criar um ambiente de diálogo aberto e afetivo, em que as cursistas pudessem articular as reflexões teóricas de Paulo Freire com suas vivências no estágio supervisionado, a partir da escrita e leitura de cartas pedagógicas.

O encontro iniciou-se com uma roda de conversa, retomando os principais aprendizados, afetos e descobertas dos quatro encontros anteriores. Em seguida, as cursistas foram convidadas a refletir sobre o processo de escrita das cartas pedagógicas, compartilhando como essa prática impactou suas trajetórias formativas. A metodologia adotada manteve o caráter dialógico e coletivo do minicurso, valorizando a escuta sensível, a fala autêntica e o reconhecimento do outro como parte essencial do processo de formação.

A atividade central consistiu na leitura e partilha das cartas finais, nas quais as estagiárias expressaram, com emoção e lucidez, o que o percurso significou em suas vidas pessoais e profissionais. As narrativas revelaram o amadurecimento das participantes quanto ao papel do professor como sujeito ético, político e humano, e destacaram a potência da carta pedagógica como dispositivo formativo que integra teoria e prática, razão e emoção, reflexão e ação.

Dando continuidade a esse movimento de escuta e escrita, as reflexões produzidas ao longo do minicurso, bem como todas as cartas compartilhadas pelo formador e pelas cursistas, estão sendo reunidas em um livro intitulado "Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas". Essa publicação nasce do desejo de eternizar o percurso vivido e de ampliar o alcance das vozes que, em cada linha, revelam a beleza e a complexidade da formação docente. O livro reunirá cartas que registram descobertas, inquietações e afetos, transformando-se em um testemunho coletivo da força da escrita como ato formador. Assim, o que começou como um espaço de partilha e reflexão em um minicurso se prolonga agora em uma obra que pretende inspirar novos educadores, fortalecer a pesquisa-formação e reafirmar a carta pedagógica como prática viva, afetiva e transformadora na educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao nos aproximarmos da etapa conclusiva deste estudo, cabe destacar que os resultados e discussões aqui apresentados configuram uma análise preliminar do processo formativo investigado. Neste momento, estamos finalizando as análises das narrativas contidas nas cartas pedagógicas, o que nos permite compreender mais profundamente as experiências, reflexões e emoções expressas pelas estagiárias ao longo do minicurso. Essa fase conclusiva viabiliza a sistematização dos principais achados, contribuindo para a construção de uma visão integrada sobre a formação docente em movimento. Assim, reafirmamos o compromisso com o rigor

ISBN: 978-65-5222-079-0

analítico e com o respeito à voz das participantes, enquanto avançamos para a finalização da pesquisa e suas considerações finais.

O que se pode perceber até esta fase da caminhada é um expressivo processo de valorização da voz dos sujeitos envolvidos, evidenciando a potência da escrita como ferramenta formativa capaz de promover não apenas a reflexão, mas também o fortalecimento da autoestima e do protagonismo das futuras professoras e professores. A partir da produção e da recepção das cartas pedagógicas, observamos um forte movimento de reconhecimento da voz dos sujeitos, o que reafirma a importância da escrita como dispositivo formativo capaz de promover não apenas a reflexão, mas também o fortalecimento da autoestima e do protagonismo das futuras professoras.

Esse aspecto destaca a carta pedagógica como um espaço de resistência ética e política, que vai além do registro de experiências para se configurar em um rito de formação humana e docente. Ao longo dessa caminhada, a carta se revela não apenas como um instrumento de documentação, mas como um elo afetivo e cognitivo que possibilita o deslocamento dos sujeitos em direção à construção de identidades profissionais críticas, comprometidas e transformadoras. Dessa forma, o processo formativo se efetiva na interação entre o escrever, o ser ouvido e o reconhecer-se no outro, revelando a dimensão ética e política intrínseca ao ato de ensinar e aprender

Sob a perspectiva da escuta, que se revela como postura política e fundamento ético do processo educativo, percebemos que este gesto tem potencial para transformar momentos comuns de formação em vivências significativas de compartilhament e pertencimento, ultrapassando práticas tradicionais e autoritárias. Tal constatação corrobora a direção freireana que orienta esta pesquisa, em que o ensinar é compreendido como um ato humano, repleto de responsabilidade afetiva e política.

Ainda preliminar, a análise aponta para a pesquisa como atitude comprometida, implicada e ética, que se distancia do distanciamento tradicional dos métodos investigativos para favorecer a construção com-

ISBN: 978-65-5222-079-0

partilhada do saber na relação formador-formando. Esse aspecto abre caminho para reflexões mais aprofundadas acerca de metodologias formativas que dialoguem com os princípios da pedagogia crítica.

As cartas das cursistas também ressaltam a complexidade e o desafio inerente à prática de ensinar, evidenciando a necessidade de uma postura reflexiva e comprometida que vai além da mera transmissão de conteúdos. Elas destacam, por exemplo, a importância de reconhecer as condicionantes sociais, culturais e históricas que incidem sobre os alunos, o que exige do professor uma sensibilidade apurada para atender à diversidade das experiências e realidades presentes em sala de aula. Essa compreensão se alia à percepção de que a docência demanda tempo, dedicação e constante reinvenção, afastando-se da rotina mecanicista e acomodada que muitas vezes prevalece, para abraçar uma ética do cuidado e da responsabilidade que valorize a singularidade de cada educando.

Outro aspecto relevante que emerge das cartas é o impacto transformador do gesto pedagógico que envolve a escuta ativa e humanizada, capaz de construir vínculos de confiança e pertencimento entre docentes e discentes. As narrativas partilhadas revelam como momentos de vulnerabilidade e medo, quando acolhidos com empatia, podem ser ultrapassados, gerando espaços seguros para o desenvolvimento do pensamento crítico e da expressão pessoal. Além disso, as cartas são vistas não apenas como registros, mas como dispositivos que fortalecem a identidade profissional das cursistas, ao lhes permitirem revisar suas histórias, reconhecer suas lutas e aprendizagens, e assim se posicionar como agentes de mudança comprometidos com uma educação mais justa e humana.

A partir das reflexões expressas nas cartas, observa-se que as cursistas percebem a carta pedagógica como um dispositivo potente de formação contínua, capaz de dialogar diretamente com suas experiências vividas em estágio e cotidiano escolar. Ela abre um espaço para a autoanálise e o autoconhecimento, permitindo às futuras professoras reconhecerem suas fragilidades e potencialidades, assim como o impacto de suas atitu-

ISBN: 978-65-5222-079-0

des e posturas na construção de ambientes educativos mais acolhedores e críticos. A carta pedagógica, portanto, não é apenas uma ferramenta comunicativa, mas um gesto político que preserva, confere voz e resgata a humanidade na relação entre ensinar e aprender.

Ademais, as cursistas destacam que a carta pedagógica funciona como um elo entre teoria e prática, promovendo um espaço de diálogo onde as vozes individuais se entrelaçam e constroem coletivamente saberes significativos. Essa prática de escrita e leitura compartilhada potencializa a escuta ativa e a reflexão crítica, fortalecendo o sentido de pertencimento e a construção de uma identidade docente autêntica e engajada.

Elas compreendem que, ao registrar suas experiências e desafios em cartas, estão efetivando um processo de resistência à desumanização da escola e afirmando a educação como um espaço de transformação social e afetiva.

Portanto, embora estes resultados sejam ainda iniciais, eles já indicam caminhos promissores para a compreensão do fazer docente como um processo em movimento constante, marcado pela ética, pela escuta e pelo compromisso com a transformação social, evidenciado especialmente por meio da prática da carta pedagógica. Essa ferramenta se configura não apenas como um instrumento de registro, mas como um espaço de construção coletiva de saberes, onde o diálogo, o reconhecimento mútuo e a reflexão crítica se entrelaçam, proporcionando aos educandos e educadores a oportunidade de se reconhecerem autores e sujeitos ativos no processo formativo. A carta pedagógica atua como gesto político e pedagógico que fortalece a identidade profissional, valoriza as experiências vividas e as coloca em circulação, contribuindo para uma docência mais humana, comprometida e transformadora. Futuros desdobramentos deste trabalho buscarão aprofundar essas observações, ampliando a análise dos dados coletados e promovendo interlocuções teóricas mais robustas que apoiem a elaboração das conclusões finais da pesquisa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caro(a) leitor(a),

Se você chegou até aqui, certamente percebeu que este trabalho não foi apenas uma investigação acadêmica, mas uma travessia feita de vozes, afetos e aprendizagens. Cada carta escrita, lida e compartilhada neste percurso revelou a potência da palavra como gesto de formação e reconhecimento. Ao longo das páginas, foi possível perceber que escrever é também um modo de existir, de se encontrar com o outro e de se redescobrir como sujeito em constante construção.

As cartas pedagógicas, mais do que um simples exercício de escrita, mostraram-se caminhos de reflexão e de (auto)(trans)formação. Em cada uma delas, emergiram histórias de coragem, de incerteza e de esperança, sentimentos que tecem a docência e a tornam humana. Assim como Paulo Freire nos ensinou, o ato de ensinar exige humildade, escuta e compromisso com a vida. Foi isso que cada estagiária experimentou: um processo de aprender com o próprio caminhar, de transformar a si e ao mundo pela palavra.

Ao revisitarmos essas narrativas, reafirmamos a carta pedagógica como um dispositivo formativo e político que une razão e emoção, teoria e prática, formando professores mais críticos, sensíveis e conscientes de seu papel na transformação social. Ela é, antes de tudo, um convite à escuta, um exercício de empatia e um espaço de resistência diante da desumanização que muitas vezes ronda o cotidiano escolar.

Como desdobramento natural desse processo, as experiências vividas, as reflexões compartilhadas e todas as cartas produzidas ao longo do minicurso estão sendo cuidadosamente organizadas em um livro intitulado “Tecendo Narrativas em Cartas Pedagógicas”. Essa obra nasce do desejo de manter vivo o diálogo iniciado durante o percurso formativo, ampliando seu alcance e permitindo que novas vozes e olhares se reconheçam nesse tecido coletivo de histórias. Cada carta, ao ser publicada,

ISBN: 978-65-5222-079-0

torna-se também um testemunho do poder da escrita como ato formador e um convite para que outros educadores se inspirem a narrar suas próprias vivências, construindo saberes a partir da escuta e da partilha.

Mais do que registrar uma experiência, o livro pretende celebrar a força da docência como prática viva, ética e afetiva. Ele simboliza a continuidade de um processo que não se encerra no minicurso, mas se expande como rede de memórias, aprendizagens e esperanças. Assim, o que começou como um movimento de escrita entre formador e cursistas transforma-se agora em um legado de reflexão e amor pela educação, reafirmando que a formação docente se tece cotidianamente, nas palavras, nas experiências e nos encontros que nos humanizam.

Finalizo esta carta com o coração cheio de gratidão. Agradeço por sua leitura atenta e por ter percorrido comigo este caminho de palavras e sentidos. Que as reflexões aqui partilhadas possam inspirar novas práticas, novos olhares e novas cartas. E que, ao fechar estas páginas, você também sinta o desejo de escrever, porque toda carta é, no fundo, uma ponte entre almas que acreditam na força da educação e no poder transformador do encontro.

Com apreço e esperança,
William Teixeira Alves

REFERÊNCIAS

ALVES, William Teixeira. **A formação do licenciando e o estágio supervisionado:** o curso de pedagogia da UFRRJ/Nova Iguaçu. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2015.

ALVES, W.T (org). Cartas Pedagógicas: Experiências dos Estagiários do Curso de Pedagogia da FAETERJ na Pandemia. São Carlos: Pedro e João Editores, 2022.

BERINO, Aristóteles. **Interminados, Criadores e Sonhadores**: O Problema da Estética em Paulo Freire. Revista de Estidos Culturais. São Paulo: EACH USP. p. 24-38, 2020.

BERINO, Aristóteles, CABRAL, Talita. Cartas sobre a Discência e a Docência On-Line: Uma Experiência com Paulo Freire. Rio de Janeiro: REDOC. p. 175-190, set./dez. 2022. Disponível em https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/article/viewFile/60136/39563. acessado em 17 de maio de 2022.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas:** aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

_____. **Cartas Pedagógicas** – aprendizados de uma vida. Cadernos de Educação, n. 65, 15 dez. 2021.

_____. La Salle - **Revista de Educação**, Ciência e Cultura, v. 15, n. 2, jul./dez. 2010.

_____. (2021). Cartas Pedagógicas – aprendizados de uma vida. **Cadernos De Educação**, (65). Disponível em: https://doi.org/10.15210/caduc.v0i65.22087. Acesso em ago. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

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

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001a.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo, Paz e Terra, 2001b.

_____. **Educação e Mudança**.6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau**: registro de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 4 ed., 2021.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organizado por Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

_____. **Carta de Paulo Freire aos Professores**. Revista Estudos Avançados, n. 15 (42), ano 2001.

_____. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho D'Água, 10ª ed, 1983.

_____. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Arquivo PDF. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A 3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: jul. de 2024.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Trad. José Claudino e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento:** destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C.; MENNA-BARRETO, M. H. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções:** a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. In: O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 1992. p. 269-269.

PERUZZO, Cecília M. Krohling. **Fundamentos Teóricos da Comunicação Popular, Comunitária e Alternativa.** Vitória, ES: Edufes, 2024. 266 p. (Coleção Pesquisa Ufes; 58) ISBN: 978-85-7772-571-7.

PERUZZO, C. M. K., Bassi, I. G. ., & Silva Junior, C. H. F. **Diálogo em Paulo Freire nas interfaces com a comunicação popular e comunitária e a pesquisa participante**. Comunicação & Educação, 27(2), ano 2022, 33-48. https://doi.org/10.11606/issn.2316-9125.v27i2p33-48.

_____. C. M. K. **Ideias de Paulo Freire aplicadas à Comunicação popular e comunitária. Revista FAMECOS**, 24(1), ano 2017. ID24207. https://doi.org/10.15448/1980-3729.2017.1.24207

SOUZA, E.C.de (Org.). **Autobiografias, História de Vida e Formação**: pesquisa e ensino. Salvador/Bahia: EDUNEB - EDIPUCRS, 2006.

_____. **Histórias de vida e formação de professores.** São Paulo: Quarteto, 2008.

SOUZA, Leandra Silva Gomes; CABRAL, Maria Regina Martins. **Paulo Freire**: por uma teoria e práxis transformadora. In: BOTO, C., ed. Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados. Uberlândia: EDUFU, 2019. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. I

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.110

A CARTOGRAFIA E A SALA DE AULA: DESAFIOS E ALTERNATIVAS

Francisco Wagner da Silva Macêdo[1]

RESUMO

O presente estudo apresenta uma revisão bibliográfica sobre o ensino da cartografia no ensino fundamental, destacando sua importância na formação geográfica dos alunos e os principais desafios enfrentados no contexto escolar. Fundamentado em autores como Cavalcanti (2012), Simielli (2010), (2022), Passini (1994) e principalmente Almeida (2019), o trabalho analisa os entraves relacionados à escassez de recursos, à formação docente inadequada e às abordagens didáticas pouco atrativas. Apesar do avanço tecnológico na produção cartográfica, a cartografia escolar ainda sofre com materiais didáticos obsoletos, ausência de tecnologias atualizadas e uma prática pedagógica que reduz os mapas a simples ilustrações. Os autores apontam que o ensino de cartografia deve ser compreendido como instrumento essencial para o desenvolvimento do pensamento espacial, da leitura crítica do espaço geográfico e da cidadania. A alfabetização cartográfica promove habilidades de localização, interpretação de escalas, legendas e análise de fenômenos naturais e humanos. Para isso, é fundamental uma abordagem interdisciplinar e metodologias que promovam a participação ativa dos alunos, como a gamificação, uso de mapas interativos, projetos práticos e a integração com outras áreas do conhecimento. Além disso, o estudo propõe soluções viáveis para tornar o ensino de cartografia mais significativo, como parcerias institucio-

1 Mestrando do PROFGEO – Mestrado Profissional em Ensino de Geografia, da Universidade Federal de Campina Grande - UFCG, wagnercuitepb@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

nais, formação continuada dos professores, acesso a recursos tecnológicos e a valorização das experiências cotidianas dos alunos. A cartografia, quando trabalhada de forma crítica e interativa, torna-se um poderoso recurso didático que aproxima o estudante da realidade e amplia sua compreensão do mundo. O texto conclui defendendo a necessidade de atualização constante do professor e da superação dos obstáculos estruturais e metodológicos para a efetivação de um ensino de cartografia mais envolvente e transformador.
Palavras-chave: Cartografia escolar; Ensino de Geografia; Formação docente; Alfabetização cartográfica; Metodologias ativas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A cartografia constitui-se como uma das principais linguagens da Geografia, desempenhando papel central na compreensão, representação e análise do espaço geográfico. Desde os primeiros anos escolares, o contato com mapas, globos e outras formas de representação espacial possibilita aos alunos desenvolver habilidades de localização, orientação e interpretação, fundamentais para compreender as dinâmicas naturais e sociais que moldam o mundo em que vivem. No entanto, o ensino de cartografia no ensino fundamental enfrenta desafios que vão desde a escassez de recursos didáticos adequados e a limitação tecnológica até lacunas na formação específica dos professores, fatores que podem comprometer a aprendizagem e o interesse dos estudantes.

Nesse contexto, torna-se essencial refletir sobre práticas pedagógicas que potencializem o ensino da cartografia, tornando-o mais dinâmico, atrativo e significativo. Além disso, é necessário compreender como essa área pode contribuir para a formação de cidadãos geograficamente conscientes, capazes de interpretar o espaço e agir de forma crítica e responsável no meio em que vivem.

Assim, este estudo tem como objetivo geral analisar a importância do ensino de cartografia no ensino fundamental, discutindo os principais desafios e propondo alternativas metodológicas para sua melhoria. De forma mais específica, buscou-se: Identificar as dificuldades enfrentadas por professores no ensino de cartografia, considerando aspectos estruturais, didáticos e formativos; Investigar estratégias e recursos que possam tornar o ensino de cartografia mais interativo e significativo; Apontar possibilidades de integração da cartografia com diferentes áreas do conhecimento, visando ampliar seu potencial educativo e; Reforçar a relevância do ensino de cartografia para a formação crítica e cidadã dos alunos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão narrativa da literatura, voltada aos problemas enfrentados pelos professores de Geografia do ensino fundamental, nos conteúdos referentes a cartografia, e as possíveis formas de se trabalhar esses conteúdos, afim de sanar ou ao menos diminuir esses problemas, para tornar as aulas mais atrativas e significativas. Optou-se por esse tipo de revisão por permitir maior flexibilidade na análise de obras clássicas e recentes, articulando fundamentos teóricos e reflexões críticas sobre a prática escolar.

A pesquisa bibliográfica foi realizada em duas frentes principais: Livros e obras de referência da área de ensino da cartografia escolar, com destaque para Passini (1994), Simielli (2010) e (2022), Cavalcanti (2012), Demari (2022), Vesentini (2022) e sobretudo em Almeida (2019); e documentos oficiais que orientam o ensino de Geografia e da cartografia, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017.

Foram incluídos trabalhos publicados em língua portuguesa, de relevância reconhecida para a área da cartografia escolar; produções que discutem metodologias de ensino ou práticas pedagógicas, documentos oficiais, e obras consideradas fundamentais para o debate teórico.

O período de análise privilegiou produções entre 1989 e 2022, de forma a contemplar tanto referenciais históricos da área quanto contribuições recentes, e a análise dos materiais se deu por meio de leitura crítica e comparativa, buscando identificar: (i) as principais dificuldades relatadas no ensino da cartografia escolar; (ii) as estratégias metodológicas propostas como alternativas pelos autores; e (iii) as convergências e divergências entre diferentes referenciais. A partir desse processo, foi possível construir uma síntese interpretativa que fundamenta as seções de discussão e considerações finais do trabalho.

Ao propor reflexões e alternativas, este trabalho pretendeu contribuir para o fortalecimento do ensino de cartografia no contexto escolar, des-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tacando seu papel indispensável na construção do pensamento espacial e no desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.

O ENSINO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR

O uso de mapas é muito importante no nosso cotidiano, não somente para localização, mas também para calcular distâncias, para os deslocamentos e para nos trazer informações, que em muitos casos, estão contidas neles. (Simielli, 2022, p. 94) diz que: "Os mapas nos permitem ter domínio espacial e fazer a síntese dos fenômenos que ocorrem num determinado espaço.", e nos mostra assim a relevância do seu uso no dia a dia das pessoas.

A cartografia é, portanto, uma disciplina essencial para a compreensão do espaço geográfico e o desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de mapas. No entanto, o ensino de cartografia apresenta obstáculos que precisam ser superados, como a falta de recursos adequados, a formação dos professores e a abordagem didática. Neste trabalho, exploramos esses desafios e projetamos algumas soluções possíveis para melhorar o ensino de cartografia no ensino fundamental.

O ensino da cartografia desempenha um papel fundamental na compreensão e representação do espaço geográfico, pois permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e interpretação de mapas, compreendam as relações espaciais e adquiram conhecimentos sobre a diversidade e complexidade do mundo em que vivem. (Almeida, 2019, p. 16), destaca a importância do ensino de cartografia, mesmo em um período que os mapas são elaborados com a utilização de recursos tecnológicos avançados, quando expõe que: "Apesar da alta tecnologia atualmente envolvida na produção cartográfica, o ensino e o uso de mapas na escola têm suas necessidades definidas a partir das funções que esse tipo de conhecimento possa ter na formação dos cidadãos."

ISBN: 978-65-5222-079-0

No contexto da educação básica, a disciplina de cartografia desempenha um papel fundamental na formação dos alunos, fornecendo as bases para compreender e interpretar o espaço geográfico. A cartografia é uma ciência que se dedica à representação gráfica da Terra e de suas características, por meio de mapas, cartas e outras formas de representação espacial. Essas características são corroboradas com as ideias de Passini (1994), quando diz que:

> A educação para leitura de mapas deve ser entendida como o processo de aquisição, pelos alunos, de um conjunto de conhecimentos e habilidades, para que consigam efetuar a leitura do espaço, representá-lo e desta forma construir os conceitos das relações espaciais. (Passini 1994, p. 9)

Assim, podemos compreender que através do ensino de cartografia, que no ensino fundamental é ministrada como parte do currículo de Geografia, os alunos são incentivados a observar e analisar o espaço geográfico de maneira crítica, compreendendo as relações entre os lugares, os fenômenos naturais, as atividades humanas e como ocorreram e ocorrem no ambiente. Cavalcanti (2012), expõe a importância da cartografia na disciplina de Geografia:

> A cartografia é um importante conteúdo do ensino, por ser uma linguagem peculiar da geografia, por ser uma forma de representar análises e sínteses geográficas, por permitir a leitura de acontecimentos, fatos e fenômenos geográficos pela localização e pela explicação dessa localização, permitindo, assim, sua espacialização. Além disso, sabe-se que os alunos têm interesse acentuado em mapas. (Cavalcanti, 2012, p. 50)

Percebe-se na fala de Cavalcanti, a relevância da cartografia na Geografia, inclusive, por tornar as aulas mais interessantes e significativas para os alunos. A autora vai além, quando afirma que se o professor aumentar o interesse dos discentes por mapas, os mesmos poderão ter um desejo real pela Geografia:

> Porém, se se quer que o aluno tenha um real interesse pela Geografia, pode-se potencializar esse interesse pelo mapa,

ISBN: 978-65-5222-079-0

> utilizando-o para pintar, para localizar lugares e construir representações. O estudo de geografia não se reduz ao trabalho com mapas, mas é necessário chamar a atenção para a convivência de estudar geografia através, também, de mapas. (Cavalcanti, 2012, p. 196)

Dessa forma, entende-se que as aulas de cartografia devem contemplar diferentes aspectos, como a orientação espacial, a representação de elementos geográficos, a análise de escalas e a leitura de legendas. Os alunos são apresentados gradualmente a conceitos e técnicas cartográficas, passando de mapas simples e de pequena escala para mapas mais complexos e detalhados.

Além disso, o ensino de cartografia no ensino fundamental tem o propósito de familiarizar os alunos com os diferentes tipos de mapas, como mapas temáticos, mapas políticos, mapas climáticos, entre outros. Essa diversidade de mapas permite que os alunos compreendam uma variedade de informações que podem ser representadas cartograficamente e como essas informações são importantes para a compreensão do espaço geográfico. Por isso, (Simielli, 2022, p. 108), propõe que os docentes utilizem mais frequentemente o estudo de mapas em suas aulas, quando expõe que “Devemos e podemos usar cada vez mais a cartografia em nossas aulas, pois ela facilita a leitura de informações para os alunos e permite um domínio do espaço de que só os alfabetizados cartograficamente podem usufruir.”

No entanto, é importante reconhecer que a cartografia escolar enfrenta desafios vivenciados na sala de aula. A falta de recursos adequados, a formação dos professores e a abordagem didática são algumas das dificuldades enfrentadas. Esses desafios podem impactar a eficácia do ensino de cartografia e a aprendizagem dos alunos, tornando necessário buscar soluções que promovam uma abordagem mais dinâmica e eficiente, atendida às necessidades e realidades dos alunos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO ENSINO DA CARTOGRAFIA ESCOLAR

Em resumo, o ensino de cartografia no ensino fundamental desempenha um papel fundamental na formação geográfica dos alunos, permitindo-lhes compreender e interpretar o espaço geográfico por meio de mapas e outras representações cartográficas. Contudo, seu uso no ambiente escolar não tem se mostrado significativo, como afirma (Almeida, 2019, p. 18): "No entanto, sabe-se que, na escola, o uso de mapas tem se restringido, na maior parte dos casos, apenas a ilustrar ou mostrar onde as localidades ou ocorrências estão."

Para enfrentar os desafios e promover um ensino de qualidade, é necessário investir em recursos qualificados, capacitação dos professores e uma abordagem didática dinâmica e integrada, que estimule a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

A cartografia desempenha um papel fundamental na formação dos alunos do ensino fundamental, pois fornece uma série de benefícios educacionais e contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais. Nos parágrafos que seguem abaixo, podemos perceber a importância da cartografia na formação dos alunos.

Os alunos podem compreender e interpretar o espaço geográfico ao seu redor. Eles aprendem a identificar e localizar lugares, regiões e países, compreendendo as relações espaciais entre eles. Pois como diz Almeida (2019):

> Pensar sobre o espaço torna-se, portanto, pensar sobre sua representação. Hoje, conhecer a cidade, a produção rural, a circulação etc. implica dominar as formas de representá-las. Isso não só para estudioso, mas também, em grau menos sofisticado, para qualquer cidadão. (Almeida, 2019, p. 21)

Essa compreensão é essencial para que os alunos se tornem cidadãos geograficamente conscientes e compreendam a diversidade e complexidade do mundo em que vivem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A cartografia permite que os alunos desenvolvam habilidades de leitura e interpretação de mapas, gráficos e outras representações cartográficas. Eles aprendem a decifrar símbolos, escalas, legendas e coordenadas, o que é fundamental para obter informações e compreender as características do espaço representado. Essas habilidades são transferíveis para outras áreas do conhecimento e são valiosas ao longo da vida.

O estudo de mapas estimula o pensamento espacial, que é a capacidade de visualizar e manipular mentalmente informações espaciais. Os alunos desenvolvem habilidades de visualização, análise e síntese ao interpretar e criar mapas. Além disso, a cartografia também ajuda a desenvolver o pensamento abstrato, à medida que os alunos representam fenômenos e relações espaciais de maneira acompanhada em mapas.

Os alunos podem compreender as relações entre o meio ambiente e as atividades humanas. Eles podem analisar a distribuição dos recursos naturais, a expansão urbana, a degradação ambiental e outras questões relacionadas à sustentabilidade. Essa consciência ambiental é crucial para que os alunos se tornem agentes ativos na promoção da preservação ambiental e da busca por soluções sustentáveis.

Podemos dizer também, que os estudos cartográficos permitem a integração de conhecimentos de diferentes disciplinas, como geografia, matemática, história e ciências. Ao utilizar mapas temáticos, os alunos podem relacionar informações geográficas com aspectos sociais, psicológicos, culturais e científicos. Essa abordagem interdisciplinar enriquece a aprendizagem e promove uma compreensão mais abrangente e contextualizada do conhecimento.

Portanto, a cartografia desempenha um papel essencial na formação dos alunos do ensino fundamental, proporcionando a compreensão do espaço geográfico, desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de mapas, estímulo ao pensamento espacial e abstrato, conscientização ambiental e sustentabilidade, além da integração de conhecimentos. Esses resultarão em uma educação mais completa e para a formação de cidadãos geograficamente conscientes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Diante dessa exposição, pode-se perceber que a escola e os docentes da disciplina tem uma grande responsabilidade, no que tange essa área da Geografia, pois: "É função da escola preparar o aluno para compreender a organização espacial da sociedade, o que exige o conhecimento de técnicas e instrumentos necessários à representação gráfica dessa organização." (Almeida, 2019, p. 17)

Porém, muitas dificuldades existem para que a cartografia seja ministrada plenamente, de maneira atrativa e significativa para os alunos, e a exposição desses desafios é importante para que novas pesquisas e estudos sejam realizados, e novas propostas metodológicas sejam criadas para melhorar aprendizagem dos alunos.

A falta de recursos compatíveis e a limitação de material didático disponível são uns dos desafios enfrentados no ensino de cartografia na educação básica. Esses problemas podem afetar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, tornando esses processos menos eficazes.

No que diz respeito aos recursos, a cartografia requer recursos adequados para facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Infelizmente, muitas escolas enfrentam a escassez de recursos, como mapas físicos, mapas temáticos, globos terrestres, materiais para desenho e representação gráfica. A falta desses recursos pode limitar a capacidade dos alunos em vivenciar a cartografia de forma prática e concreta, dificultando a compreensão dos conceitos e a aplicação das habilidades cartográficas.

Já em relação ao material didático específico para o ensino de cartografia na educação básica, esses muitas vezes se encontram limitados e desatualizados. Os livros didáticos nem sempre apresentam abordagens inovadoras e adaptadas à realidade dos alunos, podendo não contemplar exemplos relevantes e recursos visuais atrativos. Além disso, a disponibilidade de recursos digitais e interativos também pode ser limitada, privando os alunos de uma experiência mais enriquecedora e dinâmica.

Superar a falta de recursos compatíveis e a limitação de material didático é essencial para proporcionar um ensino de cartografia mais eficaz e enriquecedor no ensino fundamental. O investimento nesses recursos é

ISBN: 978-65-5222-079-0

fundamental para promover uma aprendizagem significativa, despertar o interesse dos alunos e desenvolver habilidades cartográficas essenciais para a compreensão do espaço geográfico.

Outro desafio enfrentado é a tecnologia pois, com o avanço tecnológico, surgiram novas ferramentas e recursos digitais que podem enriquecer o ensino de cartografia, como diz (Almeida, 2019, p. 16): "Hoje, o uso de imagens de satélite, GPS e avançados sistemas de informação possibilitam produzir mapas com alta precisão.". No entanto, muitas escolas não possuem acesso adequado a computadores, softwares de mapeamento, aplicativos de geolocalização e outras tecnologias que possam auxiliar no ensino e na aprendizagem cartográfica. A falta de atualização tecnológica pode dificultar a incorporação dessas ferramentas e impedir que os alunos tenham acesso a experiências mais modernas e interativas.

A formação dos professores é mais um desafio pois, é um aspecto fundamental para o ensino de cartografia no ensino fundamental. No entanto, a ausência de capacitação específica em cartografia é uma realidade em muitos contextos educacionais. Isso significa que os professores podem enfrentar dificuldades ao lecionar essa disciplina e podem não estar plenamente preparados para explorar todo o potencial da cartografia em sala de aula. (Almeida, 2019, p. 22) expõe essa realidade quando afirma: "Agora, saber como ensinar de maneira que as ações do professor levem o aluno a aprender, apropriar-se desse instrumento, persiste como questão a ser enfrentada." Além disso, a cartografia é uma área em constante evolução, com novas técnicas, tecnologias e abordagens sendo desenvolvidas regularmente, o que requer dos professores uma necessidade de atualização contínua.

A ausência de capacitação específica em cartografia pode ser atribuída a diferentes fatores, como currículos de formação de professores que não contemplam de forma adequada a cartografia, a falta de disciplinas específicas sobre o tema ou a falta de recursos financeiros e institucionais para promover essa formação. Essa lacuna na formação docente pode resultar em um ensino de cartografia que não explora todo

ISBN: 978-65-5222-079-0

o potencial da disciplina, dificultando a transmissão efetiva dos conceitos e a aplicação prática das habilidades cartográficas.

ALTERNATIVAS PARA UM ENSINO DE CARTOGRAFIA MAIS ATRATIVO E SIGNIFICATIVO

Para superar esses e outros desafios, as aulas de cartografia no ensino fundamental devem tornar-se mais atraentes e expressivas, e para isso é importante adotar abordagens didáticas inovadoras que estimulem o interesse dos alunos e promovam uma aprendizagem significativa. Essa preocupação é vista por Almeida e Passini (1989), quando afirmam:

> Ler mapas (...) significa dominar esse sistema semiótico, essa linguagem cartográfica. E preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto as de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos. (Almeida e Passini 1989, p.14)

Podemos compreender que o domínio da leitura de mapas é complexo e que a aula não deve ser ministrada de qualquer maneira. Dessa forma, algumas intervenções precisam ocorrer, e este estudo tem a intenção de propor apenas algumas soluções possíveis, para melhorar a qualidade do ensino da cartografia escolar, bem como tornar as aulas dessa área da Geografia, mais atrativa e significativa para os alunos. Essas possibilidades incluem:

Promover parcerias entre instituições de ensino, como universidades e escolas, e órgãos especializados em cartografia, como institutos de geografia e cartografia, para oferecer suporte e orientação aos professores. Essas parcerias podem incluir a disponibilização de recursos tecnológicos, bem como o desenvolvimento e produção de materiais didáticos alternativos, como apostilas, cartilhas digitais, guias e atividades práticas, que possam suprir as lacunas existentes nos recursos disponíveis.

Buscar parcerias com instituições governamentais, empresas ou organizações não governamentais para obter recursos e materiais didáti-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cos, como mapas físicos, globos terrestres e materiais para desenho, que sejam compatíveis com o nível de ensino e que atendam às necessidades dos alunos.

Explorar a utilização de recursos tecnológicos digitais, como aplicativos de mapeamento, de geolocalização, e sistemas de informações geográficas, que permitem aos alunos explorar o espaço geográfico de forma interativa e dinâmica, já que como diz (Almeida, 2019, p. 16) "Os mapas atuais [...] São produtos de um mundo que tem na tecnologia um de seus traços essenciais."; além da utilização de softwares interativos e plataformas online e realidade aumentada, que podem enriquecer o ensino de cartografia e torná-lo mais acessível e deixar a exploração do espaço geográfico mais interativo e envolvente.

Assim como, aproveitar a disponibilidade de recursos visuais como imagens, vídeos, infográficos e mapas interativos, que chamam a atenção dos alunos e facilitam a compreensão dos conceitos. Essas afirmações são corroboradas pela fala de Vesentini (2022), quando afirma que:

> Se os educandos são fascinados pelos computadores, pela imagem no lugar da escrita, por jogos, então é interessante incorporar tudo isso na estratégia de ensino. Afinal, o professor também é um cidadão que vive no mesmo mundo pleno de mudanças do educando e ele deve também estar a par e participar das inovações tecnológicas, das alterações culturais. (Vesentini, 2022. p. 30)

Conforme dito na citação acima, o professor tem que estar atento as mudanças do mundo em que vive, nesse sentido é necessário oferecer formação e capacitação aos professores para que possam utilizar os recursos disponíveis de forma eficiente, materiais didáticos adaptados e buscar alternativas criativas para suprir a falta de recursos.

Oferecer cursos, abordando conceitos fundamentais de cartografia, técnicas de leitura e interpretação de mapas, uso de recursos tecnológicos e estratégias de ensino inovadoras. Esses cursos podem ser oferecidos por instituições de ensino superior, órgãos especializados em cartografia ou por meio de parcerias entre diferentes instituições.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Além disso, estimular a atualização contínua dos professores, fornecendo-lhes acesso a informações atualizadas sobre os avanços na área de cartografia. Isso pode ser feito por meio de participação em seminários, conferências, workshops e eventos relacionados à cartografia, bem como por meio de plataformas online e recursos digitais que disponibilizam materiais atualizados.

A atuação docente para atrair a atenção dos alunos pode se basear no incentivo e proposição de projetos de cartografia nos quais os alunos possam aplicar seus conhecimentos e habilidades em situações práticas. Por exemplo, o professor pode pedir aos alunos para criarem um mapa do bairro ou da escola, identificando pontos de interesse, recursos naturais ou problemas urbanos. Essa abordagem permite que os alunos se envolvam ativamente na construção de conhecimento.

A Realização de atividades em práticas que são garantidas aos alunos manipular mapas físicos, usar bússolas e criar suas próprias representações cartográficas, também é uma possibilidade. Isso proporcionará uma experiência concreta e sensorial, tornando o aprendizado mais significativo. Organizar visitas a locais que possuíam herança cartográfica, como museus, institutos geográficos ou órgãos de planejamento urbano, também enriquecendo os processos de ensino e de aprendizagem.

Assim como pode-se haver uma conexão entre os conceitos e habilidades cartográficas com situações reais e do cotidiano dos alunos, pois a explicação de como a cartografia é aplicada em diferentes contextos, como a localização de pontos turísticos, a análise de problemas ambientais ou a compreensão de fenômenos sociais, vai tornar as aulas mais relevantes e os alunos poderão ver a importância da cartografia em suas vidas.

Outra alternativa é o estímulo a criação de redes de compartilhamento de práticas entre os professores, para que possam trocar experiências, materiais e estratégias de ensino. Isso pode ser feito por meio de fóruns online, grupos de discussão ou encontros presenciais, onde experiências

ISBN: 978-65-5222-079-0

bem-sucedidas podem ser replicadas em outras turmas, e atividades que não obtiveram êxito podem ser evitadas.

Como a utilização de mapas pode ser uma prática de qualquer disciplina, a introdução da interdisciplinaridade na intenção dos discentes obterem mais conhecimentos cartográficos, integrando a cartografia com outras disciplinas, como matemática, história, ciências e linguagens, pode permitir que os alunos compreendam a importância e as aplicações do uso de mapas em diferentes contextos.

Alguns exemplos podem ser, a utilização de mapas para estudar trajetórias históricas, analisar dados matemáticos ou investigar fenômenos científicos. Essas abordagens mostram aos alunos como a cartografia se relaciona com diferentes áreas do conhecimento.

Outras alternativas podem ser, o estímulo ao pensamento crítico e reflexivo dos alunos, incentivando-os a questionar, analisar e interpretar as informações representadas nos mapas, compreender a sua conversão para a compreensão do espaço geográfico. Simielli (1999 e 2010), traz uma proposta para a cartografia no ensino fundamental e médio, em que destaca como objetivo principal ajudar o aluno a se tornar um leitor crítico e um mapeador consciente, por meio de trabalho com o produto cartográfico já pronto, indo da alfabetização cartográfica à leitura crítica, em que se trabalha com um conjunto de correlações e por meio de sua participação efetiva na confecção de maquetes, croquis e elaboração de mapas mentais.

A promoção de atividades que envolvam trabalho em equipe, onde os alunos possam discutir, trocar ideias e resolver problemas cartográficos juntos, também pode ser uma prática viável. Isso estimula a colaboração, o diálogo e a construção coletiva de conhecimento. Um seminário, onde os alunos em grupo, vão construir e apresentar seu trabalho, e uma gincana em grupo, onde os discentes em forma de competição são medir seu conhecimento através das tarefas propostas, são exemplos de atividades em equipe.

ISBN: 978-65-5222-079-0

E a gamificação, a partir da criação e utilização de jogos e atividades lúdicas relacionadas à cartografia, como quebra-cabeças cartográficos, jogos de tabuleiro ou jogos digitais referente a construção, leitura e interpretação de mapas, é uma forma de abordagem que pode tornar as aulas mais divertidas e engajadoras, ao mesmo tempo em que fortalecem os conceitos e habilidades cartográficas estudadas.

Essa que é mais uma forma alternativa de prática em sala de aula, não é exclusivamente a utilização de jogos em sala de aula, como expõe Demari (2022):

> A gamificação, não necessariamente, é a utilização de jogos, mas sim a utilização de elementos de jogos na construção da aula. Entre esses elementos podemos citar a competição, a colaboração, um ranking de colocados, um tempo cronometrado para a execução de tarefas, um selo de evolução de nível, enfim, é trazer elementos de jogos para o cotidiano escolar (Demari, 2022. P. 9)

Como se pode compreender na citação acima, a gamificação no ensino fundamental é uma estratégia educacional inovadora que tem como objetivo envolver os alunos de maneira mais eficaz e motivadora no processo de aprendizado. Ao integrar elementos de jogos, como desafios, recompensas e competições, os educadores podem criar um ambiente de sala de aula mais dinâmico e atrativo. Isso não apenas torna o aprendizado mais divertido para as crianças, mas também ajuda a melhorar o engajamento e a retenção de informações.

Além disso, a gamificação no ensino fundamental oferece oportunidades para o desenvolvimento de habilidades importantes, como resolução de problemas, pensamento crítico e colaboração. Os jogos educacionais podem ser projetados de forma a desafiar os alunos a aplicar o que aprenderam em situações do mundo real, incentivando a aplicação prática do conhecimento.

Essas estratégias têm o objetivo de tornar as aulas de cartografia mais dinâmicas, interativas e significativas para os alunos do ensino fundamental. Ao adotar uma abordagem participativa e estimulante, é possível

ISBN: 978-65-5222-079-0

despertar o interesse dos alunos, promover a participação ativa e desenvolver habilidades cartográficas de maneira mais eficaz.

É importante ressaltar que essas soluções não são excludentes, e a combinação de diferentes abordagens pode ser satisfatória. Além disso, é essencial considerar a realidade e os recursos disponíveis em cada contexto educacional, adaptando as soluções de acordo com as necessidades dos alunos e dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu refletir sobre a importância do ensino de cartografia no ensino fundamental, evidenciando tanto seu papel essencial na compreensão e representação do espaço geográfico quanto os desafios que ainda persistem na prática docente. A cartografia, enquanto linguagem própria da Geografia, possibilita ao aluno desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de mapas, promovendo a compreensão das relações espaciais, o pensamento crítico e a análise integrada de fenômenos naturais e sociais.

Contudo, a investigação demonstrou que obstáculos como a escassez de recursos didáticos adequados, a defasagem tecnológica e a insuficiente formação específica de professores comprometem a eficácia do ensino. Esses entraves reforçam a necessidade de estratégias pedagógicas mais dinâmicas, criativas e alinhadas às realidades escolares, capazes de despertar o interesse e a participação ativa dos estudantes.

As alternativas propostas, que vão desde a integração de tecnologias digitais e metodologias interativas até a promoção de práticas interdisciplinares e projetos aplicados, apontam caminhos possíveis para tornar a cartografia escolar mais significativa e atrativa. Além disso, a valorização da formação continuada dos docentes se revela condição indispensável para que o ensino de cartografia acompanhe as demandas contemporâneas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em síntese, este estudo reafirma que a cartografia é muito mais do que um conteúdo curricular: trata-se de uma ferramenta formadora de cidadãos conscientes, capazes de compreender o espaço que habitam e intervir nele de maneira crítica e responsável. Investir em seu ensino, portanto, não é apenas atender a uma exigência pedagógica, mas contribuir para a construção de uma educação geográfica de qualidade, que prepare o aluno para compreender e atuar no mundo de forma informada e transformadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 5ª Ed. – São Paulo: Contexto, 2019.

ALMEIDA, Rosângela D. de e PASSINI, Elza. **O espaço geográfico, ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 1989.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico). Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEMARI, Jennifer. **O uso da gamificação no ensino de ciências da natureza nos anos finais do ensino fundamental.** Porto Alegre: UFRS, 2022.

PASSINI, E. Y. **Alfabetização cartográfica**. Belo Horizonte: Lê, 1994.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de (Org.). **Cartografia escolar**. 2. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Cartografia no ensino fundamental e médio. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. 9ª Ed., São Paulo, SP: Contexto, 2022.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da Geografia: Instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (Org.). **A geografia na sala de aula**. 9ª Ed., São Paulo, SP: Contexto, 2022.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.111

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Sidney Alves[1]

RESUMO

O presente artigo discute a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, tendo como objetivo geral analisar em que medida os cursos de formação inicial e as ações de formação continuada têm favorecido a construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a aprendizagem de todos. Por meio de uma revisão teórica e crítica, investigam-se os principais desafios enfrentados pelos professores diante da inclusão escolar, ressaltando lacunas presentes nos currículos das licenciaturas e nas políticas públicas de capacitação docente. Os resultados indicam que, apesar dos avanços legais e políticos, persistem dificuldades significativas na implementação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente devido à insuficiência de preparo teórico-metodológico dos educadores. Conclui-se que uma formação docente alinhada aos princípios da equidade e da justiça social é imprescindível para a promoção de ambientes educativos que acolham efetivamente a diversidade, contribuindo para uma educação mais justa e acessível a todos os alunos.

Palavras-chave: Formação docente; Educação inclusiva; Práticas pedagógicas; Diversidade; Capacitação docente.

1 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) - RJ, syd.arouca@hotmail.com; Bolsista da CAPES.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro tem sido marcado por avanços significativos na luta pela inclusão escolar, especialmente após a promulgação de importantes marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Essas normativas estabeleceram diretrizes para a promoção de uma educação que reconhece e valoriza a diversidade, assegurando o direito de todos os estudantes, com ou sem deficiência, à convivência e aprendizagem em ambientes escolares regulares.

No entanto, o compromisso com uma educação inclusiva requer mais do que normas legais; exige uma transformação cultural profunda e a reconfiguração da prática docente. Nesse contexto, a formação dos professores se apresenta como um dos principais pilares para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva (Mantoan, 2015). Apesar da existência de uma legislação robusta, muitos docentes ainda enfrentam dificuldades para implementar práticas pedagógicas inclusivas de forma eficaz. Diversos estudos apontam que uma parcela significativa dos professores se sente despreparada para atender às especificidades dos alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais (Carvalho, 2021). Isso ocorre, em parte, porque a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura nem sempre contempla, de maneira satisfatória, os fundamentos e metodologias necessárias para o trabalho com a diversidade.

Diante desse cenário, surge a problemática central que orienta este estudo: em que medida os cursos de formação inicial e as ações de formação continuada têm contribuído para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam a aprendizagem de todos? Tal questionamento reflete a urgência em compreender os entraves e possibilidades existentes no preparo docente para atuar em

ISBN: 978-65-5222-079-0

contextos inclusivos, buscando responder como a formação dos professores pode ser aprimorada para garantir a efetivação da educação inclusiva.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral analisar a formação docente na perspectiva da educação inclusiva, buscando compreender em que medida os cursos de formação inicial e as ações de formação continuada têm favorecido a construção de práticas pedagógicas inclusivas. Como objetivos específicos, pretende-se identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão, discutir as lacunas existentes nos processos formativos e apontar estratégias que possam contribuir para uma atuação docente mais preparada e comprometida com a justiça social.

Ao abordar essa temática, o estudo busca oferecer contribuições relevantes para o campo educacional, fomentando reflexões sobre o papel transformador da formação docente no enfrentamento das desigualdades e na construção de uma escola inclusiva em sua essência.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva emerge como um campo dinâmico e urgente dentro dos debates educacionais contemporâneos, refletindo não apenas uma necessidade pedagógica, mas um compromisso ético e social com a garantia de direitos universais. Sua essência ultrapassa a simples integração física de estudantes com deficiência nas escolas regulares, ampliando-se para a construção de ambientes que reconhecem e valorizam a diversidade como elemento constitutivo do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Bogdan e Taylor (2019), a inclusão efetiva demanda a desarticulação de estruturas excludentes que historicamente relegaram determinados grupos ao isolamento ou marginalização educacional, reforçando a necessidade de um olhar crítico para práticas e políticas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O cerne da educação inclusiva está intimamente ligado ao princípio da equidade, que exige mais do que tratar todos os estudantes de forma idêntica; requer que sejam respeitadas e atendidas suas diferenças e particularidades para que possam usufruir das mesmas oportunidades. Freire (2018) destaca que a inclusão implica uma pedagogia que reconhece o outro em sua singularidade, o que implica mudanças profundas nos currículos, métodos e atitudes dos educadores. É nesse sentido que a educação inclusiva se distancia da assimilação ou adaptação simplista, buscando uma transformação da própria lógica escolar, orientada pela justiça social.

No plano teórico, a educação inclusiva encontra respaldo em correntes pedagógicas que privilegiam a construção do conhecimento a partir das diferenças, como a pedagogia crítica e a teoria sociocultural de Vygotsky. Estas abordagens reafirmam a importância do ambiente social e cultural no desenvolvimento do sujeito e a necessidade de práticas que valorizem a interação social e o desenvolvimento coletivo. Em consonância, Moura e Reis (2020) apontam que o reconhecimento da diversidade como potencial de aprendizagem permite a formulação de propostas educacionais que ampliam o horizonte do currículo e promovem a autonomia dos estudantes.

A dimensão ética da educação inclusiva está profundamente relacionada à ideia de direitos humanos e cidadania plena, conceitos que implicam o acesso igualitário à educação como um direito básico e inalienável. De acordo com Tavares (2017), a inclusão deve ser vista como uma luta contínua contra formas veladas de exclusão que persistem no cotidiano escolar, desde atitudes discriminatórias até a invisibilização das necessidades específicas dos alunos. Dessa forma, a formação de professores comprometidos com a ética da inclusão é condição indispensável para que as políticas se concretizem em práticas efetivas.

Finalmente, a educação inclusiva desafia a comunidade educacional a repensar seus paradigmas e práticas, convidando para um processo contínuo de aprendizagem, reflexão e transformação. A construção de uma

ISBN: 978-65-5222-079-0

escola verdadeiramente inclusiva exige não apenas adaptações pontuais, mas a reconstrução de valores, processos e estruturas que promovam a diversidade como fonte de enriquecimento coletivo. Neste sentido, a escola se torna espaço onde o direito à diferença se converte em direito à convivência, assegurando que todos possam construir suas trajetórias educativas com dignidade e autonomia.

2.1.1 DESAFIOS E NECESSIDADES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A INCLUSÃO

A formação docente para atuar em contextos inclusivos revela-se como um dos desafios mais complexos e urgentes da educação contemporânea. Em meio a um cenário de crescente diversidade nas salas de aula, que reúne estudantes com múltiplas singularidades e necessidades específicas, a preparação do professor vai além da simples aquisição de técnicas ou conteúdos. Conforme enfatiza Costa (2021), essa formação deve fomentar a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas tradicionais, impulsionando o educador a ressignificar seu papel, não mais como transmissor exclusivo de saberes, mas como mediador de processos que valorizem as diferenças e promovam o protagonismo de todos os alunos.

É preciso reconhecer que, apesar dos avanços legislativos e normativos, muitos professores ainda chegam às escolas sem preparo adequado para lidar com a inclusão, fato que gera insegurança e até resistência diante do desafio. Segundo Almeida e Rodrigues (2020), essa lacuna formativa compromete não apenas a qualidade do ensino para estudantes com deficiência ou necessidades educacionais especiais, mas fragiliza o ambiente escolar como um todo, limitando a construção de uma cultura realmente inclusiva. A ausência de uma formação inicial sólida pode reforçar práticas excludentes, mesmo que de maneira involuntária, perpetuando um ciclo de exclusão invisível.

Outro entrave fundamental reside na insuficiência das políticas públicas que garantam continuidade e qualidade à formação continuada dos

ISBN: 978-65-5222-079-0

docentes. Muitos professores relatam dificuldades em acessar cursos, workshops e outras modalidades formativas que abordem a inclusão de forma efetiva e contextualizada. De acordo com Fernandes (2019), a formação para a inclusão demanda investimentos estruturados que contemplam não só a transmissão de conhecimentos, mas a construção coletiva de saberes em espaços de diálogo e troca, onde a experiência prática seja valorizada e problematizada.

A dimensão tecnológica tem se mostrado outro componente imprescindível na formação para a inclusão. Com o avanço das tecnologias assistivas e dos recursos digitais, o professor ganha ferramentas potentes para ampliar o acesso e a participação dos alunos com necessidades específicas. Contudo, conforme observa Santos (2020), o domínio dessas tecnologias requer não apenas capacitação técnica, mas uma compreensão crítica sobre suas potencialidades e limites, para que possam ser integradas de forma eficaz ao cotidiano escolar, promovendo a autonomia dos estudantes.

Além das dimensões técnicas e pedagógicas, a formação docente deve ser pautada pela valorização do contexto local e da realidade dos estudantes. Conforme explica Lima (2019), a inclusão só será significativa se for pensada e construída em diálogo com a comunidade escolar, considerando as especificidades culturais, sociais e econômicas que permeiam o cotidiano dos alunos. Essa abordagem fortalece o sentido da prática educativa e cria condições para que o professor desenvolva respostas contextualizadas e inovadoras.

Por fim, a formação docente para a inclusão implica um compromisso ético e político que vai além do espaço da sala de aula, incorporando uma visão de educação como direito humano e ferramenta de transformação social. Conforme ressalta Martins (2022), preparar professores para essa missão exige investimento em políticas públicas robustas, diálogo entre instituições formadoras e escolas, e sobretudo, a valorização do professor enquanto agente de mudança, capaz de promover a equidade e a justiça por meio da educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

2.1.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva desafia a escola a repensar suas práticas pedagógicas, abrindo espaço para abordagens que valorizem a diversidade e potencializem as múltiplas formas de aprender presentes em uma sala heterogênea. Nesse contexto, a rigidez dos métodos tradicionais cede lugar a estratégias centradas no estudante, que respeitam suas singularidades e promovem o protagonismo. Moraes (2020) destaca que práticas inclusivas demandam não apenas adaptações curriculares, mas uma reformulação ética do processo educativo, onde a equidade se torna o princípio orientador para a construção do conhecimento.

A incorporação de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos e o ensino colaborativo, revela-se essencial para a inclusão, uma vez que favorece a participação efetiva dos estudantes, estimulando sua autonomia e habilidades socioemocionais (Costa; Farias, 2021). Além disso, o uso consciente de tecnologias educacionais amplia as possibilidades de personalização e acesso ao conteúdo, desde que integrado criticamente ao processo pedagógico, conforme observa Mendes (2020). Essas práticas ampliam o horizonte do ensino, transformando a escola em espaço de experimentação e reconhecimento das diferenças.

Finalmente, a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas depende de um trabalho colaborativo que envolva escola, família e comunidade, fortalecendo o compromisso coletivo com a diversidade e a equidade (Carvalho, 2020). A formação docente, nesse cenário, deve fomentar não apenas conhecimentos técnicos, mas atitudes críticas e sensíveis, preparando o professor para atuar como agente transformador da realidade escolar (Souza, 2021). Assim, a inclusão se apresenta não apenas como desafio, mas como potente oportunidade para a reinvenção constante da educação.

Nesse sentido, o planejamento pedagógico precisa deixar de ser centrado exclusivamente no conteúdo e passar a considerar o sujeito que

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprende. Isso implica pensar em atividades que possam ser realizadas de diferentes formas, com distintos níveis de complexidade, respeitando os estilos de aprendizagem e as condições individuais. Metodologias como a rotação por estações, a sala de aula invertida e o design universal para a aprendizagem (DUA) são estratégias que favorecem a acessibilidade e a personalização do ensino (Vieira, 2020). O uso dessas metodologias, no entanto, requer uma mudança de postura por parte do docente, que precisa assumir o papel de mediador do conhecimento e facilitador do processo de construção coletiva. Nesse processo, os erros não devem ser vistos como falhas, mas como pistas importantes sobre o percurso e as necessidades de cada estudante.

Outro aspecto central é o fortalecimento das práticas colaborativas, tanto entre os profissionais da escola quanto com os próprios estudantes. Trabalhar de forma interdisciplinar, construir projetos coletivos, promover rodas de conversa e grupos de apoio pedagógico são ações que alimentam uma cultura de inclusão. Para Oliveira e Nogueira (2022), a inclusão se fortalece quando o trabalho docente deixa de ser solitário e passa a ser compartilhado, promovendo redes de cuidado e apoio mútuo. Essas ações não apenas favorecem o desenvolvimento cognitivo dos estudantes, mas também contribuem para a construção de vínculos afetivos, tão importantes para o engajamento e a permanência na escola. Criar um ambiente em que o aluno se sinta visto, ouvido e valorizado é parte essencial de uma pedagogia inclusiva.

Por fim, cabe destacar que nenhuma prática inclusiva se sustenta sem uma escuta ativa das vivências e das vozes dos próprios alunos. Incorporar os saberes, os repertórios culturais e os modos de ser e estar de cada estudante no cotidiano escolar é uma forma potente de valorizar a diversidade e construir pertencimento. Essa escuta exige disponibilidade, empatia e disposição para rever certezas. Como lembra Prado (2021), a educação inclusiva não se faz apenas com boas intenções ou recursos materiais; ela exige compromisso ético e político com a transformação da escola em um espaço de justiça. Ao reconhecer as subjetividades pre-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sentes em sala de aula como pontos de partida para o ensino, o professor abandona a lógica da homogeneização e passa a construir uma pedagogia viva, pulsante e genuinamente democrática.

3 METODOLOGIA

Para a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem qualitativa, que possibilita compreender em profundidade as percepções, práticas e desafios relacionados à formação docente no contexto da educação inclusiva. Essa escolha justifica-se pela necessidade de explorar as experiências dos professores e as estratégias adotadas nas escolas para a promoção da inclusão.

A pesquisa fundamentou-se em uma revisão bibliográfica e documental criteriosa, selecionando obras acadêmicas, artigos científicos, legislações e documentos oficiais sobre formação docente e educação inclusiva. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores de escolas públicas que desenvolvem práticas inclusivas, visando captar suas percepções sobre a formação recebida, os recursos disponíveis e os desafios do cotidiano escolar.

Por fim, foram observados rigorosamente os aspectos éticos da pesquisa, assegurando o anonimato e a confidencialidade dos participantes, conforme as diretrizes da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Dessa forma, o estudo contribui para a reflexão crítica e o aprimoramento das políticas e práticas voltadas à formação docente na perspectiva da inclusão escolar.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados indicam que, embora os professores reconheçam a relevância da educação inclusiva, muitos ainda enfrentam dificuldades relacionadas à sua formação inicial, que permanece pouco adequada para atender às especificidades da diversidade presente em sala de aula.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A formação tradicional, centrada em conteúdos teóricos e pouco prática, limita a capacidade dos docentes de implementar estratégias inclusivas eficazes (Oliveira, 2020; Silva, 2019). Essa lacuna compromete a preparação para enfrentar as múltiplas necessidades dos estudantes com deficiência, transtornos ou dificuldades de aprendizagem.

Outro ponto significativo é a importância da adoção de metodologias ativas e o uso de recursos pedagógicos adaptados para favorecer a aprendizagem de todos os alunos. Entretanto, a falta de preparo específico dos docentes e a escassez de materiais adequados representam obstáculos que limitam o desenvolvimento dessas práticas inclusivas. A formação docente deve, portanto, incorporar o treinamento no uso desses recursos, fortalecendo as estratégias pedagógicas e promovendo ambientes mais acessíveis e participativos (Brasil, 2015; Machado, 2022).

Além disso, a formação continuada se mostra indispensável para que os professores possam atualizar e aprofundar seus conhecimentos, adaptando-se às demandas emergentes da educação inclusiva. A ausência desse acompanhamento frequente resulta em uma sensação de isolamento e insegurança diante dos desafios diários, dificultando a implementação de práticas pedagógicas efetivas. Investir em capacitação permanente possibilita o desenvolvimento de habilidades específicas e o fortalecimento do compromisso docente com a diversidade (Fernandes, 2021).

Por fim, é fundamental que as instituições de ensino e os gestores educacionais promovam condições favoráveis para a aplicação dessas metodologias e recursos. Isso inclui não apenas a oferta de formação adequada, mas também a criação de ambientes colaborativos, o incentivo à troca de experiências entre professores e o acesso a materiais pedagógicos diversificados. Sem essas condições estruturais, o potencial transformador da educação inclusiva fica comprometido, limitando o alcance da aprendizagem significativa para todos os alunos (Lima, 2019).

ISBN: 978-65-5222-079-0

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente na perspectiva da educação inclusiva revela-se um elemento fundamental para a transformação das práticas escolares e a construção de ambientes educacionais que acolham a diversidade. Professores preparados para identificar e atender às diferentes necessidades dos alunos são capazes de promover uma aprendizagem mais significativa e equitativa, garantindo que todos tenham oportunidades reais de desenvolvimento.

No entanto, os desafios ainda são muitos, principalmente no que tange à atualização constante e ao suporte adequado para que os educadores possam aplicar metodologias inclusivas com segurança e eficácia. A formação continuada, aliada a uma postura reflexiva e aberta à inovação, torna-se indispensável para que a inclusão deixe de ser apenas uma diretriz e se concretize no cotidiano das escolas.

Portanto, investir na formação docente é, ao mesmo tempo, um investimento na qualidade da educação e na construção de uma sociedade mais justa e plural. A efetivação da educação inclusiva depende, em grande medida, do preparo e do comprometimento dos educadores, que são agentes essenciais na promoção da equidade educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jéssica; RODRIGUES, Marcos. *Formação docente e inclusão: desafios para a prática escolar.* São Paulo: Cortez, 2020.

BOGDAN, Robert; TAYLOR, Steven. *Inclusão escolar: práticas e desafios.* São Paulo: Editora Educação, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.* Brasília: MEC, 2015.

CARVALHO, M. *Educação inclusiva: diálogo entre escola, família e comunidade.* São Paulo: Contexto, 2020.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva: com os pingos nos "is".* 9. ed. porto alegre: mediação, 2021.

COSTA, A. R. Formação docente e competências socioemocionais na educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação, v. 24, n. 75, p. 45-63, 2019.*

COSTA, Helena. *Educação inclusiva e formação de professores: um olhar para o futuro.* Rio de Janeiro: Vozes, 2021.

FERNANDES, Ricardo. *Formação continuada e educação inclusiva: diálogos necessários.* Curitiba: CRV, 2019.

FERNANDES, A. M. Formação continuada e educação inclusiva: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 82, p. 1-18, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

LIMA, Beatriz. *Educação inclusiva e contexto local: práticas pedagógicas e desafios.* Florianópolis: Insular, 2019.

LIMA, C. R. *Gestão escolar e práticas inclusivas: construindo ambientes colaborativos.* Cadernos de Pesquisa em Educação, v. 15, n. 2, p. 45-60, 2019.

LIMA, M. S. *Acolhimento e diversidade: práticas docentes na inclusão escolar.* Educação & Sociedade, v. 41, n. 149, p. 1207-1223, 2020.

MACHADO, L. F. Metodologias ativas e recursos pedagógicos adaptados na inclusão escolar. *Revista Educação e Inclusão, v. 15, n. 2, p. 89-104, 2022.*

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?.* são paulo: moderna, 2015.

MARTINS, Carlos. *Educação como direito: ética e inclusão na formação docente.* Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

MENDES, F. *Tecnologias educacionais e inclusão: potencialidades e desafios.* Recife: EDUPE, 2020.

MORAES, C. *Educação inclusiva: práticas e desafios contemporâneos.* Florianópolis: Insular, 2020.

MOURA, Ana; REIS, Camila. *Diversidade e inclusão: caminhos para uma pedagogia crítica.* Curitiba: CRV, 2020.

OLIVEIRA, M. S.; NOGUEIRA, C. F. A prática colaborativa docente como estratégia de fortalecimento da educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 28, p. 77-92, 2022.

OLIVEIRA, Renata. *Competências docentes para a educação inclusiva.* Salvador: EDUFBA, 2022.

PRADO, R. T. *Escuta e subjetividade na sala de aula inclusiva: um compromisso ético-político.* Educação e Sociedade, v. 42, e023527, 2021.

SANTOS, Felipe. *Tecnologias assistivas e educação inclusiva: desafios e possibilidades.* Recife: EDUPE, 2020.

SANTOS, J. A. Formação continuada de professores: limites e possibilidades para a educação inclusiva. *Revista Educação e Realidade, v. 43, n. 1, p. 135-150, 2018.*

SILVA, T. M. A. *Formação docente para a inclusão: desafios no contexto escolar.* Educação em Foco, v. 22, n. 3, p. 32-48, 2019.

SOUZA, L. *Formação docente e metodologias inclusivas.* Salvador: EDUFBA, 2021.

TAVARES, Daniela. *Ética e inclusão na escola: perspectivas para a formação docente.* Florianópolis: Insular, 2017.

VIEIRA, L. G. *Metodologias ativas na educação inclusiva: caminhos para a personalização do ensino.* Cadernos de Pedagogia, v. 18, n. 1, p. 57-72, 2020.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.112

DIREITOS INFANTOADOLESCENTES E A LEI N° 14.679/2023 NA FORMAÇÃO DOCENTE

Silvânia de Jesus Pina[1]
Humberto da Silva Miranda[2]

RESUMO

Este artigo tem por objetivo problematizar a ausência de temáticas relacionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes na formação inicial docente, à luz das diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e da Lei nº 14.679/2023. Parte-se do pressuposto de que a consolidação de uma profissionalidade docente comprometida com as demandas contemporâneas da infância e da adolescência requer a incorporação efetiva desses direitos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e nas estruturas curriculares. Tal incorporação visa assegurar o desenvolvimento integral dos futuros educadores, preparando-os para enfrentar os desafios ético-pedagógicos emergentes do cotidiano escolar. Adota-se, neste estudo, uma abordagem metodológica de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e com a finalidade de compreender os sentidos atribuídos à formação docente realizou-se entrevistas semiestruturadas com professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco. As reflexões sobre a formação docente são fundamentadas no contexto da (contra)reforma expressa na Resolução CNE/

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Mestra em Educação (UFPE), silvaniajesuspina12@gmail.com.

2 Orientador, Pós-Doutor em História, professor do Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE, humbertoufrpe@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CP nº 04/2024[3], que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente. Os resultados das discussões afirmam a relevância dos direitos das crianças e adolescentes no processo de formação docente como subsídio para a fundamentação de práticas educativas comprometidas com o diálogo e o acolhimento. Embora existam avanços significativos no campo legal, ainda persistem lacunas na formação inicial de professores/as no que se refere à abordagem transversal dos direitos das crianças e adolescentes.
Palavras-chave: Formação de professores/as, Resolução CNE/CP nº 04/2024, Direitos das crianças e adolescentes, Lei n° 14.679/2023.

3 Resolução do Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno de 29 de maio de 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação inicial de professores tem ganhado destaque tanto no Brasil quanto em outros países. As abordagens tradicionais de formação docente estão sendo questionadas em face das diversas demandas emergentes no cenário educacional, especialmente em relação à implementação da Lei nº 14.679, sancionada em 18 de setembro de 2023, que promove alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394/1996. Essa modificação enfatiza o papel dos profissionais da educação na proteção e no bem-estar dos/das alunos/as, reconhecendo a escola como um espaço decisivo para identificar situações de violações dos direitos das crianças e dos adolescentes. Nessa direção, é fundamental que toda a sociedade se comprometa em construir um entendimento que direcione a ação coletiva em defesa dos direitos infantoadolescentes.

Este estudo visa problematizar a ausência de temáticas relacionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes nos processos de constituição da profissionalidade docente, à luz das diretrizes do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e da Lei nº 14.679/2023. O locus da pesquisa é o curso de Licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). O contexto social contemporâneo em que os docentes exercem sua atividade profissional demanda novas compreensões e práticas que extrapolam as atribuições acadêmicas tradicionais de ensino. Nessa perspectiva, Gomes *et al.* (2019) destacam que, nas licenciaturas, ainda prevalece uma concepção de formação ancorada em áreas disciplinares específicas, com reduzido espaço destinado à formação pedagógica necessária, especialmente considerando-se a preparação de profissionais para o trabalho educativo com crianças, adolescentes e jovens. De modo convergente, Gatti (2018) argumenta que no Brasil persistem padrões culturais formativos profundamente enraizados, que remontam ao início do século XX e que foram fortemente influenciados pelo paradigma cientificista do século XIX.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esses padrões "se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, constituídos em nossa trajetória histórico-social e cultural" (GATTI, 2018, p. 163). Essa tradição, expõe as lacunas nos cursos de formação inicial de professores/as em relação ao tratamento das questões relativas aos direitos das crianças e dos adolescentes entre os fundamentos da formação para a docência da educação escolar básica. Por isso, é imprescindível que durante os cursos de licenciatura, os futuros educadores compreendam que a prática pedagógica deve alinhar-se aos princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (LEI n° 8.069/1990) e as determinações da Lei n° 14.679/2023.

Ignorar esse compromisso docente, seja nos programas das disciplinas do curso de formação inicial ou nas atividades propostas pela extensão universitária, pode limitar a reflexão sobre as funções sociais da educação, da docência e dos currículos em face de conflitos, sofrimentos, maus tratos, negligência e violência sexual, dentre tantas outras formas de violações dos direitos básicos das crianças e adolescentes. Refletir sobre os direitos infantoadolescentes implica também questionar as atribuições prioritárias de espaços como a escola, a família e a universidade.

Este estudo entende a formação inicial de professores/as como uma prática social que se dedica à pedagogia voltada ao desenvolvimento pleno do educando e a defesa dos direitos das crianças e adolescentes. Trata-se de conceber a formação inicial docente como um lugar de desenvolvimento de ações voltadas à criação de práticas pedagógicas que possibilitem a contextualização entre ensino e a realidade vivida pelos alunos/as. Por isso, é vital reconhecer a formação inicial de professores/as como instrumento de proteção para crianças e adolescentes, buscando superar a dicotomia entre teoria e prática e entendendo que a atuação docente se estende para além do espaço da sala de aula, permeando a vida cotidiana dos discentes. Isso implica em mudanças na organização dos Projetos Pedagógicas dos Cursos (PPCs) de licenciatura.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

Para desenvolver este estudo, utilizou-se a metodologia de pesquisa bibliográfica exploratória, no intuito de tornar o problema mais claro, com uma análise qualitativa[4] sob uma perspectiva fenomenológica, focando na compreensão e interpretação do fenômeno (GILES, 1993). Além disso, realizou-se entrevista semiestruturada com professores membros do Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Para isso utilizaremos a metodologia da História Oral para compreender como a proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes tem sido priorizada no âmbito das disciplinas.

É importante destacar que esta pesquisa integra a tese em andamento no Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE. O projeto de tese (CAAE: 86182424.1.0000.9547) foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFRPE, em conformidade com as diretrizes do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde (CNS/MS) e da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tendo sido aprovado em 06 de março de 2025, conforme parecer consubstanciado n° 7.424.376.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n° 8.069 em 13 de julho de 1990, "a sociedade brasileira firmou um novo compromisso político com a forma de pensar as infâncias e a adolescência, convenção que deve ser vivenciada nos espaços sociais onde esses meninos e meninas circulam" (MIRANDA, 2018, p.160). Contudo, diante das constatações de violação das normas estabelecidas pelo ECA,

4 O objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante (MINAYO, 2010).

ISBN: 978-65-5222-079-0

é evidente que as transgressões aos direitos das crianças e adolescentes precisam ser conhecidas, debatidas, e repudiadas por toda a sociedade para que se possa conquistar uma realidade de respeito a dignidade de todas as crianças e de todos os adolescentes, independente de etnia, religião, condição física, psíquica, social ou econômica, conforme preconiza o ECA, no Título I, Art. 4º:

> É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Nesse contexto, em 23 de agosto de 2023 foi aprovado no Plenário do Senado um Projeto de Lei que inclui a proteção dos direitos de crianças e adolescentes na formação de profissionais da educação. O Projeto reafirmou a preocupação constitucional com a proteção integral de crianças e adolescentes no país, propondo transformar o ambiente escolar em um espaço essencial para reconhecer situações de ameaça dos direitos de crianças e adolescentes como maus-tratos, negligência ou violência sexual (BRASIL, 2023b).

Considerando que a violência contra os menores de 18 anos é uma prática recorrente no Brasil, em 18 de setembro de 2023, a Lei nº 14.679 foi sancionada pela Presidência da República alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para incluir a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação (BRASIL, 2023c). A aprovação da Lei nº 14.679 reflete a preocupação em preparar professores para que possam identificar sinais de violência contra crianças e adolescentes, uma prática que causa indignação na sociedade.

Com a normatização estabelecida pela Lei nº 14.679/2023, os direitos das crianças e dos adolescentes devem ser referência nas propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores/as, em função da importância da atuação dos futuros educadores no ensino comprometido

ISBN: 978-65-5222-079-0

com a proteção desses direitos, dentro de um entendimento sobre a responsabilidade coletiva pelo desenvolvimento saudável dessa população. Para isso, "é preciso conhecer quem são as crianças e adolescentes, como pensam e como é possível atitudes de prevenção de todas as formas de violência" (DE CARLI, 2020, p. 491).

A proteção integral de crianças e adolescentes configura-se como uma responsabilidade coletiva, abrangendo todos os segmentos sociais, entre os quais se destacam os profissionais da educação. Nesse sentido, aprofundar essa temática nas disciplinas que compõem a matriz curricular dos cursos de formação inicial de professores, bem como nas atividades de extensão universitária é essencial "para proporcionar o reconhecimento precoce de sinais e indícios de maus-tratos, visto que, existem obstáculos para a denúncia de violências sofridas por crianças e adolescentes" (DE CARLI, 2020, p. 489).

Além do segredo guardado pela criança ou adolescente, é comum, que nos casos de violência sexual infantil intrafamiliar a família também oculte o abuso, fazendo com que a vítima se sinta desprotegida, pois, além da agressão sofrida, existe o sofrimento ocasionado pela negligência e desamparo (SOUZA; SALDANHA, 2019). Sobre isso, Veronese e Castagna (2018, p. 218) explicam que tal realidade decorre de fatores históricos institucionalizados pelo menorismo[5], compreendido como um sistema que não reconhece a criança como sujeito de direito. O termo menorismo é entendido a partir da atuação dos operadores do Código de Menores de 1927 e suas legislações correlatas. De modo geral, o menorismo é concebido como uma prática social e discursiva baseada nos princípios desse código fundamentando-se na lógica do controle, coerção e punição

5 O menorismo sustentou-se na psicologia do desenvolvimento e na concepção de que a adolescência é uma fase permeada por crises, sendo Stanley Hall um dos seus maiores expoentes. Juridicamente, a proposta menorista considera a retirada do pátrio poder das famílias por serem pobres (FERNANDES; COSTA, 2021, p. 309).

ISBN: 978-65-5222-079-0

daqueles que não a seguiam (MIRANDA, 2022). Essa lógica marcou o início do século XX mediante o Modelo Tutelar[6].

Diante disso, é possível afirmar que o ECA surge como uma lei-revolução "nas perspectivas do Estado Democrático de Direito e da tendência garantista do direito, criando instâncias na direção da mobilização social a partir do conteúdo ético-social-humano constitucional" (SAUT, 2007, p. 58). Uma das principais características do ECA é a universalização dos direitos que, antes voltados para os menores em "situação irregular" agora valem para todas as crianças e adolescentes.

O ECA é resultado de ampla mobilização social em oposição à ditadura militar que perdurou no Brasil de 1964 a 1985, representando no seu texto as expectativas de mudança (SCHINVAR, 2015). Com o ECA, as crianças e adolescentes brasileiros passam a contar com uma legislação que protege seus direitos e assegura atenção integral (FONSECA, 2020). Para Feiber (2020), ao afirmar que a população infantoadolescente não deve ser vista como mero objeto de tutela estatal, e que não deve viver à sombra de uma sociedade adultocêntrica, esses direitos precisam ser prioridade absoluta e, portanto, devem receber proteção integral, que é responsabilidade do Estado, da sociedade e da família.

A perspectiva doutrinária adotada no Brasil após a implementação do ECA, denominada de Proteção Integral, é uma ferramenta na busca pela dignidade das crianças e adolescentes no país. Todavia, a realidade demonstra que as promessas humanistas ligadas ao tema permanecem em aberto ou negadas em grande medida (SANTOS; VERONESE, 2018). Ao analisar a concepção e os princípios da Doutrina da Proteção Integral, Feiber (2020) argumenta que essa doutrina tem como alicerce a convicção de que crianças e adolescentes são titulares de direitos próprios e especiais, e que, em razão de sua condição peculiar de pessoas em desenvolvimento requerem cuidados especializados assegurados no Art. 277 da

6 Idem. O modelo tutelar nasceu no contexto de embate entre socialismo e capitalismo, sendo essa polarização internacional do final do século XIX e início do século XX.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Constituição Federal de 1988, e regulamentados pela Lei nº 8.069/1990 que estabelece o ECA.

No entanto, os inúmeros desafios à proteção integral dos direitos atinentes às crianças e adolescentes ressaltam uma urgência no âmbito educacional, onde os/as professores/as desempenham papel fundamental, tendo em vista que as violências contra essa população persistem e, em diversos casos são registradas pelo SIPIA[7] através dos Conselhos Tutelares. Desse modo, é necessário criar oportunidades para que o sistema de proteção dos direitos da criança e do adolescente estabelecido no Brasil seja conhecido, compreendido e vivenciado pelos futuros educadores, para que os reflexos da legislação brasileira se façam sentir na escola, na organização do trabalho pedagógico e essencialmente no cotidiano de meninos e meninas dentro do Sistema de Garantia de Direitos[8]. Esses aspectos envolvem, segundo Silva (2023, p. 20) "a construção de um determinado ethos de formação docente".

Nessa perspectiva, as instituições responsáveis pela formação docente devem reconhecer que o exercício profissional da docência somente se concretiza no âmbito institucional da escola, a qual deve constituir-se como eixo central das reflexões teóricas e das práticas formativas nos cursos de licenciatura. A consolidação de parcerias entre universidades e escolas de educação básica revela-se, portanto, imprescindível para o aprimoramento mútuo e a circulação de saberes e experiências (SILVA, 2018). Nesse contexto colaborativo, as vivências compartilhadas configuram-se como elementos fundamentais para a compreensão e a efetivação

7 O Sipia é um sistema nacional de registro e tratamento de informações sobre a garantia e defesa dos direitos fundamentais preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente. Se constitui em uma base única nacional para formulação de políticas públicas no setor (http://www.gov.br/pt-br/servicos/sistema-de-informacao-para-a-infancia-e-adolescencia-sipia-conselho-tutelar).

8 Conforme o Art. 1º da Resolução CONANDA nº 113/2006 o SGDCA, constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal (BRASIL, 2006).

ISBN: 978-65-5222-079-0

das ações voltadas à proteção e promoção dos direitos de crianças e adolescentes.

Diante disso, a formação dos professores deve ser um espaço onde os futuros profissionais da educação se tornem agentes e protagonistas na defesa de direitos. Para isso, é necessária uma formação que permita compreender os preceitos estabelecidos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Na realidade das Instituições de Ensino Superior (IES), tanto particulares quanto públicas, o tema ainda não figura nas pautas das reuniões dos Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) não dedicam a atenção devida às propostas de ações que relacionem a formação docente com a proteção dos direitos das crianças e adolescentes.

Entretanto, é preciso reconhecer que os professores/as são importantes atores no processo de preparação das crianças e adolescentes para um futuro promissor e para a participação ativa na sociedade. Além disso, os professores detém um saber próprio, sendo produtores de um conhecimento profissional docente. Segundo Nóvoa (2022, p.08) "o conhecimento profissional docente está na sociedade, se projeta para fora da esfera profissional e se afirma em um espaço público". Dessa forma, é fundamental situar a importância da Lei nº 14.679/2023 no processo de formação inicial de professores/as, que deve direcionar sua atenção de uma visão técnica e não histórica para uma abordagem sócio-política que enfatize a relação entre escolarização e a garantia de direitos.

Nesse processo, reconhece-se as contribuições dos/as professores/as formadores/as no âmbito dos cursos de licenciaturas, no desígnio de aumentar as oportunidades de formação inicial docente orientada pela responsabilidade social e pelo compromisso com a dignidade da pessoa, tomando como ponto de partida as vivências cotidianas das crianças e adolescentes. Nessa conjuntura, O estágio supervisionado obrigatório e as ações extensionistas da universidade junto à sociedade necessitam ser concebidas como estratégia do processo dialético entre teoria e prática, um trabalho interdisciplinar que favorece uma visão integrada do social,

ISBN: 978-65-5222-079-0

proporcionando a articulação do conhecimento científico resultante do ensino e da pesquisa com as realidades presentes na comunidade (SILVA, 2020). Nessa perspectiva, a formação inicial poderá proporcionar reflexões sobre as ações éticas, políticas e pedagógicas que professores/as necessitam desempenhar no dia-a-dia da sala de aula da educação básica, protagonizada pela relação entre graduando/a e as crianças e adolescentes na perspectiva da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

As universidades precisam implementar uma formação docente que atenda aos desafios diários da escola e da comunidade, especialmente em relação à proteção de crianças e adolescentes que são titulares de direitos fundamentais, cuja concretização depende da atuação coletiva, para garantir dignidade humana. Nesse sentido, De Carli (2020) considera que aqueles que acompanham as crianças e adolescentes desempenam um papel essencial para garantir os direitos dessa população.

No entanto, um dos desafios que se impõem aos educadores é reconhecer os estudantes como sujeitos de direitos, a partir do novo compromisso político com a forma de pensar as crianças e os adolescentes, de acordo com os princípios estabelecidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n° 8.069/1990), pois, a relação entre infância, adolescência e pedagogia é atravessada pelas concepções historicamente construídas pela sociedade acerca desses sujeitos. As representações sociais tendem a naturalizar quem são as crianças, os adolescentes e os grupos considerados marginalizados, produzindo discursos que limitam a compreensão de suas múltiplas identidades e experiências. Diante desse cenário, Arroyo (2013) adverte que a pedagogia e a docência são convocadas a repensar seus fundamentos teóricos e práticos, reconhecendo-se como campos em constante reconstrução e implicados nas dinâmicas sociais e culturais que moldam as formas de educar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A INVISIBILIDADE DOS DIREITOS INFANTOADOLESCENTES NA (CONTRA)REFORMA PROPOSTA PELA RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 04/2024

A formação de professores se tornou uma questão de interesse central, especialmente, a partir dos anos 1990, quando "a nova direita e seus aliados passam a implementar um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho, ao mesmo tempo que recompõem as garantias do processo de acumulação de capital" (FREITAS, 2018, p. 22). Nessa conjuntura, as reformas na educação provocaram alterações na formação de professores, e nesse contexto, o currículo se tornou um campo de disputas políticas, um lugar para inovações, mas também para a permanência de tradições que buscam a hegemonia de algumas visões epistemológicas em detrimento de outras (SACRISTÁN, 1998).

No Brasil, as políticas curriculares estão alinhadas com as propostas promovidas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Banco Mundial. Desse modo, "a formulação das políticas educacionais é forjada a partir dessas influências internacionais que pressupõem, entre outras coisas, o estabelecimento de padronização para garantir a qualidade da educação e para combater o fracasso escolar" (SILVA, 2022, p. 362). Além disso, os resultados insatisfatórios da educação básica nas avaliações nacionais e internacionais começaram a ser associados a possíveis falhas na formação de professores (SILVA, 2023).

A retórica reformista dominante sustenta a necessidade de reconfigurar os sistemas educacionais e, por conseguinte, a formação docente, ancorando-se em discursos que enfatizam o desenvolvimento de competências e habilidades ajustadas às transformações socioeconômicas e tecnológicas contemporâneas. Tal perspectiva, no entanto, revela uma adesão às racionalidades neoliberais que subordinam a educação à lógica

da produtividade e da acumulação do capital. Assim, Kuenzer (2024, p. 3) adverte que "o regime de acumulação flexível se articula a precarização do trabalho docente e a precarização da formação de modo que esses fenômenos passem a ser naturalizados". Esse processo redefine os percursos de formação e perfis dos cursos nas instituições de ensino superior, confrontando a escola nos seus valores e normas e os docentes em sua prática (OLIVEIRA, 2019).

Embora esse fenômeno não seja novo, ele assume uma nova configuração com o ajuste normativo das Diretrizes Curriculares Nacionais propostas para formação inicial de professores/as. No contexto de complexidade crescente para o exercício da docência, não é possível restringir a formação inicial ao paradigma tradicional, orientado por um currículo prescritivo, fechado, em uma perspectiva limitada e redutora (BRITO; CARCALHÊDO; LIMA, 2022). Nesse sentido, Nóvoa (2017) destaca a necessidade de que os modelos de formação de professores promovam a renovação da profissão, operacionalizando essa mudança com base nas exigências oriundas do exercício da profissão em tempos e contextos determinados.

Todavia, a análise dos textos políticos, representados por pareceres e Diretrizes Curriculares Nacionais[9], esclarece as visões de formação de professores que estão em disputa no cenário brasileiro (SILVA, 2023). Um exemplo do momento histórico no âmbito da formação docente é que, passados apenas cinco anos após a publicização da Resolução CNE/CP n° 02/2019, em um curto espaço de tempo, precisamente em 29 de maio de 2024, foi homologada, na ausência do adequado processo dialógico de elaboração, a nova Resolução CNE/CP n° 04/2024 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Supe-

9 É possível compreender os fundamentos e princípios da formação dos/as professores/as, recorrendo aos conceitos centrais presentes na Resolução CNE/CP n° 01/2002, Resolução CNE/CP n° 01/ 2015, a Resolução CNE/CP n° 02/2019, que consiste na reformulação dos cursos de licenciatura e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC Formação) e Resolução CNE/CP n° 04, de 09 de maio de 2024.

ISBN: 978-65-5222-079-0

rior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, incluindo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura. Ao realizar uma análise mais específica do Parecer CNE/CP nº 04, de 12 de abril de 2024, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) destacou alguns pontos críticos no documento, a começar pela fragmentação conceitual da proposta:

> [...] No Parecer e no Projeto de Resolução, os conceitos e orientações para a formação inicial parecem ser uma junção de propostas e intervenções que sinalizam para uma formação sem a articulação de fundamentos e princípios formativos na proposta de uma educação que seja humanizadora e emancipatória (ANOPE, 2024, p.4).

A resistência dos movimentos docentes e de associações evidencia a insatisfação com as Diretrizes Curriculares Nacionais que afastam a formação docente de um modelo humanizador e emancipatório. No entanto, a aprovação da nova Resolução CNE/CP n° 04/2024, que mantém muitas das características criticadas, reforça a necessidade urgente de debates e revisões profundas em busca da educação como um direito fundamental e socialmente referenciado. A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), diante do processo de elaboração que resultou na aprovação das diretrizes, se posiciona, afirmando que:

> O conteúdo fragmentado do texto da minuta desconhece o movimento histórico realizado desde os anos de 1980 em prol de uma proposta de formação de professores fundamentada em princípios de uma educação de qualidade socialmente referenciada; uma formação que assume o desenvolvimento da profissionalização do professor como um processo contínuo desde a formação inicial, a inserção na docência e a formação continuada; uma formação sólida, teórica e prática, para atuação numa escola que reconhece a diversidade cultural, articulada com o contexto social e sua transformação para uma sociedade mais justa e democrática (ANPED, 2024, p. 01).

A nova proposta de diretrizes curriculares para formação de professores/as, elaborada na comissão bicameral, novamente não foi submetida

ISBN: 978-65-5222-079-0

à discussão pública, sendo apenas disponibilizada para a apresentação de contribuições individuais, por um curto período (KUENZER, 2024). Outro aspecto a ser discutido sobre a nova Resolução CNE/CP n° 04/ 2024, considerando os objetivos deste estudo, é a ausência de regulamentação da capacitação de educadores para proteção dos direitos das crianças e adolescentes, conforme as diretrizes da Lei n° 14.679/2023, que inclui a proteção integral dos direitos humanos de crianças e adolescentes entre os fundamentos da formação dos profissionais da educação. A nova norma altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 9.394/1996) que passa a vigorar acrescido do seguinte inciso IV no Art. 61 "a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes"(BRASIL, 1996). Como exemplo, selecionamos algumas determinações elencadas na atual Resolução CNE/CP n° 04/ 2024 que demonstram a proteção dos direitos humanos entre os fundamentos do processo de profissionalização de professores/as, mas, sem referências específicas aos direitos infantoadolescentes:

> Art. 5º XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a *violação dos direitos humanos*, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural;
>
> Art. 13. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, serão constituídos dos seguintes núcleos: I - Núcleo I – Estudos de Formação Geral - EFG: composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando: g) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, educação e comunicação, *direitos humanos*, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea; Art. 14º § 2º Os cursos de formação inicial deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação,

> formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, *direitos humanos*, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras e Educação Especial (BRASIL, 2024, grifo nosso).

As três referências aos direitos humanos na atual política nacional de formação de professores não refletem um progresso significativo na proteção dos direitos das crianças e dos adolescentes. Entretanto, essas políticas evidenciam disputas relacionadas a diferentes projetos de sociedade, frequentemente alinhados à lógica do mercado. Nesse cenário, a formação inicial docente é estruturada em torno do desenvolvimento de competências específicas, conforme estipulado na Resolução CNE/CP nº 04/2024 desconsiderando as oposições defendidas pelas organizações e associações de professores, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que continuamente tem denunciando a crescente influência da agenda neoliberal nas políticas e diretrizes nacionais de formação de docente (ANFOPE, 2024).

Nessa conjuntura, Kuenzer (2024) alerta que a disputa por projetos antagônicos contribui decisivamente para a pedagogia das competências, que por sua concepção pragmática e utilitarista, pode desvalorizar a formação teórica, tendo como consequência a ausência do pensamento crítico, da organização coletiva e de projetos voltados para o enfrentamento da desigualdade e da injustiça social. Esses debates e tensões que ocasionam mudanças nos cursos de licenciatura reforçam a necessidade de refletir sobre a relevância da inclusão de temas relacionados aos direitos infantoadolescentes na formação inicial de professores/as, uma discussão que implica tanto uma resistência à padronização quanto a afirmação de um ethos[10] formativo que dá significado a esse processo, influenciando a constituição das práticas docentes na educação básica (SILVA, 2023).

10 *Ethos* é uma expressão de origem grega que se refere aos aspectos ligados ao comportamento humano e suas disposições permanentes de viver e agir de uma determinada forma (SILVA, 2023, p.12).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A Resolução CNE/CP nº 04, de 2024 ao instituir as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores, evidencia um descompasso entre o discurso normativo das políticas educacionais e as condições reais de exercício da docência. Esse desencontro revela a persistência de uma lógica formativa que, embora busque atender às demandas contemporâneas da educação, ainda se distancia das complexas realidades vividas por crianças e adolescentes nas escolas públicas brasileiras. Essa incongruência fragiliza o vínculo entre a formação teórica e a prática pedagógica, comprometendo a efetividade das diretrizes estabelecidas pela Lei nº 14.679, de 2023, que propõe a integração entre formação docente e proteção dos direitos infantoadolescentes. Em última instância, a ausência de sintonia entre os marcos regulatórios e as evidências de violações de direitos percebidas no âmbito do cotidiano escolar tende a reproduzir um modelo formativo desarticulado das urgências sociais e éticas da educação básica.

Os resultados evidenciam que, embora existam avanços significativos no campo legal a partir da Lei n° 14.679/2023, ainda persistem lacunas na formação inicial de professores no que se refere à abordagem transversal dos direitos das crianças e adolescentes. A formação de professores envolve não apenas o domínio de conteúdos específicos, didáticos e pedagógicos, mas também uma compreensão profunda dos direitos humanos, em especial dos direitos das crianças e adolescentes. Nesse sentido, um dos professores participantes do Núcleo Docente Estruturante (NDE) no âmbito do curso de licenciatura em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), enfatiza que:

> A abordagem dos direitos das crianças e adolescentes deve ir além da simples exposição cronológica da legislação. A formação docente precisa refletir criticamente sobre o significado e a aplicabilidade prática desses direitos no cotidiano escolar. Além disso, no currículo da licenciatura em História é notável a ausência de mulheres, de crianças, de jovens, de idosos e de tantas outras gentes (PROFESSOR-NDE, 01)[11].

11 Entrevista presencial, realizada em maio de 2025, no Centro de Ensino de Graduação (CEGOE) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, R. Manuel de Medeiros, 36 - Dois

Diante disso, é preciso problematizar o modelo tradicional de ensino e aprendizagem que, há décadas, existe na formação docente. Esta perspectiva, sugere repensar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) e a organização curricular vigente, marcada pela compartimentação dos saberes, que frequentemente limitam uma abordagem contextualizada do conhecimento. formar futuros docentes comprometidos com a dignidade humana implica repensar as práticas pedagógicas e os estágios supervisionados, a fim de promover experiências formativas que integrem teoria, prática e realidade das crianças e adolescentes. A proteção da dignidade humana ocorre na forma como o professor ensina, escuta, acolhe e interage com seus estudantes. Posto isso, é importante enfatizar que, de acordo com Silva e Meireles (2017) os futuros professores de História seguem estudando nas universidades e faculdades, as trajetórias de homens adultos, brancos e colonizadores. Nessa conjuntura, o Professor-NDE, 03[12] ressalta que ainda:

> Prevalece no curso de licenciatura em História, uma tradição enraizada em um modelo de ensino livresco e escolástico, no qual o professor assume uma postura expositiva, realizando uma espécie de exegese do conteúdo, atuando como narrador de uma História que domina profundamente (PROFESSOR-NDE, 03).

O currículo dos cursos de licenciatura em História deve ser compreendido não apenas como discurso que seleciona, organiza e (con) forma conhecimentos, mas também como narrativas que traduzem e tencionam saberes, práticas e modelos sociais ou civilizatórios (ARROYO, 2013). Desse modo, a lógica dos direitos[13] das crianças e dos adolescentes constitui um eixo fundamental para a reconfiguração das atribuições da formação inicial docente, a qual não pode ser concebida como uma

Irmãos, Recife – PE.

12 Entrevista realizada através do Google Meet em abril de 2025.

13 A Lei n° 8.069/1990 estabelece no Art. 5° que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais" (BRASIL, 1990).

instância acadêmica autossuficiente, mas como um processo histórico, social e político que se constrói em diálogo com as demandas concretas da sociedade. Conforme destaca Pimenta (2012) a formação de professores deve ser compreendida como um movimento dinâmico de construção da identidade profissional, articulado às dimensões éticas, culturais e sociais da educação.

Nessa perspectiva, a incorporação dos direitos das crianças e dos adolescentes, tal como assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e reafirmados pela Lei nº 14.679/2023, representa não apenas uma exigência legal, mas um compromisso ético-pedagógico que deve orientar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de licenciatura, definindo conteúdos, habilidades e competências que devem ser desenvolvidas ao longo da formação docente, onde o estágio curricular supervisionado, realizado nas escolas da educação básica, favoreça a construção de entendimentos sobre as ações docentes pertinentes a proteção dos direitos infantoadolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 14.679, de 2023, foi promulgada em reconhecimento à relevância da atuação dos futuros educadores na construção de um ensino comprometido com os direitos das crianças e dos adolescentes. Essa formação deve estar alicerçada em uma compreensão coletiva do compromisso social que envolve todos os profissionais da educação. Nesse sentido, a proteção integral constitui-se como referência normativa, orientando a formulação de estratégias que assegurem os direitos dessa faixa etária no contexto escolar, a partir de uma formação docente que priorize a proteção à infância e à adolescência, pauta que ganhou força durante o processo de redemocratização brasileira, na década de 1980. Contudo, essa proteção integral somente se efetivará mediante a participação ativa da sociedade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A mera existência do Estatuto da Criança e do Adolescente não garante a proteção dos meninos e meninas que enfrentam violações de seus direitos de forma constante. A realidade brasileira é marcada por práticas de desrespeito aos direitos, de comportamentos preconceituosos, discriminatórios que afetam o desenvolvimento infantil e adolescente. Portanto, é preciso que haja ações coletivas que permitam a ampliação do sentido literal das leis.

Desta forma, é evidente que os profissionais que atuam diretamente com essa população devem construir um entendimento sobre a urgência em exercer atitudes de atenção, solidariedade e comprometimento, o que reforça a necessidade do compromisso coletivo de educar, cuidar e proteger na perspectiva de combater qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Portanto, é imprescindível garantir um lugar prioritário para os direitos das crianças e adolescentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de formação docente, nas discussões em Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e no planejamento das atividades de ensino, pesquisa e extensão. A questão central reside em identificar o que deve ser ensinado e pesquisado na formação inicial docente e quais interesses e fins motivam a busca por novos conhecimentos. É vital entender que o avanço no reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos implica em mudanças qualitativas no entendimento do papel social e político da universidade na formação docente. Desse modo, a escola passa a representar o espaço de garantia de direitos e os docentes, profissionais dessa garantia.

Esse debate exige novas pesquisas para o direcionamento sobre como os professores formadores entendem o processo de formação docente e as interações entre suas práticas docentes universitária e o ensino na educação básica. Diante disso, importa perceber os docentes que atuam na licenciatura não como agentes de práticas isoladas, mas, como professores formadores influenciados por contextos históricos e sociais que desafiam o ato de ensinar e aprender os princípios dos direitos das crianças e adolescentes nas universidades brasileiras.

Por conseguinte, novas responsabilidades são atribuídas aos formadores de professores nos cursos de licenciatura, em consonância com as diretrizes da Lei nº 14.679/2023 que trouxe alterações significativas à legislação brasileira ao modificar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Contudo, apesar da atual legislação brasileira de proteção à infância e à adolescência, é preciso reconhecer que o caminho para alcançar a plena cidadania da criança e do adolescente ainda é extenso. Passadas mais de três décadas da aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a realidade evidencia que crianças e adolescentes continuam a enfrentar diversas formas de violação de seus direitos. Esse cenário, exige o reconhecimento da complexidade da docência nas escolas contemporâneas. Compreende-se, portanto, que somente o domínio dos conteúdos disciplinar especifico é incompatível com as necessidades do trabalho pedagógico na da educação básica. Nesse sentido, para encontrar soluções que melhorem a formação de professores/as em cursos de licenciatura, Ilma Veiga (2023, p.114) ressalta que é imprescindível "compreender o que está invisível ou oculto nas entrelinhas do texto legal como burocratização e controle que prejudicam o processo formativo, desafios que precisam ser enfrentados pelas instituições universitárias e não universitárias".

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. A.; NUNES, E. S. N.. Aprender e Ensinar os princípios dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras: Histórias dos(as) professores(as) de História. **Revista História Hoje**, v. 7, nº 13, p. 34-59 – 2018.

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024**. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cnecp--no-4-2024-2/. Acesso em: 16 jan. 2025.

ANPED. **GT 8 divulga nota de repúdio às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.** 2024. Disponível em: https://anped.org.br/news/

ISBN: 978-65-5222-079-0

gt-08-divulga-nota-de-repudio-proposta-de-diretrizescurriculares-da-formacao--inicial-de. Acesso em: 17 jan. 2025.

ARROYO, M. G.. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente-CONANDA. **Resolução n° 113**: Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, 19 de abril de 2006.

BRASIL, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Brasília, DF, 1990.

BRASIL, **Lei n° 14.679,** de **18 de setembro de 2023.** Brasília, DF: Diário Oficial da União. Brasília, DF, *Seção 1*. n. 179, p. 6, 19 set. 2023a. Disponível em: https://www.in.gov.br/. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. **Agência Senado.** Capacitação de educadores para proteção de crianças é lei. Brasília, DF: Senado Federal, 19 set. 2023b. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2023/09/19/capacitacao-de-educadores-para--protecao-de-criancas-vira-lei. Acesso em: 12 jan. 2025.

BRASIL. **Diário Oficial da União:** Seção 1. Brasília, DF, n. [número], p. 6, 19 set. 2023c. Disponível em: https://www.in.gov.br/. Acesso em: 05 fev. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27883, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Resolução CNE/CP n° 4, de 29 de maio de 2024.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019. Disponível em: portal.mec.gov.br. Acesso em: 20 set. 2024.

BRITO, A. E.; CARCALHÊDO, J. L. P.; LIMA, M. G. S. B.. Currículo na formação inicial de professores *In:* VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. (orgs.). **Formação de professores para Educação Básica**. Petrópolis, RJ, 2022.

CAMPOS, H. G.. **A história e a formação para a cidadania nos anos iniciais do ensino fundamental.** 1. ed. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

DE CARLI, E. R. S. As implicações da violência no desenvolvimento das crianças e adolescentes. *In:* VERONESE, J. R. P. **Estatuto da Criança e do Adolescente – 30 anos**: grandes temas, grandes desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

FEIBER, V. S. A. Doutrina da Proteção Integral: concepção e princípio. *In:* VERONESE, J. R. P. **Estatuto da Criança e do Adolescente – 30 anos**: grandes temas, grandes desafios. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

FERNANDES. M. N.; COSTA, Ricardo Peres da. A Declaração dos Direitos da Criança de 1924, a Liga das Nações, o modelo tutelar e o movimento Save the children: o nascimento do menorismo. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** – RBHCS Vol. 13 Nº 25, Edição Especial de 2021.

FONSECA, D. C.. Formação de professores e as mudanças requeridas pelo ECA. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 30, p. 132-141, Set-Dez/2020.

FREITAS, L. C.. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GATTI, B. A.. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: CARREIRO, H. J. S.. *et al.* **Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GILES, T.R. **Dicionário de Filosofia**: termos e filósofos. São Paulo: EPU, 1993.

GOMES, M. M; GOMES, F. C; ARAÚJO NETO, B. B; MOURA, N. D. S; MELO, S. R. A; ARAÚJO, S. F; NASCIMENTO, A. K.; MORAIS, L. M. D. Reflexões sobre a formação de professores: características, histórico e perspectivas. **Revista Educação Pública**, v. 19. N° 15, 6 de agosto de 2019. Disponível em:https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos. Acesso em: 21 set 2025.

KUENZER, A. Z.. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 24, p. 1-15, e17282, Jun. 2024.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29ª ed. Petrópolis, RJ :Vozes, 2010.

MIRANDA. H. S.. Aulas de História e os direitos das crianças e dos adolescentes: entre possibilidades e desafios. **Revista História Hoje**, v. 7, n° 13, p. 160-178, 2018.

MIRANDA, H. S.. Meninas "da Vida": a Funabem e as "artes de governar" as crianças e adolescentes em situação de rua. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 14, n. 36, p. 06-24, 2022. Dispo- nivel em: https://bit.ly/3q64onf. Acesso em: 12 set. 2025

MONTEIRO, M. P. G.; LIMA-BERTON, T. D.; PEREIRA, A. P.. A Educação e a Justiça Social na Superação das Desigualdades Sociais. **Revista UFG.** v.20: e64904, 2020.

NÓVOA, A.. Conhecimento profissional docente e formação de professores**.** **Revista Brasileira de Educação.** v. 27 e270129, 2022.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesquisa,** vol. 47, no.166, p.1106-1133, dez, 2017.

OLIVEIRA, D. A.. **Políticas educacionais e a reestruturação da profissão do educador:** perspectivas globais e comparativas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

PIMENTA, S. G.. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRISTAN, J. G.. O Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: PÉREZ GÓMEZ, A. I.. **Compreender e transformar o ensino.** 4. Ed. Trad. Erneni F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.

SAUT, C. M.. O Estatuto da Criança e do Adolescente: uma Lei-Revolução In: VERONESE, R. P (org.). **Estatuto da Criança e do Adolescente**: 15 anos de desafios e conquistas. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007.

SANTOS, D; M. E.; VERONESE**,** J. R. P.. A Proteção Integral e o Enfrentamento de vulnerabilidades Infantoadolescentes. **Revista de Direito**, Viçosa, v.10 n.02 2018.

SARMENTO, M. J**.** Os direitos das crianças no espaço educativo In: LOPES, João Teixeira; FERREIRA, Virgínia. **Redes sociais e ação coletiva:** sociedade civil, democracia participativa e poder local. Porto: Afrontamento, 2011. p. 55-76.

SCHEINVAR, E.. "A aplicação do ECA tem se desviado da sua proposta original": Estado de direito e formação discursiva no campo da criança e do adolescente In: RESENDE, Haroldo de (org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SILVA, K. A. C. P. C.. **Epistemologia de práxis na formação de professores**: perspectiva crítico-emancipadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

SILVA, R. A. S.. **A quem cabe formar o(a) professor(a) de história?** os caminhos e debates em torno da construção de um *ethos* de formação. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2023.

SILVA, R. A. S.. Licenciatura de História: percurso histórico e debates em torno da formação de professor In: ROCHA, H.; MAGALHÃES, M. (orgs.) **Em defesa do ensino de História:** a democracia como valor. Rio de Janeiro: FV Editora, 2022.

SILVA, W. P.. Extensão Universitária: um conceito em construção. **Revista Extensão & Sociedade**. Edição 2020.2, nov. 2020, 21-32. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/extensaoesociedade/article/view/22491/14110. Acesso em: 11 set. 2025.

SOUZA, R. M.; SALDANHA, M.. **Dia nacional de combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes.** 17 maio 2019. Disponível em em:http://cca.sites.oabpe org.br/dia-nacional-de-combate-ao-abuso-e-exploracao-sexual-de-criancas-e-adolescentes.html. Acesso em: 11 set. 2025.

VEIGA, I. P. A.; SANTOS, J. S. (orgs.). **Formação de professores para Educação Básica.** Petrópolis, RJ, 2022.

VERONESE, J. R. P; CASTAGNA, P. R. M. literatura infantil em "Antonio" e o árido tema da violência sexual. *In:* VERONESE, J. R. P. **Olivas da aurora**: direito e literatura. Florianópolis: EMais, 2018.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.113

ASSEMBLEIA ESCOLAR: ESTRATÉGIA DIDÁTICA DE PARTICIPAÇÃO DISCENTE E FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE

Maria Teresa Junqueira Vasconcellos[1]

RESUMO

As necessidades cotidianas de democratização das relações escolares e de formação continuada docente foram os fatores que impulsionaram a experiência aqui descrita. Tratou-se de uma proposta da coordenação pedagógica de uma instituição federal de Ensino Médio integrado ao técnico, localizada no sul de Minas Gerais, que consistiu na realização de Assembleias Escolares de Turmas. Essas assembleias, destinadas às classes do curso, tiveram como objetivo principal discutir temas relacionados ao espaço específico de cada turma e, ao mesmo tempo, gerar subsídios para a formação continuada dos docentes envolvidos. O embasamento teórico foi constituído pelas ideias de PUIG (2000) e de ARAÚJO; AQUINO (2001) e outros. Durante as assembleias, participaram representantes do setor pedagógico e todos os estudantes da turma. Buscou-se ouvir os alunos em seus relatos sobre a convivência e as relações interpessoais no ambiente escolar, bem como sobre o desenvolvimento, as dificuldades e os êxitos nas diversas disciplinas. A dinâmica baseou-se na escuta ativa, com registro anônimo das falas em ata, que ao final era lida para aprovação coletiva. O documento, de caráter sigiloso, foi armazenado em computador com acesso restrito à coordenação pedagógica. A partir desses registros, a equipe pedagógica planejou estratégias para o acompanhamento

1 Mestre em Educação pela Unversidade Vale do Rio Verde, mtvasconcellos45@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos estudantes, organizou ações de formação continuada docente e propôs estudos sobre avaliação da aprendizagem e outros temas emergentes. Os docentes receberam devolutivas com os pontos gerais a serem considerados, visando ao êxito dos alunos nas disciplinas e ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares. A experiência mostrou resultados positivos na interação das turmas, na adoção de novas metodologias por parte de alguns professores e no maior comprometimento dos estudantes com as aulas.
Palavras-chave: Assembleias escolares, Formação continuada docente, Participação discente, Relações escolares, Ensino médio integrado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Em razão da complexidade de demandas assumidas pelas instituições de ensino, e considerando suas dificuldades com a imprevisibilidade de tarefas e a diversidade de desafios, buscou-se refletir sobre soluções em contextos específicos que facilitam o sucesso dos estudantes na escola – visto que, muitas vezes, esses alunos têm oportunidade de ter acesso a escola, mas muitas vezes não conseguem permanecer e obter êxito na formação específica escolhida e, também, para lidar com tantas atividades diferenciadas que estão vinculadas ao ensino médio integrado a um curso técnico.

Para além da razão acima, as necessidades cotidianas de democratização das relações escolares e de formação continuada docente, são fatores que impulsionam o cotidiano de uma escola e se transformam em meta para o trabalho da coordenação pedagógica.

Esse texto apresenta uma proposta da coordenação pedagógica de uma instituição federal de Ensino Médio integrado ao técnico, localizada no sul de Minas Gerais, que consistiu na realização de Assembleias Escolares de Turmas.

No Brasil, em 2024, conforme pesquisa Datafolha, encomenda pelo órgão Todos pela Educação, mais da metade dos estudantes que cursavam o Ensino Médio preferiam estudar em uma instituição que oferecia um currículo flexível (onde poderia escolher disciplina para aprofundamento) e o ensino técnico. Esse recorte de informações corrobora com as ideias pesquisadas sobre as assembleias escolares oportunizarem aos estudantes do ensino médio o exercício da participação e construção da autonomia.

A implementação das Assembleias Escolares no Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Três Corações surgiu da necessidade de estabelecer uma escuta ativa dos estudantes do Ensino Médio Integrado aos cursos técnicos de Administração, Informática e Mecânica. Essa demanda foi motivada por questões relacionadas ao convívio nas turmas, relações

ISBN: 978-65-5222-079-0

com docentes, infraestrutura, alimentação, entre outros aspectos que impactam diretamente o cotidiano escolar.

As Assembleias Escolares do Instituto Federal do Sul de Minas – Campus Três Corações têm como finalidade central institucionalizar uma prática pedagógica regular que fortaleça os princípios da educação democrática, da convivência ética e da participação ativa dos estudantes na vida escolar. Essa proposta visa consolidar as assembleias como um espaço legítimo de escuta, diálogo e construção coletiva, valorizando a voz dos estudantes e promovendo a cultura do respeito e da corresponsabilidade.

Para nortear a pesquisa foram elencados os seguintes objetivos específicos, que serão discutidos posteriormente:

- Institucionalizar as assembleias escolares como parte integrante do currículo formativo, reconhecendo-as como práticas pedagógicas que contribuem diretamente para a formação cidadã dos estudantes e para o fortalecimento da democracia no ambiente escolar.
- Discutir temas relevantes ao cotidiano de cada turma, respeitando as especificidades de seus contextos e dinâmicas, ao mesmo tempo em que se identificam elementos importantes que sirvam de subsídio para a formação continuada dos docentes, especialmente no que se refere às metodologias de ensino, gestão de sala de aula e relações interpessoais.
- Estimular o protagonismo estudantil, criando oportunidades para que os alunos se tornem agentes ativos na construção de soluções, na tomada de decisões e no cuidado com o ambiente escolar, promovendo a corresponsabilidade e o sentimento de pertencimento à comunidade educativa.
- Reduzir conflitos escolares por meio da prática da escuta ativa, do diálogo respeitoso e da deliberação coletiva, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura de paz, onde os estudantes possam

ISBN: 978-65-5222-079-0

expressar suas demandas e contribuir para a mediação e resolução de problemas de forma colaborativa.

Com base nesses objetivos, as assembleias tornam-se mais do que encontros pontuais: assumem o papel de estratégia formativa permanente, que une estudantes, docentes e equipe pedagógica em torno de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Como caminho metodológico foi escolhido o Relato de Experiência, que segundo Mussi et al (2021), "é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção". Assim, utilizou-se, também, a pesquisa bibliográfica onde os estudos de Puig (2000); Araújo e Aquino (2001) foram os principais autores e outros pesquisadores que trabalham com as temáticas da formação continuada docente, participação discente, relações escolares e ensino médio integrado, contribuíram para construção do embasamento científico e reflexão crítica sobre a experiência relatada.

A escola, enquanto espaço formativo, tem papel fundamental na constituição social e cognitiva dos estudantes. O fortalecimento do diálogo entre os membros da comunidade escolar é essencial para a construção de um ambiente propício ao aprendizado, reforçando o sentimento de pertencimento e contribuindo para a permanência e o êxito dos estudantes.

Durante as assembleias, participaram representantes do setor pedagógico e todos os estudantes da turma. Buscou-se ouvir os alunos em seus relatos sobre a convivência e as relações interpessoais no ambiente escolar, bem como sobre o desenvolvimento, as dificuldades e os êxitos nas diversas disciplinas.

A dinâmica baseou-se na escuta ativa, com registro anônimo das falas em ata, que ao final era lida para aprovação coletiva. O documento, de

ISBN: 978-65-5222-079-0

caráter sigiloso, foi armazenado em computador com acesso restrito à coordenação pedagógica.

A partir desses registros, a equipe pedagógica planejou estratégias para o acompanhamento dos estudantes, organizou ações de formação continuada docente e propôs estudos sobre avaliação da aprendizagem e outros temas emergentes.

Os docentes receberam devolutivas com os pontos gerais a serem considerados, visando ao êxito dos alunos nas disciplinas e ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares. A experiência mostrou resultados positivos na interação das turmas, na adoção de novas metodologias por parte de alguns professores e no maior comprometimento dos estudantes com as aulas.

METODOLOGIA

A escolha metodológica desse Relato de Experiência sobre as Assembleias escolares perpassou pela constatação da importância da elaboração e divulgação do conhecimento construído coletivamente com estudantes e equipe pedagógica da instituição federal de ensino – Instituto Federal do Sul de Minas campus Três Corações.

O Relato de Experiência, que segundo Mussi et al (2021), "é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção". Assim, utilizou-se, também, a pesquisa bibliográfica onde os estudos de Puig (2000); Araújo e Aquino (2001) foram os principais autores e outros pesquisadores que trabalham com as temáticas da formação continuada docente, participação discente, relações escolares e ensino médio integrado, contribuíram para construção do embasamento científico e reflexão crítica sobre a experiência relatada.

O cronograma abaixo indica o caminho adotado para implementação das Assembleias escolares nas turmas dos cursos de ensino médio

ISBN: 978-65-5222-079-0

integrado ao ensino técnico dos cursos de Administração, Informática e Mecânica do IF Sul de Minas – campus Três Corações.

Cronograma para Organização e Realização das Assembleias Escolares:

Etapa	Atividade	Objetivo	Responsáveis	Tempo
1	Apresentação da proposta à turma	Apresentar a dinâmica, objetivos e importância das assembleias para o grupo-classe	Coordenação pedagógica / Equipe SAE	1º encontro (30 a 50 min)
2	Compreensão dos sujeitos envolvidos	Estimular reflexão sobre o papel de cada participante e criar ambiente de escuta e respeito	Coordenação pedagógica estudantes	Junto à etapa 1 ou 2º encontro
3	Definição dos objetivos da assembleia	Estabelecer objetivos claros para a escuta, debate e construção coletiva	Coordenação representantes de turma	30 min (reunião prévia)
4	Organização das rotinas e responsabilidades	Planejar quem conduz, quem registra e como será a dinâmica de fala	Coordenação pedagógica	Antes de cada assembleia
5	Levantamento prévio de temas	Registrar temas de interesse dos estudantes para nortear a assembleia	Estudantes Coordenação	Durante as aulas / semana anterior
6	Realização da assembleia	Conduzir a escuta e debate com tempo e fala para todos, fomentando participação democrática	Estudantes Coordenação (mediação)	1h30min por turma
7	Registro de acordos, decisões e encaminhamentos	Elaborar ata com sigilo, registrar decisões, ações e responsáveis	Coordenação	Ao final da assembleia
8	Devolutiva e acompanhamento das demandas	Retornar aos estudantes com respostas e ações tomadas a partir da assembleia	Coordenação pedagógica e Setores envolvidos	Até próxima assembleia

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As assembleias escolares, como momento institucional de palavra, diálogo e participação democrática, reúne sujeitos para refletir e transformar tudo que for decidido pelo coletivo que necessita de mudanças. Para chegar a essas finalidades, a assembleia escolar precisa ser realizada

ISBN: 978-65-5222-079-0

conforme uma organização específica, que serão elencadas durante a discussão.

A escola, enquanto espaço formativo, tem papel fundamental na constituição social e cognitiva dos estudantes. O fortalecimento do diálogo entre os membros da comunidade escolar é essencial para a construção de um ambiente propício ao aprendizado, reforçando o sentimento de pertencimento e contribuindo para a permanência e o êxito dos estudantes.

Pensando na participação dos estudantes do IF Sul de Minas – campus Três Corações na construção de um ambiente escolar que fosse significativo e atendesse as necessidades de permanência e êxito, para além da convivência, autonomia, cooperação e diálogo, a assembleia escolar é uma oportunidade de aprendizagem de democracia que pôde ser realizada pelas turmas dos cursos participantes desse relato.

A proposta das assembleias escolares surgiu, também, como resposta ao aumento de demandas recebidas pelo Setor de Atendimento ao Estudante (SAE), principalmente sobre dificuldades de relacionamento e situações de desrespeito dentro e fora da sala de aula. Em um contexto marcado pela cultura digital, percebeu-se a importância de ressignificar o conceito de "conexão", relacionando-o à articulação entre vínculos humanos e práticas pedagógicas, reafirmando a função social da escola.

Inspiradas por experiências anteriores em outras instituições e embasadas teoricamente por autores como Puig et al. (2000) e Araújo e Aquino (2001), a equipe pedagógica estruturou as assembleias com base na escuta sistemática e no registro sigiloso das falas dos estudantes. As reuniões ocorrem trimestralmente, com participação exclusiva dos alunos e da coordenação pedagógica, organizadas em formato de círculo semiaberto para favorecer a comunicação.

Segundo Puig et al (2000, p.121),

> O bom desenvolvimento de uma assembleia depende em boa parte da sua organização, dos hábitos e das maneiras de condução que julgamos necessárias para conseguir levá-las a cabo, permitindo que alunos e alunas a identifiquem como

ISBN: 978-65-5222-079-0

> um espaço e um tempo com identidade própria dentro do currículo escolar.

A assembleia escolar pode, por via institucional, auxiliar no enfrentamento, por meio do diálogo, dos desafios de convivência e de trabalho que são produzidos no cotidiano escolar, envolvendo estudantes e demais colaboradores da instituição. Essa experiência oportuniza a discussão objetiva dos desafios e os estudantes e colaborados podem se colocar uns no lugar dos outros e criarem atitudes dialógicas. Auxiliam "a criação de hábitos de autogoverno que facilitam a obtenção de acordos coletivos e, finalmente, a coerência entre juízo e a ação moral, tanto dentro quanto fora da escola" (Puig et al, 2000, p. 21).

Assim, ao realizar a assembleia escolar, deve-se pensá-la como espaço de construção de uma escola democrática, e dar a cada estudante o direito a um tempo de fala, que em nossa experiência foi de aproximadamente três minutos, e todos devem se manifestar antes de qualquer repetição. As falas foram organizadas segundo os eixos: "o que felicitamos, o que criticamos, o que solicitamos e o que fizemos" (Freinet, 1972). Essa estrutura busca equilibrar críticas e reconhecimentos, além de incentivar a autorreflexão sobre o papel ativo dos estudantes na vida escolar.

A organização das falas, nas assembleias escolares, deve ser combinada com os estudantes, assim evita-se desordem e abandono dos objetivos propostos. Adotou-se a ideia de que ao falar sobre determinado tema, o estudante já está atuando sobre aquele destaque do assunto abordado. Está aclarando determinada situação e, algumas vezes, as falas de outros colegas podem divergir, mesmo sendo tratado tema único.

Outra observação se relaciona a construção de acordos e otimização do tempo, sendo essencial a adoção de passos e etapas que marquem e orientem a discussão sobre cada um dos temas propostos. Assim, imaginar um conjunto de etapas ou percurso por onde encaminhar a discussão do tema é primordial na condução da assembleia.

O registro das decisões, reflexões e solicitações, que seguem o sistema de votação ao final das falas, pode ser feito através de mural, atas e

ISBN: 978-65-5222-079-0

cartazes. Optou-se por registrar as falas dos estudantes em atas de turmas com sigilo. Após os registros nas atas, elas são lidas para aprovação da turma. Cada estudante foi orientado a anotar as decisões em documentos próprios, pois poderá ler e se lembrar mais rapidamente.

Ao realizar as assembleias deve haver a preocupação de não ter pressa na abordagem dos temas propostos pelos estudantes, mas procurar se deter na profundidade dos assuntos e solidez das decisões coletivas acertadas pelos sujeitos participantes.

Para Puig,

> Embora as assembleias sejam um período de tempo destinado ao debate sobre diversos aspectos da vida escolar, o simples debate não é seu objetivo principal. Uma das finalidades primordiais da assembleia é a solução de problemas ou pode-se chegar a acordos sobre questões propostas pelo grupo. As assembleias devem, portanto, ser um instrumento duplamente eficaz: trazendo solução para os temas em debate e, sobretudo, transmitindo valores como participação, a cooperação, o diálogo e a autonomia. Em outras palavras, servem para criar um envolvimento democrático na vida escolar (Puig, 2000, p. 135).

Nas primeiras assembleias foram enfrentados desafios como a dificuldade em conseguir tempo no calendário escolar, pouca adesão inicial de docentes e a necessidade de criar um ambiente seguro para o diálogo. Contudo, com o tempo, os encontros passaram a ter espaço mais facilitado e a abordar temas mais amplos, incluindo respeito à diversidade, afetividade e convivência democrática.

A proposta, das assembleias escolares, também visa fomentar a autonomia dos estudantes, preparando-os para coordenar as assembleias futuramente. Em algumas turmas já existem estudantes que tomam a palavra para solicitar a organização das falas e anotar as decisões.

As decisões e demandas resultantes são encaminhadas diretamente aos setores responsáveis, sempre priorizando a profundidade das discussões e a solidez dos encaminhamentos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Abaixo apresenta-se o quadro 1, onde foram organizados alguns dos resultados e desafios na realização das assembleias:

Quadro 1 - Resultados positivos e desafios identificados na realização das Assembleias Escolares no Instituto Federal do Sul de Minas – campus Três Corações.

Resultados positivos alcançados na proposição de Assembleias escolares	Desafios identificados na proposição de assembleias escolares
· A resolução de conflitos e mal- entendidos;	· A organização do tempo necessário para a realização das assembleias;
· A criação de projetos como o "Intervalo Mania" para melhorar a convivência;	· A lentidão na resposta a demandas que extrapolam a alçada da coordenação pedagógica;
· Subsídios para formações docentes voltadas à melhoria das práticas pedagógicas;	· A mediação de conflitos entre estudantes e os casos de desrespeito e intolerância (sanções).
· O fortalecimento da autonomia, pertencimento e participação democrática dos estudantes.	· Pouca participação de alguns estudantes nas falas dentro das assembleias.

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Apesar das dificuldades, a experiência tem se mostrado exitosa. A ampla participação dos estudantes demonstra que as assembleias cumprem seu papel como instrumento de escuta, construção coletiva e promoção de valores democráticos, sendo fundamentais para a consolidação de uma cultura escolar mais participativa e acolhedora.

Observa-se que o estudante só adquire o gosto pela participação se realmente for ouvido e o trabalho com as assembleias escolares permite que o jovem seja estimulado a emitir opiniões e realizar escolhas que possam favorecer seu sucesso na instituição. É preciso modernizar os processos de participação que realmente melhorem a comunicação e a formação dos estudantes dentro do Instituto Federal do Sul de Minas – campus Três Corações.

Pensar na melhoria da formação dos estudantes envolve identificar elementos importantes que sirvam de subsídio para a formação continuada dos docentes, especialmente no que se refere às metodologias de ensino, gestão de sala de aula e relações interpessoais. Assim, ao final de cada assembleia foram elencados elementos que corroboraram para

ISBN: 978-65-5222-079-0

organização da formação continuada docente nas reuniões pedagógicas realizadas semanalmente. Observa-se a possibilidade de estruturar uma conexão entre docentes e estudantes cujo foco é o aprendizado contínuo e o ensino significativo e amoroso, pois sempre se pode aprender algo novo. Fica claro aqui a fala de Cortella (2014) "quem sabe reparte e quem não sabe procura! Porque se aquele que sabe, não repartir, enfraquece aos outros e a si mesmo. E se aquele que não sabe não procurar, enfraquece a si mesmo e o local onde está". Observa-se, portanto, como a assembleia pode fortalecer a parceria entre docentes e estudantes.

O retorno das assembleias aos docentes é realizado em reunião pedagógica e são utilizados dados gerais das turmas, não são citados nomes, turmas, cursos, pois existe o comprometimento com o sigilo para que os estudantes possam se sentir confortáveis em relatar as situações, sem constrangimentos. Para isso é utilizado o espaço das reuniões pedagógicas e o documento do quadro 2 abaixo, que é elaborado ao final de cada rodada de assembleias, indicando de modo geral as falas dos estudantes com felicitações, solicitações, críticas e sugestões:

Quadro 2 - Retorno aos docentes das Assembleias Escolares realizadas em 2024/2 (recorte de alguns exemplos de demandas)

INSTITUTO FEDERAL DO SUL DE MINAS – CAMPUS TRÊS CORAÇÕES
SETOR PEDAGÓGICO
RETORNO DAS ASSEMBLEIAS 2024/2

Alunos do ensino médio frequentemente enfrentam desafios de aprendizagem que podem impactar seu desempenho e engajamento. Para auxiliar na superação dessas dificuldades, educadores podem implementar diversas estratégias pedagógicas, realizando um bom diagnóstico e observação individualizada. Muitas vezes essas duas estratégias são dificultadas pelo cotidiano de atividades em sala de aula. Assim, a equipe pedagógica pode auxiliar na escuta dos estudantes através das assembleias escolares.

As assembleias escolares são espaços seguros para que os estudantes possam expressar suas dificuldades e medos, bem como felicitar metodologias e práticas pedagógicas exitosas. Com estas escutas em mãos, a equipe pedagógica possui instrumentos para organizar formações, orientando a necessidade de novas abordagens didáticas para alcançar diferentes estilos de aprendizagem e tornar o conteúdo mais acessível, além de incentivar o reforço e acompanhamento constante dos estudantes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Dentre as diversas metodologias de ensino e acompanhamento das aprendizagens citamos: Aulas expositivas interativas; Uso de recursos visuais e auditivos; Aprendizagem baseada em projetos; Metodologias ativas; Jogos e gamificação; Monitoria e tutoria; Plantões de dúvida; Feedback construtivo; Revisão de conteúdo; Parceria com a família entre outras.

Assim, a proposta desse encontro é observarmos as questões elencadas pelos estudantes nas Assembleias Escolares e organizarmos as melhores propostas para que esses possam alcançar êxito em suas aprendizagens.

QUESTÕES ELENCADAS PELOS ESTUDANTES	PROPOSTAS DE AÇÕES / ESTRATÉGIAS DOCENTES
Sumindo as coisas na turma, na sala de aula.	
Ter muitas provas e trabalhos num dia ou semana apenas, acaba que prejudica o desempenho nas avaliações.	
A interação com as turmas de outros cursos não é boa, pois não respeitam o curso de..... .....(nome do curso foi suprimido para preservar sigilo)	
Atendimento somente num único dia da semana e não marcar em outro horário. Sugestão: Os atendimentos poderiam ser gravados, para explicar os conteúdos aos alunos para auxiliá-los, tem horários que não conseguem ir aos atendimentos, por conta de outras atividades fora da escola.	
Utilização de metodologias diversificadas para atender dificuldades e defasagem de estudantes	
Os professores passam muitos slides e não passam nada no quadro, passa muito rápido e não dá para anotar e quando pede para repetir fala para pegar com os colegas.	
Estudantes solicitam que seja pensada a possibilidade de algumas disciplinas técnicas e propedêuticas trabalharem juntas	

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A formação continuada docente é um campo que tem muitos desafios no IF Sul de Minas – Campus Três Corações. Segundo Tardif (2002), os professores desenvolvem seus saberes durante a atuação docente e sinalizam que a formação inicial também carece de completude, seja ela realizada individualmente por livre escolha do sujeito ou por formação continuada via instituição escolar ou governamental.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Corroborando com as ideias acima de Tardif (2002), Cortella (2014) apresenta que "em última instância, somos todos amadores, no duplo sentido que a palavra carrega. Quer dizer que nós nunca estamos prontos dentro da nossa atividade, e que também precisamos ter amorosidade nessa relação". Durante as assembleias os estudantes relataram que sentem falta dessa "amorosidade" por parte de alguns docentes, indicam a arrogância que docentes possuem ao não compreenderem a incompletude da adolescência e exigirem que apresentem conhecimentos e leituras típicas de cursos de graduação e não de ensino médio.

Assim, verifica-se a dificuldade de lidar com a formação continuada docente, haja vista professores não perceberem que precisam se adaptar as necessidades dos estudantes. A competência docente, em tempos de mudanças das coisas de forma muito rápida, possui uma validade menor (Cortella, 2014). Portanto, infere-se que somente com a formação inicial não se consegue atender a diversidade de estudantes e de aprendizagem. O trabalho é coletivo e com parcerias na formação continuada. Ao se trabalhar com a formação individual docente competências são desenvolvidas e ajudarão os estudantes em suas necessidades.

Portanto, a formação continuada docente é imprescindível após as coletas de dados nas assembleias. Mas para que essa formação aconteça é necessário tempo destinado especificamente para isso. No caso relatado, a contextualização dessa formação pôde ser realizada uma vez na semana em horário específico de reunião docente, com carga horária de duas horas presenciais. Nesse espaço, também é possível realizar troca de experiência exitosa e fortalecer o trabalho coletivo docente. Nos retornos das assembleias aos docentes, esse espaço é utilizado e já são indicadas temáticas para formação continuada. Ainda se conquista espaço para essa formação, mas já existem iniciativas como as formações em avaliação da aprendizagem e planejamentos interdisciplinares.

Planejar as ações para realização das assembleias e posterior organização das formações docentes necessárias não é tarefa solitária, precisa existir coletividade envolvendo dos sujeitos do contexto em estudo. No

ISBN: 978-65-5222-079-0

Instituto Federal existem dois órgãos que realizam pareceria com a coordenação pedagógica na formação docente, a Coordenadoria Geral de Ensino (CGE) e Diretoria de Desenvolvimento Educacional (DDE).

Diante do exposto até o momento, pode-se afirmar que a proposta de Assembleias Escolares é perfeitamente replicável em outras instituições que desejarem melhorar a participação, comunicação, autonomia e resolução de conflitos que envolvam estudantes, professores e outros sujeitos que participam da práxis pedagógica.

As adaptações para realização das assembleias perpassam por alguns elementos: o entendimento dos sujeitos envolvidos e demandam apresentação da dinâmica para o grupo-classe; estabelecer com clareza os objetivos a serem alcançados; organizar rotinas e responsabilidades na sua condução, criando um clima tranquilo para participação dos estudantes; registro de temas a serem abordados durante as assembleias; registro dos acordos e decisões; tomada de decisões e ou encaminhamentos das demandas; retorno aos estudantes das questões demandadas nas assembleias.

Portanto, as assembleias escolares são oportunidades de diálogos, estabelecimento de conexões que, na atualidade educacional, necessitam ser resgatados para realização e cumprimento dos acordos realizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega-se as considerações finais, mas não na finalização da pesquisa. Essa vai continuar acontecendo na medida da realização de várias outras assembleias escolares no Instituto Federal do Sul de Minas – campus Três Corações.

Retomando os objetivos iniciais do relato de experiência, onde foi proposto discutir sobre a institucionalização das assembleias escolares como parte integrante do currículo formativo, reconhecendo-as como práticas pedagógicas que contribuem diretamente para a formação cidadã dos estudantes e para o fortalecimento da democracia no ambiente esco-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lar, verificou-se que ainda faltam elementos mais concretos para afirmar que ele foi plenamente atingido. Ainda existe a questão de iniciar um cronograma de assembleias dependendo do engajamento dos docentes de cederem aulas para que o diálogo com os estudantes e coordenação pedagógica possa acontecer. Precisa-se conquistar espaço no calendário escolar, trimestralmente, de tempo estabelecido somente para as assembleias escolares, efetivando-as como espaço essencial de fomento da permanência, participação e êxito discente.

As assembleias escolares possuem diversas finalidades e dentre elas buscou-se discutir temas relevantes ao cotidiano de cada turma, respeitando as especificidades de seus contextos e dinâmicas, ao mesmo tempo em que se identificam elementos importantes que sirvam de subsídio para a formação continuada dos docentes, especialmente no que se refere às metodologias de ensino, gestão de sala de aula e relações interpessoais. O conteúdo abordado em uma assembleia é um conjunto de necessidades de cada turma, deve ser uma "caixa de ressonância" de suas vontades, sonhos, desejos, aflições e outras. Observou-se que, nas assembleias realizadas até o momento, as temáticas giraram entorno de questões metodológicas sobre avaliação da aprendizagem, relações entre docentes e discentes, metodologia de ensino que não atendem aos estilos de aprendizagem dos estudantes, convivência entre estudantes em sala de aula, organização e infraestrutura da escola e outras. A preocupação que sempre se tem na mediação das assembleias se relaciona com a definição das responsabilidades de cada sujeito nos acordos definidos; o que cada sujeito fará para cumprir os termos e monitorar essa ação. Vale lembrar que todos os acordos e ações são decididos com votação na assembleia e registrados em ata.

Falar em protagonismo estudantil, criando oportunidades para que os alunos se tornem agentes ativos na construção de soluções, na tomada de decisões e no cuidado com o ambiente escolar, promovendo a corresponsabilidade e o sentimento de pertencimento à comunidade educativa, implica abordar os mecanismos de comunicação utilizados nas assem-

ISBN: 978-65-5222-079-0

bleias. Definir quem serão os participantes da assembleia e as etapas do seu desenvolvimento são ações necessárias para escolha do mecanismo de comunicação. Como as assembleias são momentos de diálogo coletivo sobre as questões que afetam a turma, é importante que cada estudante tenha acesso a todas as informações sobre o que foi debatido durante a assembleia, assim, optou-se pelo registro em ata sigilosa onde somente estudantes e coordenação pedagógica possuem acesso. Isso facilita para que os estudantes, que não puderam comparecer no dia da assembleia, tenham acesso ao que foi discutido e acordado. Um lembrete que é feito a cada estudante é que individualmente anotem os acordos e decisões tomadas nas assembleias, assim podem monitorar as etapas dos encaminhamentos aos diversos setores e responsáveis.

Por fim, mas não menos importante, as assembleias ajudam a reduzir conflitos escolares por meio da prática da escuta ativa, do diálogo respeitoso e da deliberação coletiva, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura de paz, onde os estudantes possam expressar suas demandas e contribuir para a mediação e resolução de problemas de forma colaborativa. A discussão de conflitos envolve a falta de relações positivas entre os sujeitos envolvidos e a convivência democrática em sala de aula ou na escola de modo geral. Há situações em que o tratamento do conflito exige que se organize alguns passos para que sejam debatidos: o primeiro passo é criar um ambiente tranquilo para todos; depois, definir claramente o problema a ser abordado, indicando causas e consequências; ouvir as proposições dos dois lados dos sujeitos conflitantes; mediar esses debates e definir o que cada sujeito fará para melhorar a convivência e não deixar de monitorar as decisões.

Acredita-se que a escola pode ser melhor para todos e todas e a realização das assembleias escolares é uma estratégia para que os sonhos, a falta de esperança, a necessidade de amorosidade, a participação, a autonomia... sejam abordados no coletivo de uma instituição que enxerga os discentes e docentes com protagonistas do processo educativo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

CORTELLA, M. S. Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2014.

FREINET, C. Por uma escuela del Pueblo. Bracelona, Laia.

PUIG, J. M. et al. Democracia e participação escolar: propostas de atividades. Coordenação e revisão técnica Ulisses F. Araújo; tradução Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.114

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PESQUISA COLABORATIVA: CONTRIBUIÇÕES PARA PRÁTICAS COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA

Maíra Gomes de Souza da Rocha[1]

RESUMO

Este texto relata experiência de pesquisa que teve por objetivo analisar processos e práticas para a aprendizagem de estudantes com deficiência múltipla matriculados no atendimento educacional especializado (AEE). Entendemos por deficiência múltipla a associação entre duas ou mais deficiências primárias (intelectual, motora/física ou sensorial) trazendo impactos significativos no desenvolvimento. Considerando os diferentes quadros que pode apresentar, ressaltamos o desafio de efetivar práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento desses estudantes. Por meio de pesquisa qualitativa com opção metodológica pela pesquisa-ação, o estudo foi realizado em duas salas de recursos de escola pública de Município da Baixada Fluminense/ RJ. Utilizando como procedimento a observação participante com registros em diário de campo e filmagens com posterior transcrição, foram acompanhadas as práticas desenvolvidas no contexto do AEE e, concomitantemente, realizados encontros periódicos com as docentes para discussão das práticas e estudo da perspectiva histórico-cultural tendo em vista conceitos que contribuem para melhor compreensão sobre o desenvolvimento humano

1 Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal do Rio de Janeiro- RJ, mairagsrocha@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

e suas especificidades quando impactado por deficiências. A teoria histórico-cultural fundamentou a pesquisa e deu suporte para as análises de seus resultados, tendo em vista também os pressupostos da análise de conteúdo. Como resultados, destacamos: A necessidade de formação que contribua para práticas mais sistematizadas e adequadas às necessidades educacionais; A importância de que docentes conheçam conceitos como os de mediação e compensação para fazerem boas escolhas para a prática pedagógica; Urgência em acessar conhecimentos de áreas como da tecnologia assistiva e comunicação alternativa para utilização de recursos e estratégias; A efetivação da pesquisa-ação como pesquisa colaborativa, se constituindo como importante ferramenta para a formação continuada de professores. Por fim, a investigação mostra possibilidades para um processo de escolarização mais inclusivo uma vez que docentes puderam observar potencialidades de aprendizagem, vislumbrando melhores possibilidades para o desenvolvimento de suas práticas.

Palavras-chave: Formação de Professores, Pesquisa Colaborativa, Deficiência Múltipla, Processos de Ensino e Aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Este texto traz relato de pesquisa que analisou processos e práticas para o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes com múltiplas deficiências, procurando conhecer as especificidades destes sujeitos, a fim de investigar ações e recursos que possam beneficiar os mesmos em seu desenvolvimento educacional.

Não é uma tarefa fácil conceituar deficiência múltipla e há debates sobre a melhor forma de definir esta categoria de deficiência. Autores como Carvalho (2000) nos auxiliam e por isso, utilizamos aqui suas palavras:

> [...] expressão adotada para designar pessoas que têm mais de uma deficiência.
>
> É uma condição heterogênea que identifica diferentes grupos de pessoas, revelando associações diversas de deficiência que afetam, mais ou menos intensamente, o funcionamento individual e o relacionamento social (p.47).

Assim, entendemos a deficiência múltipla como a associação entre duas ou mais deficiências primárias (intelectual, física/motora ou sensorial) em que a combinação entre estas pode acarretar impactos significativos na vida de uma pessoa (Rocha, 2018). Pode implicar extensa possibilidade de associação de deficiências, variando conforme o número, a natureza, o grau e a abrangência das deficiências em questão; consequentemente, variam os efeitos dos comprometimentos na vida e prática das pessoas que a apresentam.

Sobre a deficiência múltipla ainda se nota pouca referência ou até ausência desta nos documentos oficiais (Araóz, 2010; Rocha; Pletsch, 2015; 2018; Rocha; 2014; 2018; 2025). Desde 2012, temos investido em pesquisas acompanhando a situação de escolaridade destes estes estudantes, uma vez ainda são poucos os estudos no campo educacional e é fundamental que conheçamos melhor suas especificidades para a efetivação de suportes e apoios, em especial para a efetivação da escolarização (Rocha; Pletsch, 2018).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A escolarização de estudantes com deficiência múltipla numa perspectiva inclusiva é recente na educação brasileira (Rocha; Rocha, 2025). Havendo consenso de que há uma lacuna na Educação de estudantes com deficiência múltipla no ensino comum em nosso país. Até recentemente, as crianças com múltiplas deficiências só poderiam ser educadas separadamente, em escolas especiais ou instituições destinadas ao atendimento de estudantes com deficiência intelectual. Em situação ainda mais grave, ficavam totalmente desassistidas (Kassar, 1999; Brasil, 2006).

Por isso, com a chegada destes estudantes cada vez mais nas escolas, é fundamental pensar sobre as interações e possibilidades para que processos de ensino favoreçam aprendizagem e seu desenvolvimento (Rocha, 2018).

Tomando a perspectiva histórico-cultural para melhor compreensão do desenvolvimento humano, tendo em vista seus pressupostos que também nos contribuem quando este desenvolvimento é impactado pela deficiência (Vigostki, 1997; 2011), vemos a necessidade de que profissionais da educação passem por processos formativos que venham ao encontro das necessidades de desenvolvimento. Nos últimos anos, diversos pesquisadores ressaltam a necessidade de formação docente de qualidade para que seja processos de escolarização sejam também mais qualitativos (Garcia, 2013; Araújo, 2016; Oliveira; Mendes, 2016; 2024; Rocha, Oliveira, Estef, 2025).

Tendo em vista isso, foi proposto o projeto "A escolarização de estudantes com múltiplas deficiências em uma escola pública da Baixada Fluminense: formação de professores e processos de ensino e aprendizagem"[2], tendo como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas e os processos de ensino e aprendizagem de estudantes com múltiplas deficiências. Como objetivos específicos, podemos destacar:

2 Com financiamento FAPERJ.

ISBN: 978-65-5222-079-0

- Conhecer as especificidades e necessidades educacionais especiais de sujeitos com múltiplas deficiências, a fim de buscar práticas e recursos adequados às suas demandas pedagógicas;
- Refletir sobre as possibilidades de uso das tecnologias assistivas e a comunicação alternativa para a construção da aprendizagem de estudantes com múltiplas deficiências;
- Contribuir para o processo de formação de professores no que diz respeito ao trabalho pedagógico com estudantes com múltiplas deficiências.

Metodologicamente, nos pressupostos da pesquisa-ação (André, 1995; Barbier, 2002; Thiollent, 2005; Glat; Pletsch, 2012), tendo em vista a possibilidade de trabalharmos de forma colaborativa com as professoras participantes do estudo.

Ainda que com a expectativa de que esta opção metodológica poderia contribuir como um processo formativo para as professoras, ao iniciar o estudo ainda não tínhamos ideia do quanto que isso poderia se concretizar. Tendo em vista o que vivenciamos e o que este estudo veio a nos trazer como resultados, compartilharemos nesta escrita o quanto que uma pesquisa de natureza colaborativa pode ser profícua a este respeito.

METODOLOGIA

Para a realização do nosso estudo, entendemos que a abordagem qualitativa seria a mais adequada, tendo em vista a natureza do estudo e a nossa intenção de realizar uma pesquisa-ação. Assim, seguindo o disposto em André (2005) optamos pela pesquisa qualitativa, tendo em vista o universo heterogêneo de métodos e técnicas que colaboram para as investigações da área da educação.

Com relação à metodologia da pesquisa-ação, nos fundamentamos nas orientações de Barbier (2002), Thiollent (2005) Glat e Pletsch (2012). Cabe destacar a definição de pesquisa-ação que Thiollent (2005) nos traz:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 16).

Assim, a pesquisa-ação, além da ideia de movimento que sua própria nomenclatura nos traz, vai ao encontro das necessidades e demandas do grupo ao qual serve no campo de pesquisa. Uma das principais características desta metodologia é a participação ativa dos sujeitos envolvidos no estudo e a promoção da colaboração entre pesquisadores e participantes (Glat; Pletsch, 2012).

Apresenta uma flexibilidade que além de propiciar a ação, contribui para uma postura diferente por parte do pesquisador que se constitui como um colaborador para a resolução de problemas, apresentando-se como um parceiro disposto a conhecer a dinâmica do contexto em questão. A pesquisa se desenvolve numa ação coletiva em busca de mudanças, de transformação.

Mediante a essas características da metodologia em questão e aos objetivos da pesquisa, após todos os ritos burocráticos para a autorização, incluindo a aprovação em conselho de ética, iniciamos nosso trabalho de campo em escola pública de Município da Baixada Fluminense/ RJ. Acompanhamos as práticas de duas professoras do atendimento educacional especializado – AEE, modalidade sala de recursos, atuando com quatro estudantes com deficiência múltipla. Professoras e estudantes, como sujeitos constituintes da pesquisa, eram visitados semanalmente pelas pesquisadoras em momentos de atendimento aos estudantes no AEE.

Concomitantemente, de forma quinzenal, docentes e pesquisadoras se reuniam para discutir as questões vivenciadas em campo e à luz das perspectiva histórico-cultural, buscar alternativas para as dificuldades e possibilidades para uma prática pedagógica condizente com as especificidades de desenvolvimento apresentadas pelos estudantes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Como procedimentos de pesquisa, realizamos a observação participante com registros em diário de campo; gravações em vídeos dos momentos de interações entre professoras e estudantes; gravação em áudio das discussões e momentos de estudo com as pesquisadoras. Para a análise dos dados, percorremos os caminhos indicados pela análise de conteúdo (Bardin, 1977).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dificuldades na formação dos professores estão presentes na educação em geral, sobretudo quando focamos a prática pedagógica desenvolvida com estudantes que tem maiores necessidades de apoios e suportes (Rocha; Pletsch, 2018). Desta forma é fundamental o investimento tanto na formação inicial quanto na continuada para que tenhamos profissionais não apenas mais preparados e seguros na sua atuação, mas com práticas que coadunem com os desafios não apenas em relação aos estudantes com deficiência, mas da realidade escolar como um todo (Rocha; Oliveira; Estef, 2025).

Tendo em vista que os nossos estudantes eram crianças consideravelmente comprometidas (com dificuldades de locomoção, limitações comunicacionais e outras) encontramos na pesquisa-ação um processo metodológico-formativo que poderia se pautar no referencial teórico histórico-cultural de Vigotski. Este referencial valoriza o desenvolvimento dos sujeitos, sem se esquecer da importância da dimensão social em seus processos (Vigotski, 1997; 2009; 2011).

Como já mencionado, a deficiência múltipla pode trazer impactos significativos para a vida prática das pessoas que a apresentam. Esta situação se evidenciou também em nossa pesquisa de campo, quando estes impactos se traduziam em limitações desde a autonomia dos estudantes em atividades simples do cotidiano, chegando a comprometimentos que incidiam diretamente em seus processos de ensino e aprendizagem.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tendo em vista esta realidade, buscamos nos momentos de estudo com as professoras, dimensões teóricas que pudessem nos auxiliar no entendimento de como os processos de ensino e aprendizagem destes estudantes poderiam ser beneficiados. Assim, considerando as contribuições da teoria histórico-cultural na compreensão desses processos e do desenvolvimento de pessoas com deficiência, os discutimos à luz de algumas de suas proposições desenvolvidas por Vigotski.

No campo da Educação Especial, cada vez mais se apresentam teóricos interessados em aprofundar estudos sobre este referencial, entretanto, sobre as questões da aprendizagem especificamente em relação à deficiência múltipla, ainda são escassos os estudos acadêmicos (Carvalho, 2000; Rocha, 2014; 2018; 2025).

A pesquisa nos evidenciou diversas potencialidades e possibilidades nos sujeitos acompanhados. No entanto, também ficou clara a necessidade de maior aprofundamento teórico das docentes para identificá-las e contribuir pedagogicamente para o seu desenvolvimento. Este aspecto foi observado tanto no acompanhamento do trabalho nas salas de recursos, quanto nos discursos das professoras durante os momentos de estudo. Vejamos alguns registros acerca dessas questões:

> A professora começou com uma música em que usava escovinhas de dente para fazer estimulação tátil em Marcelo. Depois, ela colocou um vídeo (em seu próprio notebook) para explorar imagens sobre o circo. Dentro do mesmo tema do vídeo, fez estimulação com diferentes objetos a fim de que o aluno observasse seus formatos, cores, texturas, dentre outros aspectos. Nota-se que a professora tenta tudo. Ela comenta: "Nem sempre tenho a certeza se estou indo pelo caminho certo, o que eu não posso é desistir!" (Registro em diário de campo em 12/04).

> Sei da minha dificuldade em entender o que os meus alunos precisam. Tento estimulá-los de todas as formas para que quando observo que está dando certo de determinado jeito, investir nisso. Sei que são capazes de aprender, mas não sei nem como é o raciocínio deles. Na hora em que chegam na sala a gente pensa: "o que será possível fazer com eles?" (Relato obtido em reunião com as professoras em 05/06).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, a perspectiva histórico-cultural também nos deu respaldo teórico conceitual pois tratamos da aprendizagem de pessoas com deficiência. O trabalho exigiu profundidade no campo para uma observação detalhada e abrangente uma vez que envolvia sujeitos com dificuldades de comunicação e interação social.

No caso dos estudantes acompanhados pela pesquisa, notamos a complexidade de observar seu desenvolvimento, devido aos comprometimentos severos que apresentam. A atenção constante aos sinais que poderiam ser emitidos pelos estudantes era fundamental para que elas não fossem ignoradas. Vejamos no caso do aluno Marcelo:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
24/04	Sala de recursos	09:17h	00:00:34	Sentado de frente para o computador, Marcelo observa o vídeo emitindo alguns sons bem baixinhos. De repente, ele se assusta e num reflexo bem sutil, balança o braço.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Num primeiro contato com este estudante é difícil mensurar possibilidades para que haja o desenvolvimento de funções psicológicas superiores[3]. No entanto, apesar do quadro severo que apresenta, por várias vezes notam-se ações conscientes e controladas. Deste modo, a teoria histórico-cultural se propõe a analisar o desenvolvimento dos processos superiores a partir da internalização de práticas sociais específicas.

Compreendendo, então, que o desenvolvimento biológico não pode ser desconsiderado e que todas as funções superiores têm as suas origens em processos sociais (Vigotski, 2009; 2011), consideramos que estas postulações nos foram fundamentais para melhor entender as limitações dos estudantes e a partir destas, colaborar pelo meio social, para o desenvolvimento de estruturas psicológicas mais elaboradas.

Esse fator se evidenciou ao longo das observações das práticas e das discussões com as professoras. Notamos na observação abaixo que a professora tinha a consciência das limitações dos estudantes e as considerava

ISBN: 978-65-5222-079-0

para a realização das atividades; assim, procurava "compensá-las" por meio de diferentes estratégias:

> Iniciou-se a contagem de história através da leitura de um livro (a mesma da última vez que acompanhamos, história dos "Três porquinhos"). Ruth narrava a história com extrema riqueza de detalhes em sua expressão facial. Todas as vezes que assoprava, imitando o lobo, Marcelo ria a ponto de dar gargalhadas. Houve também momentos em que interagiu, emitindo alguns sons e apertando os olhos. À medida que ia contando as casas da história, a professora colocava pinos no plano inclinado a fim de fazer interface com as quantidades. (...). São utilizadas miniaturas, bichos de pelúcia e gravuras durante a contação. Muitas vezes ele interagiu sorrindo com os sons engraçados que a professora fazia (Registro em diário de campo em 05/06).

Durante a entrevista, uma das docentes, pontuou a importância de conhecer melhor os conceitos da teoria histórico-cultural relacionando à necessidade que tem de identificar as peculiaridades de desenvolvimento de seus estudantes e assim, trabalhar de forma mais coerente. Na fala da professora ela também ressaltou a sua concepção sobre o desenvolvimento dos estudantes com deficiência:

> O quanto o que ele [Vigotski] coloca, remete a gente à questão da prática mesmo. Por exemplo, você vai montar o planejamento para uma criança, vai levando em consideração todos os aspectos: a questão orgânica dela, a questão psicológica. Você pensa na questão cultural e na questão do desenvolvimento da criança. A gente pensa que a criança que tem deficiência teria um "atraso", teria "estacionado" em algum momento de sua vida. Na verdade, seu desenvolvimento é diferente (Gravação realizada durante entrevista em 13/11).

Em outra oportunidade, ainda discutindo o mesmo aspecto, chegamos juntamente com as professoras à seguinte reflexão:

> Mas agora eu quero falar mais sobre outro aspecto que foi colocado, sobre o desenvolvimento humano (...). Quando se afeta o outro, quando o outro tem prazer sobre aquilo que está sendo oferecido a ele. Mas, para isso, o sujeito tem que ter boas condições, pois não adianta ter um desafio psicológico que envolve diferentes ações, se o aluno não está preparado

> para isso (Gravação realizada durante reunião realizada com as professoras em 18/09).

Intervir pedagogicamente sem considerar a questão biológica é incoerente e não colabora para o desenvolvimento, por outro lado, a restrição das ações pautadas somente nos fatores fisiológicos, ainda mais em sujeitos com severos comprometimentos, engessa as possibilidades de desenvolvimento.

Assim, além de observarmos as especificidades de desenvolvimento e melhor compreendê-las, o estudo oportunizou observar os potenciais dos nossos estudantes com deficiência múltipla, na utilização de recursos adequados a essas especificidades.

Pautados na perspectiva histórico-cultural, em especial nos pressupostos de mediação e do conceito de compensação[3] da deficiência (Vigotski, 1997), foi possível perceber que a utilização de estratégias e recursos de tecnologia assistiva (TA) e comunicação alternativa (CA) favorecem para além da comunicação, autonomia e participação, mas para processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Rocha (2025) chama atenção para essa possibilidade evidenciada em nossa pesquisa: recursos de TA, entendidos como instrumentos de compensação - ressaltando esta prática a partir da fundamentação teórica nos estudos de Vigotski. Para ilustrar este aspecto, destacamos a fala de uma das professoras durante entrevista realizada, bem como duas situações registradas em vídeo durante a pesquisa de campo:

> Pesquisadora: Como o acesso ao conhecimento das áreas de tecnologias assistivas e da comunicação alternativa pode colaborar para os processos de ensino e aprendizagem com estudantes com deficiência múltipla?
>
> Professora: Já começa aí na questão da compensação... a tecnologia assistiva já ajuda nisso. A gente tem um aluno que tem uma dificuldade, e aí a gente quer usar um outro canal

3 O conflito que geralmente acontece por causa da deficiência, trazendo dificuldades para a vida do sujeito também pode criar possibilidades e estímulos de compensação. O defeito torna-se, portanto, o ponto de partida e principal força motriz por trás do desenvolvimento psíquico da personalidade (Vigotski, 1997).

> um pouco mais aberto; essa tecnologia vai ajudar justamente nesse canal (Gravação realizada durante entrevista em 13/11).

A discussão deste conceito com as professoras nos levou a reflexões diversas que foram se concretizando através de mudanças em suas práticas pedagógicas. O entendimento de que o processo de compensação pode colaborar diretamente para os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência múltipla estimulou na identificação de potencialidades que poderiam ser desenvolvidas por meio de uma mediação pedagógica diferenciada. O relato de uma das docentes exprime a questão:

> Estou gostando de estudar sobre a compensação porque me estimula a buscar meios e alternativas que venham a contribuir para a aprendizagem dos meus alunos. Sendo diferente o funcionamento do seu desenvolvimento, entendo que tenho que atender as suas particularidades para que ele aconteça. Isso é compensar! Ainda assim, também entendi que não podemos achar que a compensação vai garantir que ele venha a aprender tudo o que eu espero (Gravação realizada durante reunião em 13/11).

É mister oportunizar formações que possibilitem conhecer e refletir sobre conceitos como esse que nos ajudam a entender o desenvolvimento humano impactado pela deficiência e como contribuir por meio da prática pedagógica para este desenvolvimento. Do mesmo modo, entender como áreas como da tecnologia assistiva e de comunicação alternativa podem ser aproveitadas, é pertinente. São imprescindíveis formações que contribuam com saberes teóricos que venham ao encontro diretamente com a prática, dando inclusive, a oportunidade para que possam construir materiais e adaptações que venham a contemplar as particularidades de seus estudantes. A este respeito Pelosi (2011) salienta que:

> Para que o professor possa auxiliar a introdução de recursos de tecnologia assistiva que auxiliem a comunicação, o aprendizado, a realização das atividades escolares, a participação nas brincadeiras e nas atividades complementares da escola, ele precisa ter conhecimento na área da tecnologia assistiva e estabelecer parcerias (p. 05).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Nos momentos de conversas com as professoras participantes do nosso estudo, foi ressaltada a importância destes recursos para os processos de aprendizagem dos estudantes com deficiência múltipla. Evidenciou-se a preocupação não apenas com o recebimento dos materiais, mas a necessidade de capacitação dos docentes para a utilização adequada:

> Pesquisadora: Você acredita que o processo de ensino é facilitado com o uso destes recursos? Professora: Facilita muito. Em relação a isso também, eu assisti aquele vídeo que foi enviado, falando sobre o uso das tecnologias assistivas e o uso do computador – aquele programa "salto para o futuro" – eu assisti e pensei sobre quantos professores receberam vários computadores, vários tabletes... mas, de que maneira que eles fizeram uso dessas ferramentas? A gente vê alguns lugares que receberam estes computadores, mas para o professor é simplesmente mais um equipamento para a sala de aula, sem saber muito bem como usar, como aproveitar... é para o fim da aula, é para o momento de distração (Gravação de entrevista realizada em 13/11).
>
> Professora: Os recursos de TA e CA são muito importantes para o ensino, ainda mais com as necessidades dos nossos alunos. Mas, tem que saber usar... Se não, a gente acaba igual naquela história da professora que todo o dia fazia tabuada no quadro, aí chegou o computador, a tecnologia na sala dela e ela simplesmente colocou a tabuada da mesma forma no computador; o equipamento não fez tanta diferença assim. Então, se a gente não souber usar os recursos de TA e CA vai acontecer o mesmo (Gravação de entrevista realizada em 13/11).

Para não ocorrer este equívoco, é necessário garantir formações, trazendo novas possibilidades, apresentando novos conceitos, acompanhando continuamente a prática do professor (Rocha; Bernardo, 2025). Nesse sentido, entendemos que nossa pesquisa com base nos pressupostos da pesquisa-ação favoreceu a formação continuada das professoras participantes. Podemos destacar, por exemplo, os benefícios a partir da descrição em diário de campo sobre a prática de uma das docentes participantes que atuava no AEE há pouco tempo:

> Quando eu penso na mudança nas práticas das professoras, penso especificamente na Claudia, porque ela não trabalhava com alunos com esse tipo de comprometimento. E é interessante ver a interação em relação aos recursos que ela

ISBN: 978-65-5222-079-0

> está começando a construir (Registro em diário de campo em 02/10).

A seguir, selecionamos alguns registros que exemplificam sugestões dadas às duas docentes ainda nos momentos de atendimento dos estudantes nas salas de recursos:

> Professora começa a contar história para a aluna. Percebendo a dificuldade dela em gesticular sobre o conto e ao mesmo tempo posicionar o livro de forma que fosse adequado para a aluna conseguir ver, sugerimos à Claudia o uso de plano inclinado para apoiar a história – ela gostou da sugestão (Registro em diário de campo em 12/04).

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
26/04	Sala de recursos	10:17h	00:01:13	Com o espelho apoiado em um plano inclinado (sugestão que demos à Ruth), é feita a estimulação com várias músicas enquanto Marcelo olha sua imagem refletida.

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
05/06	Sala de recursos	9:15h	00:00:57	Na exploração dos animais através de figuras apresentadas em slides por meio do computador, chega a vez da "vaca". Trabalhando com um bichinho de pelúcia associado às imagens, a professora fala que a vaca produz o leite que bebemos (neste momento sugerimos à Ruth que peguemos para ela um copo de leite na cozinha para que de um modo concreto o estudante entendesse o que era leite).

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Outros pesquisadores relatam experiências parecidas, uma vez que por meio da pesquisa-ação conseguiram desenvolver estudos que resultaram em formação continuada para os professores participantes (Glat; Pletsch, 2012; Nunes, Walter; Schirmer, 2013; Schirmer, 2013; Rocha; Oliveira; Estef, 2025, dentre outros).

Com relação a esta contribuição da pesquisa-ação para a formação dos professores participantes, enquanto pesquisa colaborativa, pode-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mos também citar o relato de Glat e Pletsch (2012). As pesquisadoras utilizaram esse referencial metodológico voltado para a formação de professores para atuar com as demandas postas pela inclusão escolar. Após o término de um trabalho de pesquisa em que tiveram a oportunidade de conhecer profundamente determinado contexto de ensino, as pesquisadoras propuseram a realização de uma pesquisa-ação para a devolução dos dados obtidos com a identificação dos problemas da referida realidade. A partir disso, objetivaram contribuir para a resolução destes. Assim, concordamos que:

> [...] práticas de formação continuada que levem em consideração metodologias como a pesquisa-ação ou pesquisa-intervenção são mais efetivas, pois garantem aos profissionais participantes refletir sobre suas demandas e construir de forma colaborativa e fundamentada novas possibilidades de ensino e aprendizagem. Assim, estimulando os docentes a refletirem sobre suas trajetórias e processos formativos (Pletsch, 2013, p. 09 – 10).

Rocha, Oliveira e Estef (2025) sublinham a importância de o professor refletir sobre o seu fazer pedagógico, tendo a possibilidade de enriquecê-lo constantemente. As autoras trazem essa consideração a partir de experiência de pesquisa em que temas como a TA e CA já faziam parte da ementa de um programa de pós-graduação *lato senso,* destacando a importância de ter não apenas acesso ao conhecimento desses temas, mas de refletir sobre suas práticas. Lembramos então da contribuição de Bolzan (2002):

> O professor reflexivo aprende a partir da análise e da interpretação da sua própria atividade (...) ao refletir sobre a sua ação pedagógica, ele estará atuando como um pesquisador da sua própria sala de aula, deixando de seguir cegamente as prescrições impostas (...). Durante o processo de reflexão, o professor, muitas vezes, deixa emergir seus esquemas implícitos ou mesmo suas construções teóricas, formuladas desde a formação acadêmica, tentando aproximá-las de sua problemática atual (p.16-17).

ISBN: 978-65-5222-079-0

O registro a seguir ilustra como essa postura se tornou comum durante a atuação das docentes no trabalho pedagógico nas salas de recursos:

Data	Local	Horário	Duração do episódio	Descrição
28/08	Sala de recursos	08:08h	00:04:46	Igor chega à sala. Ruth o leva até a cadeira, próxima ao computador, mostra uma foto dela e de Igor nos slides e pede que ele mostre quem são as pessoas da foto. Ele fica parado olhando para ela sem expressar respostas. A professora passa slides com figuras de comidas e faz associações com os sinais desses alimentos: "Nós vamos ver lá na tela o biscoito e o pão". Igor espera calmo. A professora pega a maçã que está em cima da mesa, mostra ao estudante, depois pega a mão dele e mostra várias vezes na tentativa dele repetir. Igor se joga no chão e a professora olha para nós e comenta: "A forma que estou fazendo não está dando certo... tenho que pensar em outra alternativa para que a minha ação de fato ajude na aprendizagem dele".

Fonte: Vinheta confeccionada a partir das transcrições de vídeos

Especificamente sobre esta reflexão, notamos que a pesquisa colaborou para que as professoras pensassem sobre o encaminhamento de ações que viessem a propiciar a melhor aprendizagem de seus estudantes. Depois disso, notamos também que se sentiram impelidas a aprofundar seus estudos e buscar novas trilhas formativas. É pertinente também destacar que se tornaram agentes multiplicadoras na unidade de ensino, impulsionando outros docentes a participar de pesquisas e avançar para novos processos de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as contribuições da pesquisa colaborativa, realizada por meio da pesquisa-ação, podemos resslatar que essa forma de desenvolver pesquisa contribuiu para que fossem oportunizados momentos de

formação com profunda reflexão e significado para as docenets envolvidas.

Mais do que ir assistir a uma palestra sobre um tema interessante, com um profissional de referência, ou de ler um bom artigo que aborde um assunto importante, participando de um curso relevante, foi vivenciado um processo de partilhar e trocas de saberes. Este processo emergiu de situações que traziam angústia e preocupação às professoras: a sensação de impotência qaundo se percebe que sua prática não influencia no desenvolvimento do seu estudante.

Além de reflexões sobre especificidades do desenvolvimento humano e como buscar contemplá-las por meio da ação como professoras, estas docentes conheceram estratégias e possibilidades de atuação que antes não pareciam ser possível.

O processo de transformação indicado como algo pertinente em campos de investigação em que a pesquisa-ação é realizada, foi observado tanto nas relações de ensino quanto nas próprias profissionais que, além de descobrirem potenciais em seus estudantes, perceberam em si próprias. E por que não dizer que isso também aconteceu com as pesquisadoras?

Assim, finalizamos esta escrita resslatando a importância de que realizemos cada vez mais pesquisas que contribuam para processos de formação transformadores, em especial, ressaltando a necessidade de que cada vez mais se conheça sobre a dediciência múltipla, vislumbrando melhores possibilidades para o desenvolvimento dos sujeitos que a apresentam no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Etnografia da prática escolar. **Série Prática Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. **Série Pesquisa**; vol. 13, Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ARAÓZ, S. M**. Inclusão de alunos com deficiência múltipla: análise de um programa de apoio.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2010.

ARAÚJO, D. F. de. **Formação continuada de professores na perspectiva da educação inclusiva na Baixada Fluminense.** 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar de Nova Iguaçu, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu - RJ. 2016. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui//handle/20.500.14407/13158?locale=es Acesso em: 20 outubro, 2025.

ARAÚJO, D. F. de. **Formação continuada de professoras em Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no estado do Rio de Janeiro**. 2024. 169 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2024. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19240 Acesso em: 20 outubro, 2025.

BARBIER, R. A pesquisa-ação. Brasília: **Liber Livro**, 2002.

BARDIN. L. Análise de conteúdo. Lisboa: **Editora Persona**, 1977.

BOLZAN, D. P. V. Formação de professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. **Mediação**: Porto Alegre, 2002.

BRASIL. **Educação Infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla.** [4. ed.] / elaboração profª Ana Maria de Godói – Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CARVALHO, E. N. S. Programas e capacitação de recursos humanos do Ensino Fundamental – **Deficiência Múltipla.** Brasília, SEESP/MEC, v. 1, 2000.

GARCIA, R. M. C. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, nº 52, jan.-mar. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/4cwH7NndqZ-DYRSjCjmDkWWJ/?format=pdf&lang= pt Acesso em outubro, 2025.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. **Série Pesquisa em Educação**. Editora EduERJ, Rio de Janeiro, 2012.

KASSAR, M. C. M. Deficiência múltipla e educação no Brasil-discurso e silêncio na história dos sujeitos. Campinas: **Autores Associados**, 1999.

NUNES, L. R. O. P. WALTER, C. C. de F. & SCHIRMER, C. R. Formação de professores e pesquisadores em educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro: a contribuição da comunicação alternativa. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) **Comunicar para incluir.** CRBF: Porto Alegre, 2013.

OLIVEIRA, P. S. de; MENDES, E. G. Análise do projeto pedagógico e da grade curricular dos cursos de licenciatura em educação especial. **Educação Pesquisa.** São Paulo, 2016.

ROCHA, M. G. de S. da, OLIVEIRA, M. C. P. de. ESTEF, S. (2025). A Avaliação como Estratégia de Acessibilidade e Inclusão no Processo Formativo de um Curso EAD. *EaD **Em Foco***, *15*(2), e2585. https://doi.org/10.18264/eadf.v15i2.2585 Acesso em outubro de 2027.

PELOSI, M. B. Relatório final da pesquisa: **Formação em serviço de professores de salas multifuncionais para o desenvolvimento da comunicação alternativa com os alunos com necessidades educacionais especiais.** FAPERJ E - 26/110.039/2010 RJ/2011. Disponível em:https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbnx0Z WNub2xvZ2lhYXNzaX-N0aXZhdWZyanxneDozYzhlYTdlYzIxMzY3ZDVj Acessado em: outubro de 2025.

PLETSCH, M. D. **Formação docente em tempos de inclusão escolar: em foco as práticas do atendimento educacional especializado.** Nova Iguaçu, 2013.

ROCHA, M. G. de S. da. **Processos de ensino e aprendizagem de alunos com múltiplas deficiências no AEE à luz da teoria histórico-cultural.** 233 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Educação / Instituto Multidisciplinar / PPGEduc / UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2014. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/13013/3/2014%20-%20Ma%c3%adra%20Gomes%20de%20Souza%20Rocha.pdf Acesso em: 14 ago. 2025.

ROCHA, M. G. de S. da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu. 2018. Disponível em: https://rima.ufrrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/9949/3/2018%20-%20Ma%-c3%adra%20Gomes%20de%20Souza%20da%20Rocha.pdf Acesso em: 18 jul. 2025.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D.. Deficiência múltipla: disputas conceituais e políticas educacionais no Brasil. **Revista Cadernos de Pesquisa,**. v. 22, n. 1, p.112-125, jan./abr. 2015. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3077 Acesso em: 22 outubro 2025.

ROCHA, M. G. de S. da; PLETSCH, M. D. Deficiência múltipla, sistemas de apoio e processos de escolarização. **Horizontes**, v.36, n3, p.99-110.,2018. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/700 Acesso em 10/05/2025. Acesso em: 22 setembro 2025.

ROCHA, M. G. de S. da; ROCHA, M. P. F. da. Currículo e sentidos da escolarização de estudantes com deficiência: desafios e possibilidades para uma educação inclusiva. **Revista Educação Online**, v. 20, n.48, p. 1-20, 2025. Disponível em: https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1961/709 Acesso em: 12 julho. 2025.

ROCHA, M. G. S. da; BERNARDO, F. G. Comunicação Alternativa e Formação de Professores: Inovação e Imaginação Pedagógica num Curso EAD. In: Anais Do 10˚ Congresso Brasileiro de Comunicação Aumentativa e Alternativa da Isaac-Brasil, 2025, Rio de Janeiro. Anais eletrônicos. Galoá, 2025. Disponível em: https://proceedings.science/isaacbrasil-2025/trabalhos/comunicacao-alternativa-e-formacao-de-professores-inovacao-e-imaginacao-pedagogi?lang=pt-br# Acesso em outubro, 2025.

ROCHA, M. G. de S. Da. Comunicação Alternativa e Processos de Compensação em Benefício do Desenvolvimento de Estudantes com Deficiência Múltipla. In Anais do X Congresso Brasileiro de Comunicação Aumentativa e Alternativa da Issac-Brasil: 20 anos de Issac-Brasil: Desafios, avanços e perspectivas da CAA. RJ, 2025a. Disponível em: https://proceedings.science/isaacbrasil-2025/trabalhos?lang=pt-br Acesso em: 10 out. 2025.

ROCHA, M. G. de S. da. Escolarização de estudantes com deficiência múltipla: garantia de um direito ou apenas uma formalidade? (No prelo, aceito pela Revista Educação, Ciência e Cultura. Editora Unisalle. Previsão de publicação: Nov. 2025).

SCHIRMER, C. R. Formação inicial e continuada de professores em comunicação alternativa: pontos importantes para vencer os desafios. In: PASSERINO, L. M.; BEZ, M. R.; PEREIRA, A. C. C.; PERES, A. (Org.) **Comunicar para incluir.** CRBF: Porto Alegre, 2013.

THIOLLENT, M. Metodologia da Pesquisa-ação. 14ª edição. São Paulo: **Cortez Editora**, 2005.

VIGOTSKI, L. S. Fundamentos da defectologia (Obras escogidas) volume V. Visor. Madrid, 1997.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. **Textos de Psicologia** (Texto integral, traduzido do russo Pensamento e Linguagem) 496 p. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. In: Educação e Pesquisa v. 37, n.4, p. 861-870, dez., 2011.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.115

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO LICENCIANDO: POSSIBILIDADES PELAS CULTURAS LÚDICAS INFANTIS NAS ESCOLAS

Nair Correia Salgado de Azevedo[1]

RESUMO

O Estágio Supervisionado sempre foi visto como um espaço significativo no processo de construção da profissionalidade docente. Trata-se de um momento em que os futuros professores percebem questões relacionadas às práticas pedagógicas e outras relações ocorridas no chão da escola. Essa pesquisa teve como objetivo, refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* de compreensão sobre a importância das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas, relacionadas ao processo de formação inicial docente do licenciando em Pedagogia. Caracterizada como uma pesquisa de abordagem qualitativa e de cunho bibliográfico, teve como proposta realizar um levantamento de dados sobre pesquisas publicadas entre os anos de 2020 e 2025 na Plataforma Sucupira usando os seguintes descritores: "estágio supervisionado na pedagogia"; "estágio supervisionado e pedagogia lúdica"; "estágio supervisionado e brincadeiras"; "estágio supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental"; "estágio supervisionado na pedagogia e cultura lúdica". Os resultados mostraram que as discussões que relacionaram a Pedagogia com a Cultura Lúdica ou com o Estágio Supervisionado possuem mais de cem publicações. Entretanto, quando associados de forma mais específica os termos "Estágio Supervisionado" com "cultura lúdica", "brinca-

1 Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Campus de Presidente Prudente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

deiras", "jogos" e "pedagogia lúdica", esse número se reduz a nove pesquisas. Esses dados nos permite inferir que há uma escassez de estudos que contemplem as Culturas Lúdicas pela ótica do Estágio Supervisionado, o que indica a necessidade de mais reflexões e ações para que o processo de formação de professores para a Educação Básica incorpore as Culturas Lúdicas enquanto elementos importantes para a aprendizagem. É oportuno mencionar que, embora existam poucas pesquisas que façam essa análise mais específica, os dados também mostram que diversas Licenciaturas também se interessam pela temática (mesmo que discretamente), o que implica em um interesse sobre a temática enquanto recurso pedagógico e para a formação de professores de várias áreas.

Palavras-chave: Educação. Estágio Supervisionado. Culturas Lúdicas Infantis. Formação de Professores. Pedagogia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O trabalho no ensino superior envolve saberes complexos e o que tenho presenciado em minha trajetória profissional é que os discentes do curso de Licenciatura em Pedagogia compartilham, em seu processo de formação, muitas inseguranças sobre as práticas que precisarão obter para serem bons professores. Percebo também que essas incertezas e dúvidas começam a ser esclarecidas em um momento essencial para a formação dos futuros professores: as vivências ocorridas no estágio, uma disciplina obrigatória e dotada de um caráter formativo importante, especialmente relacionado às práticas pedagógicas e à construção de saberes ocorridos no chão da escola.

Há pouco tempo, conversando com alunos de um curso de Pedagogia em que atuava, eles mencionaram a questão de que durante o estágio, puderam perceber em muitos momentos o *lócus* do trabalho pedagógico e já conseguiam identificar, segundo percepções pessoais e de formação inicial já recebidas, uma identificação com a profissão docente. Nessa conversa informal, mas muito rica, os alunos comentaram que é muito bom perceber nesses momentos como ocorre o ensino, como são as crianças da Educação Básica, como os professores lidam com alguns conflitos, como identificam alunos com dificuldades de aprendizagem, como praticam a inclusão, como percebem o processo de ensino e aprendizagem em salas de "Educação de Jovens e Adultos", entre outros.

As "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior" (Brasil, 2015) mencionam que o estágio, além de ser uma atividade obrigatória, deve ser específica e articulada com a prática de outras atividades acadêmicas. Entre os conhecimentos teóricos e práticos mencionados pelo referido documento, encontramos a execução de atividades nos espaços formativos pela participação do discente em momentos de planejamento nas escolas, bem como desenvolver, executar e acompanhar práticas avaliativas com diferentes estratégias e recursos didático-pedagógicos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Essas ações serão muito importantes para o rompimento da visão "praticista" do estágio, fazendo com que o aluno saia do tradicional "estágio de observação" - essa modalidade é relevante, mas o que as pesquisas realizadas por Pimenta (2012) demonstram é que em alguns contextos o estágio se reduz apenas à "observação" e é de suma importância que essa atividade avance para a participação e reflexão das práticas vivenciadas no estágio.

Como é perceptível até aqui, o estágio é um excelente *lócus* para que os futuros professores percebam essas questões, pois eles possibilitam ao estagiário a oportunidade de observar, planejar, presenciar metodologias de ensino em sua execução e, por fim, participar de processos avaliativos.

Já com relação às Culturas Lúdicas Infantis[2], existem discussões bastante específicas realizadas durante a formação docente, como o cerceamento do jogar e brincar em muitos contextos escolares, a exigência da imobilidade durante o período das aulas, o entendimento do lúdico como opositor ao que é "sério", a falsa premissa de que o jogo e a brincadeira atrapalham o processo de ensino e aprendizagem nas escolas e que a ludicidade é considerada "menos importante" quando comparada a outros conteúdos. Tais afirmativas, no entanto, estão na contramão do que muitos estudos já confirmaram: enquanto jogam e brincam, as crianças desenvolvem estruturas cognitivas importantes que usarão para a aprendizagem de conteúdos diversos, como os conteúdos científicos e sociais (Azevedo, 2022).

Sendo assim, mesmo com o reconhecimento ao longo do tempo de sua importância, as Culturas Lúdicas Infantis lutam por encontrar um espaço de reconhecimento em muitos contextos escolares e algumas

2 Segundo Brougère (2010) o conceito de "cultura lúdica" pode ser definido, antes de tudo, como um conjunto de procedimentos que tornam as práticas lúdicas como o jogo e a brincadeira, possíveis de ocorrer. Além disso, implica compreender que para a existência de uma cultura lúdica é preciso haver um conjunto de regras e significações típicas do contexto lúdico que o participante adquire e domina. Sendo assim, dispor de uma cultura lúdica é dispor de referências que permitem interpretar, por exemplo, que um jogo ou uma brincadeira são atividades relevantes, o que para outras pessoas podem não ser.

ISBN: 978-65-5222-079-0

indagações ainda persistem: porque elas são tão proibidas em um local em que deveriam ocorrer com mais frequência (a escola)?

Outra questão que paira no ar a esse respeito, faz menção sobre a dificuldade que muitos professores têm em propiciar esses momentos por diversos motivos, entre eles, a deficitária formação inicial docente - a reclamação é de que tiveram poucas aulas nos cursos de Pedagogia que contemplassem jogos e brincadeiras nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e que tal função deveria ser atribuída aos professores de Educação Física que, *a priori*, teriam uma formação mais adequada para trabalhar nesse sentido (Azevedo, 2022).

Por outro lado, existe também uma dificuldade em reconhecer as especificidades das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, consequentemente, planejar atividades lúdicas que contemplem suas necessidades. A própria área da Educação Física tem, em sua história na Educação brasileira, muitas dificuldades com relação à sua identidade própria e como vemos em Betti (2009), durante muito tempo sequer contemplou os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Freire (1989), assim como Vygotsky (1991), Sarmento (2004) e Brougère (1998) ressaltam que a base de desenvolvimento das crianças, sobretudo na idade que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental, são pautados em dois elementos que estão diretamente ligados ao termo ludicidade: o jogo e a brincadeira.

Para Vygotsky (1991) a brincadeira, do conjunto de atividades que a criança realiza, é aquela que está entre as mais importantes influências na formação psíquica e no desenvolvimento da personalidade infantil. No mesmo sentido, Sarmento (2004), realizando discussões na área da Sociologia da Infância, destaca que a ludicidade é um eixo identificador das culturas infantis e uma condição fundamental para a aprendizagem da sociabilidade e para o conhecimento de si e do mundo.

Portanto, resta-nos nesse momento a seguinte reflexão: o que é ser criança atualmente nos contextos escolares? O problema está na criança ou na forma como propomos algumas atividades a elas? Porque presen-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ciamos, em muitos momentos, uma aversão ao movimento dentro de muitas instituições escolares?

Essas são algumas questões relacionadas aos conteúdos e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem que as Culturas Lúdicas Infantis propoem à formação de Professores da Educação Básica nos dias atuais. Entretanto, devido a inúmeros fatores, que vai desde aspectos históricos da educação pública, às políticas educacionais, ao tratamento financeiro dado à Educação Básica, aos aspectos da cultura (sejam nacionais ou regionais), às formas de estrutura e gestão das escolas, bem como a formação dos gestores, é possível inferir que as discussões sobre essa e outras temáticas igualmente relevantes, podem,em alguns momentos, terem sido debatidas de forma superficial (Gatti, 2010).

A formação que o professor absorve irá fazer dele o profissional em sala por meio de suas ações pedagógicas, e é a partir daí que o aperfeiçoamento se inicia, pois o processo de formação é acompanhado por um planejamento em que o professor desenvolverá uma formação de qualidade. “Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão-somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saberes em novas práticas.” (Fusari *apud* Pimenta, 1999, p.16).

Segundo Pimenta (1999), é preciso pensar a formação dos professores como um projeto único envolvendo a formação inicial e a formação em serviço. Desse modo, trata-se de um duplo processo: o de autoformação dos professores, com base na reelaboração constante dos saberes realizado na prática e confrontados com as experiências vividas no contexto escolar, e o de formação nas instituições escolares em que atuam.

Diante do que foi discutido até aqui, esse trabalho parte do pressuposto de que é possível considerar que a temática das Culturas Lúdicas Infantis na formação de professores para a Educação Básica deve ser alvo de discussões, visto que, também por meio delas, o potencial de aprendizagem pode ser desenvolvido na criança.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Como justificativa, o primeiro ponto a ser destacado é que a temática dessa pesquisa contribui significativamente para a produção de conhecimento. Apenas para exemplificar, em uma busca preliminar no Banco de Dados da CAPES realizada em março de 2024, usando os descritores "Estágio Supervisionado e Culturas Lúdicas", encontrou-se apenas duas pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2024 que objetivavam uma investigação sobre o tema.

Isso permite o entendimento de que há uma necessidade da execução de mais pesquisas que contemplem uma discussão a respeito do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* para reflexão e observação sobre as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar. Um mapeamento detalhado das pesquisas já publicadas na mesma plataforma (e que será detalhado mais adiante) também contribui para que essa afirmação ganhe credibilidade.

O segundo ponto é que, ao ampliarmos a discussão analisando apenas o termo "Culturas Lúdicas Infantis" de forma mais geral, é perceptível a publicação de muitas pesquisas sobre a temática[3] que mostram a visão de outros grupos de participantes, como dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, das crianças e dos adolescentes, por exemplo. No entanto, são poucos que demonstram o ponto de vista do estagiário dos cursos de Licenciatura em Pedagogia sobre a temática e quais fatores podem se tornar relevantes para que esta atue, de forma mais sistemática e reflexiva, em seu processo de formação docente.

Partindo desses pressupostos, o objetivo dessa pesquisa é refletir sobre a importância do Estágio Supervisionado enquanto *lócus* de compreensão sobre a importância das Culturas Lúdicas Infantis nas escolas, relacionadas ao processo de formação do licenciando em Pedagogia, partindo do levantamento de dados sobre pesquisas publicadas entre os anos de 2020 e 2025 na Plataforma Sucupira usando os seguintes descritores: *"estágio supervisionado na pedagogia"; "estágio supervisionado*

3 Em busca realizada no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES em outubro de 2025, foram encontradas 29 pesquisas usando apenas os descritores "Culturas Lúdicas Infantis" considerando pubçicações entre 2020 e 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

e pedagogia lúdica"; "estágio supervisionado e brincadeiras"; "estágio supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental"; "estágio supervisionado na pedagogia e cultura lúdica".

METODOLOGIA

Essa pesquisa usou da abordagem qualitativa, sendo caracterizada também como uma pesquisa de cunho bibliográfico cuja principal característica é a busca dos dados em materiais já disponíveis, como os artigos de periódicos, livros e pesquisas já publicadas (Gil, 2002).

No caso dessa pesquisa, ocorreu uma investigação sobre a temática em obras clássicas, assim como uma análise de pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2025 publicadas no Catálogo de Dissertações e Teses da "Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior" - CAPES, utilizando os descritores *"Estágio Supervisionado na Pedagogia", "Estágio Supervisionado e Pedagogia lúdica", "Estágio Supervisionado e brincadeiras", "Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental"* e *"Estágio Supervisionado na Pedagogia e cultura lúdica"*. A intenção foi mapear as pesquisas já realizadas para que a análise pudesse ocorrer de forma mais objetiva, facilitando o processo de triangulação dos dados.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A primeira fase de coleta dos dados contemplou a busca por pesquisas do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e constatou-se que, para os descritores *"Estágio Supervisionado na Pedagogia"*[4], *aparecem* 54 pesquisas realizadas entre os anos de 2020 e 2025[5]. Considerando a mesma análise temporal, quando os descritores são *"Estágio Supervi-*

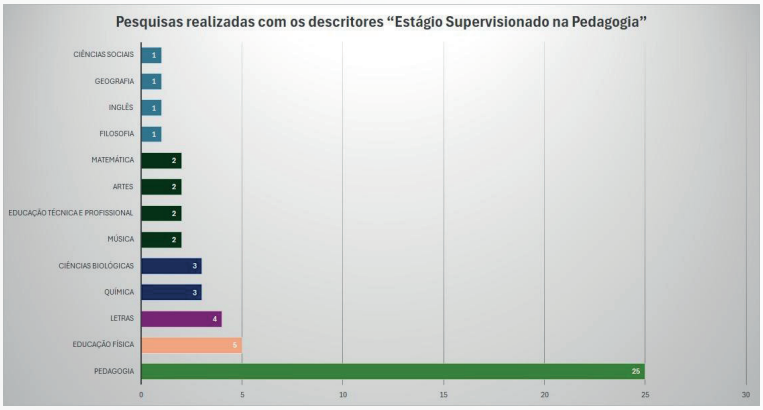
4 Área de conhecimento "Educação"; Área Avaliação "Educação" e Área Concentração "Educação".

5 Coleta de dados realizada em junho de 2025.

sionado e Pedagogia lúdica", aparecem 5 estudos publicados; para os descritores *"Estágio Supervisionado e brincadeiras"* ocorrem 3 resultados; com os descritores *"Estágio Supervisionado na Pedagogia e cultura lúdica"* são 2 publicações e, por fim, com os descritores *"Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental"* aparece apenas 1 resultado.

Como critério de inclusão/exclusão, foi considerado apenas o uso de dados advindos de pesquisas realizadas em cursos de Licenciatura em Pedagogia. Dos 54 resultados referentes aos descritores *"Estágio Supervisionado na Pedagogia"*, foram encontradas 27 pesquisas em outras Licenciaturas, sendo elas: Educação Física, Letras, Matemática, Química, Geografia, Música, Ciências Biológicas e Artes Visuais. Outras 2 pesquisas, realizadas no curso de Enfermagem, também foram excluídas, visto que não tinham qualquer relação com a temática a ser investigada por esse escopo.

Gráfico 1 - Pesquisas realizadas com os descritores "Estágio Supervisionado da Pedagogia"



Fonte: Elaborado pela autora

Restaram 25 pesquisas e que, para uma análise mais objetiva, foram categorizadas em uma tabela de acordo com os "conceitos-chave" (temáticas predominantes) de cada estudo:

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tabela 1 - Pesquisas sobre "Estágio Supervisionado na Pedagogia" (2020-2025) publicadas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES de acordo com seus conceitos-chave

Conceitos-chave	Quantidade de estudos
Estágio Supervisionado e a formação docente para os anos iniciais da Educação Básica	9
Estágio Supervisionado e narrativas biográficas	2
Estágio Supervisionado e a relação entre Teoria e Prática	2
Estágio Supervisionado e a educação musical	2
Estágio Supervisionado e o ensino da Língua Portuguesa e/ou Alfabetização	2
Estágio Supervisionado e currículo	1
Estágio Supervisionado pela perspectiva de Paulo Freire	1
Estágio Supervisionado e a Educação Inclusiva	1
Estágio Supervisionado e a Leitura Literária	1
Estágio Supervisionado e as vozes dos estagiários	1
Estágio Supervisionado e sua relação com ações universitárias extensionistas	1
Estágio Supervisionado e a "Educação de Jovens e Adultos" (EJA)	1
Estágio Supervisionado e o uso de tecnologias	1

Fonte: Elaborado pela autora

Em relação aos descritores *"Estágio Supervisionado e Pedagogia Lúdica"*, *"Estágio Supervisionado e brincadeiras"*, *"Estágio Supervisionado na pedagogia e cultura lúdica"* e *"Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do ensino fundamental"*, 11 estudos aparecem no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, sendo apenas 1 deles realizado no curso de Licenciatura em Pedagogia, estando os demais distribuídos entre outras Licenciaturas, como a Matemática, Dança, Letras/Inglês, Ciências Sociais, Música e Educação Física (sendo essa última a que mais têm publicações).

Tabela 2 - Quantidade de estudos organizados segundo as Licenciaturas e descritores

Descritores	Licenciatura	Quantidade de estudos
Estágio Supervisionado e Pedagogia Lúdica	Matemática	1
	Dança	1
	Letras e Inglês	1
	Ciências Sociais	1
	Pedagogia	1

ISBN: 978-65-5222-079-0

Descritores	Licenciatura	Quantidade de estudos
Estágio Supervisionado e Brincadeiras	Educação Física	2
	Dança	1
Estágio Supervisionado na Pedagogia e cultura Lúdica	Educação Física	1
	Música	1
Estágio Supervisionado e jogo nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Pedagogia	1

Fonte: Elaborado pela autora

Não é possível iniciar as discussões dos resultados obtidos sem mencionar a visível escassez de pesquisas sobre a temática. Encontrar apenas 1 estudo relacionando o Estágio Supervisionado às Culturas Lúdicas foi, de certa forma, surpreendente, visto que há tempos autores clássicos como Vygotsky (1991) e Piaget (1975) são alvos de muitas discussões e suas teorias têm convencido a muitos profissionais da Educação sobre a importância da ludicidade para o processo de desenvolvimento infantil em várias áreas.

Piaget (1975, *apud* Azevedo 2022) por meio de sua teoria, conhecida também como "Epistemologia Genética", classifica os jogos ou brincadeiras basicamente em quatro tipos: de Exercícios (observável em crianças de 0 a 2 anos), de Símbolo (observável em crianças de 2 a 7 anos), de Regras (tem seu início percebido em crianças de 7 a 11 anos) e de Construção (observável por toda a vida a partir dos 2 anos de idade). Cada tipo de jogo (exceto o jogo de Construção)[6] está diretamente relacionado a uma das três fases de desenvolvimento infantil - "Sensório-motor", "Operatório-concreto" e "Operactório-formal", fases essas que, segundo esse autor, se desenvolvem por meio do processo de maturação biológica.

Para Piaget (1975 *apud* Azevedo, 2022), esses jogos, dentro de suas principais características e segundo cada processo de desenvolvimento, irá contribuir para que a criança avance em seu desenvolvimento, visto que para tentar executar o que se planejou nesses momentos, a criança

6 O Jogo de Construção possui características que podem surgir tanto do jogo de Símbolo quanto do jogo de Regras: ele não surge entre uma fase e outra do desenvolvimento, mas se encaixa num "entre caminho" desses dois tipos de jogos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

pode antecipar-se para a tomada de decisões, definir algumas atitudes e até prever alguns eventos. Isso, sem nos esquecermos de que toda essa ação é executada nos campos do pensamento, da motricidade, do simbolismo e da ação.

Já para Vygotsky (1991), conhecido por ser o autor da "Teoria Histórico-Cultural", há discordâncias em relação às ideias promovidas pela "Epistemologia Genética", visto que para ele a aprendizagem da criança começa muito antes dela ir à escola, ou seja, tem seu início em seu meio social. Isso implica compreender que existe uma história anterior desse ser e que é preciso ser considerada pelo processo educacional "não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola" (Vigotskii, 1988, p. 110).

Partindo desse pressuposto, Vygotsky (1991) expõe sua abordagem para compreender o processo de desenvolvimento infantil: o conceito de "Zona de Desenvolvimento Proximal" (ZDP). Para o autor, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o dia em que a criança nasce e, por sua vez, o aprendizado infantil é "não sistematizado" (processo mais simples de aprendizado) enquanto que o aprendizado escolar é "sistematizado" (processo que propõe conteúdos de fundamentação científica).

Sendo assim, partindo de estudos e testes psicológicos realizados com crianças, Vygotsky (1991) percebeu que era preciso dar atenção ao fato de que aquilo que as crianças conseguiam realizar com a ajuda dos outros poderia ser um indicativo para sabermos o que ela já consegue realizar sozinha, ou seja, poderia nos auxiliar a compreender como ocorre o desenvolvimento mental das crianças, partindo de como e com qual grau de dificuldade elas resolvem problemas.

Esse nível de conhecimento já dominado e que, portanto, define as funções mentais já aprendidas pela criança, Vygostsky (1991) denomina de "nível de desenvolvimento real", enquanto que, aquele conhecimento

ISBN: 978-65-5222-079-0

no qual a criança ainda não assimilou e, portanto, ainda precisa da ajuda de alguém mais experiente para que se concretize, denomina de "nível de desenvolvimento potencial".

A ZDP seria a região entre esses dois níveis, ou seja, a distância entre o que a criança já sabe fazer (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela ainda não aprendeu a realizar de forma autônoma (nível de desenvolvimento potencial), ou resumidamente, "a Zona de Desenvolvimento Proximal hoje, será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (Vygotsky, 1991, p. 98).

A relação entre o conceito de "ZDP", o jogo e a brincadeira no processo de desenvolvimento mental da criança pode ser compreendida pela afirmativa de que ambos oferecem ampla estrutura para as mudanças das necessidades da consciência - a ação imaginativa cria intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real (Vygotsky, 1991). Então, é possível inferir que, ao brincar, a criança está sujeita a uma atividade condutora de aprendizagens futuras, pois durante a brincadeira a criança consegue ser maior do que é e realizar ações nas quais não conseguiria fazer na realidade.

Partindo dessa breve síntese dessas duas teorias clássicas para a Educação, é possível perceber que, mesmo com vertentes teóricas diferentes, Vygotsky (1991) e Piaget (1975) influenciaram o desenvolvimento de muitas pesquisas sobre a ludicidade em nosso país ao longo das últimas décadas[7] e identificar que poucas delas relacionam o Estágio Supervisionado na Licenciatura em Pedagogia às Culturas Lúdicas no contexto escolar, me permite inferir que há outras temáticas em evidência, como a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática, por exemplo.

Em hipótese alguma deve-se menosprezar as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática - muito pelo contrário, pois dos 11 estudos

7 No Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES, entre os anos de 2005 e 2025, há 178 estudos relacionando os descritores "Vygotsky e ludicidade" e 85 relacionando "Piaget e ludicidade".

ISBN: 978-65-5222-079-0

diretamente ligados ao Estágio Supervisionado e às Culturas Lúdicas no contexto escolar, 10 deles são de outras Licenciaturas, o que permite concluir que há outros cursos de formação de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental demonstrando mais interesse em pesquisar a temática. Entretanto, também não podemos ignorar outro contexto que pode influenciar a escolha por temáticas que contemplam algumas áreas em detrimento de outras: as pressões exercidas pela lógica neoliberal e que tem sido presente nos contextos escolares, como por exemplo, a imposição de uma "Base Nacional Comum Curricular" (BNCC) elaborada, em sua maioria, por representantes de instituições mercadológicas.

Tal situação já foi alertada por diversos autores, como Cury, Reis e Zanardi (2018), quando mencionam que a BNCC tratam os professores como se eles não soubessem o que cada estudante necessita para evoluir em cada ciclo de aprendizagem (tal documento, na visão dos autores, mais parece um manual de conhecimentos aos professores do que um projeto curricular para avanço do desenvolvimento escolar dos alunos e alunas) e que ela desconsidera muitos aspectos de todas as áreas do conhecimento ao priorizar algumas em detrimento de outras - e, mesmo "priorizando" algumas áreas, o conhecimento oferecido ainda é raso e simplista, objetivando muito mais um controle de formação de mão-de-obra barata para o mercado de trabalho por uma educação tecnicista do que uma educação crítica e de qualidade em si.

Dessa forma, o pouco interesse por pesquisas que relacionam a formação docente com as Culturas Lúdicas nos contextos escolares, especialmente por meio de espaços como o Estágio Supervisionado, pode ser um reflexo da pressão exercida pela lógica neoliberal em cima das escolas, já que essa mesma lógica tende a secundarizar questões relacionadas ao lúdico, o que pode ser percebido pelo próprio lugar atribuído a essa área dentro da BNCC: uma área "anexa" às outras.

Somado a isso, há outra problemática também a ser debatida: a falta de reconhecimento do estágio enquanto uma atividade formativa importante para a formação do futuro professor. A exemplo disso, é possível

ISBN: 978-65-5222-079-0

citar as mudanças nas políticas de formação de professores ocorridas nos últimos tempos, como a atual Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 (Brasil, 2024) que dá margem para interpretar o Estágio Supervisionado como uma espécie isolada do "aprender a aprender", visto que tal resolução contempla objetivos de políticas neoliberais, como por exemplo, cumprir com a efetividade das Diretrizes da "Base Nacional Comum Curricular" (BNNC) formando trabalhadores que atendam aos requisitos mínimos do mercado e não, necessariamente, formar pessoas conscientes de seu papel na sociedade.

Além disso, ao mencionar em seu Capítulo III (que trata do perfil do egresso dos cursos de Licenciaturas), mais especificamente no artigo 7º (item XVI) que o estágio deve ser realizado "(...) com a colaboração de professores supervisores das instituições de Educação Básica, em cooperação com os docentes das IES" (Brasil, 2024), ela pouco define qual o tipo de cooperação deve ocorrer, principalmente pelos professores das Instituições de Ensino Superior.

O que temos visto pelo Brasil é que muitas instituições públicas nem consideram a carga horária enquanto disciplina para atribuição aos professores que atuam nas Licenciaturas, e quando são atribuídas, considera-se apenas a carga horária teórica, deixando-se de lado a carga horária destinada à *práxis*. Sendo assim, podem ocorrer situações problemáticas, como por exemplo, casos em que os professores de IES optam por não atuar no Estágio Supervisionado por "não contar carga horária como disciplina em seus portfólios" e, assim, sobraria para professores temporários assumirem tais componentes.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado teria sempre uma rotatividade grande de professores que o assumem enquanto componente curricular, visto que muitas vezes um professor efetivo da IES e com mais experiência na formação de professores não se sentiria atraído para assumi-lo. Isso é recorrente em muitas instituições públicas em todos os estados de nosso país e nos diz muito sobre a visão que as universidades (especialmente as

ISBN: 978-65-5222-079-0

públicas) têm do Estágio Supervisionado: uma atividade "menos importante" ou, uma atividade meramente "burocrática".

Por outro lado, também é preciso entender o comportamento resistente de muitos professores efetivos ao assumir esse componente: assumir vários estágios para completar uma carga horária mínima de ensino exigida pelas instituições causa um sucateamento da formação docente, visto que o professor que se dispõe a assumir os Estágios supervisionados, assim o fará com turmas numerosas, mesmo que só atue com a parte teórica. Seria ideal que esse componente fosse visto como uma *disciplina* em sua essência, ou seja, considerando-se a carga horária total e com estímulos ao docente que assumisse o Estágio Supervisionado enquanto atividade relevante. Não reconhecer a carga horária total ao docente que se propõe a trabalhar com os estágios, só contribui para a perpetuação da visão simplista que tem sido erroneamente atribuída a essa atividade tão importante para a formação inicial docente.

O risco que se corre é de que o Estágio Supervisionado permaneça como um "anexo", em que os estudantes, infelizmente, não possuem muitas orientações de professores mais experientes (professores esses que são capazes de articular a formação docente "dentro da profissão", defendida por muitos estudiosos como António Nóvoa para articular sua aprendizagem sobre o que é "ser professor"[8]) e passem a "aprender a aprender" de forma simplista.

Todas essas situações mencionadas podem ser consideradas fatores de dificuldades relevantes em relação à formação docente como um todo e, partindo de tudo o que foi exposto, é possível inferir devido a esse conjunto de motivos, que há influência também em relação ao grau de interesse que se pode ter à produção de pesquisas que contemplem as temáticas "Estágio Supervisionado e as Culturas Lúdicas Infantis".

Retornando nossa discussão a respeito dos dados coletados, sobre a única pesquisa selecionada no Catálogo de Dissertações e Teses da

8 Entrevista dada a Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho (2022).

ISBN: 978-65-5222-079-0

CAPES, trata-se de um estudo interessante para a área da Educação, pois além de envolver o Estágio Supervisionado com as Culturas Lúdicas, também discute outra necessidade urgente: a inserção do "letramento digital". Com objetivo de sintetizar a apresentação do estudo selecionado, as informações descritivas, assim como os objetivos e outros detalhes, estão organizadas no Quadro 1.

Quadro 1 - Seleção das pesquisas no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES (2020-2025)

Autora e Ano de Publicação	Tipo de Pesquisa e Instituição	Objetivos (Retirada na íntegra do Resumo da Pesquisa)	Resultados (Retirada na íntegra do Resumo da Pesquisa)
Rafaela Aparecida Ribeiro Zielinski (2023)	Dissertação Universidade Pitágoras UnoparAnhanguera	O objetivo geral desta pesquisa é apresentar e descrever jogos e/ou aplicativos on-line e gratuitos, voltados para a criança na fase da alfabetização, a fim de elaborar uma proposta de exploração dos letramentos digitais, a ser indicada como subsídio pedagógico, para o estudante de graduação em Pedagogia, na modalidade Ensino a Distância (EaD), durante o Estágio Curricular Obrigatório.	Os resultados evidenciaram a presença de diversos aplicativos no mercado, que podem ser explorados nas práticas de estágio, repletos de potencialidades a serem utilizadas para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem. Com isso, concluiu- se que diante da dificuldade encontrada pelos estagiários do curso de pedagogia na aplicabilidade das metodologias para efetivar a construção de conhecimento dos seus alunos, a utilização dos aplicativos apresentados tende a facilitar a prática docente durante o estágio e auxiliam no desenvolvimento de novas atividades que dialoguem com a realidade digital dos alunos.

Fonte: Zielinski (2023)

Em tempos em que o surgimento de Leis, Decretos, entre outras normativas que contemplam a proibição de dispositivos eletrônicos no ambiente escolar são realizadas sem aparente preocupação com uma proposta de educação midiática a médio e longo prazo, Zielinski (2023)

ISBN: 978-65-5222-079-0

traz os aplicativos *online* e gratuitos como um atraente recurso pedagógico capaz de proporcionar uma alfabetização mais lúdica.

O referido estudo apresenta algumas fragilidades, como por exemplo, o fato de a pesquisa ter sido realizada com estudantes de um curso de Licenciatura em Pedagogia no formato "Educação a Distância". Alvo de muitas críticas, a modalidade EAD passa atualmente por ajustes, objetivando a melhora da qualidade desses cursos e carece de mais discussões sobre essa problemática. Visto por alguns como uma forma de democratizar o acesso ao ensino superior por meio da inovação tecnológica, outros resistem por diversos fatores, como o preconceito e as dificuldades em lidar com as especificidades das "Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação" (TDIC). Nesse caso, é bastante comum a ideia de que essa modalidade não seja considerada ideal para a promoção de uma formação profissional de qualidade (Pareschi; Mill, 2024).

Segundo Pareschi e Mill (2024) o avanço da EAD pode contribuir para que resistências e preconceitos, sejam eles de ordem institucional, organizacional ou social, diminuam. Entretanto, as muitas contradições envolvendo essa modalidade (resultantes da dicotomia entre a EAD e a presencial), podem acentuar essa resistência, especialmente se considerarmos também as dificuldades que os indivíduos possuem frente a novidades, principalmente as tecnológicas.

A própria autora do estudo identificado nesta fase de coleta dos dados (Zielinski, 2023) menciona de forma reflexiva que, considerar aplicativos digitais como uma proposta de intervenção para a alfabetização durante o Estágio Supervisionado dos estudantes de Pedagogia, mesmo sendo esses materiais considerados populares e estando facilmente disponíveis, não garantem uma aceitação de sua aplicabilidade, visto que ainda existem muitas dificuldades (por parte dos estagiários) em pensar sobre a utilização desses recursos como uma proposta alfabetizadora digital e lúdica.

Como pontos positivos, Zileinski (2023) aponta que a utilização de jogos acentua o interesse das crianças pelos conteúdos a serem trabalha-

dos e se eles estiverem associados às tecnologias e dispositivos digitais, como os celulares, tablets, computadores, entre outros, isso é ainda mais acentuado, visto que a maioria dos estudantes já são familiarizados com tais recursos.

Resta, então, buscar a ampliação do interesse por mais pesquisas que envolvam a articulação entre o Estágio Supervisionado e as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar, sejam elas contemplando o viés tecnológico por meio de dispositivos eletrônicos, ou pelo viés popular cuja principal materialização ocorre pelos jogos e brincadeiras de origem folclórica, passadas de geração a geração. Afinal, tanto o espaço digital, quanto o espaço não digital, são passíveis para que as Culturas Lúdicas ocorram, visto que elas não se prendem a fronteiras reais ou virtuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de ser uma temática bastante estudada, o Estágio Supervisionado na formação docente ainda enfrenta o desafio de ser investigado em associação a outras questões, como as Culturas Lúdicas Infantis no contexto escolar, por exemplo. Isso se refere tanto à formação docente quanto à aprendizagem das crianças, visto que muitos estudos atestam que o contato com elementos das Culturas Lúdicas promovem aprendizagens cognitivas e sociais que serão usadas para a aquisição de novos conhecimentos, e que não estão restritos aos momentos de brincadeiras, mas são usadas para aprender qualquer outro conteúdo aprimorado pela escola.

Dessa forma, é preciso que novas pesquisas surjam, especialmente nas Licenciaturas em Pedagogia (pois aparentemente, outras Licenciaturas estão mais engajadas nas pesquisas que envolvem essa temática) e usem desses contextos para que possamos investigar mais profundamente a contribuição das Culturas Lúdicas Infantis como recurso pedagógico para a formação docente e para a aprendizagem das crianças, especialmente nas escolas públicas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Também é preciso considerar que o aparente desinteresse pela realização de pesquisas que envolvem o "Estágio Supervisionado" articulado com as Culturas Lúdicas Infantis pode ser resultante da falta de reconhecimento dessas áreas: o Estágio Supervisionado, não é reconhecido enquanto "disciplina" por muitas universidades e, portanto, isso é uma demonstração da falta de interesse por esse componente importante para a formação inicial docente; ao mesmo tempo, as Culturas Lúdicas Infantis são cerceadas, pois também não são reconhecidas como elementos de aprendizagem importante para o desenvolvimento das crianças, já que elas são consideradas "inimigas" da ordem e do controle que os sitemas neoliberais implantados nas atuais políticas educacionais tanto almejam.

Partindo desse contexto, me atrevo a dizer que a luta (por reconheceimento dentro dos cursos de formação de professores) e a resistência (em continuar a brincar e jogar em no ambiente hostil que a escola trem se tornado) parece ser nosso plano atual. Que possamos também lembrar de nossas infâncias e acatar o conselho de Gonzaguinha ao ficar "... com a pureza da resposta das crianças".

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, N. C. S. **Culturas Lúdicas Infantis na escola:** entre a proibição e a criação. Curitiba: CRV, 2022.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. A Educação Física na escola brasileira. São Paulo: Hucitec, 2009

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2 de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cur-

sos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

BROUGÉRE, G. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 2010.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**. Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro.** Teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1989.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p. 1355-1379, Out./ Dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?-format=pdf&lang=pt >. Acesso em: 06. Ago. 2023.

GIL, A, C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, NL. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, Curitiba, v.38, e8822, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/gNwmBJ8p9vgw5z9Zmrxm-6Tq/?format=pdf&lang=pt>. Acessso em: 27. Out. 2025.

PARESCHI, C. Z.; MILL, D. Análise crítica e propositiva da institucionalização da Educação a Distância no Brasil: resistencias e preconceitos. **Anais.** Congresso Internancional de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância. 2024. Disponível em: < https://ciet.ufscar.br/submissao/index.php/ciet/article/view/2770/2795>. Acesso em: 27. Out. 2025.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança.** Imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. In:

PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; P; CERISARA, A. B. (Orgs). **Crianças e miúdos:**

perspectivas sociológicas da infância e educação. Porto: Asa Editores, 2004, p. 9-34.

VIGOTSKII, L. S.; Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988, p. 103-118.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZIELINSKI, R. A. R. **Aplicativos nas Séries Iniciais:** uma proposta de inserção da adoção de aplicativos na prática do estágio curricular obrigatório no curso de Pedagogia. 2023. 142 f. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias). Universidade Pitágoras Unopar, Londrina, 2023.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.116

PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TEA NO ENSINO DE CIÊNCIAS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Josiê Moraes Santos[1]
Marcelo Bruno Araújo Queiroz[2]

RESUMO

Este ensaio, construído de forma qualitativa e bibliográfica, buscou dialogar sobre as práticas pedagógicas e a formação continuada de professores de Ciências no atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas. Fundamentada em discussões sobre inclusão (Santos e Falcão, 2020), estratégias de ensino para TEA (Cunha, 2020; Pontis, 2022) e alfabetização científica nos anos iniciais (Viveiro e Neto, 2020), a investigação utiliza a Análise Textual Discursiva para interpretar o corpus bibliográfico. A síntese da literatura indica que docentes reconhecem a importância do ensino investigativo de Ciências, porém relatam dificuldade em adaptar conteúdos, avaliações e recursos às especificidades sensoriais e comunicativas dos estudantes com TEA, recorrendo a estratégias intuitivas pouco fundamentadas em evidências. Tais achados corroboram com a hipótese da existência de lacunas entre a política de inclusão e a prática pedagógica cotidiana. Como contribuição, o estudo sistematiza possíveis diretrizes operacionais de baixo

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI, na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), email: josie.santos.univasf.t5@gmail.com;

2 Doutor, Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), Campus São Raimundo Nonato e Professor permanente do PROFEI/UNIVASF, email: marcelo.bruno@ifpi.edu.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

custo e auditáveis para apoiar o planejamento, as mediações e a avaliação em Ciências, visando fortalecer a autonomia docente e promover a participação efetiva de alunos com TEA nas atividades do componente. Pretende-se, assim, subsidiar políticas formativas contextualizadas e ampliar o debate sobre inclusão, ciência e neurodiversidade em municípios de pequeno porte.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Ensino e Aprendizagem, Educação Científica, Autismo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento definida por déficits persistentes na comunicação e na interação social, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses, presentes desde o início do desenvolvimento e graduados por níveis de apoio (*American Psychiatric Association*, 2023). As manifestações variam em intensidade e combinação — da reciprocidade socioemocional às particularidades sensoriais — e tendem a tornar-se mais evidentes quando aumentam as exigências sociais e acadêmicas, repercutindo no modo como estudantes participam e aprendem na escola (*American Psychiatric Association*, 2023). No plano epidemiológico, estimativas internacionais situam a prevalência em torno de 1 em 100 crianças (Zeidan et al., 2022), sistemas de vigilância como o dos Estados Unidos reportaram, recentemente, 1 em 31 crianças de 8 anos no espectro, com diagnósticos cada vez mais precoces (CDC, 2025). No Brasil, o censo de 2022 incluiu questões sobre TEA conforme a Lei nº 13.861/2019, mas a consolidação dos resultados específicos ainda é incipiente, razão pela qual projeções internacionais seguem sendo parâmetro provisório (IBGE, 2022; IBGE, 2025).

No marco dos direitos humanos e da legislação educacional, a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, devendo assegurar pleno desenvolvimento, cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil, 1988; Brasil, 1990). A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com status constitucional no país, reafirma participação, igualdade de oportunidades e acessibilidade (Brasil, 2009), a LBI define adaptações razoáveis, desenho universal e tecnologia assistiva, tipificando a recusa de adaptação como discriminação (Brasil, 2015). No plano educacional, a LDB prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular, articulado ao projeto pedagógico (Brasil, 1996/2025), e as DCNEB orientam que o projeto político-pedagógico garanta acesso, permanência e sucesso, institucionalizando o AEE e

ISBN: 978-65-5222-079-0

a educação em direitos humanos (MEC/CNE, 2013). Internacionalmente, a Declaração de Salamanca estabelece a escola regular inclusiva como via principal, com formação docente e serviços de apoio (UNESCO, 1994). No currículo, a BNCC organiza o Ensino Fundamental por competências e assegura, para Ciências, a alfabetização científica com ênfase em investigação, argumentação e análise de dados, exigindo estratégias didáticas acessíveis e avaliativas coerentes com a diversidade (Brasil, 2018). Em complemento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe transversalidade, AEE e formação docente continuada para garantir acesso, participação e aprendizagem (Brasil, 2008).

Apesar desse arcabouço, estudos nacionais apontam descompassos entre matrícula e inclusão efetiva de estudantes com TEA: evasão e frágil continuidade escolar (Favorre; Laplane, 2016), compreensões docentes predominantemente gerais sobre o transtorno (Favoretto; Lamônica, 2014), práticas intuitivas de baixa sustentação científica (Lemos et al., 2016) e insuficiência de planejamento individualizado, adaptações materiais e apoios especializados (Ribeiro; Melo; Sella, 2017). Em recortes locais, evidenciam-se desafios persistentes para a adaptação pedagógica em Ciências — componente que, por sua natureza investigativa, mobiliza experimentação, organização de etapas e manipulação de materiais, demandando previsibilidade, mediações comunicativas e manejo sensorial atentos às necessidades do TEA (Figueiredo; Cardoso, 2024). Em municípios de pequeno porte, tais nós críticos tendem a se agravar por formação continuada irregular, equipes enxutas e limitação de recursos, o que torna imperativa a proposição de referências operacionais, de baixo custo e alta transferibilidade, para converter princípios inclusivos em rotinas de sala de aula.

Nesse contexto, apresenta-se um estudo qualitativo, de base bibliográfica e abordagem crítica sobre práticas pedagógicas e formação continuada voltadas ao atendimento de estudantes com TEA no ensino de Ciências dos anos iniciais, em realidade municipal de pequeno porte.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Objetiva-se, em termos gerais, analisar criticamente práticas e processos formativos relacionados a esse público e formular diretrizes operacionais para a ação docente. Especificamente, busca-se: examinar como o ensino de Ciências vem sendo incorporado às práticas inclusivas, identificando desafios e potencialidades; investigar lacunas da formação continuada de professores de Ciências nas dimensões sensoriais, comunicativas e avaliativas do TEA; e discutir necessidades de adaptação curricular, metodológica e de avaliação coerentes com as condições reais de escola, alinhadas à BNCC, ao AEE e às normativas vigentes (Brasil, 2018; Brasil, 1996/2025; Brasil, 2008; MEC/CNE, 2013; Brasil, 2015).

Metodologicamente, realizou-se levantamento e leitura sistemática de obras e artigos, com fichamento analítico e categorização temática que organizam a discussão em quatro eixos: (1) práticas inclusivas no cotidiano escolar; (2) formação continuada de professores de Ciências; (3) atendimento de estudantes com TEA em atividades investigativas com manejo sensorial e comunicativo; e (4) avaliação da aprendizagem em perspectiva multimodal. A análise é crítico-propositiva, articulando convergências e tensões da literatura para derivar resultados teóricos sintetizados em proposições aplicáveis.

Os resultados teóricos consolidam quatro proposições centrais: a necessidade de planejamento investigativo inclusivo com rotas paralelas de acesso — visual/pictográfica e verbal — e distribuição de papéis rotativos que favoreçam participação ativa; a importância de mediações comunicativas e sensoriais (roteiros claros por etapas, pareamento léxico-científico termo–pictograma–ação, checklists sensoriais antes/depois de práticas); a adoção de avaliação multimodal com rubricas que acolham diferentes evidências de aprendizagem (registro visual, manipulação, resposta breve, imagem/vídeo), valorizando participação, segurança, procedimento e conclusão; e a prioridade de formação co-construída com docentes, estruturada em ciclos curtos de diagnóstico, microplanejamento, testagem em sala e devolutivas, articulando-se ao AEE e ao projeto pedagógico.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em síntese conclusiva do trabalho desenvolvido, sustenta-se que, em redes municipais de pequeno porte, a combinação entre leitura crítica da bibliografia e formulação de diretrizes operacionais alinhadas às normativas brasileiras — BNCC, PNEEPEI, LDB, LBI e DCNEB — oferece caminho plausível para reduzir o descompasso entre norma e prática no ensino de

Ciências para estudantes com TEA, provendo referenciais concretos para planejar, mediar e avaliar a aprendizagem com acessibilidade, participação e sentido pedagógico.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de base bibliográfica e abordagem crítica, orientada a integrar evidências recentes sobre o ensino de Ciências para estudantes com TEA nos anos iniciais de redes municipais de pequeno porte. O percurso metodológico compreendeu um levantamento sistemático em duas fontes principais: Google Acadêmico (Google Scholar) e o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (CTD/CAPES). Utilizaram-se os descritores “autismo”, “formação continuada” e “ensino de ciências”, bem como as combinações booleanas “autismo e ensino de ciências” e “autismo e formação continuada”. Considerando o critério temporal de atualidade, foram priorizadas publicações dos últimos cinco anos em ambas as bases.

No CTD/CAPES, as combinações retornaram 99 resultados; a partir deles, selecionaram-se 5 dissertações e 1 tese mediante critérios previamente definidos: privilegiou-se a pertinência temática estrita, exigindo que cada trabalho articulasse explicitamente TEA, ensino de Ciências nos anos iniciais e/ou formação continuada; considerou-se a consistência metodológica, com explicitação adequada de objetivos, procedimentos e estratégias de análise, tanto em estudos empíricos quanto em ensaios teóricos com arcabouço reconhecido; adotou-se a contextualização brasileira como preferência, admitindo-se textos externos quando demonstravam transferibilidade clara ao cenário nacional; demandou-se acessibilidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

integral do manuscrito, de modo a permitir exame crítico completo; e, por fim, requereu-se contribuição analítica efetiva para, ao menos, um dos quatro eixos do estudo (práticas inclusivas, formação continuada, mediações comunicativas e sensoriais, ou avaliação multimodal).

No Google Acadêmico, aplicando os mesmos descritores e o recorte temporal recente, foram incluídos 2 artigos e 2 Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) que trataram diretamente de formação continuada e de ensino de Ciências para alunos com TEA do Ensino Fundamental. Esses estudos atenderam aos mesmos critérios de elegibilidade e agregaram evidências aplicadas úteis à formulação das diretrizes operacionais discutidas no artigo. Complementarmente, incorporaram-se 4 livros do acervo pessoal do autor, selecionados por relevância teórico-metodológica para a discussão de inclusão escolar, práticas investigativas em Ciências e formação docente; tais obras foram utilizadas de modo pontual para fundamentar conceitos, delimitar categorias e cotejar achados.

O processo analítico envolveu fichamento crítico e extração padronizada (objetivos, público, contexto, fundamentos, procedimentos didáticos, resultados/conclusões, limites e implicações), seguidos de apreciação de qualidade com roteiro CASP adaptado a estudos educacionais, além de auditoria por pares pontual para reforçar a credibilidade interpretativa. A interpretação do corpus apoiou-se na Análise Textual Discursiva (ATD), articulando unitarização de trechos significativos, categorização emergente e metatextos que sintetizam proposições operacionais (Moraes; Galiazzi, 2020), o que assegurou coerência entre fontes, categorias e diretrizes finais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção organiza os achados da pesquisa bibliográfica por meio de Análise Textual Discursiva, procedimento que permitiu unitarizar trechos, agrupar sentidos recorrentes e produzir metatextos interpretativos. O movimento analítico evidenciou quatro categorias interdependentes

ISBN: 978-65-5222-079-0

para o ensino de Ciências inclusivo ao público com TEA nos anos iniciais: planejamento investigativo inclusivo, mediações comunicativas e sensoriais, avaliação multimodal da aprendizagem e formação continuada co-construída integrada ao AEE. Mais do que elencar recomendações, busca-se explicitar como cada categoria se traduz em decisões concretas de sala de aula, quais lacunas persistem e de que modo as contribuições autorais deste estudo respondem a tais lacunas com protocolos simples, auditáveis e replicáveis em redes municipais de pequeno porte.

A discussão em cada eixo segue três movimentos complementares: primeiro, a sistematização aplicada dos achados (o que fazer, quando e por quê); em seguida, o tensionamento crítico das evidências (limites, contradições e riscos de implementação); por fim, a proposição de instrumentos operacionais que convertem princípios inclusivos em rotinas observáveis — roteiro investigativo com duas rotas (verbal e visual/pictográfica), papéis rotativos para distribuir participação, checklist sensorial e comunicativo, pareamento termo– pictograma–ação, rubrica multimodal e ciclos formativos articulados ao AEE.

Com essa arquitetura, a seção oferece um fio condutor claro para docentes e gestores: compreender o porquê pedagógico, reconhecer o problema concreto e adotar um como fazer verificável. Na sequência, o primeiro subtópico detalha o planejamento investigativo inclusivo, focalizando estratégias de previsibilidade, distribuição de papéis e dupla via de acesso concebidas para ampliar a participação e a autonomia do estudante com TEA nas atividades práticas.

PLANEJAMENTO INVESTIGATIVO INCLUSIVO EM CIÊNCIAS

O planejamento investigativo inclusivo parte do princípio de que a compreensão de um fenômeno científico, nos anos iniciais, exige uma sequência didática previsível, apoiada em linguagem acessível e em artefatos visuais que tornem cada ação observável (Alexandre, 2023; Lima; Lima, 2023). Para estudantes com TEA, essa previsibilidade funciona

ISBN: 978-65-5222-079-0

como prótese pedagógica de atenção: reduz carga executiva, antecipa transições e estabiliza expectativas sociais durante a atividade prática (Cunha, 2017; Pontis, 2022). Assim, antes mesmo de escolher o conteúdo, o docente define a "espinha dorsal" do ciclo investigativo em quatro passos — perguntar, planejar, executar e registrar — e decide como cada passo será comunicado por duas rotas paralelas: uma rota verbal, com comandos curtos e padronizados, e uma rota visual/pictográfica, com cartões sequenciais e pictogramas simples (Viveiro; Megid Neto, 2020; Alexandre, 2023). O conteúdo (misturas, plantas, solo, energia) entra nessa estrutura já acessibilizada (BNCC, 2018).

A formulação da pergunta orientadora requer cuidado com abstrações e ambiguidade. Em lugar de "Como provar que houve uma transformação?", pergunta-se "O que acontece quando misturamos sal na água?"; o verbo de ação e os materiais visíveis dão âncora concreta (Viveiro; Megid Neto, 2020). Na etapa de planejamento, os alunos visualizam as ações futuras por meio de um painel com fotos ou desenhos dos materiais e dos instrumentos, acompanhados de cartões com verbos-ação em fonte ampliada e pictogramas correspondentes (Cunha, 2017; Pontis, 2022). O docente explicita objetivo, tempo estimado e critérios de segurança por duas vias — diz em frases curtas e aponta no painel o cartão equivalente — reforçando o pareamento termo- pictograma-ação que será retomado na execução e no registro (Cunha, 2020; Pontis, 2022).

A distribuição de papéis rotativos — observador, manipulador e registrador — é planejada para garantir participação distribuída e tornar a contribuição de cada estudante mensurável (Alexandre, 2023; Lima; Lima, 2023). Antes da prática, o professor apresenta cartões com as funções de cada papel, os indicadores do que conta como "fazer bem" aquela função e o momento de troca (Santos, 2024). Na execução, o manipulador realiza a ação com apoio do cartão de etapa; o observador verifica, com checklist simples, se os procedimentos e itens de segurança foram cumpridos; o registrador produz a evidência combinada (desenho antes/depois, foto, rótulo, frase curta) (Batista, 2022; Santos, 2024). Em turmas com maior

ISBN: 978-65-5222-079-0

heterogeneidade de linguagem, o registrador pode usar molduras de frases e o manipulador pode trabalhar com utensílios adaptados, sem descaracterizar a tarefa científica (Cunha, 2017).

O manejo sensorial integra o planejamento desde o início. Antes da aula, o docente preenche um checklist "antes–durante–depois" que considera luz, ruído, odores, temperatura, texturas e organização do espaço (Cunha, 2017; Pontis, 2022). Em investigação com misturas, por exemplo, antecipa-se o odor de vinagre, organiza-se a distância entre grupos para reduzir ruído e define-se um "ponto silencioso" de autorregulação por 1–2 minutos sem "sair da atividade" (Cunha, 2020). Durante a execução, o professor nomeia as transições e usa um temporizador visual, diminuindo picos de estresse e encerrando a rotina de modo previsível (Alexandre, 2023).

A linguagem de instrução segue o princípio do comando mínimo informativo: uma frase por etapa, verbo no início, substantivos concretos, sem duplas tarefas implícitas (Pontis, 2022). Em apoio, os cartões de etapa exibem o verbo e um ícone (misturar, filtrar, observar, registrar), repetidos nas rubricas e nos checklists (Batista, 2022). Para conceitos específicos, o pareamento termo–pictograma–ação cria um léxico útil: "dissolver" é apresentado com ícone de grânulos sumindo no líquido e a ação de mexer; "filtrar", com funil, papel e flecha indicando passagem do líquido; "separar", com duas setas para recipientes distintos (Cunha, 2020; Pontis, 2022). Essa consistência semiótica facilita a retomada posterior e a avaliação formativa (Batista, 2022).

O tempo didático é dividido em blocos curtos e ritmados. Um esquema típico ocupa 35– 45 minutos: cinco para a pergunta e previsão, oito para o planejamento com materiais à vista, quinze para a execução com troca de papéis a cada etapa, cinco para o registro e cinco para a socialização (Viveiro; Megid Neto, 2020). Em turmas com maior necessidade de suporte, reduz-se o número de etapas em cada encontro e alonga-se a sequência ao longo de duas aulas, mantendo a coluna vertebral da rotina (Alexandre, 2023; Lima; Lima, 2023). A previsibilidade de duração e de

ISBN: 978-65-5222-079-0

transições reduz comportamentos de escape ligados à incerteza e permite que a atenção seja investida no fenômeno, não na logística social (Cunha, 2017).

O registro é desenhado para acolher múltiplas formas de evidência sem perder foco conceitual: desenho antes/depois, fotografia do produto, legenda de uma palavra, execução correta de uma ação sob solicitação — todas equivalentes e planejadas como "modos de dizer" ciência (Batista, 2022; Santos, 2024). Por isso, o plano da aula antecipa equivalências entre formas de registro e objetivos conceituais, em diálogo com a rubrica multimodal da avaliação formativa (Santos, 2024).

O planejamento investigativo também incorpora microandaimagens metacognitivas. Em cada cartão de etapa, três perguntas guiam a autorregulação: "o que faremos?", "como saber se deu certo?", "de que apoio preciso?" (Batista, 2022). Essas perguntas são lidas pelo professor e apontadas no cartão para criar uma rotina de checagem que evita avanços por tentativa-e-erro sem critério; com o tempo, os alunos antecipam respostas e solicitam apoios de que necessitam (Batista, 2022; Pontis, 2022).

Para facilitar a adoção em redes de pequeno porte, privilegiam-se materiais de baixo custo e reuso — cartões e pictogramas impressos e plastificados, temporizadores analógicos, funis com garrafas PET, filtros de café — neutralizando dependências de aparatos que, se faltarem, inviabilizam a rotina (Alexandre, 2023; Viveiro; Megid Neto, 2020). O plano indica alternativas sensoriais (colher com cabo engrossado, copos maiores, etiquetas ampliadas), sem perder o foco na experiência investigativa (Cunha, 2017).

O vínculo entre planejamento e segurança é explícito. A função do "observador" inclui checar itens básicos (EPIs simples, distância adequada, mesa organizada, descarte correto), transformando segurança em conteúdo e em participação significativa (Santos, 2024). Em atividades com odor ou risco de respingo, o docente antecipa a sensação e oferece alternativas de distância sem retirar o estudante da experiência investigativa (Cunha, 2020).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por fim, o planejamento é documentado em folha única: pergunta, objetivo, materiais, cartões usados, papéis atribuídos, ajustes sensoriais previstos, equivalências de evidências e três indicadores a observar naquela aula (por exemplo, "troca de papéis sem conflito", "uso do cartão termo–pictograma–ação filtrar", "registro do antes/depois"). Essa documentação favorece continuidade entre professores, conversa com o AEE e devolutivas às famílias, deslocando a inclusão do campo das intenções para o das práticas que deixam rastro e podem ser aprimoradas aula após aula (Souza, 2023; Negreiros, 2023).

MEDIAÇÕES COMUNICATIVAS E SENSORIAIS NO TRABALHO INVESTIGATIVO

As mediações comunicativas e sensoriais são o eixo que converte o planejamento em participação concreta do estudante com TEA nas tarefas de investigação científica. Do ponto de vista comunicativo, o princípio é reduzir ambiguidade e carga executiva por meio de linguagem objetiva, sequenciação explícita e multimodalidade (verbal + visual), de modo que cada etapa da atividade tenha um rastro claro de sentido e ação (Alexandre, 2023; Viveiro; Megid Neto, 2020). A experiência de sala mostra que comandos longos e abstratos minam a compreensão e o engajamento; em seu lugar, adotam-se comandos mínimos informativos — uma frase por etapa, verbo no início e substantivos concretos — sempre acompanhados de um ícone ou pictograma correspondente, para estabilizar o significado (Pontis, 2022; Cunha, 2017).

Para que o vocabulário de Ciências deixe de ser um obstáculo, utiliza-se o pareamento termo–pictograma–ação: cada conceito operacional ("dissolver", "filtrar", "separar", "observar") é ensinado com uma tríade estável — a palavra impressa, um pictograma simples e um gesto/ação modelado pelo docente — e reaparece nos cartões de etapa, no quadro e no registro do aluno (Cunha, 2020; Batista, 2022). Esse pareamento cria uma "ancora semiótica" que sustenta tanto a compreensão receptiva

ISBN: 978-65-5222-079-0

(entender o que fazer) quanto a expressão produtiva (mostrar o que foi aprendido) em respostas curtas, desenhos, manipulações ou pequenas frases (Batista, 2022).

Como a investigação envolve viradas de foco e transições frequentes, a comunicação incorpora pré-anúncios e retomadas ("agora vamos trocar os papéis"; "faltam dois minutos"), além de temporizadores visuais que ajudam a antecipar o fim de uma etapa e a preparar a seguinte (Pontis, 2022; Alexandre, 2023). Em turmas heterogêneas, quadros Primeiro–Depois ("Primeiro misturar; Depois filtrar") e histórias sociais específicas de laboratório ("Como usamos o funil com segurança") funcionam como andaimes de compreensão e convivência, diminuindo conflitos e "escapes" ligados à incerteza (Pontis, 2022; Cunha, 2017).

No plano sensorial, a mediação inicia antes da aula, com um checklist antes–durante– depois que contempla iluminação, ruído, odores, temperatura, textura/viscosidade dos materiais e organização do espaço, além de EPIs simples e rotas de circulação (Cunha, 2017; Santos, 2024). Experiências com misturas, por exemplo, exigem antecipar odor de vinagre e respingos; ajusta-se a distância entre grupos, define-se uma área de autorregulação para pausas breves sem "sair da atividade" e prevê-se ampliação de rótulos e utensílios com pega mais grossa quando a motricidade fina é um fator (Alexandre, 2023; Santos, 2024). Esse arranjo não medicaliza a aula; apenas faz gestão de estímulos para que a atenção do estudante seja investida no fenômeno e não gasta na defesa contra incômodos (Cunha, 2017).

A estruturação espaço-temporal inspirada em TEACCH — lugares definidos, materiais à vista, ordem visual das etapas — e o uso criterioso de CAA/PECS como suporte para escolhas e solicitações tornam a rotina previsível sem engessar a investigação (Cunha, 2017; Pontis, 2022). O objetivo não é "roteirizar" respostas, mas tornar visíveis as opções de ação e os critérios de sucesso, para que o estudante possa decidir e comunicar sem depender exclusivamente de linguagem oral (Cunha, 2020). Quando a tarefa pede exposição a estímulos mais intensos (ruído do borbulhamento, cheiro

ISBN: 978-65-5222-079-0

mais forte, textura arenosa), negocia-se graduação de contato: primeiro observar à distância, depois aproximar por poucos segundos, por fim manipular com variações de utensílio e tempo, mantendo a integridade do conteúdo (Alexandre, 2023).

As mediações comunicativas e sensoriais integram-se ao ciclo de papéis para distribuir responsabilidade e reduzir tensões sociais. O observador tem lista curta de verificação (luz adequada, mesa organizada, EPI colocado, ruído controlado), o manipulador segue o cartão de etapa com gesto/modelagem, e o registrador seleciona a forma de evidência combinada (desenho, foto, palavra, seta) e aplica rótulos previamente ampliados (Batista, 2022; Santos, 2024). Essa divisão torna as contribuições observáveis e cria oportunidades de êxito em diferentes perfis sensoriais e comunicativos (Alexandre, 2023).

A mediação também opera no nível da frase e do turno. Em vez de perguntas abertas e vagas (“O que vocês acham?”), opta-se por janelas de resposta curtas e previsíveis: apontar o cartão correto, completar uma lacuna (“A água ficou _____”), escolher entre duas imagens (“antes/depois”), realizar uma micro-ação sob solicitação (“colocar o filtro”) (Batista, 2022). Ao final de cada etapa, uma retomada de 20–30 segundos com o cartão termo–pictograma–ação consolidará o léxico e alinhará a turma para a transição seguinte (Cunha, 2020). Em paralelo, pistas metacognitivas (“o que faremos?”, “como saber se deu certo?”, “de que apoio preciso?”) permanecem visíveis nos cartões de etapa, treinando uma rotina de checagem simples que evita tentativas às cegas (Batista, 2022).

A colaboração com o AEE e o diálogo com a família reforçam a estabilidade das mediações. O perfil sensorial e comunicativo do aluno — preferências, gatilhos, apoios eficazes — deve ser mapeado em conjunto e revisitado a cada sequência de investigação, para que ajustes não dependam de improviso e para que a escola evite encaminhar isoladamente ao professor a tarefa de “descobrir o que funciona” (Pereira; Lopes; Silva, 2022; Negreiros, 2023). Esse arranjo institucional dá tempo e legitimidade para planejar com antecedência recursos simples (cartões, quadros Pri-

ISBN: 978-65-5222-079-0

meira–Depois, histórias sociais breves), sem os quais a melhor intenção inclusiva degenera em remendos de última hora (Negreiros, 2023).

Um exemplo condensa as mediações propostas. Na investigação "Como separar areia de água?", o docente apresenta, em duas rotas, a sequência de quatro cartões: observar (ícone de olho), misturar (colher no copo), filtrar (funil com papel), registrar (lápis/câmera). Anuncia tempo por temporizador visual e combina janelas de resposta: o registrador desenha o "antes/depois" ou escreve uma palavra, o manipulador executa a ação guiado pelo cartão e pelo gesto, o observador marca no checklist segurança e procedimento. Ao fim, uma retomada com o cartão "filtrar" (palavra + pictograma + gesto) sustenta uma frase-síntese curta ("a água ficou mais clara"), válida como evidência. Se houver incômodo com odor ou ruído, aciona-se a área de autorregulação por um minuto e retoma-se a sequência sem ruptura (Alexandre, 2023; Santos, 2024; Batista, 2022).

Quando a escola dispõe de recursos adicionais, tecnologias como mapas conceituais digitais ou realidade aumentada podem ampliar foco e motivação, desde que ancoradas em objetivos claros e não tratadas como solução isolada (Santos, 2024). Em contextos de pequeno porte, no entanto, as mediações descritas mantêm intencionalidade com baixo custo e alta transferibilidade, preservando a essência investigativa das aulas e garantindo que o estudante com TEA encontre vias múltiplas de compreensão e expressão sem descaracterizar o conteúdo científico (Viveiro; Megid Neto, 2020; Cunha, 2017).

AVALIAÇÃO MULTIMODAL DA APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS

Avaliar de modo inclusivo, no componente de Ciências dos anos iniciais, requer deslocar o foco do "formato único de resposta" para um conjunto de evidências convergentes que representem, com validade, aquilo que o estudante efetivamente compreende e sabe fazer. Para estudantes com TEA, isso significa reduzir a variância irrelevante ao construto (linguagem escrita extensa, sobrecarga sensorial, turnos sociais imprevi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

síveis) e ampliar as rotas legítimas de demonstração do conhecimento científico — sem renunciar ao rigor (Batista, 2022; Santos, 2024). Em termos práticos, a avaliação torna-se parte do desenho didático: nasce no planejamento investigativo, é alimentada pelas mediações comunicativas e sensoriais e se materializa em registros curtos, manipulativos, imagéticos e verbais, triangulados ao longo da sequência (Viveiro; Megid Neto, 2020; Alexandre, 2023).

O primeiro princípio é a alinhamento explícito entre objetivo de aprendizagem, tarefa e evidência aceitável. Se o objetivo é "explicar que a filtração separa sólidos de líquidos", a evidência pode assumir diferentes formatos com o mesmo valor inferencial: um desenho antes/depois com seta indicando o funil, uma foto legendada, uma frase-síntese de uma linha ("a água ficou mais clara") ou a execução correta do procedimento sob solicitação (Batista, 2022; Santos, 2024). Ao enunciar, de antemão, essas equivalências de evidência, o professor protege a validade da inferência e evita punir indevidamente dificuldades de linguagem que não pertencem ao construto "explicar um processo de separação" (Batista, 2022).

O segundo princípio é a multimodalidade planejada. Em cada etapa do ciclo investigativo (perguntar, planejar, executar, registrar), define-se qual forma de registro é mais informativa e menos custosa em termos atencionais: pictórica/visual, manipulativa, oral/curta, escrita mínima. A diversidade não é aleatória; segue um roteiro de coleta que assegura variedade de fontes e repetição suficiente para estabilizar a inferência (Alexandre, 2023; Lima; Lima, 2023). Ao final de 3–5 aulas, o docente possui uma série temporal curta de registros do mesmo aluno — condição mais robusta do que uma única prova ou tarefa final (Santos, 2024).

Para tornar o julgamento auditável e compartilhável, adota-se uma rubrica multimodal com quatro critérios: Participação (engajamento no papel assumido e manejo de turnos), Segurança (uso de EPIs, organização do espaço, cuidado com materiais), Procedimento (sequência e uso de instrumentos) e Conclusão/Explicação (clareza do resultado ou ideia

ISBN: 978-65-5222-079-0

central). Cada critério é descrito em níveis observáveis, aplicáveis a diferentes evidências: por exemplo, em "Procedimento", o nível básico pode ser "executa o passo com modelagem total", o intermediário "executa com lembrete visual", e o avançado "executa de forma autônoma e confere no checklist" (Santos, 2024; Batista, 2022). Essa descrição comporta desenho, foto, resposta breve e ação como manifestações equivalentes, desde que apontem para o mesmo traço do construto (Batista, 2022).

A rubrica se integra a micro-andaimagens metacognitivas que acompanham os cartões de etapa: "o que faremos?", "como saber se deu certo?", "de que apoio preciso?". Tais perguntas, colocadas antes da ação, funcionam como criterialização prévia e, depois, como autoavaliação rápida ("marcar com um símbolo se precisou de apoio visual, gesto ou fala do professor") (Batista, 2022). Ao final da aula, uma retomada de 60–90 segundos convida o registrador a escolher uma evidência (desenho, foto, palavra) e o observador a marcar a rubrica; o professor fecha com feedback formativo, indicando o próximo passo ("na próxima, você vai tentar o funil com lembrete apenas visual") (Alexandre, 2023).

Para aumentar a confiabilidade, a coleta distribui-se em momentos distintos e envolve papéis rotativos; assim, o mesmo aluno é observado como manipulador, registrador e observador em aulas diferentes, o que evita que a avaliação reflita apenas um perfil de participação (Lima; Lima, 2023; Alexandre, 2023). Quando possível, o AEE coteja registros e oferece segunda leitura nos critérios mais sensíveis (segurança, procedimento), fortalecendo a moderação por pares e o diálogo pedagógico (Pereira; Lopes; Silva, 2022; Negreiros, 2023). Em redes de pequeno porte, essa moderação pode ocorrer quinzenalmente, com 3–5 amostras por turma, sem sobrecarga inviável (Negreiros, 2023).

A documentação da aprendizagem combina planilhas simples de acompanhamento (datas, critério, nível, evidência escolhida) com amostras de produtos (foto, escaneamento do desenho, breve transcrição da frase do aluno). O objetivo não é montar um portfólio volumoso, mas curado: duas ou três evidências "âncora" por unidade, suficientes para

ISBN: 978-65-5222-079-0

sustentar a conversa com família e gestão e para orientar ajustes de curto ciclo no planejamento (Santos, 2024). Essa documentação protege o professor de decisões baseadas em impressão e dá continuidade quando há revezamento de docentes (Lima; Lima, 2023).

Em termos de justiça avaliativa, a rubrica multimodal evita tanto o "vale tudo" quanto o padrão único. O que muda é o formato da evidência; o padrão de qualidade permanece: participar com turnos claros, operar com segurança, seguir o procedimento e explicar o efeito observado. Boa parte dos "comportamentos desafiadores" relatados em aulas práticas cai quando critérios e janelas de resposta são claros; o que a literatura descreve como "fuga da tarefa" muitas vezes sinaliza ambiguidade instrucional ou sobrecarga sensorial (Cunha, 2017; Pontis, 2022). Ao ajustar mediações e rubrica, o professor reduz o ruído e enxerga melhor o que é aprendizagem (Cunha, 2020).

A avaliação multimodal também cria pontes para o currículo. Os verbos e ícones do pareamento termo–pictograma–ação reaparecem nos critérios e nos registros, consolidando um léxico científico mínimo — "misturar", "filtrar", "separar", "observar", "explicar" — coerente com a alfabetização científica nos anos iniciais (Viveiro; Megid Neto, 2020; Batista, 2022). Ao final de um bimestre, a escola pode visualizar o progresso por critério, turma e aluno, identificar pontos de estrangulamento (por exemplo, baixa autonomia em Procedimento) e redirecionar a formação continuada para o problema real da rede (Negreiros, 2023; Santos, 2024).

Quando houver recursos adicionais, ferramentas digitais podem ampliar foco e engajamento — por exemplo, mapas conceituais digitais para organizar a explicação ou realidade aumentada para destacar partes do aparato — desde que ancoradas a critérios claros da rubrica e não substituam as formas de evidência de baixo custo aqui previstas (Santos, 2024). Em contextos com infraestrutura limitada, o conjunto desenho–foto–frase–ação já oferece suficiência avaliativa e transferibilidade entre escolas (Alexandre, 2023; Lima; Lima, 2023).

Por fim, a avaliação multimodal sustenta devolutivas éticas: em vez de rótulos globais, o professor comunica forças e próximos passos específicos por critério ("você manteve a segurança sem lembretes; na próxima, vamos tentar executar o funil só com o cartão visual"). Essa prática reforça autonomia, autorregulação e o direito do estudante com TEA de mostrar o que sabe por meios que respeitam seu perfil, ao mesmo tempo em que preservam o núcleo conceitual das Ciências e a comparabilidade necessária à gestão pedagógica (Batista, 2022; Santos, 2024; Pereira; Lopes; Silva, 2022).

FORMAÇÃO CONTINUADA CO-CONSTRUÍDA E INTEGRAÇÃO COM O AEE

A formação continuada efetiva para o ensino de Ciências com estudantes com TEA não se resolve por ações pontuais de sensibilização; requer percursos cíclicos ancorados em problemas reais de sala, articulados ao AEE e com retorno sistemático à prática docente (Rodrigues, 2019; Negreiros, 2023). Evidências de intervenções breves mostram ganhos declarados de repertório, mas baixa transferência quando não há acompanhamento na aula, tempo institucional para planejar em equipe e instrumentos simples de monitoramento (Rodrigues, 2019). Quando a formação incorpora autoscopia (análise de trechos de aula própria) e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem, observam-se efeitos mais robustos na responsividade do professor e no engajamento do estudante, pois as decisões didáticas passam a ser tomadas sobre evidências da própria prática (Silva, 2022). Em contextos municipais, a literatura ainda assinala que a inclusão em Ciências depende de arranjos institucionais — tempo, apoio pedagógico, recursos acessíveis — e de cooperação formal com o AEE, sob pena de a tarefa recair no esforço individual do docente (Negreiros, 2023; Pereira; Lopes; Silva, 2022).

Partindo desse diagnóstico, propõe-se um ciclo formativo co-construído em quatro movimentos, com duração recomendada de seis a oito

ISBN: 978-65-5222-079-0

semanas e reuniões quinzenais de curta duração (50–60 minutos): (1) diagnóstico compartilhado, (2) microplanejamento, (3) testagem em aula com observação focal e (4) devolutiva com autoscopia e planejamento do próximo passo. No diagnóstico, equipe pedagógica, professores de Ciências e AEE levantam barreiras e apoios já existentes por meio de um checklist rápido (linguagem, rotinas, materiais, sobrecarga sensorial, avaliação), cruzando essa leitura com o perfil comunicacional e sensorial dos estudantes (Pereira; Lopes; Silva, 2022). No microplanejamento, o grupo adapta uma única sequência investigativa curta (por exemplo, misturas e separações) ao roteiro de quatro passos com duas rotas (verbal e visual/pictográfica), define papéis rotativos e escolhe duas mediações prioritárias (por exemplo, cartões termo–pictograma–ação e quadro Primeiro–Depois), evitando planos maximalistas difíceis de sustentar (Alexandre, 2023; Viveiro; Megid Neto, 2020).

A etapa de testagem em aula inclui observação focal de 10–15 minutos por um par (AEE ou professor parceiro), com um protocolo enxuto centrado em três indicadores: *participação* (uso de papéis e janelas de resposta), *procedimento* (execução e uso de instrumentos) e *conforto sensorial* (luz/ruído/odor/transições), além de um campo para "eventos críticos" (Santos, 2024; Negreiros, 2023). A devolutiva retoma trechos de vídeo (autoscopia) de 60–90 segundos e cruza o que se vê com a rubrica multimodal e com as perguntas metacognitivas dos cartões ("o que faremos?", "como saber se deu certo?", "de que apoio preciso?"), produzindo ajustes de curto ciclo para a aula seguinte (Silva, 2022; Batista, 2022). Esse percurso evita a formação abstrata: aprende-se fazendo, vendo e ajustando, de modo incremental, o que se mostrou necessário no contexto real.

Para funcionar em redes de pequeno porte, o ciclo precisa de garantias mínimas: um horário protegido quinzenal, um cartaz de instrumentos comuns (roteiro com duas rotas, cartões de papéis, checklist sensorial, quadro Primeiro–Depois, cartões termo–pictograma–ação, rubrica multimodal), e um quadro de acompanhamento na sala dos professores com

ISBN: 978-65-5222-079-0

os três indicadores eleitos por turma (Rodrigues, 2019; Negreiros, 2023). O papel do AEE deixa de ser periférico: o professor do AEE co-planeja as mediações, co-observa a aula e co-interpreta as evidências, assegurando que o planejamento de Ciências e o PEI conversem entre si (Souza, 2023; Pereira; Lopes; Silva, 2022). Em termos de governança, convém inserir o ciclo no PPP e no calendário escolar para não depender da "boa vontade" circunstancial (Negreiros, 2023).

A voz da família deve ser convocada de forma pragmática, com devolutivas breves e focadas em próximos passos ("na próxima sequência, usaremos cartões maiores; em casa, podem reforçar o vocabulário 'filtrar' com este pictograma"), evitando terceirizar responsabilidades e garantindo coerência sem sobrecarga (Pereira; Lopes; Silva, 2022). Quando houver tecnologia disponível, ferramentas simples — *check-in* digital de indicadores, captura de imagens dos produtos, mapas conceituais digitais — podem ampliar foco e comunicação, desde que subordinadas aos objetivos curriculares e não tratadas como solução isolada (Santos, 2024).

Para sustentar justiça e transparência, recomenda-se a socialização periódica entre pares: bimestralmente, dois professores trocam amostras curadas (duas a três evidências por critério) e comparam julgamentos à luz da rubrica, alinhando expectativas e fortalecendo a confiabilidade das inferências (Santos, 2024; Figueiredo; Cardoso, 2024). A cada ciclo, o grupo registra aprendizados institucionais: o que funcionou, o que ainda exige apoio, quais mediações viraram "padrão de rede" (cartões termo–pictograma–ação, por exemplo) e quais continuam opcionais. Ao final do semestre, essa memória alimenta um repertório comum que reduz a dependência de soluções intuitivas e facilita o acolhimento de novos docentes (Souza, 2023).

Do ponto de vista ético e do bem-estar, a formação co-construída reconhece que condições de trabalho (tempo, número de turmas, materiais) são variáveis pedagógicas e não meros "contextos". Assim, o desenho enfatiza baixo custo e alta transferibilidade, a partilha de materiais (cartões e rubricas plastificados) e metas realistas por ciclo, prevenindo a

ISBN: 978-65-5222-079-0

frustração gerada por modelos prescritivos distantes da realidade local (Alexandre, 2023; Cunha, 2017). Evidências recentes reforçam que a formação continuada situada e a cooperação estruturada entre o professor de Ciências e o AEE são determinantes para estabilizar rotinas acessíveis e responsivas às necessidades do estudante com TEA (Figueiredo; Cardoso, 2024).

Em síntese, ao articular planejamento investigativo, mediações comunicativas e sensoriais e avaliação multimodal dentro de um ciclo formativo com participação ativa do AEE, a rede escolar cria um microecossistema de melhoria contínua: pequenos ajustes verificados em aula, evidenciados por registros simples, discutidos coletivamente e reinseridos no planejamento — um caminho plausível para converter o marco normativo em rotinas de ensino de Ciências que de fato acolhem e potencializam a participação do estudante com TEA (Negreiros, 2023; Silva, 2022; Rodrigues, 2019; Figueiredo; Cardoso, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise bibliográfica crítica realizada evidenciou um núcleo de consensos e lacunas sobre a inclusão de estudantes com TEA nas aulas de Ciências dos anos iniciais, especialmente em municípios de pequeno porte. Converge-se quanto à necessidade de previsibilidade das etapas investigativas, mediações comunicativas e sensoriais planejadas e avaliação multimodal; persiste, contudo, a dificuldade de transformar diretrizes gerais em procedimentos simples, auditáveis e replicáveis no cotidiano escolar. Em resposta, o presente trabalho sistematizou um conjunto de diretrizes operacionais: (i) roteiro de experimento em passos curtos, com duas rotas de acesso (visual/pictográfica e verbal); (ii) cartões de papéis rotativos (observador, registrador, manipulador) para distribuir participação; (iii) checklist sensorial antes–durante–depois das práticas e pareamento termo–pictograma–ação; (iv) rubrica multimodal com critérios de participação, segurança, procedimento e conclusão; e (v) ciclos

formativos co-construídos com o AEE (diagnóstico, microplanejamento, testagem em aula e devolutiva com autoscopia).

Do ponto de vista prático, tais diretrizes oferecem um caminho factível para reduzir o descompasso entre o marco legal e a sala de aula, sem depender de tecnologias onerosas. Recomenda-se, como aplicação empírica prospectiva, um piloto em 2–3 escolas municipais ao longo de um bimestre letivo, com acompanhamento formativo e uso sistemático da rubrica multimodal e dos checklists como instrumentos de monitoramento. Indicadores observáveis — participação minuto a minuto nas etapas do experimento, segurança operacional, clareza de procedimento e qualidade da conclusão/explicação — podem sustentar ajustes de curto ciclo e alimentar relatórios para a gestão escolar e formação continuada.

Do ponto de vista científico, a pesquisa abre agendas de investigação: (a) estudos interventivos de métodos mistos para estimar efeitos das diretrizes sobre participação e aprendizagem em Ciências; (b) análises de transferibilidade para diferentes anos/séries, perfis de suporte no TEA e contextos materiais diversos; (c) avaliação de custo e escalabilidade dos ciclos de formação co-construída em redes municipais; (d) relações entre bem-estar docente, condições de trabalho e estabilidade da inclusão em práticas investigativas; e (e) desenvolvimento de instrumentos de autoscopia e metacognição específicos para o componente de Ciências, validando critérios e níveis de desempenho.

Reconhecem-se, como limitações, o recorte temporal privilegiando os últimos cinco anos e a natureza exclusivamente bibliográfica desta etapa, sem coleta com participantes nem mensuração de impacto em contexto real. Tais limites, porém, foram mitigados por critérios de seleção rigorosos, triangulação entre diferentes tipos de produção acadêmica e diálogo crítico entre as obras analisadas, resultando em proposições coerentes com o marco normativo e sensíveis às condições das redes municipais.

Em síntese, ao organizar evidências e convertê-las em protocolos aplicáveis, o trabalho contribui para qualificar o planejamento, a mediação e a avaliação nas aulas de Ciências com estudantes com TEA, apontando

ISBN: 978-65-5222-079-0

trajetos de validação empírica e caminhos de formação continuada que podem fortalecer a cultura de inclusão nas escolas públicas.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, P. de A. **A construção de uma escola inclusiva com alunos com Transtorno do Espectro Autista: um olhar dos professores das Ciências**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) — Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO, Duque de Caxias, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclu sao.jsf?popup=true&id_trabalho=14407611. Acesso em 10 out. 2025.

BATISTA, R. da S. **Estratégias metacognitivas no ensino e aprendizagem de Ciências para alunos com transtorno do espectro autista**. 2022. Dissertação (Mestrado em Docência em Educação em Ciências e Matemática) — Universidade Federal do Pará, Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática (PPGDOC), Belém, 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13056907. Acesso em: 10 out. 2025.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB).

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana).

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Petrópolis: Vozes, 2017.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

FIGUEIREDO, A.D.R.; CARDOSO, B.K.Q. Educação inclusiva no ensino de Ciências para alunos autistas: experiências de professores em escolas públicas de Valença do Piauí-PI . **Devir Educação**, v. 8, n. 1, p. e-812, jan. 2024. DOI: 10.30905/rde.v8i1.812. Disponível em: https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/812. Acesso em: 10 out. 2025.

LIMA, L. S.; LIMA, O. T. P. P. **Práticas inclusivas no ensino de ciências para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Recife: Centro Universitário Brasileiro – UNIBRA, 2023. 31 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) —

UNIBRA, Recife, 2023. Disponível em: https://www.grupounibra.com/repositorio/CBIOLO/2023/praticas-inclusivas-no-ensino-de-ciencias-para-criancas-com-transtorno-do-espectro-autista-(tea).pdf. Acesso em: 09 out. 2025.

NEGREIROS, L. B. **Ações educacionais inclusivas no ensino de Ciências na concepção da equipe multidisciplinar escolar sobre o Transtorno do Espectro Autista, em Manaus-AM**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Faculdade de Educação, Manaus, 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclu sao.jsf?popup=true&id_trabalho=14832606. Acesso em 10 out. 2025

PEREIRA, E.Z. de S.; LOPES, S.G.; SILVA, A.L. dos S. Necessidades educacionais para a inclusão de um aluno autista no ensino de Ciências. **Revista Communitas**, v. 6, n. 14, p. 130-146, abr./jun. 2022 DOI: 10.29327/268346.6.14-10. Disponível em: https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6217. Acesso em 12 out. 2025.

PONTIS, M. **Autismo: o que fazer e o que evitar – guia rápido para professores do Ensino Fundamental**. Petrópolis: Vozes, 2022.

RODRIGUES, A. S. **Percepções dos profissionais atuantes na APAE Itabirito sobre o Ensino de Ciências Naturais para crianças com Transtorno do Espectro**

Autista. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019. Disponível em: https://www.repositorio.ufop.br/items/855886a1-8a4b-4b79-bea2-f246bec82326. Acesso em: 12 out.. 2025.

SANTOS, I.R.A. da S. **Formação continuada de professores de Ciências/Química frente a estudantes com Transtorno do Espectro Autista: desafios e impactos**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) — Instituto de Química e Biotecnologia – IQB. Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, 2024.

SILVA, T.M.. **Desenho Universal na Aprendizagem e autoscopia: formação continuada docente para a inclusão escolar de alunos com TEA**. 2022. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/18134. Acesso em: 12 out. 2025.

SOUZA, F. dos S. **Possibilidades para a inclusão de estudantes autistas: estratégias didático-pedagógicas utilizadas por professores de Ciências, no município de Ilhéus/BA**. 2023. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM), Universidade Estadual de

Santa Cruz – UESC, Ilhéus, 2023. Disponível em: https://www.uesc.br/ppgecm/index.php?item=conteudo_dissertacoes.php. Acesso em: 12 out. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIVEIRO, A.A.; MEGID NETO, J. (org.). **Ensino de Ciências para Crianças: fundamentos, práticas e formação de professores**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2020.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.117

VIOLÊNCIA ESCOLAR: PLURALIDADE E ESTRATÉGIAS DE CONVIVÊNCIA

Gabriella de Melo Moreno[1]
Henrique Rufino de Sousa Neto[2]

RESUMO

A violência é uma problemática que ocorre em diferentes níveis no espaço escolar e que necessita de diferentes abordagens para ser mitigada e solucionada. No Brasil, a violência perpassa o espaço escolar, onde deveria ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento educacional e social, impactando no desenvolvimento de aprendizagens e na segurança de todos os envolvidos. Assim, o objetivo deste trabalho foi a elaboração de um e-book como ferramenta didática para discutir a violência na escola com base no filme Escritores da Liberdade (2007), relacionando os desafios enfrentados pela protagonista com situações vividas em escolas brasileiras. A proposta foi elaborada a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de violência e a violência na escola. A partir disso, são abordados os principais tipos de violência escolar - física, psicológica, social, verbal, bullying e cyberbullying - e seus impactos na construção de um ambiente educativo saudável. Posteriormente, foi realizado o fichamento do filme utilizado como referência para subsidiar a elaboração do e-book. O material foi proposto para toda a comunidade escolar a fim de fortalecer a importância de todos os envolvi-

1 Mestranda do Curso de Ciências Naturais da Universidade Federal de Sergipe - UFS, gabriellam.moreno@gmail.com;

2 Graduado pelo Curso de Pedagogia do Centro Universitário de Brasília - CEUB, henrigarza@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos no conhecimento dos tipos de violência e as formas de combate, com acesso facilitado e didático. Além disso, o e-book apresenta uma reflexão sobre a pluralidade do espaço escolar, correlacionando com cenas do filme e a proposta de sensibilização da temática e estratégias práticas no combate à violência. O filme utilizado possui estratégias riquíssimas para reflexão de problemas reais quando se trata de violência na escola, o que reforça o potencial do material. Fundamentado na BNCC (2018) e na legislação educacional brasileira, o trabalho defende que a convivência escolar deve ser entendida como prática pedagógica essencial, capaz de formar sujeitos conscientes, críticos e respeitosos diante da diversidade.

Palavras-chave: violência escolar, educação transformadora, cultura de paz, sensibilização escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O ambiente escolar caracteriza-se por sua diversidade e por sua função formadora. Mais do que um espaço físico, a escola constitui um meio rico em relações sociais e culturais. É nesse espaço que se consolida aspectos relacionados a aprendizagens e memórias significativas a quem frequenta.

Por ser um ambiente diverso, a escola está sujeita a episódios de violência que comprometem o bem-estar de seus frequentadores gerando sentimento de insegurança e desconforto que reflete não somente nos processos de aprendizagens, mas também nas relações sociais que são estabelecidas.

De acordo com o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986), "violência significa qualidade de violento; ato violento, ato de violentar; constrangimento físico ou moral; uso da força; coação" (p.1779). Aplicar somente esse significado para a violência reduz a sua complexidade e sua prática, uma vez que ações violentas estão atreladas a questões plurais tanto de concepção do ato violento quanto das ações realizadas contra indivíduos, grupos, classes sociais em que há uma relação de poder e força em detrimento da integridade do outro atingindo dimensões físicas, morais, psicológicas como aponta o estudo de Minayo e Souza (1997). Nesse sentido, o entendimento de violência escolar vai muito além do ato físico ou material. Estudos conduzidos por Miriam Abramovay (2002) apontam que a violência nas escolas se apresenta em múltiplas formas, incluindo agressões verbais, humilhações, exclusões e discriminação, tanto física quanto simbólica:

> As principais definições utilizadas no trabalho, mostraram uma pluralidade de violências encontradas no cotidiano das escolas, que não são obrigatoriamente penalizadas, levando em conta o discurso de todos os atores sociais. O vocabulário vai sendo construído com um conceito de violência que não é absoluto [...] (ABRAMOVAY, 2002, p. 73)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Minayo e Souza (1997) discutem os aspectos de violência e saúde com análise em diferentes dimensões para fundamentar o conceito de violência e estabelecem relações entre os atos violência e o processo de construção da sociedade em um processo dialético estando ligado a necessidade de dominação, poder e exclusão do outro. As autoras apresentam argumentos sobre o impacto dessas relações à questão de saúde pública pois atinge diretamente o bem-estar das pessoas.

Assim, não é possível compreender a violência com um conceito fechado e quando se relaciona com o ambiente escolar, é necessário um olhar multidisciplinar uma vez que a escola é um espaço plural de construção pedagógica, mas também de formação social e cidadã.

A violência escolar é um problema que atinge as escolas em diferentes níveis e com diferentes sujeitos, sejam violências entre estudantes, professores, corpo administrativo e de diferentes formas. Dados recentes indicam que o Brasil enfrenta um novo cenário de violência nas instituições de ensino, com um aumento significativo dos casos de agressão nos últimos dez anos. De acordo com o Ministério de Direitos Humanos e Cidadania (MDHC), os registros de violência interpessoal nas escolas saltaram de 3.700 casos em 2013 para 13.100 em 2023. Entre esses casos, 2.200 envolveram violência autoprovocada, como automutilação e tentativa de suícidio - uma alta de 95 vezes no período analisado (QUEIROZ, 2025).

Cerqueira, et al. (2025) no Atlas da Violência (2025) apontam que o percentual de estudantes que sofreram bullying passou de 30,9% em 2009 para 40,5% em 2019. Ainda em 2019, 11,4% dos estudantes relataram deixar de frequentar a escola por se sentirem inseguros, mais que o dobro dos 5,4% registrados em 2009. Esses dados revelam um quadro alarmante que exige respostas urgentes e estruturadas por parte da escola, da comunidade e das políticas públicas.

Como mencionado pelo Atlas da Violência (2025), os processos de violência na escola não se restringem somente a violência em si, mas atinge de forma diversa o espaço escolar, uma vez que o ambiente de ensino aprendizagem fica instável. Tanto nas relações entre estudantes quanto

ISBN: 978-65-5222-079-0

na relação professora-aluno. Manter o clima escolar saudável é o primeiro passo para produzir uma cultura de paz.

Para a UNESCO (2010) a cultura de paz está diretamente relacionada à prevenção e resolução de conflitos de forma pacífica com base no respeito aos direitos humanos e individuais dos cidadãos, valorizando a pessoa e as diversidades. Porém, o cenário global revela atitudes que não cooperam para a civilidade além de destruir vidas, destroem histórias e geram mais conflitos. Assim, estabelecer a cultura de paz demanda de toda a sociedade mudança de atitudes e que essas sejam pautadas em princípios de não violência, diálogo, respeito à vida, tolerância e respeito à diversidade.

Na educação a promoção de cultura de paz está caminhando ao encontro das competências socioemocionais e éticas que a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) preconiza como essencial ao desenvolvimento da cidadania dos estudantes e que estão intrínsecas ao processo educativo nas habilidades dos componentes curriculares e às competências gerais da base de forma que o processo de ensino aprendizagem se desenvolva de forma conjunta com os aspectos sociais e cidadãos.

Seguindo esse caminho de compreender o que é violência, a promoção da cultura de paz relacionados ao contexto escolar, algumas estratégias devem ser consideradas para aproximar e sensibilizar os estudantes à temática. O uso de filmes pode ser uma ferramenta de introdução da temática por representar, seja baseado em fatos reais ou ficção, aspectos relacionados à cultura, relações sociais e conflitos, possibilitando maior engajamento, sensibilização dos estudantes, conexão e discussão acerca da temática trabalhada, nesse caso a violência na escola.

Assim, o objetivo deste trabalho foi a elaboração de um e-book como ferramenta didática para discutir a violência na escola com base no filme Escritores da Liberdade (2007), relacionando os desafios enfrentados pela protagonista com situações vividas em escolas brasileiras.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo com a produção de um material (e-book) para utilização em escolas a fim de trabalhar com a sensibilização de todo o corpo escolar sobre violência na escola.

A construção do e-book ocorreu em três partes, primeiramente foi realizada uma pesquisa bibliográfica exploratória sobre os conceitos de "violência" e "violência escolar" para embasar o referencial teórico do e-book, elencando os principais tipos de violência escolar - física, material, psicológica, social, verbal, bullying e cyberbullying - e seus impactos na construção de um ambiente educativo saudável além da interlocução da BNCC e a cultura de paz.

Posteriormente, foi assistido o filme Escritores da Liberdade (2007) e realizado o fichamento com objetivo de destacar ações de violência e realizado a sua classificação conforme as Leis do Brasil que estão vinculadas à temática e as estratégias adotadas pela protagonista para superar a problemática da violência a fim de dialogar com o contexto da educação brasileira e os dados recentes publicados.

Por fim, a elaboração do material e-book com uma estrutura didática organizada nas seguintes temáticas: I) Conceitos de violência; II) Influências que levam a violência; III) Pluralidade escolar e seus desafios; IV) Propostas de sensibilização; V) Estratégias práticas no combate a violência com base no filme e na BNCC.

O material foi produzido em ferramenta digital (*Canva*) a partir deste estudo e considerou aspectos didáticos que facilitassem o entendimento da temática a partir de uma leitura e reflexão para assim serem adotadas medidas de aplicação no contexto escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em duas vertentes, a partir das temáticas apresentadas. A primeira vertente teve como objetivo contextualizar o filme com os aspectos teóricos sobre violência e violência na escola e a segunda com estratégias de convivência para a construção de uma cultura de paz.

A capa (Fig. 1) foi produzida com uma linguagem escrita e visual para chamar a atenção do usuário e instigar o seu uso. O e-book apresenta estratégias práticas que desenvolvam habilidades e competências para serem desenvolvidas na escola no combate a violência, possibilitando maior para o desenvolvimento do trabalho coletivo necessário para promover uma cultura de paz.

No e-book, essas duas vertentes são apresentadas de forma detalhada em uma síntese na primeira página (Fig. 1) onde se encontram as descrições das temáticas de conteúdo para toda a comunidade escolar de forma a possibilitar o acesso à informação de forma clara e facilitada.

Figura 1 - Capa e introdução do E-book

Fonte: Produção própria

ISBN: 978-65-5222-079-0

Como já apresentado anteriormente, a violência é um processo complexo e relacionado a noções de poder, exclusão e sobreposição de valores. Ela pode se expressar de diferentes formas. Para essa análise, serão considerados os tipos de violência - física, psicológica, material, social, verbal, bullying e cyberbullying -, que estão mais direcionados ao contexto das escolas brasileiras com base nas Leis N° 13.431 de 4 de abril de 2017 e N° 14.811 de 12 de janeiro de 2024 (BRASIL, 2017, 2024).

A partir da Lei N° 13.431 de 4 de abril de 2017 que "Estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei n° 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)" em seu Artigo 4, é definido os conceitos de violência física, psicológica, sexual, institucional e patrimonial. Por violência física entende-se que toda e qualquer ação "que ofenda sua integridade ou saúde corporal" que esteja vinculado ao seu estado físico. Por violência psicológica, ações que estão relacionadas a discriminação, constrangimento moral, agressão verbal, exposição da criança/adolescente, ou seja, ações que comprometa o desenvolvimento psíquico ou emocional. Dentro dessa perspectiva, estão incluídas as violências verbais. Para violência sexual, a conjunção carnal tanto de exposição a atos impróprios quanto ao abuso sexual do menor. E por fim, a violência material que está relacionada a danos patrimoniais em diferentes graus (BRASIL, 2014).

A Lei N° 14.811 de 12 de janeiro de 2024, institui medidas de proteção às crianças e adolescentes contra violências e foca diretamente na ação de bullying e cyberbullying como atos criminais. Entende-se como bullying atos de violência repetitivos a indivíduos ou grupos que geram prejuízo social não somente no ambiente escolar, mas afeta também a sociedade. Essas ações excludentes geram um desequilíbrio no clima do ambiente escolar. O enfrentamento desse tipo de violência não ocorre de forma pontual, mas com um trabalho no enfrentamento de preconceitos estruturais, como racismo, violência de gênero e discriminação (BRASIL, 2025).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Relacionado diretamente ao bullying, no Brasil foi fundado um programa Escola que Protege que tem como objetivo "fortalecer a capacidade das redes de ensino para prevenir e enfrentar a violência nas escolas" que vai ao encontro desta proposta (BRASIL, 2025) e que agrega com estratégias e planos de ação ao enfrentamento da violência.

A escolha deste filme se deu pela riqueza temática da narrativa, que aborda questões como racismo, exclusão social, conflitos geracionais, preconceitos e desigualdades estruturais dentro de um ambiente escolar que podem ser relacionados aos conceitos de violência física, psicológica e ações de bullying além de uma análise das atitudes da professora Erin Gruwell.

O filme "Escritores da Liberdade" (2007) é baseado em fatos reais e retrata a experiência de uma professora recém-formada que assume uma turma de adolescentes em uma escola de Ensino Médio de Los Angeles, na Califórnia, que aderiu a um projeto de reintegração voluntária de adolescente que estavam em contexto de vulnerabilidade social, sofriam discriminação e em sua maioria pertenciam a gangues. Esses estudantes apresentavam desinteresse pelo estudo o que aproxima de alguns contextos das escolas brasileiras que apresentam dados de evasão escolar por problemas relacionados a violência física e psicológica.

Araújo, et al. (2025), analisam a evasão escolar no Brasil como um processo multifacetado. Assim como a violência, se trata de um processo complexo que tem sua base na desigualdade e vulnerabilidade. Situações como o bullying que geram outros tipos de violências estão diretamente relacionadas com esse processo de evasão. Os pesquisadores também destacam que a evasão pode estar relacionada a necessidade de trabalho e às dificuldades socioeconômicas que geram uma outra possibilidade de discussão.

A vulnerabilidade dos jovens à violência não se manifesta apenas em ações isoladas, mas como parte de um processo histórico e geracional. Abramovay (2002) observa que, nas periferias urbanas: o medo, a exposição à violência e a participação ativa em atos violentos e no tráfico de

ISBN: 978-65-5222-079-0

drogas seriam marcas identitárias de uma geração, de um tempo no qual vidas jovens são ceifadas. Essa condição não apenas afasta os jovens da escola, mas enfraquece o vínculo com a aprendizagem e mina o sentimento de pertencimento ao espaço escolar.

O filme também apresenta uma consideração importante a se fazer no que diz respeito ao trabalho da coordenação e o acesso às condições de infraestrutura para com esses estudantes, pois devido ao baixo rendimento escolar, as tensões e conflitos que eles tinham em sala, a coordenação e os demais professores preconizavam o acesso à educação com ambientes ruins, subestimação da capacidade de aprendizagem, sucateamento de materiais didáticos como quadro, livros em péssimas condições o que reforçava o comportamento negativo dos estudantes. Essas ações podem ser consideradas violências, neste caso, violência institucional, uma vez que o ambiente que era para ser de escuta, de construção de possibilidades para mudança de comportamento, se tornava um reforçador negativo afastando os estudantes desse espaço.

Minayo e Souza (1997) tratam esses aspectos de violência como um fenômeno social complexo, não apenas o conflito físico que é muito bem retratado no filme, mas a soma de vários conflitos simbólicos, emocionais, a ausência de empatia para com o outro estão presentes no filme e na realidade da educação brasileira. Nesse sentido, o papel do professor e o trabalho coletivo são essenciais para a transformação social, assim como afirma Freire (2014) o professor como mediador, que reconhece o outro como sujeito ativo do processo e cria pontes e não barreiras para a aprendizagem.

A história da professora Gruwell e seus estudantes, inseridos em um contexto de violência urbana e segregação social, espelha muitas das situações enfrentadas por educadores e estudantes no Brasil, conforme apontam estudos sobre violência nas escolas, como o de Miranda, Bertagna e Freitas (2019) que constatam relação direta entre violência entre estudantes e a interferência do tráfico ou consumo de drogas nas regiões

ISBN: 978-65-5222-079-0

próximas às escolas torna o clima educacional mais desfavorável ao aprendizado o que é uma realidade de escolas municipais e estaduais.

Para Abramovay (2002), o clima de insegurança ao redor das escolas tem como agravante a formação de gangues - assim como retrata o filme Escritores da Liberdade - que se originam de grupos de amigos, vizinhos ou colegas de bairro e, em certos casos, evoluem para organizações criminosas com a participação de estudantes entre seus membros. Esse quadro se agrava quando a falta de oferta cultural e de lazer no território abre espaço para outras referências de sociabilidade:

> A carência de atividades de diversão na comunidade é explorada pelo tráfico que, em muitos lugares, marca presença, ocupando um espaço deixado em aberto pelo poder público, constituindo-se em referência para os jovens (ABRAMOVAY, 2002, p. 38)

Em depoimento coletado na pesquisa, o autor constatou que para os jovens, os traficantes são heróis, porque colocaram lazer na comunidade, como campeonatos de futebol e bailes. Essa dinâmica ajuda a entender por que grupos passam a organizar o território e a identidade juvenil também no entorno da escola.

Esse processo de formação de gangues é retratado no filme de forma bem clara na luta dos estudantes em defender os seus territórios, não somente espaço físico, mas defender os seus, assim, pertencer a uma gangue é pertencer a uma família, gera segurança na insegurança social.

Os planejamentos da professora para suas aulas não foram validados pela coordenação da escola por tratar de assuntos e conter materiais que não estavam de acordo com a capacidade dos estudantes, assim, ao entrar em contato diretamente com os estudantes, ela percebe que a estratégia utilizada não era favorável para a aprendizagem e é confrontada diversas vezes sobre a relevância de aprender o conteúdo e eles estavam pensando em sobreviver nas ruas devido aos conflitos existentes. O que gera uma reflexão mais uma vez sobre a influência externa no ambiente escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em determinada aula, um estudante comete um ato de bullying, e a professora aproveita essa ocorrência para promover uma virada de abordagem. Ela compara a situação vivenciada com eventos do Holocausto e, a partir dessa analogia, passa a implementar mudanças em suas estratégias de intervenção pedagógica.

No Brasil, além da Lei já apresentada relacionada ao bullying, há outras duas leis, Lei N° 13.277/2016 que institui o dia 7 de abril como o dia Nacional de Combate do bullying e a Violência na Escola e a Lei N° 13.185/2015 que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática que visa a prevenção e combate ao bullying com estratégias para criação de um ambiente seguro nas escolas. Assim, a ação de prevenção e combate a esse tipo de violência que se soma a outras violências como físicas, emocionais, psicológicas agregam ao corpo docente da escola ferramentas práticas e interventivas na promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, entendendo que não é somente o trabalho de um, mas a criação de uma rede de aproximação entre docentes e estudantes a fim de proporcionar um ambiente favorável a valorização do outro e o desenvolvimento de aprendizagens.

Relacionado a essa necessidade de aproximação entre professor e aluno, Freire (2014) aborda diversas necessidades ao processo de ensinar, dentre elas a necessidade de uma relação fundamentada na reflexão crítica sobre a prática docente, escuta ativa e diálogo, dentre outras para o estabelecimento de uma relação saudável entre os envolvidos de forma que o professor saia da posição de detentor do conhecimento de forma autoritária e assume um papel de possibilitador de aprendizagens.

Vélez, et al. (2015) desenvolvem um estudo sobre clima escolar com análise de percepções de professores em duas escolas, uma escola controle e uma que realizou a implementação de um programa de convivência escolar. Os resultados mostram uma melhora significativa na escola teste a partir da aplicação e análise de uma escola de Percepção do Clima por dimensões diversas entre elas vinculação, objetivos educativos, convivência e compromisso, o que reforça a necessidade de se estabelecer

ISBN: 978-65-5222-079-0

no ambiente escolar um espaço para além de conteúdos e obrigações, mas um espaço respeitoso, cordial e favoreçam o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida unindo conhecimentos técnicos e sociais.

Ainda relacionado ao filme, a professora não possui apoio institucional e levando em consideração a pesquisa anteriormente mencionada, o critério mais baixo da pesquisa de clima estava relacionado ao apoio institucional, a falta de coesão entre os docentes, por isso, a temática violência na escola não deve ser tratada unicamente por um professor ou um projeto pontual, precisa envolver toda a comunidade escolar e ser um trabalho coletivo, democrático de escuta ativa e com propósito.

A partir desse olhar reflexivo da sua prática pedagógica e o cenário que a professora estava inserida, ela aplica dinâmicas como estratégia de aproximação da relação professor-aluno para gerar confiança e abertura com os estudantes. A primeira dinâmica aplicada foi intitulada "Jogo da linha" (Fig. 2) que consiste em colocar uma linha/fita no chão separando a turma em dois grupos e a partir das situações apresentadas, caso tenha ocorrido com o estudante, ele se aproxima da linha/fita.

Fig. 2 - Jogo da linha

Fonte: Bruna Cosenza (LinkedIn)

Com essa estratégia, a professora aproxima as realidades dos estudantes que antes se dividiam entre gangues para mostrar à eles semelhanças

ISBN: 978-65-5222-079-0

entre as histórias de vida e que a violência foi um caminho em comum para a história de muitos deles. A partir dessa problemática, ela construiu uma ponte para o estudo do Diário de Anne Frank juntamente com a discussão prévia sobre o que foi o Holocausto e a supremacia violenta adotada, aproximando mais uma vez as histórias dos estudantes e possibilitando a abordagem de um conteúdo sistemático.

Outra estratégia adotada foi a utilização de diários a partir do estudo do Diário de Anne Frank onde os estudantes puderam extravasar por meio das palavras, sentimentos e pensamentos e fica claro para ela a presença de diversos tipos de violência, relações de poder e necessidade de pertencimento dos estudantes nas gangues. Com um ambiente mais suscetível à aprendizagem, ela aborda os conteúdos de forma diversificada com atividades externas, colaborativas, com materiais que se aproximem à realidade dos estudantes.

A partir dessa análise prévia fica evidente que o combate a violência deve ser pautado em aspectos de consciência do problema, capacidade de identificar, distinguir, diagnosticar o foco, a raiz de onde está vindo a violência para se estabelecer estratégias de intervenção e prevenção. Entretanto, a aplicação de qualquer estratégia enfrenta um obstáculo: a sociedade, de modo geral, não é educada para lidar com as emoções.

Dentro de um aspecto aplicável, a BNCC (2018) respalda a necessidade de se educar as emoções em uma dimensão transversal do ensino a partir das suas 10 competências pois afirma que:

> É na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar e vão descobrindo que existem outros modos de vida, pessoas diferentes, com outros pontos de vista. Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais. [...] Nessas experiências, elas podem ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos. (BNCC, 2018, p. 42)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Educar para as emoções, combater situações de violência não é um trabalho individual. inclui um conjunto de ações que toda a comunidade escolar deve estar envolvida e disposta praticar para que seja possível um ambiente amistoso e com possibilidades de crescimento e amadurecimento acadêmico e social com sentimento de pertencimento ao processo e ao ambiente, uma vez que os estudantes chegam com bagagens de vida e não devem usar de justificativa a violência ou a culpa no outro se podemos nos autoconhecer. Segundo Sousa (2003, p. 121), "a luta pela valorização do patrimônio tem seu início na própria luta pela defesa dos bens que cercam a escola" e esses bens incluem toda a comunidade escolar.

Para que possa haver respeito à pluralidade que há na escola é de grande importância que a escola se aproxime da família, pois por meio dessa aproximação, é possível conhecer a realidade e as perspectivas dos estudantes e assim perceber vulnerabilidades e potencialidades, que impactem os objetivos e os métodos que se pode utilizar. No filme, a professora utiliza o diário como recurso para realizar essa aproximação e começa a criar maiores vínculos com os estudantes.

Com essa sistematização prévia do filme e os contextos de violência, a segunda parte do e-book contou com estratégias de combate à violência a partir de estratégias de convivência para a construção de uma cultura de paz no ambiente escolar.

Como já abordado anteriormente o principal aspecto para o combate da violência e o estabelecimento de uma cultura de paz é o fortalecimento das relações e convivências respeitosas no ambiente escolar, para isso a criação de rodas de conversa para debate de um livro, como abordado no filme pode ser uma estratégia; elaboração de trabalhos coletivos como o mural da empatia onde se trabalha a relação do eu e do outro para essa valorização da diversidade; amostras culturais para o fortalecimento da identidade e pertencimento, além de ações de acolhimento para o que tanto professores quanto estudantes se sintam confiantes de estarem na escola.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A escuta ativa possui um papel importante também nessa construção cultural que pode ser embasada nas práticas de Freire (2014) que afirma "Escutar é mais que ouvir, e reconhecer o outro como sujeito" nesse aspecto, tanto o diário adotado pela professora no filme, como a criação de espaços reservados de acolhimento semanal entre professores e estudantes, pode ser uma estratégia importante que já é adotada em algumas escolas do País, o papel do professor tutor ou professor mediador.

Estabelecendo uma relação direta com trabalho por projetos, a aplicação de projetos integradores a partir de temas sociais, valorização de culturas que perpassam os conteúdos de forma interdisciplinar são ótimas estratégias de engajamento, desenvolvimento de múltiplas inteligências e habilidades dos estudantes no protagonismo do seu processo de aprendizagem.

Momentos de integração dentro e fora da escola. No filme a professora realiza atividades em sala, mas valida os estudantes pelo comprometimento com a escola a partir de atividades em museus, restaurantes, feiras culturais que geram sentimento de valorização e pertencimento.

Outro aspecto importante na adoção de estratégias para a cultura de paz é a parceria escola, família e comunidade com projetos ou atividades que incluam todos nesse processo, além da formação continuada de professores e gestores tornando a escola uma escola viva.

Adam e Santos (2022) elaboraram um material que pode ser utilizado como parâmetro de ação para analisar o clima escolar, primeira etapa necessária quando se busca compreender a escola como um ambiente plural. A partir do mapeamento de áreas que necessitam de atenção, a gestão de forma democrática pode estabelecer estratégias com base nas apresentadas acima e outras mais de como solucionar os conflitos.

A modificação da realidade escolar é um processo realizado por todos com trabalho de intervenção e prevenção. Como diz o poema de Bertolt Brecht "Do rio que tudo arrasta se diz que é violento. Mas ninguém diz violenta as margens que o comprimem". Em outras palavras, não é possível tratar a violência com violência, conhecer as causas é o primeiro

ISBN: 978-65-5222-079-0

passo para um processo de transformação. E foi a partir do momento que a professora do filme passou a conhecer os seus estudantes que ela conseguiu acessá-los e eles aceitaram o ambiente como um lugar seguro e acolhedor.

O trabalho de combate à violência, precisa fazer com que aluno construa um sentimento de pertencimento, uma vontade de estar naquele ambiente de sentir orgulho e prazer de fazer parte da comunidade para não apenas conservar o que existe, mas ter a vontade de melhorá-lo para que seus pares e até mesmo futuros alunos tenham a oportunidade de ter um ensino de qualidade em um ambiente saudável e harmônico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A violência escolar é um fenômeno complexo que não se restringe ao ambiente escolar, mas que exige de todo o corpo docente abordagens dialógicas que permitam a aproximação do estudante para transformar as realidades.

A articulação entre o filme e o contexto das escolas brasileiras possibilitou refletir sobre o papel da escola e, principalmente, sobre o papel do professor diante dos conflitos. Observou-se que a mudança de atitudes e o trabalho coletivo, pautados na valorização do outro, podem gerar transformações positivas no comportamento dos estudantes. Tais transformações incluem o estabelecimento de vínculos - aspecto fundamental para a construção de aprendizagens - e a promoção de uma cultura de paz no ambiente escolar, efeitos que se estendem para além da escola, influenciando as decisões dos jovens em outros contextos.

Outro ponto importante para se destacar é o posicionamento da professora no filme e a necessidade de valorização do professor no Brasil, não somente uma valorização financeira, mas o estabelecimento de um ambiente acolhedor e que o trabalho seja realizado de forma coletiva, onde todos estejam focados em resolver os conflitos ou demandas existentes. Em se tratando de prática pedagógica, a postura investigativa e

observadora da professora no filme fornece ideias para metodologias possíveis de aplicação em sala de aula como recursos de aproximação, desenvolvimento de conteúdos de forma contextualizada, próxima da realidade e que agreguem resultados para além de aprovações em testes, gerem verdadeiras aprendizagens e mudanças de comportamento, ou seja uma educação integral e cidadã.

O e-book por sua vez, se torna uma estratégia importante na difusão do conhecimento de forma mais aplicável e dialógica sendo usado como base e possibilidade de aplicações de estratégias apresentadas.

A construção do e-book com base no recurso do filme evidencia o poder do recurso midiático como uma estratégia pedagógica mais próxima do contexto dos estudantes possibilitando uma abertura para o trabalho tanto a nível de reflexão em sala, quanto de acesso anterior pelo professor. Além disso, o material pode ser utilizado conjuntamente a outros materiais do governo em ações de formação continuada, quanto no trabalho direto com os estudantes para a construção de um clima de paz no ambiente escolar.

Para futuras pesquisas e discussões sobre a temática violência na escola, é necessário elaborar estratégias de viabilização de ações a serem realizadas diretamente no contexto escolar com estudantes e professores, como também em formações continuadas de professores e gestores de forma a gerar alterações nos projetos pedagógicos das escolas e não somente com ações pontuais no mês de combate ao bullying. A possibilidade de elaboração de projetos interdisciplinares anuais sobre a temática aproxima de forma diversificada os conteúdos com as competências previstas pela BNCC.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (org.). **Escola e Violência**. Brasília: UNESCO, 2002. 154p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000128717. Acesso em: 28 out. 2025.

ARAÚJO, Cláudia Lima de, et al. Evasão Escolar: causas e impactos da evasão escolar no Brasil e no Mundo. **Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**. São Paulo, v. 11, n. 1, jan. 2025. Disponível em: https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17879/10292. Acesso em: 25 out. 2025.

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

BRASIL. LEI Nº 13.431, DE 4 DE ABRIL DE 2017. **Lei que estabelece o sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015--2018/2017/lei/l13431.htm>. Acesso em: 15 out. 2025.

BRASIL. LEI Nº 14.811, DE 12 DE JANEIRO DE 2024. **Lei que Institui medidas de proteção à criança e ao adolescente contra a violência nos estabelecimentos educacionais ou similares, prevê a Política Nacional de Prevenção e Combate ao Abuso e Exploração Sexual da Criança e do Adolescente e altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), e as Leis nºs 8.072, de 25 de julho de 1990 (Lei dos Crimes Hediondos), e 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14811.htm. Acesso em: 15 out. 2025.

CERQUEIRA, Daniel, et al. **Atlas da Violência 2025 – Políticas Públicas e Retratos dos Municípios Brasileiros.** 2025. IPEA e FBSP. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf. Acesso em: 25 out. 2025.

ESCRITORES DA LIBERDADE. Direção de Richard LaGravenese. Produção de Danny DeVito, Michael Shamberg, Stacey Sher. Estados Unidos, 2007.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 48º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

MINAYO, M. C. DE S.; SOUZA, E. R. DE. **Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva.** História, Ciências, Saúde-Manguinhos, v. 4, n. 3, p. 513–531, nov. 1997. Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/S9RRyMW6Ms56S9CzkdGKvmK/?format=html&lang=pt. Acesso em: 20 out. 2025.

MIRANDA, A. C.; BERTAGNA, R. H.; FREITAS, L. C. DE .. Fatores que afetam o clima da escola: a visão dos professores. **Pro-Posições**, v. 30, p. e20160102, 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/GF7k6ngYYR9GcxDp7Sfjhgy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 28 out. 2025.

QUEIROZ, C. Crise de convivência na educação. Revista Pesquisa FAPESP, São Paulo, edição 350, abril de 2025. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/crise-de-convivencia-na-educacao. Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, João Marcos Vitorino dos., ADAM, Joyce Mary. **Clima escolar: perspectivas e possibilidades de análise**. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2022. Disponível em: https://books.scielo.org/id/96spq/pdf/santos-9786559542512.pdf. Acesso em: 29 out. 2025.

SOUZA, D. **Preservação do ambiente: uma ação de cidadania**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2003.

SOUZA, Ludmilla. **Violência contra professores e alunos cresce na rede pública paulista**. Agência Brasil, 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.-com.br/educacao/noticia/2019-12/ violencia-contra-professores-e-alunos-cresce--na--rede-publica-paulista>. Acesso em: 20 out. 2025.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo.** – São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000189919&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_79d032a0-9fd1-4d2b-85df-9391784383d9%3F_%3D189919por.pdf&locale=en&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000189919/PDF/189919por.pdf#%5B%7B%22num%22%3A686%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C0%2C842%2Cnull%5D. Acesso em: 29 out 2025.

VÉLEZ, ALICIA PEÑALVA, ET AL. Clima escolar y percepciones del profesorado tras la implementación de un programa de convivencia escolar. **ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN.** vol. 28/ 2015 / 9-28. Disponível em: https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/2728/2599. Acesso em: 27 out. 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.118

O SER DOCENTE E A CONSTRUÇÃO DO SABER: DESAFIOS, POSSIBILIDADES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Andréa Calderan[1]
André Mafra Calderan[2]

RESUMO

Vivemos um contexto marcado pela centralidade das tecnologias digitais e pela lógica do entretenimento, que impactam diretamente as relações dos sujeitos com o saber. As novas gerações, imersas na hiperconectividade, apresentam demandas que tensionam a escola e a prática docente. Nesse cenário, o professor enfrenta o desafio de construir uma relação pedagógica significativa, disputando atenção com as telas e com a lógica do imediatismo e da fragmentação dos saberes. Além disso, cresce a adesão às metodologias ativas, que ora se apresentam como resposta emancipatória, ora como exigência adaptativa às novas linguagens e às demandas do mercado. Este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades do exercício docente na contemporaneidade, considerando o impacto das tecnologias digitais, da lógica do entretenimento e das metodologias ativas na construção do saber. Metodologicamente, trata-se de uma revisão integrativa de literatura, realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com publicações dos últimos cinco anos na área da educação. Foram selecionados 16 estudos com

1 Doutora em Educação Escolar (UNESP). Docente no Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino (UNIFAE) - SP, andrea.calderan@prof.fae.br;

2 Mestre em Ciências Ambientais (UFSCar). Docente da Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação (FATECE) – SP, andremafracalderan@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

a utilização do descritor “Ser docente”, e analisados por meio da análise de conteúdo, segundo Bardin (2016). Também, este estudo se fortalece teoricamente com os aportes de Michel Foucault (2000, 1975), Bourdieu e Passeron (2014), Bernard Charlot (2000, 2005) e Edgar Morin (2000), cujas contribuições possibilitam aprofundar a compreensão dos fenômenos analisados. Os resultados apontam que os principais desafios se concentram na tensão entre inovação e esvaziamento formativo. A lógica da performatividade, a fragmentação dos saberes, a precarização do trabalho docente e o risco de transformar a escola em espaço de mero entretenimento foram recorrentes nas análises. Por outro lado, os estudos também evidenciam possibilidades, como o fortalecimento da identidade docente, práticas de resistência, reinvenção metodológica e defesa da centralidade do conhecimento. Como consideração final, compreende-se que o exercício docente, na atualidade, exige um equilíbrio complexo: dialogar com as novas linguagens e tecnologias, sem abrir mão da formação crítica, da reflexão e da função social da educação, resistindo às lógicas do mercado e da superficialidade.

Palavras-chave: Ser docente, Construção do saber, Educação Contemporânea.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Vivemos uma era em que as tecnologias digitais se entrelaçam de forma profunda ao cotidiano, moldando comportamentos, percepções e formas de sociabilidade, e em que o entretenimento se consolida como um dos eixos centrais da experiência contemporânea.

As novas gerações estão imersas em um universo onde sons, cores, imagens rápidas e estímulos constantes competem pela atenção. As telas (dos celulares, computadores, tablets e plataformas digitais) se tornaram protagonistas na mediação dos saberes, dos afetos e das experiências. Nesse cenário, a escola, historicamente estruturada em práticas bancárias, enfrenta um de seus maiores desafios contemporâneos, que é ser capaz de disputar, em termos de engajamento e significado, com a lógica sedutora das mídias digitais.

Diante desse contexto, o papel do professor se torna cada vez mais tensionado. Como manter a atenção de estudantes acostumados a interações ágeis, hiperinformação e consumo de conteúdos altamente atrativos? A própria organização do tempo, dos espaços e das linguagens escolares parece entrar em colapso frente à fluidez dos ambientes virtuais. E, nesse movimento, surge uma inquietação central: tudo vale para capturar a atenção dos alunos?

Por outro lado, ganha força no campo educacional a ascensão das chamadas metodologias ativas, fundamentadas na perspectiva de que o estudante deve ser protagonista do processo de aprendizagem, rompendo com a lógica da educação bancária, criticada por Paulo Freire (2021). Essas metodologias se apresentam tanto como resposta às demandas da contemporaneidade, quanto como desdobramentos de concepções pedagógicas que defendem a construção crítica e reflexiva do conhecimento, a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Contudo, cabe perguntar: essa guinada metodológica se dá, de fato, pela busca da construção crítica do conhecimento, ou atende, também, às pressões advindas do próprio perfil das novas gerações, formadas em

ISBN: 978-65-5222-079-0

meio ao imediatismo e à lógica do entretenimento? Como se dá, então, a relação dos sujeitos escolares com o saber, quando este precisa ser, a todo tempo, "atrativo", "leve" ou "gamificado"?

Além disso, observa-se um fenômeno preocupante: a fragmentação dos saberes, tanto no interior da escola, marcada pela compartimentalização dos conteúdos, quanto nas mídias, que oferecem conhecimentos rápidos, descontextualizados e superficializados. Isso tensiona não só o papel do professor, mas o próprio sentido da educação na contemporaneidade.

Somam-se a esse quadro as exigências das políticas públicas educacionais, que, por um lado, convocam os professores a inovarem e se adequarem às demandas do mundo digital, mas, por outro, impõem metas, avaliações padronizadas e modelos que muitas vezes esvaziam a dimensão crítica do ato educativo. Nesse vaivém, emerge a reflexão sobre a teoria da "curvatura da vara", proposta por Lênin, e reinterpretada por educadores críticos, segundo a qual, para corrigir um desequilíbrio, é necessário, momentaneamente, pender para o extremo oposto. Seria, então, necessário tensionar práticas, metodologias e concepções, a fim de reequilibrar a relação com o saber e resistir às lógicas da superficialidade e do esvaziamento formativo?

O fato é que o professor, diante de tudo isso, vive um paradoxo: precisa se reinventar para dialogar com os novos sujeitos, sem abrir mão da centralidade do conhecimento, da criticidade e da formação humana integral. Entretanto, nesse processo, muitos acabam se fragmentando, se podando, tentando atender às demandas externas sem perder de vista sua missão formadora, o que nem sempre é simples, nem isento de dores e contradições.

Neste contexto, levanta-se o seguinte problema de pesquisa: Como o professor pode construir uma relação pedagógica significativa com as novas gerações, marcadas pela hiperconectividade, pela lógica do entretenimento e pela fragmentação dos saberes, sem abrir mão da centralidade do conhecimento e da formação crítica e emancipadora?

ISBN: 978-65-5222-079-0

Como objetivo geral, destaca-se analisar os desafios e as possibilidades do exercício docente na contemporaneidade, considerando o impacto das tecnologias digitais, da lógica do entretenimento e das metodologias ativas na construção do saber.

A realização deste estudo se justifica pela urgência em compreender os desafios impostos à prática docente na contemporaneidade. O avanço das tecnologias, a cultura do entretenimento e a hiperconectividade têm reconfigurado os modos de aprender, de se relacionar e de se conectar com o mundo. Nesse cenário, a escola e os professores são interpelados a repensar suas práticas, suas linguagens e suas formas de mediação do saber, sem abrir mão da função social da educação, centrada na formação crítica, ética e emancipadora dos sujeitos.

Além disso, compreender esse fenômeno é essencial para fortalecer uma prática docente que não ceda completamente à lógica do espetáculo, do efêmero e do consumo, mas que também não ignore as mudanças geracionais. Trata-se de buscar caminhos que articulem o diálogo com as novas linguagens, a inovação metodológica e o compromisso ético-político da educação. O debate se faz ainda mais necessário diante das contradições presentes nas próprias políticas públicas, que, muitas vezes, mesclam discursos de inovação com práticas de controle e padronização, impondo desafios adicionais aos educadores.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa de literatura, que tem como objetivo mapear, analisar e sintetizar a produção acadêmica recente acerca dos desafios e das possibilidades do exercício docente na contemporaneidade. A revisão integrativa permite a reunião e análise de resultados de pesquisas sobre um tema, de maneira sistemática e ordenada, proporcionando uma compreensão abrangente do fenômeno investigado.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A busca pelos estudos foi realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, considerando como descritor principal a expressão "Ser docente", associada à área de concentração Educação. Foram aplicados os seguintes critérios de filtragem: publicações dos últimos cinco anos e foco na área da Educação, de modo a garantir a atualidade e a pertinência dos estudos selecionados.

Inicialmente, foram identificados 32 trabalhos acadêmicos. Contudo, foram aplicados critérios de exclusão, a saber: que não abordam explicitamente os desafios e/ou possibilidades para a prática docente no contexto contemporâneo. Após essa triagem, restaram 16 estudos, que constituem o corpus deste trabalho.

Para a análise dos dados, adotou-se a metodologia de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016). Este procedimento metodológico envolve três etapas fundamentais: pré-análise, na qual foram realizadas leituras flutuantes dos textos e organização do material; exploração do material, momento em que foram identificadas as unidades de registro relacionadas aos eixos de interesse, impacto das tecnologias digitais, lógica do entretenimento, metodologias ativas, fragmentação dos saberes e adaptação docente às novas gerações; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação, que possibilitou uma análise crítica dos discursos presentes nos estudos selecionados, à luz dos objetivos desta pesquisa.

Para sustentar a análise dos dados, recorreu-se a referenciais teóricos que oferecem subsídios para uma leitura crítica dos desafios e possibilidades da docência na contemporaneidade. Foram mobilizadas as contribuições de autores como Foucault (1975, 2000), Bourdieu & Passeron (2014), Charlot (2000, 2005) e Morin (2000), os quais permitiram articular os dados empíricos às dimensões políticas, culturais e epistemológicas que atravessam a prática docente.

Dessa forma, a metodologia adotada assegura uma análise rigorosa, sistemática e fundamentada, que permite compreender como a litera-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tura recente tem abordado os desafios e as possibilidades do exercício docente frente às demandas da contemporaneidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro estudo mapeado, Medeiros (2020) problematiza a fragmentação dos saberes, tanto pela lógica do currículo quanto pela forma como as plataformas digitais estruturam os conteúdos em pílulas rápidas, descontextualizadas e pouco aprofundadas. Ela conclui que o papel do docente, hoje, precisa ser repensado não apenas para se adequar às tecnologias, mas, principalmente, para resistir à superficialização do conhecimento, atuando como mediador crítico, formador de sujeitos autônomos, reflexivos e capazes de compreender a complexidade do mundo contemporâneo.

O texto "Narrativas de vida de professoras da educação infantil: memórias docentes e identidades em construção" (2022), aponta que ser docente na contemporaneidade é um processo marcado pela construção de identidades, atravessado pelas experiências, pelas memórias e pela constante reinvenção frente às transformações sociais e culturais. As professoras precisam ressignificar seu fazer pedagógico em meio às exigências de inovação, às tensões da cultura digital e às práticas que, muitas vezes, desconsideram os saberes construídos na trajetória de vida e na experiência profissional. A docência se apresenta como um exercício de resistência e reinvenção (OLIVEIRA, 2022).

Em "Exercer a docência inaciana na sociedade neoliberal: permanências, resistências e transformações nos documentos da Companhia de Jesus" (2021), a autora discute que ser docente, na perspectiva inaciana, é viver uma prática educativa que enfrenta as pressões do neoliberalismo, da lógica do mercado e da padronização. A docência se configura como um espaço de resistência, onde os professores são convocados a manter práticas pautadas no cuidado, no compromisso social e na formação

ISBN: 978-65-5222-079-0

integral, mesmo diante das exigências contemporâneas por inovação, produtividade e respostas rápidas.

Em seguida, na análise do trabalho "Autoridade docente: constituinte da profissionalidade e do desenvolvimento profissional" (2022), a autora defende que ser docente é afirmar uma autoridade que não se confunde com autoritarismo, mas que se sustenta na ética, no saber e no compromisso com a formação dos estudantes. A autora defende que a lógica do entretenimento, das redes e das plataformas digitais esvazia a autoridade docente, criando um ambiente de dispersão, superficialidade e imediatismo. A autora discute que metodologias ativas podem ser úteis, mas alerta que, quando adotadas sem reflexão, podem reforçar a lógica do consumo e não da formação crítica e a fragmentação surge como uma ameaça constante à integridade dos saberes. A cultura digital e a lógica do entretenimento, muitas vezes, fragilizam essa autoridade, colocando o professor em uma posição de constante disputa por atenção. A docência, nesse cenário, exige desenvolvimento profissional permanente e fortalecimento da profissionalidade docente, para que o professor não se dilua diante das demandas fragmentadas do presente.

No trabalho "O currículo do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores" (2023), a autora evidencia que o ser docente hoje é atravessado por processos de esvaziamento curricular, que fragmentam saberes e reduzem a complexidade da formação docente. O currículo, pressionado pelas demandas do mercado e pelas lógicas de competência, acaba por produzir professores tecnicistas, pouco preparados para enfrentar os desafios da cultura digital e da hiperconectividade, além de limitar as possibilidades de uma formação crítica e reflexiva.

Na sequência, o texto "Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos na docência: o esvaziamento do ofício de professor e o gerencialismo educacional" (2022) discute que ser docente, na atualidade, é viver sob os efeitos de políticas de padronização, que esvaziam o ofício e transformam os professores em gerentes de processos educacionais. As práticas

docentes são pressionadas a atender a indicadores, resultados e metas, reduzindo o espaço da criatividade, da autonomia e da construção crítica do saber, ao mesmo tempo em que enfrentam os desafios trazidos pela cultura digital e pela lógica do entretenimento.

Na análise do trabalho "O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu 'ser' docente a partir da narrativa de si" (2020), a autora demonstra que ser docente na contemporaneidade é, antes de tudo, um processo de construção subjetiva, afetiva e identitária, que se dá pela reflexão sobre as próprias experiências e memórias. Essa construção, no entanto, não está isenta dos impactos da cultura digital, da fragmentação dos saberes e das exigências por inovação, que muitas vezes tensionam o equilíbrio entre a formação crítica e a adaptação às demandas do presente.

Em "(Com)posição das docências: liberdade como fenômeno político na educação infantil" (2023), a autora afirma que ser docente é exercer uma prática política e poética, que resiste às forças da padronização, da lógica do mercado e do entretenimento. O professor é aquele que compõe práticas singulares, que valoriza o encontro, a liberdade e a criação coletiva, mesmo diante das pressões para transformar a educação em um produto adaptado à lógica das telas, das metodologias rápidas e da superficialidade dos saberes. Questiona a transformação da docência em um processo burocrático, produtivista e performativo. A cultura digital é analisada como um dos vetores da espetacularização do trabalho docente. Não critica diretamente as metodologias ativas, mas alerta para o risco de elas serem apropriadas de forma acrítica, servindo mais às demandas do mercado do que à formação crítica.

Resgatando o contexto da pandemia de COVID-19, o trabalho "Práticas docentes em tempos de pandemia COVID-19" (2022) aponta que ser docente, especialmente no contexto pandêmico, revelou-se uma prática atravessada pela precarização, pela intensificação do trabalho e pela necessidade de rápida adaptação às tecnologias digitais. O ensino remoto emergencial escancarou tanto as limitações das políticas públicas

ISBN: 978-65-5222-079-0

em apoiar os professores quanto às potencialidades de reinvenção das práticas docentes. A autora destaca que a docência, nesse período, foi marcada por uma tensão constante entre cuidar, ensinar, criar e sobreviver. Ainda, mostra que a digitalização forçada trouxe uma "youtuberização" da docência, onde professores foram empurrados para criar conteúdos atrativos, rápidos e midiáticos. Critica esse movimento, apontando que as práticas se tornaram muitas vezes superficiais, fragmentadas e desconectadas da lógica formativa crítica. A autora denuncia que, sob a lógica do entretenimento, o professor perdeu espaço para a centralidade do conhecimento e foi convertido em produtor de conteúdo.

O trabalho "Representações sociais sobre ser docente: a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha" (2023) evidencia que ser docente é um processo identitário, construído na intersecção entre representações sociais, experiências formativas e contextos históricos e culturais. A autora mostra que os professores carregam representações que tanto fortalecem quanto limitam suas práticas, especialmente quando confrontados com os desafios da hiperconectividade, da fragmentação dos saberes e das metodologias baseadas em resultados e desempenho. A autora defende que as tecnologias e as exigências por inovação geram tanto possibilidades quanto angústias, forçando os docentes a revisitar suas práticas. As metodologias ativas aparecem como demanda, mas são tensionadas pela necessidade de não perder a dimensão formativa crítica. A fragmentação surge nas políticas e nas práticas institucionais, impondo desafios à construção de uma docência mais integral.

Em "O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na educação especial – anos iniciais do ensino fundamental – da rede pública de ensino do Distrito Federal" (2022), a autora aponta que ser docente, especialmente na educação especial, é vivenciar um percurso marcado por contradições, precarização e tensões, mas também por resistências e reinvenções. O trabalho docente é atravessado pelas condições impostas pelo capitalismo contemporâneo, que intensifica a fragmentação, a lógica

ISBN: 978-65-5222-079-0

da produtividade e o esvaziamento da dimensão formativa da educação. A autora defende que a práxis docente precisa articular teoria e prática, resistindo às lógicas instrumentais e tecnicistas e reafirmando o compromisso com uma educação inclusiva, humanizada e crítica. A autora discute que a lógica digital, associada às políticas de inclusão, impõe desafios adicionais à docência, como a adaptação a plataformas digitais que nem sempre são acessíveis ou formativas. Alerta para a fragmentação dos saberes e para o risco de reduzir o trabalho docente a tarefas operacionais e tecnológicas.

Destacou-se no trabalho "Docência em diálogos formativos: narrativas biográficas e processos identitários de docentes de Química do Ensino Médio" (2022) que ser docente na contemporaneidade é construir-se permanentemente em diálogo com seus contextos, suas histórias de vida e as exigências da sociedade atual. Os professores são atravessados tanto pelas demandas da cultura digital, que modifica relações e modos de ensinar, quanto pelas tensões de reformas educacionais que tentam padronizar e esvaziar o currículo. A autora defende que a constituição docente passa pela resistência, pela reflexão crítica e pela capacidade de ressignificar saberes e práticas no cotidiano escolar.

No trabalho "Tempo de aprender e a formação de professoras da educação infantil: uma análise de videoaulas" (2023), a autora denuncia que a formação de professores, quando mediada por modelos tecnicistas e mediados exclusivamente por tecnologias, assume um caráter mecanicista, superficial e descontextualizado. Ser docente, nesse cenário, é ser transformado em operador de protocolos, onde a lógica do entretenimento (através de videoaulas roteirizadas e pouco reflexivas) não promove uma real construção do saber, mas reforça a fragmentação, o produtivismo e o empobrecimento das práticas pedagógicas.

Com um olhar para a contemporaneidade, o trabalho "Práticas pedagógicas de professores iniciantes na educação infantil: desafios e possibilidades" (2022) mostra que ser docente na contemporaneidade, especialmente na educação infantil, é enfrentar um cenário permeado

ISBN: 978-65-5222-079-0

pela pressão por inovação, uso de tecnologias e metodologias ativas, ao mesmo tempo em que lidam com a ausência de suporte institucional, formação insuficiente e condições precárias de trabalho. Discute que a pressão por usar tecnologias, metodologias ativas e práticas "atraentes" muitas vezes não considera as reais condições de trabalho dos professores. A fragmentação aparece quando o lúdico e o tempo da infância são sacrificados em nome de atender às expectativas de inovação e de produtividade. As práticas docentes se constroem na tensão entre responder às exigências externas e manter práticas que valorizem o desenvolvimento integral, o lúdico e a construção crítica do conhecimento.

Em seguida, o trabalho "Professores iniciantes de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: docências da (in)completude" (2021), a autora afirma que ser docente, especialmente no início da carreira, é lidar com uma série de desafios que vão desde a falta de formação adequada para enfrentar as demandas da cultura digital até a pressão por resultados rápidos. A lógica neoliberal, marcada pela fragmentação dos saberes e pela precarização do trabalho docente, faz com que os professores se sintam incompletos, sobrecarregados e constantemente desafiados a se reinventar. Ainda assim, a autora aponta que, mesmo diante desse cenário, a docência se realiza como espaço de resistência e construção coletiva de saberes. Mostra que os professores vivem uma experiência de (in)completude, sendo pressionados pelas tecnologias, pelas demandas do mercado e pela lógica do entretenimento. Discute que as metodologias ativas, quando usadas sem reflexão, tornam-se mais uma ferramenta de controle do que de libertação. A fragmentação dos saberes gera insegurança, precarização e sentimentos de insuficiência nos docentes.

Por fim, em "A aprendizagem da docência: narrativas autobiográficas de professoras de crianças em escolas no campo do município de Ipiranga/PR" (2023), a autora evidencia que ser docente é construir-se em meio a múltiplas experiências, desafios e atravessamentos, tanto pessoais quanto profissionais. A aprendizagem da docência não se dá de forma linear, mas é construída nas relações, nas trocas e na reflexão sobre a

ISBN: 978-65-5222-079-0

prática. O trabalho docente nas escolas do campo, por sua vez, enfrenta desafios que se ampliam diante da lógica da fragmentação dos saberes, da padronização curricular e das exigências impostas pela cultura digital e pelas políticas de responsabilização.

A análise dos 16 estudos evidenciou que o ser docente na contemporaneidade é um processo complexo, marcado por múltiplas tensões entre inovação e tradição, autonomia e padronização, profundidade e superficialidade. A presença das tecnologias digitais e da lógica do entretenimento tem reconfigurado as formas de ensinar e aprender, impondo desafios à construção de uma docência crítica e reflexiva. As metodologias ativas, embora apontadas como possibilidade de engajamento, também revelam riscos quando aplicadas de forma acrítica, reforçando a fragmentação dos saberes e a mercantilização da educação. Por outro lado, emergem nas narrativas analisadas práticas de resistência, pautadas na ética, no cuidado, na escuta e na valorização das experiências docentes. Assim, o estudo reafirma a necessidade de compreender a docência como um campo em constante (re)construção, em que o professor se constitui como mediador crítico, sujeito de saber e agente de transformação frente às demandas e contradições do mundo contemporâneo.

Em outras palavras, os dados analisados evidenciam que o exercício docente, na contemporaneidade, é atravessado por múltiplas tensões: a lógica da performatividade, a fragmentação dos saberes, a precarização das condições de trabalho e a pressão por metodologias adaptadas à linguagem das telas. Nesse cenário, torna-se essencial compreender a docência não apenas como uma prática técnica ou instrucional, mas como um fenômeno social e histórico, perpassado por relações de poder, saber e identidade.

Nesse sentido, o aporte de Michel Foucault (1975, 2000) oferece ferramentas analíticas fundamentais para compreender como as políticas educacionais e os discursos contemporâneos produzem modos de subjetivação docente. A busca por resultados, a padronização curricular e a vigilância sobre o desempenho convertem o professor em um sujeito

ISBN: 978-65-5222-079-0

gerenciado, permanentemente avaliado, implicando em um controle que se dá mais pelo discurso e pela normatização do que pela imposição direta. O conceito de "microfísica do poder" permite observar como esse controle se infiltra nos cotidianos escolares e nas práticas pedagógicas, naturalizando formas de dominação.

Os autores Bourdieu e Passeron (2014), ao tratarem da reprodução cultural pela escola, permitem compreender como os saberes docentes também são condicionados por habitus e capitais culturais, frequentemente desvalorizados frente às exigências das novas linguagens e do mercado. A adesão acrítica às metodologias ativas e à cultura digital pode, muitas vezes, ocultar mecanismos de exclusão e reforçar desigualdades, quando não se reconhece que a escola opera segundo lógicas sociais historicamente desiguais. Os estudos mapeados que discutem o esvaziamento curricular e a tecnificação da formação docente dialogam diretamente com essa perspectiva, ao evidenciar a perda da centralidade do saber crítico e o deslocamento da função social da escola.

Bernard Charlot (2000, 2005) contribui com a noção de "relação com o saber", que se mostra central na análise dos desafios enfrentados pelos professores. Ao disputar atenção com as telas, o docente vê-se diante de estudantes que constroem outras formas de relação com o conhecimento, mais fragmentadas, imediatistas e pautadas no consumo. Isso exige do professor uma escuta ativa e uma mediação sensível, capaz de ressignificar o saber escolar como experiência significativa. Vários estudos do corpus analisado sinalizam que a reconstrução dessa relação passa pela valorização do vínculo, pela construção de sentidos e pelo reconhecimento do papel formativo da escola para além do entretenimento.

Por fim, Edgar Morin (2000), com sua proposta de pensamento complexo, oferece uma perspectiva integradora para os desafios da docência atual. Em um tempo de hiperconectividade e de simplificações pedagógicas, Morin propõe resistir às abordagens fragmentadas e promover uma formação que articule razão, emoção, ética, política e estética. Os estudos que destacam as práticas de resistência, a defesa da formação crítica e o

fortalecimento da identidade docente convergem com esse pensamento, apontando que a resposta aos desafios contemporâneos não está em abandonar o conhecimento escolar, mas em reinventá-lo de forma mais conectada com a complexidade do mundo vivido.

Diante das análises realizadas, compreende-se que para ser docente na contemporaneidade, é preciso também atuar criticamente em um cenário de disputas simbólicas, epistemológicas e políticas. A docência emerge como um campo de tensão e de resistência, exigindo do professor não apenas domínio técnico, mas uma profunda consciência de seu papel formativo em meio à lógica do entretenimento, à fragmentação dos saberes e à mercantilização da educação. O estudo dos trabalhos mapeados evidencia que, mesmo diante das pressões por inovação performativa, os professores têm construído espaços de reinvenção, de escuta sensível e de práticas formativas críticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das produções acadêmicas examinadas nesta revisão integrativa evidencia que ser docente na contemporaneidade é um exercício marcado por paradoxos e resistências. O professor é permanentemente interpelado por transformações tecnológicas, culturais e políticas que configuram sua identidade, suas práticas e o próprio sentido da educação. As tecnologias digitais, embora ampliem possibilidades de acesso, interação e inovação, também instauram novas formas de alienação e controle, transformando a atenção, o tempo e o saber em mercadorias simbólicas. A docência, nesse contexto, torna-se um campo de disputa entre a formação crítica e a lógica do entretenimento, ou seja, entre o compromisso ético-político com o conhecimento e as pressões por desempenho, produtividade e visibilidade.

Os estudos analisados convergem na constatação de que a cultura digital e o gerencialismo educacional instauram um duplo movimento: de um lado, estimulam práticas pedagógicas criativas, conectadas e dinâ-

ISBN: 978-65-5222-079-0

micas; de outro, reforçam a fragmentação dos saberes, a desvalorização do conhecimento sistematizado e o enfraquecimento da autoridade docente. Essa tensão se expressa, sobretudo, na adoção acrítica de metodologias ativas e recursos tecnológicos, muitas vezes incorporados como respostas imediatas às demandas do mercado e não como instrumentos de emancipação intelectual. Assim, a inovação pedagógica, quando dissociada de um projeto formativo crítico, corre o risco de se converter em mais uma forma de domesticação simbólica — um simulacro de protagonismo estudantil que, em vez de libertar, reforça o consumo e o espetáculo.

Ao mesmo tempo, a revisão demonstra que a docência resiste. Em meio à intensificação do trabalho, à precarização das condições e ao esvaziamento curricular, emergem práticas de reexistência: professores que narram, reinventam e ressignificam suas experiências, como apontam Azevedo (2020), Castro (2022) e Cardoso (2023). Essa resistência se expressa na busca pela liberdade como fenômeno político, na valorização das memórias e na compreensão da docência como práxis, uma articulação inseparável entre teoria e prática, ética e estética, conhecimento e cuidado. Em contextos de controle e performatividade, o professor crítico assume a tarefa de curvar a vara, como sugere a metáfora leninista retomada por educadores progressistas: tensionar as práticas até o limite para reequilibrar a formação frente à superficialidade imposta.

A cultura digital não é, portanto, apenas um desafio técnico, mas um desafio civilizatório. Ela exige que a educação recupere sua função pública e humanizadora, diante de um cenário em que o conhecimento é constantemente reduzido à informação e a aprendizagem é confundida com entretenimento. A escola não pode competir com o ritmo das redes, mas pode oferecer o que nenhuma plataforma entrega: o tempo da escuta, a densidade da reflexão e a experiência do encontro. A docência contemporânea, nesse sentido, deve ser compreendida como uma prática de resistência cultural e de reinvenção epistemológica, um ato político que

confronta o imediatismo e afirma a formação como processo de emancipação e de pertencimento.

Conclui-se, portanto, que o professor do século XXI é chamado a ocupar um lugar paradoxal: entre a adaptação e a crítica, entre a inovação e a resistência, entre o entretenimento e a reflexão. Sua missão não é apenas ensinar conteúdos, mas mediar sentidos, construir vínculos e sustentar o valor formativo do conhecimento em tempos de dispersão. Para tanto, a profissionalidade docente precisa ser reafirmada como campo de saber e de poder ético, capaz de resistir ao esvaziamento e de reconstruir a centralidade da educação como prática de liberdade. A formação de professores, por sua vez, deve ultrapassar o tecnicismo e o pragmatismo, articulando a dimensão estética, política e humana da docência, pois é nesse espaço de contradição e criação que ainda pulsa a possibilidade de uma educação verdadeiramente transformadora.

REFERÊNCIAS

ANDRADE LUND, Juliana. *Práticas docentes em tempos de pandemia COVID-19*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2022.

ARAÚJO AZEVEDO, Ana Priscila de Lima. *O que nos dizem as memórias dos professores em formação sobre a construção do seu 'ser' docente a partir da narrativa de si*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2020.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70, 2016.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARDOSO, Bianca de Oliveira. *(Com)posição das docências: liberdade como fenômeno político na educação infantil*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

CASTRO, Carolina Luiza de. *Docência em diálogos formativos: narrativas biográficas e processos identitários de docentes de Química do Ensino Médio*. 2022.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

CHARLOT, Bernard. *A relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2005.

EMERICK, Tatiane Cristina Maurício. *O ciclo de vida profissional dos docentes que atuam na educação especial – anos iniciais do ensino fundamental – da rede pública de ensino do Distrito Federal*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2022.

FALEIRO, Betina Wiebusch. *Base Nacional Comum Curricular e seus efeitos na docência: o esvaziamento do ofício de professor e o gerencialismo educacional*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1975.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, Juliana Veiga de. *O currículo do curso de licenciatura em pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e seus efeitos na produção de currículos menores*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MACIEL, Kemilly Mendonça. *Exercer a docência inaciana na sociedade neoliberal: permanências, resistências e transformações nos documentos da Companhia de Jesus*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021.

MEDEIROS, Rosângela de Araújo. *Ser docente universitário em tempos digitais: (trans)formar é preciso*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

MIKADO, Helena Martins. *Autoridade docente: constituinte da profissionalidade e do desenvolvimento profissional*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.

OLIVEIRA, Márcia Maria Canindé de. *Narrativas de vida de professoras da educação infantil: memórias docentes e identidades em construção*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

RIBEIRO, Michelle Mendes. *Professores iniciantes de Língua Portuguesa nos anos finais do ensino fundamental: docências da (in)completude*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021.

RODRIGUES DOS SANTOS, Camila. *Representações sociais sobre ser docente: a formação continuada como vetor de mudanças no fazer docente nos contextos do Brasil e da Espanha*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2023.

SCHORR DE OLIVEIRA, Andressa Maria. *Práticas pedagógicas de professores iniciantes na educação infantil: desafios e possibilidades*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, Flávia Aparecida dos Santos. *A aprendizagem da docência: narrativas autobiográficas de professoras de crianças em escolas no campo do município de Ipiranga/PR*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

TRINDADE MONTEIRO, Lívia Lempek. *Tempo de aprender e a formação de professoras da educação infantil: uma análise de videoaulas*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2023.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.119

FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA PREVENÇÃO À VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS

Hanna Tamires Gomes Corrêa Leão Teixeira[1]

RESUMO

A pesquisa teve o objetivo de desenvolver com educadoras e educadores da educação infantil uma práxis pedagógica freireana de prevenção à violência sexual contra crianças. Partiu do problema: como o pensamento educacional de Paulo Freire contribui para reflexões-ações de educação infantil preventivas à violência sexual contra crianças? Esse crime contra a infância é praticado principalmente em casa, logo, é crucial que a escola assuma protagonismo em saber proteger crianças. Os dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (2022) revelam que a maioria dos casos acontece enquanto as crianças e adolescentes estão no Ensino Fundamental. Assim, para haver uma efetiva prevenção, a Educação Infantil é o contexto mais indicado. A metodologia da pesquisa constitui uma pesquisa-ação colaborativa; de tipo participante (Brandão, 2003); com abordagem qualitativa. Os seus procedimentos são diagnose dos saberes prévios das professoras e professores a respeito do tema; e círculos de cultura em formato de oficinas, dando condições para que os sujeitos possam identificar situações de risco, indícios de violência, estratégias de prevenção, tal como a criação de planos de ação a partir de Paulo Freire, que contribui com sua pedagogia da autonomia e do diálogo. O referencial bibliográfico versa sobre erotização infantil (Kilboume;

1 Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. Docente da Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, hannaleao@unifap.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

Levin, 2009); Ser criança a partir de Arroyo (2007), Campos (2019) e Santos *et al* (2022); educação e ética (Oliveira, 2006) educação sexual (Figueiró, 2018, 2010); violência (Dussel, 1993); violência sexual (Sanderson, 2005); o papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (Rovinski; Pelisoli, 2019). Além desses autores e autoras, Freire (2020, 2015a, 2015c, 1993) está de forma transversal a contribuir em diferentes partes da Tese, apontando como resultado seu potencial epistemológico e metodológico para a elaboração de uma pedagogia de prevenção fundamentada em autonomia, diálogo, dizer sua palavra, escuta, humanização, violência e sexualidade.

Palavras-chave: prevenção, violência, crianças, Paulo Freire.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Tratamos aqui a formação de professores para prevenção à violência sexual contra crianças com o objetivo de desenvolver com educadoras e educadores da educação infantil uma práxis pedagógica freireana de prevenção à violência sexual contra crianças. Partiu do problema: como o pensamento educacional de Paulo Freire contribui para reflexões-ações de educação infantil preventivas à violência sexual contra crianças? Trata-se de um recorte de Tese de doutorado defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará no final do ano de 2024.

Temática vivenciada por meio de círculos de cultura a partir de obras freireanas e de obras que tratam sobre a **sexualidade** e a infância, tal como sobre a problematização da erotização infantil; a discussão também perpassa pela **educação**, tanto a educação sexual quanto o caráter ético da educação; aborda também autores sobre a **violência** e a especificidade da violência sexual; e por fim, o papel da **escola** na prevenção e no Sistema de Garantia de Direitos.

Na temática sexualidade e infância, damos destaque à problematização da erotização infantil, trabalhada por Kilboume e Levin (2009). Para pensar o ser, o sujeito criança, que se desenvolve a partir da sua inteireza, inclusive da sua sexualidade e de seus traumas, traçamos reflexões a partir de Arroyo (2007), o qual discorre sobre não termos imagens únicas e perfeitas da infância, Ramos (2000) que traça o histórico da infância no Brasil, e Sarmento (2004;2009), o qual aponta a importância de olhar para as crianças como atores sociais.

Na bibliografia sobre educação, damos ênfase ao caráter ético e libertador dela (Oliveira, 2006) e à potencialidade em desenvolver uma educação sexual. A respeito da educação sexual, Figueiró (2018) nos auxilia a compreender o lugar da afetividade e da importância de se desenvolver uma educação em sexualidade e uma formação crítica aos professores e professoras.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Sobre a violência, Dussel (1993) e Chauí (2003) refletem sobre o caráter desumanizador dela. Já Sanderson (2005) acrescenta a esses saberes detalhando a definição, os sintomas, as suspeitas, as consequências etc. da violência sexual.

A escola aparece na bibliografia da Tese a partir do papel da escola no Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (Rovinski; Pelisoli, 2019); já o papel da escola no enfrentamento à violência sexual, é apresentado por Campos (2019) e Figueiró (2018) em uma perspectiva geral e Rocha et al (2011), Lirio (2013) e Machado (2014) apresentam perspectivas a partir do Pará.

Paulo Freire de forma transversal tem contribuições à temática da infância, sexualidade, violência e escola, com destaque às obras Pedagogia do Oprimido (Freire, 2015a), que apresenta uma educação dialógica como possibilidade de transformação e libertação; pedagogia da autonomia (Freire, 2016c), na qual os saberes necessários à prática docente também são necessários à uma educação sexual protetora e preventiva e pedagogia da indignação (Freire, 2016d) onde o autor evidencia a necessidade de educadores e educadoras posicionarem-se eticamente contra as mazelas que afligem a sociedade, entre as quais: formas de opressão, de desigualdades sociais, preconceitos, abusos sexuais e diferentes violências.

METODOLOGIA

A pesquisa se deu com profissionais da rede pública de educação infantil da cidade de Belém do Pará, 33 professoras e professores se voluntariaram a refletir em colaboração sobre prevenção à violência sexual contra crianças. A sistematização dos dados foi efetivada tendo por base os registros das rodas de conversas, do levantamento da realidade; dos círculos dialógicos formativos freireanos, da observação participante e dos diários de campo; além da sistematização das ações de prevenção nas escolas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Para analisar esses dados, foi utilizada a lógica da tematização freireana que, segundo Oliveira (2024, p.17-18):

> Parte de temáticas significativas levantadas por meio de categorias teóricas ou de categorias emergentes das falas dos sujeitos. Posteriormente, realiza o que Freire denomina de "redução temática", retirar das temáticas, palavras geradoras ou problemáticas expressas nas narrativas, textos, imagens ou outras estratégias realizadas com e produzidas pelos sujeitos, buscando analisar as suas codificações, cujas representações possibilitam compreender e ampliar a realidade percebida pelos participantes da investigação, bem como a sua situação de sujeitos de conhecimentos. Efetiva um processo de descodificação, que consiste na leitura e compreensão crítica da realidade codificada, descrevendo a situação e estabelecendo a relação entre as partes e o todo. Deste movimento emerge o que Freire (1987) denomina de "tema dobradiça", isto é a identificação de novos temas, que contribuem para a organização e análise do texto da pesquisa.

As categorias de análise foram traçadas no decorrer da pesquisa, a partir do contato com a realidade, todavia, partimos o estudo das categorias analíticas: educação sexual; educação freireana e prevenção à violência sexual.

Essas categorias analíticas foram trabalhadas como temáticas de debates nos círculos dialógicos com os participantes da pesquisa, das quais foram retiradas palavras geradoras, que após serem agrupadas ampliaram as discussões e possibilitaram a criação de temas dobradiças, isto é, novos temas para reflexão sobre o tema.

Exemplo

Temática significativa

Educação sexual

Palavras geradoras

Conhecimento/ cuidar/rede de proteção/ alerta/segurança

Temas dobradiças

Educação sexual é conhecimento

Educação sexual é cuidar

Educação sexual é rede de proteção

ISBN: 978-65-5222-079-0

Educação sexual é alerta

Educação sexual é segurança

Assim, foram também utilizadas categorias analíticas e categorias temáticas definidas por Oliveira e Mota Neto (2011) respectivamente como retiradas do referencial teórico e como oriundas dos dados coletados na concretude da pesquisa. Todo esse processo de categorização possibilita que a temática seja estudada como um todo e nas suas particularidades ao mesmo tempo, a partir da organização dos dados, a qual permite que pesquisadores se apropriem do fenômeno em análise e criem novas possibilidades.

Cuidados éticos da pesquisa foram tomados, como o envio do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), aprovado pelo parecer de número 6.943.053 (anexo 1), e a assinatura dos professores e gestores do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as Resoluções 510/2016 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Quanto aos riscos, a exposição do participante sobre o que pensa acerca de determinados temas; permitir que o pesquisador acompanhe suas práticas, seja como observador participante ou seja, com intervenções planejadas; significa já um risco na pesquisa. Em face desta situação, este estudo se preocupa e se compromete a manter o sigilo ético de todas as pessoas que o integrarem.

No que se refere aos benefícios do estudo, compreende-se que profissionais que se voluntariarem à construção dessa pesquisa, que visa à proteção de crianças, poderão ter estratégias e conhecimentos capazes de identificar sujeitos que passaram por situações de abuso e educar crianças para a prevenção desse tipo de violência.

O tipo deste estudo envolve uma dinâmica colaborativa, desta maneira, se propõe a elaborar em coletividade uma pedagogia de prevenção à violência sexual contra crianças, por meio da formação permanente. Os dados coletados foram digitados e armazenados em nuvem de forma virtual por tempo indeterminado. Nos resultados e discussões das formações apresentados a seguir continuamos a detalhar a metodologia desse processo formativo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A formação de professoras e professores ocorreu em quatro momentos com o coletivo de docentes da educação infantil da cidade de Belém em um auditório da Universidade do Estado do Pará: o primeiro, a diagnose, por meio de rodas de conversas; o segundo, através dos círculos de cultura de formação freireana para prevenção, envolvendo estudos sobre o tema e a elaboração dos projetos; o terceiro, acompanhamento da implantação dos projetos e o quarto, a partilha dos relatórios das experiências desenvolvidas por cada escola participante.

O registro dos dados da pesquisa não se deu por meio de entrevistas ou questionários, mas sim por meio da observação participante, com todas as falas registradas em diário de campo, além da gravação de áudio e transcrição de todos os encontros, além da análise dos projetos e relatórios de aplicação deles.

Essa escolha se deu pois na observação participante o observador passa a ser integrante da estrutura na qual atuará, sendo um processo que transforma o contexto e é por ele transformado, assim, possibilita profundidade e singularidade quanto aos dados obtidos.

Neste momento da pesquisa, os dados foram elaborados e reelaborados conforme a realidade dos indivíduos com a participação da pesquisadora. A partir disso, nota-se a necessidade de a observação ser "controlada e sistemática", conforme Lüdke e André (1986, p. 25), a fim de captar de forma mais clara na realidade o foco da pesquisa. A observação, enquanto método de coleta de dados, ainda de acordo com Lüdke e André (1986, p. 26), é:

> usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Com isso, a observação participante é importante para a pesquisa-ação claborativa, a qual parte da experiência dos sujeitos, seus saberes e conhecimentos de mundo. Importante para acompanhar e analisar o processo de elaboração de uma pedagogia de prevenção à violência sexual contra crianças, pedagogia de proteção elaborada a partir de educadoras e educadores da educação infantil da cidade de Belém-Pa. Com o intuito de aprender com todo esse processo, foi utilizado o roteiro de observação e de diário de campo.

Para Cachado (2021) um diário de campo de qualidade contribuiu para que a pesquisa qualitativa enfrente críticas quanto à subjetividade. Para além da etnografia malinoviskiana, não há uma única forma de realizar um diário, contanto que registre uma compreensão da realidade sem falseá-la. Nesse sentido, foram registradas no diário: a sequência da atividade, os materiais utilizados, as percepções dos participantes expressas em palavras, gestos e olhares.

O levantamento da realidade se deu a partir das falas dos docentes, por meio de rodas de conversas, foi um momento crucial para a pesquisa colaborativa, pois durante esse momento foram verificadas as primeiras impressões que os sujeitos possuíam a respeito da temática, como já foram atravessados ou não por ela, as dificuldades de enfrentamento e o que gostariam de saber sobre a prevenção à violência sexual contra crianças da educação infantil e quais propostas sugerem para a prevenção no ambiente escolar.

Em seguida, a formação aconteceu por meio de **círculos de cultura de formação freireana,** os quais ocorreram em formato de oficinas (figura 3): as oficinas dialógicas para estudo e debate sobre o tema e as oficinas de criação de prevenção, para que os próprios profissionais criassem atividades de prevenção a serem vivenciadas nas escolas.

Partimos dos questionamentos de Brandão (2003, p. 16): “por que não aprender a viver pesquisa com elas, em vez de apenas realizar investigações experimentais sobre elas?”, será que as próprias professoras e

ISBN: 978-65-5222-079-0

professores não têm aprendido a pesquisar e escrever sobre suas próprias experiências?

Figura 1: círculo de cultura da pesquisa de campo

Fonte: registro da pesquisa de campo, 2024

Os círculos dialógicos formativos em oficinas ocorreram em torno das temáticas a seguir:

1. Sexualidade: Educação sexual; educação emocional; desenvolvimento infantil; responsáveis pela proteção; e fatores de risco.
2. Violência sexual: dados do Brasil e do Pará; erotização infantil; tipos de violência sexual; consequências; suspeita de abuso sexual; escuta especializada; como realizar uma notificação; e sistema de garantia de direitos.
3. Escola, Freire e prevenção: educação libertadora; tema gerador; situação limite; ação-reflexão; e autonomia.

A escolha por essas temáticas se deu a partir da pesquisa bibliográfica e documental mencionada anteriormente, a qual demonstrou a necessidade de os profissionais da educação conhecerem a sexualidade em sua

ISBN: 978-65-5222-079-0

amplitude e perceberem as potencialidades na educação sexual para a prevenção de violência contra crianças. Além disso, há importância em conhecer os dados reais sobre violência sexual a partir do Anuário de Segurança Pública (Brasil, 2023), que ajudam a identificar possíveis casos. Também foi importante trabalhar uma pedagogia freireana por toda sua potencialidade metodológica e epistemológica de enfrentamento e pela partilha dos participantes a respeito.

Os círculos dialógicos ocorreram por meio de encontros semanais com a seguinte organização e metodologia, durando um ou dois dias cada tema. Inicialmente, os professores receberam um kit de participantes que nos auxiliou em todos os encontros e temas.

Esse kit, conforme figura 4, continha um crachá, pela importância de todos se conhecerem pelo nome durante os diálogos; o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias; um livro infantil intitulado Pipo e Fifi, de Arcari (2018), livro de prevenção à violência sexual em duas versões: uma para bebês e outra para crianças pequenas; além de caneta e caderno, para anotações pessoais e às vezes desenhos ou imagens partilhadas com o grupo.

Figura 2: kit de participantes colaboradores

Fonte: registro de pesquisa de campo, 2024

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em seguida, detalhamos como se deu a abordagem de cada temática. Entretanto, cabe destacar que as temáticas estão divididas em momentos somente com fins de organização didática, porém, a partir da colaboração e da necessidade do grupo, alguns momentos foram retomados e vivenciados mais de uma vez. Os momentos planejados não foram enrijecidos e seguidos obrigatoriamente na organização apresentada.

É importante apresentar também os recursos utilizados no decorrer desses círculos dialógicos e de criação. Como recursos humanos, destacamos, além dos participantes que se voluntariaram para serem colaboradores da pesquisa e da pesquisadora que propõe a tese, seis auxiliares de pesquisa, todos pedagogos ou estudantes do curso de pedagogia, os quais foram essenciais para a gravação, transcrição, registros e afetos durante todos os encontros de formação de professoras e professores.

Como recursos materiais, foram utilizados, além dos kits já mencionados, gravador de voz, diário de campo, projetor multimídia, computador, caixa de som, microfone, cartolinas, caneta hidrocor, barbante, impressões e livros infantis de educação emocional e/ou sexual, os quais ficavam sempre expostos para utilização e consulta, conforme fotografia a seguir (figura 5):

Figura 3: livros utilizados como recursos durante os círculos

Fonte: registro de pesquisa de campo, 2024

ISBN: 978-65-5222-079-0

A seguir, apresentamos todos os temas trabalhados nos círculos dialógicos formativos, tal como sua metodologia, a fim de que essa pesquisa possa ser reinventada em diferentes contextos e de situar o leitor a respeito de como se deu o processo de produção simbólica dos dados da pesquisa.

TEMA 1: SEXUALIDADE

1° momento: exposição dos dados que justificam o círculo dialógico com a temática de prevenção à violência sexual.

Foram demonstrados os dados referentes ao alto investimento no mercado da pedofilia, que no ano de 2000 girava em torno de 3 bilhões de reais investidos em sites (Sanderson, 2005), o que evidencia que os abusadores têm sido intencionais em investir na violência, logo, a sociedade também precisa de agentes intencionais em investir tempo, recursos e energia na proteção de crianças.

Além disso, apresentamos um gráfico demonstrando o número de notificações de casos nos últimos anos e pedimos para os participantes analisarem, os quais perceberam que em 2019 e 2020 o número diminuiu consideravelmente, interpretaram que não foram os casos que diminuíram durante a pandemia, mas o contato das crianças com outras pessoas que poderiam atuar como rede de proteção para realizar essas notificações, tal como a escola.

Apresentamos também a imagem de um bolo com uma vela de 5 e uma vela de 12 em cima. Os participantes compreenderam como a principal faixa etária em que os abusos acontecem. Esse dado justifica a importância da educação infantil se posicionar enquanto prevenção, visto que a maioria dos casos ocorre quando a criança está no Ensino Fundamental.

2ª momento: Informes sobre os círculos dialógicos

Defendemos que uma forma de superar esses dados é sermos intencionais em pensar e agir a respeito, por isso esses círculos dialógicos formativos foram idealizados como trabalho coletivo, coparticipado,

ISBN: 978-65-5222-079-0

lugar de compartilhar conhecimento, realidades, experiências e esperanças sobre a prevenção à violência sexual contra crianças.

Cada sujeito envolvido na pesquisa ocupa um papel único e singular e, por isso, tem a possibilidade de dizer a sua palavra, compartilhando saberes e construindo em colaboração uma pedagogia de prevenção. Realizamos orientação sobre a dinâmica dos círculos de cultura como espaço de troca de sentimentos, de percepções, de crenças, de opiniões, de saberes e de conhecimentos. Destacamos que todos precisam estar atentos à fala de cada um dos interlocutores e são livres para dizer a sua palavra, conforme forem se sentindo desafiados ao debate.

3º momento: Diálogo-problematizador

O tema sexualidade foi introduzido com a pergunta: "Com quem e com quantos anos você descobriu o que é sexo?" Houve o debate da diferença entre sexo e sexualidade; como a sexualidade se manifesta de forma diferente em adultos e em crianças; a educação sexual se dá com preparo, intencionalidade, parceria e utilização de recursos lúdicos; o sujeito criança foi apresentado como curioso e há um desenvolvimento sexual infantil: comportamentos sexuais típicos e atípicos; além disso, abordamos a educação emocional como crucial para que nossas crianças aprendam a dizer a sua palavra e tê-la respeitada, além de reconhecer e lidar com as emoções, conhecer formas saudáveis de se relacionar, saber o que é consentimento, empoderamento infantil, partes íntimas, partes privadas e identificar situações de violência.

4º momento: Registro e debate

Registro individual com desenho ou palavra-chave do que entendem por educação sexual. Em seguida, ao som de uma música, todos os participantes circularam pela sala em busca de temáticas semelhantes às suas a fim de montarem grupos de debate. Com os grupos formados, os participantes socializaram suas produções individuais e elaboraram uma produção coletiva sobre a temática cara ao grupo; em seguida, apre-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sentaram e debateram as produções no coletivo. Essa primeira temática ocorreu em dois dias de encontros presenciais e debates via grupos por meio do celular.

TEMA 2: VIOLÊNCIA SEXUAL CONTRA CRIANÇAS

1° momento: A cada tema apresentado a seguir, os participantes responderam se já tinham conhecimento ou não sobre esse tema, em seguida relataram onde tiveram acesso e o que entendem sobre; após a fala dos participantes, a pesquisadora apresentou os dados científicos[2] e retornamos à fala dos participantes para discutirmos se e como o tema pode contribuir para uma pedagogia de prevenção.

Os temas foram:

a. Violência; violência sexual X exploração sexual; tipos de violência: com contato físico, sem contato físico e por meio digital.
b. Impactos sobre a vítima criança: medo, vergonha, culpa, ansiedade, solidão, depressão, podendo chegar à morte. Fatores que interferem: idade da vítima, duração e frequência, tipo de atividade sexual não é o maior determinante do quanto o abuso afetará a criança. Freire (2015a) destaca que a opressão altera a formação do indivíduo e principalmente sua formação de ser mais humano.
c. Sinais de alerta e suspeita de abuso sexual: As crianças mais demonstram do que relatam abusos, tendo isso em vista, debatemos sobre os efeitos emocionais, interpessoais, sexuais, cognitivos e físicos, que podem ser consultados a partir da página 99.
d. Características de possíveis abusadores: Sanderson (2005, p. 53): "Se pudermos entrar na mente de um pedófilo [...] seremos capazes de identificar como os pedófilos escolhem as crianças, como a aliciam para aceitar o abuso e que estratégias utilizam para impe-

2 Dados detalhados na seção 4, a partir da página 122.

ISBN: 978-65-5222-079-0

dir que ela revele o abuso para outras pessoas. Quando se está munido de informações detalhadas, há possibilidade de proteger as crianças de serem abusadas sexualmente". Não parecem suspeitas, aliciam primeiramente os pais, responsáveis e professores para então aliciar as crianças; são adultos que apresentam atitudes exageradas de afeto e presentes; ou predileção exagerada por uma criança, o contrário também se aplica.

e. Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente: O sistema de garantias só possui sucesso se ocorrer de forma integrada, pois todos possuem responsabilidades em proteger a infância. Debate sobre o encaminhamento correto a partir do artigo 11 do decreto 9603/18 e sobre o papel das redes de ensino.
f. Escuta especializada: a partir do exposto, a partir da página 100 discutimos o quadro 20 a seguir:

Tabela 1: infográfico da escuta especializada

Fonte: elaboração própria, 2024

g. Notificação de suspeita é diferente de denúncia, se houver suspeita ou relato pela vítima deve obrigatoriamente haver a notificação no Disque 100, aplicativo Proteja Brasil, ligar para o promotor de justiça da cidade, na SEMEC deve ser realizada a notificação no aplicativo guardiões, e encaminhamento a um dos órgãos compe-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tentes: rede de saúde, caso haja necessidade; rede de assistência social (Centro de Referência de Assistência Social/CRAS ou Centro de Referência Especializado de Assistência Social/CREAS); conselho tutelar; Delegacia Especializada de Proteção à Criança e Adolescente.

Esse primeiro momento foi de muita partilha com os participantes, os quais, em todos os temas, trouxeram relatos de como tem sido a vivência nas suas escolas, as fragilidades e os avanços.

2° momento: Nos pequenos grupos formados na temática anterior, os participantes se reuniram para dialogar sobre a presença ou não da violência sexual, discutindo se na sua vivência na área da educação já tiveram contato ou não com algum caso de violência sexual contra crianças.

3° momento: Ainda em grupos, os participantes debateram com maiores detalhes sobre a escuta especializada e organizaram duas dramatizações demonstrando como reagir ou não em casos de acolhimento de um relato de uma possível vítima ou caso se deparassem com sinais que indiquem um possível abuso.

4° momento: Cada grupo apresentou duas dramatizações e o grupo maior identificava qual delas era a forma esperada de escuta especializada e qual não deveria ser realizada, apontavam o que poderia ser corrigido para que a criança fosse melhor acolhida e encaminhada. Essa temática também teve duração de dois dias presenciais e conversas semanais de debate entre os grupos por meio de e-mail ou telefones.

TEMA 3: ESCOLA, FREIRE E PREVENÇÃO

1° momento: O encontro teve início com a apresentação de dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública (Fórum Brasileiro de Segurança

ISBN: 978-65-5222-079-0

Pública, 2023) que demonstram a importância do professor se posicionar como agente de proteção da infância. Após isso, os colaboradores foram instigados a pensar e dialogar sobre o que têm se mostrado como desafiador em realizar essa proteção nas escolas, perpassando pela formação dos profissionais, pelas fragilidades de ações isoladas e pelo medo em se posicionar.

2° momento: A partir das dificuldades mencionadas pelos pedagogos presentes, afirmamos que uma forma de superá-las é desenvolvendo uma pedagogia de constante intencionalidade em formar crianças autônomas e partilhar experiências exitosas do nosso cotidiano em formar crianças preparadas para se protegerem e/ou capazes de identificarem situações de opressão e saberem dizer a sua palavra. Diante disso, apresentamos um varal de palavras caras à proteção à violência sexual contra crianças e orientamos que cada participante escolhesse uma palavra ou um dos papéis em branco para escrever uma palavra que considerasse chave na prevenção ao abuso e que tem tido vivência com essa palavra.

As palavras escolhidas para já estarem nos papeis foram termos presentes no pensamento freiriano a partir da questão problema da presente investigação, de como Paulo Freire contribui para prevenção. As palavras foram: silêncio, diálogo, pergunta, dizer a sua palavra, temas geradores, situação limite, empoderamento, confiança, corpo, autonomia, liberdade, ser mais, consciência, esperança, indignação, medo/ousadia e opressão. Cada uma delas foi impressa duas vezes e tivemos dez papeis em branco.

3° momento: Após cada participante olhar as palavras do varal e fazer a sua escolha, ou escrever uma palavra nova, voltamos ao círculo dialógico onde cada um expôs a palavra escolhida e o porquê. Somente duas participantes escolheram escrever as suas palavras, porém, também as expuseram com um viés freireano, as palavras extras foram: escutar e aprender.

ISBN: 978-65-5222-079-0

TEMA 4: CÍRCULOS DE CRIAÇÃO:

A elaboração das propostas de práticas de prevenção aconteceu de forma concomitante aos círculos dialógicos. Além das reflexões sobre os temas e sobre as práticas, eram constantemente compartilhadas estratégias, recursos, temas, abordagens e materiais que poderiam ser utilizados nos projetos de prevenção. Assim, durante os momentos de debate com o coletivo, nas conversas em grupos menores e/ou nas falas exclusivamente com a pesquisadora pessoalmente, via e-mail e via WhatsApp, ideias eram ventiladas e reelaboradas a partir da realidade de cada escola ali representada.

Já o acompanhamento das implementações nas escolas também foi feito por meio de conversas presenciais, via e-mail e via WhatsApp, com o compartilhamento e diálogo sobre esboços de relatórios, vídeos, fotos e transcrições das ações freireanas desenvolvidas.

Por fim, houve a **partilha da sistematização das práticas de prevenção,** que se efetivou por meio dos relatórios compartilhados e discutidos com o grupo. Ao fim dos círculos dialógicos e de criação, tivemos uma pausa de um mês nos encontros presenciais e mantivemos contato por e-mail para diálogo sobre as ações e o registro delas. Alguns participantes realizaram o planejamento em grupo e outros de forma individual por escola.

Após as práticas vivenciadas e registradas nas escolas pelos colaboradores da pesquisa, houve o compartilhamento por meio de relatório de sistematização das práticas e houve o debate em círculo dialógico. Os relatórios foram debatidos por meio de exposição em conversa, em fotos, em compartilhamento de materiais utilizados e por meio de encenação da prática, de marcha/caminhada em prol da infância.

Durante o círculo dialógico de partilha de práticas, houve relato de casos descobertos a partir dos dados discutidos na pesquisa, houve reflexão sobre fragilidades/erros cometidos pelas escolas em casos anteriores de notificação e encaminhamento de dados e houve o relato de práticas

ISBN: 978-65-5222-079-0

com crianças, com professores, com servidores, com pais, com a comunidade e com a rede de proteção, como detalharemos a seguir nas seções de análise da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do trabalho demonstramos o desenvolvimento com educadoras e educadores da educação infantil de uma práxis pedagógica freireana formativa de prevenção à violência sexual contra crianças. Os principais resultados dizem respeito a compreender a sexualidade como parte fundante da vida de qualquer indivíduo, inclusive de crianças da educação infantil, o que suscita a necessidade de professoras e professores estarem aptos a trabalhar com a temática como um todo e compreenderem os diversos potenciais que a educção sexual possui, dentre eles o de promover a pevenção à violência sexual contra crianças.

Deixamos evidente a necessidade de diálogo com diferentes áreas para formação docene com perspectiva freireana, são necessários conhecimentos da psicologia, da assistência social, do campo jurídico e de toda rede de proteção. Em contrapartida, os próprios conhecimentos construídos no chão da escola a respeito da educação sexual também são de suma importância e merecem espaços de debate e socialização como os vivenciados nessa pesquisa.

Os resultados expandidos dessa temática podem ser encontrados na tese "Criança com autonomia é mais protegida: práxis freireana a patir da educação infantil para prevenção à violência sexual" e a partir da pesquisa reiteramos a necessidade de mais vivências sobre sexualidade e todo seu processo formativo para além da prevenção a violência, mas como possibilidade de formação do ser mais.

REFERÊNCIAS

ARCARI, Caroline. ***Pipo e Fifi***: *ensinando proteção contra violência sexual*. 9. ed. São Paulo: Caqui, 2018. Arroyo (2007),

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003 (Série saber com o outro; v.1).

CACHADO, Rita. Diário de campo: um primo diferente na família das ciências sociais. **Sociologia & Antropologia** [online]. 2021, v. 11, n. 02 [Acessado 10 Novembro 2022], pp. 551-Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2238-38752021v1128>. Epub 22 Out 2021. ISSN 2238-3875. https://doi.org/10.1590/2238-38752021v1128.

CHAUI, Marilena. Ética, política e violência. In: Camacho, Thimoteo (Org.). **Ensaios sobre violência**. Vitória: EDUFES, 2003.

DUSSEL, Enrique. **1492 o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERRARI, Delka; VECINA, Tereza. **O fim do silêncio na violência familiar**: teoria e prática. São Paulo: Editora Agora, 2002.

FIGUEIRÓ, Mary Neide. Sexualidade e afetividade. In. FIGUEIRÓ, Mary Neide. **Educação sexual**: saberes essenciais para quem educa. Curitiba: CRV, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015d.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

KILBOUME, Jean; LEVIN, Diane. **A infância perdida**: como orientar nossas crianças na era da sexualidade precoce. Boston: Gente, 2009. Lirio (2013)

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo – SP: EPU, 1986.

MACHADO, Cláudia. **Educação e direitos humanos**: trajetórias de Porto Alegre no enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes. 2014. 312 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa Ramos de. É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da saúde pública. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 4, n. 1, p. 7-23, 1999 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81231999000100002&lng=en&nrm=iso>. Access on 20 Set. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Pesquisas em educação na abordagem decolonial:** pressupostos epistemológicos e metodológicos. (mimeo). Belém: PPGED-UEPA, 2024.

OLIVEIRA, Ivanilde. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.

OLIVEIRA, Ivanilde; MOTA NETO, João Colares. A construção de categorias de análise na pesquisa em educação. In. MARCONDES, M; OLIVEIRA, I; TEIXEIRA, E. **Abordagens Teóricas e Construções metodológicas na Pesquisa em Educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

PELISOLI, Cátula. **Psicologia e as relações com a justiça**: práticas, conhecimento e tomada de decisão em situações de abuso sexual. 242 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientadora: Dra. Debora Dalbosco Dell'Aglio. Porto Alegre, 2013.

ROMANOWSKI, Joana; ENS, Romilda. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set-dez. 2006. Disponível em <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em 05 jul. 2021.

SANDERSON, Christiane. **Abuso Sexual em crianças**: fortalecendo pais e professores para proteger crianças contra abusos e pedofilia: São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO, Manuel. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e**

Miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Estudos da infância e sociedade contemporânea: desafios conceptuais. **Revista O Social em Questão**. Revista da PUC-Rio de Janeiro, XX, nº21, p. 1-31, 2009.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.120

ENTRE O SABER E O SENTIR: DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE À DIVERSIDADE COGNITIVA E À EPISTEMOLOGIA CRÍTICA

Tatiana Frazão Silva[1]

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão crítica e humanizada sobre os desafios que se impõem à formação docente no contexto contemporâneo, marcado pela diversidade cognitiva e pela complexidade dos processos de aprender e ensinar. Parte-se da compreensão de que o ato de educar ultrapassa o domínio técnico e instrumental, configurando-se como prática ética, afetiva e simbólica, que envolve escuta, diálogo e sensibilidade. Fundamentada na epistemologia crítica e na neurociência educacional, a pesquisa analisa como as concepções tradicionais de ensino ainda limitam o reconhecimento da pluralidade epistêmica e dos modos não normativos de aprender. O estudo, de caráter teórico e reflexivo, dialoga com autores como Vygotsky, Morin e Boente, para compreender a formação docente como espaço de produção de sentidos, onde razão e emoção se entrelaçam na construção do conhecimento. A análise evidencia que integrar cognição e afetividade ressignifica a prática pedagógica, favorecendo a inclusão e o reconhecimento das singularidades. Assim, entende-se que formar professores implica também formar

1 Doutoranda em Educação (UNESA), Mestre em Humanidades, Culturas e Artes pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio), Pós-graduada em Gestão Escolar pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FeadMinas, Graduada em Pedagogia pela Universidade Castelo Branco, Graduanda em Letras-Libras pela Universidade Estácio de Sá, Orientadora Pedagógica da rede pública de Piraí/RJ, Docente da Universidade Iguaçu (UNIG). Email: tatiana.frazao21@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

sujeitos conscientes de si e do outro, capazes de acolher a diferença como potência e de transformar o espaço educativo em território de humanidade e aprendizagem compartilhada.

Palavras-chave: Formação docente, Diversidade cognitiva, Epistemologia crítica, Neurociência educacional, Representação simbólica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Pensar a formação docente no Brasil contemporâneo implica reconhecer um cenário de tensões entre políticas educacionais, contextos culturais e a complexidade cognitiva dos sujeitos que habitam a escola. As práticas formativas ainda enfrentam o desafio de articular teoria e sensibilidade em meio a modelos pedagógicos que, muitas vezes, priorizam a técnica em detrimento da experiência humana.

Como observa Vygotsky (1998, p. 65), "o aprendizado desperta uma série de processos internos de desenvolvimento que só operam quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e com seus pares". Assim, o ensinar e o aprender não se reduzem a processos instrumentais, mas se configuram como fenômenos relacionais e culturais.

A docência, nessa perspectiva, precisa ser compreendida como uma prática social que integra o sentir e o pensar, convocando o educador a exercitar a empatia, a escuta e a abertura à complexidade humana. Educar, portanto, é um gesto de encontro entre consciências que se constroem mutuamente, como sugere Freire (1996), "ao afirmar que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Com base na epistemologia crítica, esta pesquisa propõe refletir sobre a formação docente como processo vivo e relacional. A diversidade cognitiva, longe de ser obstáculo, constitui terreno fértil para a criação de práticas pedagógicas que acolham as diferenças e ressignifiquem o aprender. O conhecimento, nesse horizonte, não é algo fixo, mas uma experiência de transformação e diálogo permanente com o real.

Formar professores, requer ir além da reprodução de métodos. O espaço formativo deve se tornar um lugar de escuta e de diálogo entre saberes, emoções e culturas, em que o reconhecimento das singularidades humanas possa dar sentido ao ato educativo.

A docência, então, se torna uma travessia ética e estética, em que o professor é chamado a unir razão e sensibilidade, ciência e afeto, como

ISBN: 978-65-5222-079-0

defende Morin (2000) ao propor uma reforma do pensamento que integre o conhecimento e a compreensão do ser humano em sua totalidade.

O estudo aqui apresentado adota uma abordagem teórica e reflexiva, amparada em autores como Vygotsky, Morin e Boente, que concebem o conhecimento como fenômeno plural e interconectado. Essa base permite analisar como as práticas formativas podem integrar cognição e emoção, favorecendo um processo educativo mais inclusivo e sensível às realidades humanas.

A metodologia envolveu uma revisão crítica de referenciais teóricos que dialogam com a neurociência educacional, a epistemologia crítica e a formação humana. A partir desse referencial, busca-se compreender como o desenvolvimento cognitivo se relaciona com as dimensões simbólicas e afetivas do sujeito, situando o professor como mediador de sentidos e construtor de vínculos, capaz de traduzir descobertas científicas em práticas pedagógicas humanizadoras.

Os resultados apontam que práticas formativas sensíveis e reflexivas ampliam o potencial de aprendizagem e fortalecem a autonomia docente. A integração entre cognição e emoção emerge como princípio estruturante de uma formação verdadeiramente inclusiva.

Como afirma Boente (2021), "a emoção não é o oposto da razão, mas o caminho por onde a razão se humaniza". Esse movimento aproxima o conhecimento da vida e devolve à educação o seu papel transformador.

Cada educador carrega em si a história de uma escola, de uma cultura e de um tempo. Refletir sobre seus processos formativos é também discutir como a sociedade compreende o corpo, a mente e o conhecimento e, consequentemente, quem tem direito de ser ouvido e reconhecido nesse espaço. Ao revisitar essas dimensões, percebe-se que educar é sempre um ato político, pois envolve escolhas sobre o que se valoriza e o que se silencia.

Nesse horizonte, pensar a docência à luz da diversidade cognitiva significa reconhecer a multiplicidade de trajetórias que habitam o espaço escolar. A neurociência educacional fornece pistas sobre como o cérebro

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprende, mas é a escuta sensível que transforma essas descobertas em práticas pedagógicas significativas. O desafio está em unir o saber técnico à compreensão humana, para que o ensino deixe de ser mera norma e volte a ser experiência viva.

A pesquisa propõe, enfim, olhar o professor como sujeito de sentidos, e não apenas como transmissor de conteúdos. Sua prática constitui um campo de invenção, em que a teoria ganha corpo e o afeto encontra voz. Cada gesto pedagógico pode ser semente de transformação quando nasce da consciência de que educar é, antes de tudo, um ato de cuidado com o humano.

METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem teórica e reflexiva, sustentada pela compreensão de que o conhecimento se constrói no encontro entre o pensamento e a sensibilidade. Investigar a formação docente, nesse contexto, implica reconhecer o campo educacional como espaço simbólico e relacional, em que o saber é tecido a partir das experiências humanas e das interações que as constituem.

Como afirma Morin (2000, p. 42), "compreender o humano é situá-lo no universo e, ao mesmo tempo, compreendê-lo em sua singularidade. Essa perspectiva traduz o propósito central desta investigação: compreender e não apenas medir os fenômenos educativos.

O estudo adota uma perspectiva qualitativa, que privilegia a profundidade das ideias e das interpretações em detrimento da quantificação dos dados. Essa escolha metodológica se ancora na convicção de que os processos formativos são atravessados por dimensões subjetivas, culturais e simbólicas, impossíveis de serem apreendidas por indicadores numéricos.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 49), "a pesquisa qualitativa valoriza o significado que as pessoas atribuem às suas experiências, o que dialoga diretamente com o foco desta investigação sobre a docência como prática de sentido e afeto".

ISBN: 978-65-5222-079-0

A trilha metodológica foi guiada pela escuta e pela leitura crítica dos referenciais teóricos que abordam a diversidade cognitiva, a neurociência educacional e a epistemologia crítica.

Foram revisitadas obras de autores que problematizam a complexidade do pensamento e a integração entre emoção e razão, como Vygotsky (1998), Morin (2000) e Boente (2021). Essa escuta atenta possibilitou compreender a docência como território de afetos, significações e construções simbólicas. Como sustenta Vygotsky (1998, p. 78), "toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro no plano social, e depois, no plano individual", o que evidencia o caráter relacional do aprendizado e reforça a dimensão dialógica da formação docente.

Por se tratar de uma pesquisa teórica, não houve coleta de dados empíricos nem necessidade de aprovação ética institucional. O corpus analítico foi composto por um conjunto diversificado de produções científicas, livros, artigos e documentos oficiais selecionados pela relevância conceitual e atualidade no debate educacional. As leituras se orientaram pelo esforço de compreender como os autores relacionam cognição, afetividade e representação simbólica na formação docente contemporânea.

O processo analítico ocorreu em três movimentos complementares: leitura compreensiva, reflexão interpretativa e síntese crítica. Cada texto foi entendido não apenas como fonte de informação, mas como presença viva, dotada de intencionalidades e afetos. Essa abordagem dialoga com a hermenêutica sensível, que, segundo Gadamer (2008), "transforma a interpretação em experiência e não em técnica". O ato de pesquisar é também o ato de se deixar afetar pelo objeto de estudo, permitindo que o encontro com as ideias transforme quem investiga.

O método adotado, se aproxima de uma epistemologia do sentir, na qual o pesquisador reconhece que compreender o humano exige acolher suas contradições e fragilidades. Cada autor foi lido em seu tempo e contexto, mas também em diálogo com o presente, o que favoreceu uma escuta transdisciplinar e a emergência de novas leituras sobre a forma-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção docente quando associada à neurociência e à epistemologia crítica. O pensamento se fez movimento, e a pesquisa, um campo de correspondências entre teoria e humanidade.

Em essência, a metodologia reafirma que compreender a educação é compreender o humano em suas múltiplas dimensões. O rigor científico aqui se alia à ternura e à escuta, pois, como lembra Freire (1996, p. 22), "não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa teórica revelam que compreender a formação docente como experiência humana implica romper as fronteiras da mera transmissão de saberes e assumir a docência como espaço de produção de sentidos. A análise dos referenciais teóricos evidencia que os processos formativos ainda carecem de abordagens que valorizem o sentir, a escuta e a singularidade dos educadores.

Conforme destaca Freire (1996, p. 43), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou construção". Essa afirmação reforça a necessidade de que a formação docente ultrapasse o caráter técnico e se consolide como prática ética e afetiva.

A integração entre cognição, afeto e ética reposiciona a docência como exercício de presença e de escuta. O educador deixa de ser mero executor de programas e passa a atuar como mediador simbólico das experiências humanas, articulando razão e sensibilidade em sua prática pedagógica. Essa compreensão dialoga com Morin (2000, p. 52), ao afirmar que "a educação deve ensinar a condição humana, integrando as dimensões racional, emocional, física e espiritual do ser".

As análises demonstram que a diversidade cognitiva desafia a rigidez dos currículos e das práticas formativas, revelando-se não como obstáculo, mas como potência de transformação. Ao reconhecer a pluralidade dos modos de aprender, a docência se abre para novas epistemologias —

ISBN: 978-65-5222-079-0

mais dialógicas, flexíveis e inclusivas. Nessa perspectiva, o conhecimento é compreendido como processo em movimento, em constante diálogo entre teoria, prática e subjetividade.

Para a sistematização dos achados, emergiram três categorias analíticas principais:

1. a docência como espaço de transformação;
2. o entrelaçamento entre cognição e afetividade;
3. a formação como campo de resistência ética.

Cada uma dessas categorias se mostrou essencial para compreender o papel do professor enquanto sujeito histórico e mediador de sentidos, aproximando o ato de ensinar da vida concreta e das realidades humanas que o constituem.

A primeira categoria a docência como espaço de transformação evidencia que o professor é sujeito ativo na construção de saberes, criador de caminhos e de significados. Seu papel ultrapassa o domínio técnico e adentra o campo da reflexão e da invenção pedagógica. Educar, nesse horizonte, significa também reinventar-se diante da imprevisibilidade do outro e das complexidades do mundo contemporâneo. Como lembra Nóvoa (2009, p. 34), "a formação de professores deve ser um tempo e um espaço de vida, de desenvolvimento pessoal e profissional, e não apenas um somatório de técnicas e conteúdos".

Na segunda categoria, o entrelaçamento entre cognição e afetividade foi iluminado pelo diálogo com a neurociência educacional, que demonstra que o aprendizado é fortalecido quando razão e emoção atuam de forma integrada. Damásio (2011, p. 88) explica que "a emoção é parte integrante do raciocínio e essencial à tomada de decisões inteligentes". Essa constatação científica confirma o que o saber docente já intuía: o afeto não é adorno, mas elemento constitutivo do ato de ensinar.

Práticas pedagógicas que incorporam empatia, motivação e acolhimento potencializam o engajamento e a autonomia do aprendiz.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por fim, a terceira categoria a formação como resistência ética revela que o professor precisa reafirmar seu lugar como guardião da humanidade dentro da escola. Em tempos marcados por pragmatismo e desumanização, a ética do cuidado, da palavra e da presença torna-se um gesto político. Para Freire (2000, p. 72), "a prática educativa é, por natureza, uma prática política, e, como tal, deve ser guiada por uma ética de respeito ao outro". A formação docente é também um espaço de resistência, em que o educador assume a tarefa de preservar a sensibilidade e a dignidade no cotidiano escolar.

Os resultados apontam, que formar professores é formar consciência crítica e afetiva. A docência, quando vivida como encontro, devolve à educação o seu papel transformador: o de construir humanidade por meio do conhecimento e do cuidado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo desta pesquisa reafirmam que a formação docente é um território de travessias, sentidos e humanidades. Formar professores não significa apenas transmitir saberes, mas preparar sujeitos capazes de acolher a complexidade humana em toda a sua amplitude. A docência, nesse horizonte, não é um ofício neutro, e sim uma escolha ética e política que se concretiza no encontro com o outro e na escuta das diferenças. Como lembra Freire (1996, p. 22), "ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo o que implica compreender o ato educativo como prática de coerência entre o pensar, o sentir e o agir".

A pesquisa evidencia que compreender a educação sob a ótica da diversidade cognitiva amplia os horizontes da prática pedagógica. Quando o professor reconhece a singularidade de cada mente, rompe-se o paradigma da homogeneização e se abrem espaços para múltiplas formas de aprender.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esse reconhecimento transforma o ensino em experiência viva, nascida do diálogo entre o saber e o sentir, e devolve ao ato pedagógico sua dimensão afetiva e criadora. Em sintonia, Morin (2000, p. 72) reforça que "a educação deve contribuir para a compreensão mútua entre os seres humanos, condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade".

Os resultados desta pesquisa também indicam que a integração entre cognição, afetividade e ética não apenas potencializa o processo de ensino-aprendizagem, como resgata o caráter essencialmente humano da educação. O professor torna-se mediador de sentidos, agente de transformação e guardião de sensibilidades.

Educar é um gesto de resistência frente à lógica da indiferença e da desumanização. Como pontua Boente (2021, p. 56), "educar é construir pontes entre o racional e o sensível, é reconhecer que o conhecimento só se realiza plenamente quando encontra o humano em sua inteireza".

A formação docente, exige constante reinvenção. O educador do tempo presente deve ser capaz de ler o mundo com olhos críticos e coração aberto, reconhecendo na diversidade o motor da criação e na escuta o caminho da inclusão. A educação que nasce desse encontro não apenas ensina, mas também cura feridas invisíveis, restaura vínculos e reconstrói laços de pertencimento. É nesse movimento que o ensino se reaproxima da vida e daquilo que é essencialmente humano.

Conclui-se que pensar a formação docente é, antes de tudo, pensar a própria humanidade. A escola do futuro será aquela que souber unir razão e sensibilidade, ciência e afeto, sem hierarquizar uma dimensão sobre a outra.

REFERÊNCIAS

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

BOENTE, A. **Neurociência e educação: caminhos para uma aprendizagem sensível.** Rio de Janeiro: HCTE/UFRJ, 2021.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GADAMER, H.-G. **Verdade e método.** Petrópolis: Vozes, 2008.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.121

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO LEEI: EXPERIÊNCIAS COMO FORMADORA MUNICIPAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SANTA MARIA DE JETIBÁ/ES

Vanusa Maria Sarnaglia Schereder[1]

RESUMO

O presente relato de experiência tem como objetivo compartilhar a vivência como formadora municipal do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), realizado com professoras da etapa da Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, no ano letivo de 2024. O LEEI, promovido pelo Ministério da Educação (MEC), integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e tem como foco a formação continuada de docentes com ênfase na oralidade, leitura e escrita, compreendidas como práticas sociais essenciais ao desenvolvimento integral de crianças de 4 e 5 anos. A proposta formativa respeita as especificidades da primeira infância, articulando fundamentos teóricos e metodológicos que ampliam as experiências das crianças com a linguagem no contexto das interações e brincadeiras. A formação ocorreu por meio de encontros presenciais e online, aliados ao desenvolvimento de atividades em sala de aula, cujos registros foram sistematizados em plataformas virtuais. O percurso foi concluído com a entrega de um trabalho final, refletindo as aprendizagens e transformações nas práticas pedagógicas. Destaca-se a relevância da coleção de cadernos formativos — composta por oito volumes com textos de diversos autores —

1 Mestre em Ciências Contábeis e Administração, com linha de atuação em Gestão Escolar da FUCAPE - ES, vanusaschereder2@gmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

que possibilitou a ampliação dos diálogos entre teoria e prática, favorecendo o aprofundamento das reflexões docentes. O material articulou, de forma cuidadosa, conteúdos, ilustrações e propostas centradas na literatura infantil. As lives complementares, com a participação de pesquisadores e professoras da Educação Infantil, enriqueceram a formação com abordagens contextualizadas e práticas. Este relato evidencia os desafios e potenciais da formação continuada como estratégia fundamental para garantir às crianças o acesso à leitura e à escrita por meio de vivências significativas, que assegurem os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Palavras-chave: Leitura e escrita; Formação continuada; Direitos de aprendizagem; Infância.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024 com professoras da Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. A iniciativa, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), faz parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023, e tem como objetivo oferecer formação continuada às docentes, com foco na oralidade, leitura e escrita, entendidas como práticas sociais fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças de 4 e 5 anos.

A formação proposta pelo LEEI visa contribuir para a construção da docência na Educação Infantil, sobretudo no trabalho com bebês e crianças pequenas, exigindo a ampliação dos conhecimentos sobre o desenvolvimento humano nos primeiros anos de vida. Nesse processo, é essencial que as professoras desenvolvam um repertório diversificado sobre o mundo físico e social, assim como sobre as múltiplas formas de criação e expressão cultural (Silva, 2025).

A atuação docente exige curiosidade, sensibilidade e uma escuta atenta às manifestações das crianças, reconhecendo-as como sujeitos ativos e produtores de saberes. É fundamental que a professora esteja aberta a observar, interpretar e dialogar com as múltiplas expressões infantis, valorizando suas formas de se comunicar, imaginar, brincar e aprender. Esse olhar sensível deve ser articulado a saberes científicos e culturais, construídos ao longo da trajetória profissional, que orientem práticas pedagógicas éticas, críticas e reflexivas, comprometidas com o desenvolvimento integral da criança.

Nesse contexto, práticas pedagógicas intencionais, planejadas com base na observação e na escuta qualificada, e mediadas por múltiplas linguagens como o brincar, a arte, a música, a literatura e o movimento, possibilitam experiências de aprendizagem mais ricas, diversificadas e significativas. Tais práticas possibilitam a ampliação do repertório cultural e

ISBN: 978-65-5222-079-0

expressivo infantil, promovendo aprendizagens significativas em contextos interativos, colaborativos e esteticamente estimulantes. Ao reconhecer as potencialidades de cada criança e oferecer espaços desafiadores e acolhedores, o professor torna-se um mediador fundamental no processo de formação humana nos primeiros anos de vida (Tébar, 2023).

A perspectiva de formação continuada defendida por Nóvoa (1995) propõe que os processos formativos estejam ancorados na realidade escolar, valorizando a experiência do professor e incentivando o diálogo entre pares. Para o autor, cada situação pedagógica é única, exigindo respostas singulares e contextualizadas. Assim, a formação deve ser contínua, integrada à rotina escolar, compreendida como um direito do professor e um princípio para a oferta de uma educação de qualidade.

É indubitável que a Educação Infantil continua demandando investimentos significativos e contínuos, tanto em infraestrutura quanto em recursos humanos e materiais, a fim de garantir a ampliação e a qualificação da rede de atendimento. Tal expansão deve ser acompanhada de políticas públicas comprometidas com a equidade e com o respeito aos direitos das crianças no contexto educacional (NUNES, 2022). Assim, investir na formação ao longo da carreira significa promover o aperfeiçoamento constante das competências profissionais, intelectuais e éticas necessárias para enfrentar os desafios cotidianos da docência (ANGOTTI, 2007).

Portanto, este artigo tem como objetivo compartilhar a vivência como formadora municipal do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), realizado com professoras da etapa da Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, no ano letivo de 2024, destacando os desafios e potenciais da formação continuada como estratégia fundamental para garantir às crianças o acesso à leitura e à escrita por meio de vivências significativas, que assegurem os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e de natureza descritivo-reflexiva, conforme Godoy (1995). A metodologia empregada compreende a descrição das ações desenvolvidas pelas cursistas no âmbito da formação, abrangendo o planejamento e a execução dos encontros presenciais e virtuais, o acompanhamento das práticas pedagógicas, a utilização da plataforma do LEEI, bem como a sistematização dos registros e devolutivas, realizadas por meio do trabalho de percurso.

O objeto do estudo foi a formação do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024, com 29 professoras da Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. A iniciativa, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), parte do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023, com foco na oralidade, leitura e escrita, entendidas como práticas sociais fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças de 4 e 5 anos.

O estudo teve como proposta evidenciar os desafios e os potenciais da formação continuada como estratégia fundamental para garantir às crianças da Educação Infantil o acesso à leitura e à escrita por meio de vivências significativas, que assegurem os direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

Partindo dessa compreensão, a análise dos dados da pesquisa aqui apresentada fundamenta-se em uma perspectiva dialógica e histórica, que reconhece os sujeitos da pesquisa como agentes sociais ativos, inseridos em contextos específicos de produção de sentidos. Nessa abordagem, entende-se que o conhecimento não é neutro nem objetivo, mas construído a partir das interações sociais, resultantes das múltiplas interações entre sujeitos inseridos em contextos históricos, culturais, ideológicos e políticos (Vygotsky, 2005).

A análise, portanto, considera os enunciados não como dados isolados, mas de uma produção contínua de sentidos, marcada pela pluralidade de

ISBN: 978-65-5222-079-0

vozes e pela historicidade das práticas sociais. Reconhecer essa característica do conhecimento implica admitir que todo processo investigativo está permeado pelas intencionalidades e posicionamentos dos sujeitos envolvidos, e que as interpretações produzidas são sempre parciais, provisórias e abertas à reconstrução, em diálogo com outros saberes e com a complexidade do real.

FUNDAMENTOS DA PROPOSTA FORMATIVA DO LEEI

O Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI) foi desenvolvido ao longo do ano letivo de 2024 com a participação de docentes da Educação Infantil da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES. A ação, promovida pelo Ministério da Educação (MEC), integra o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), instituído pelo Decreto Federal nº 11.556, de 12 de junho de 2023. O programa tem como propósito oferecer formação continuada às professoras que atuam na Educação Infantil, com foco na oralidade, na leitura e na escrita, entendidas como práticas sociais fundamentais para o desenvolvimento integral de crianças de 4 e 5 anos.

A formação do LEEI adota uma abordagem que integra diferentes metodologias, incluindo atividades assíncronas na plataforma Moodle, encontros síncronos, oficinas de literatura infantil e tertúlias literárias. O objetivo é oferecer uma formação abrangente para professores e demais profissionais da educação, promovendo o desenvolvimento da leitura e escrita desde a primeira infância (Brasil, 2016).

O LEEI parte da concepção de leitura e escrita como práticas sociais, compreendidas à luz da teoria sociocultural de Vygotsky (2005), que destaca o papel central da interação no desenvolvimento da linguagem. Essa abordagem contrasta com métodos tradicionais baseados apenas na decodificação, valorizando, em vez disso, o diálogo, a mediação e a construção de sentidos pelas próprias crianças.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A coleção formativa do LEEI é composta por oito cadernos, divididos em três unidades temáticas cada. Os textos são de autoria de diferentes especialistas, o que permite o aprofundamento de discussões teóricas e práticas. O material gráfico foi cuidadosamente elaborado com ilustrações de renomados artistas da literatura infantil, como Graça Lima, Mariana Massarani e Roger Mello (Brasil, 2016).

O programa também se fundamenta na noção de dialogismo de Bakhtin, que compreende a linguagem como inerentemente interativa e relacional. Nessa perspectiva, não há enunciado neutro ou isolado, pois toda fala ou escrita se constitui em resposta a outras vozes e, por sua vez, espera uma reação. Assim, a linguagem é sempre atravessada por múltiplos sentidos e pontos de vista, sendo construída no diálogo entre sujeitos.

Outro eixo teórico importante no LEEI são as abordagens de Ferreiro e Teberosky que trazem contribuições da psicogênese da língua escrita, reconhecendo o processo pelo qual as crianças constroem, progressivamente, hipóteses sobre o sistema de escrita. Essa abordagem valoriza as produções e compreensões iniciais das crianças, considerando-as parte essencial do percurso de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem escrita (Brasil, 2016).

Nesse contexto, a leitura, a escrita e a oralidade são compreendidas não apenas como habilidades técnicas, mas como práticas sociais fundamentais que se constroem e se desenvolvem por meio das interações significativas entre crianças e adultos. Essas práticas ocorrem em situações reais de comunicação, inseridas em contextos culturais específicos que conferem sentido às experiências linguísticas vividas pelas crianças.

Portanto, o programa valoriza a inserção ativa das crianças desde bebês em experiências concretas e autênticas de uso da linguagem, nas quais elas possam observar, participar e gradualmente se apropriar das diferentes formas de ler, escrever e se expressar oralmente. Ao envolver as crianças em práticas sociais de linguagem desde cedo, como ouvir histórias, participar de rodas de conversa, explorar diferentes portadores de texto, escrever bilhetes, listas ou convites, promove-se não apenas o

desenvolvimento da linguagem, mas também a construção de sentidos, o exercício da autoria e a formação de sujeitos críticos e participantes de sua cultura.

Dessa forma, entende-se que a linguagem, em suas múltiplas manifestações, constitui-se como uma ferramenta essencial para a construção de conhecimento, para o estabelecimento de vínculos afetivos e sociais, e para a participação ativa no mundo. As experiências significativas com a linguagem, vivenciadas de maneira contextualizada, são, portanto, fundamentais para o pleno desenvolvimento das crianças, respeitando seus ritmos, interesses e trajetórias individuais.

Nesse sentido, a formação proposta no LEEI parte da concepção de criança como sujeito de direitos, potente, curiosa, ativa e capaz de produzir conhecimentos, significados e cultura desde os primeiros anos de vida. Essa visão rompe com concepções tradicionalmente reducionistas, que tratavam a criança como um ser passivo, em desenvolvimento para se tornar algo que ainda não é. Ao contrário, reconhece-se a infância como uma etapa plena da vida, com valor em si mesma, marcada por múltiplas linguagens, modos próprios de ser, pensar e agir no mundo

Por fim, a escuta sensível por parte das professoras torna-se um princípio ético e pedagógico fundamental, permitindo que as práticas educativas se construam a partir das experiências, interesses, necessidades e singularidades das crianças. O respeito aos seus tempos, ritmos e formas de expressão é condição para que o planejamento pedagógico seja, de fato, significativo e promova o desenvolvimento integral. Assim, o LEEI reforça a importância de uma prática educativa intencional, mas também aberta ao inesperado, acolhedora e responsiva às vozes infantis (Brasil, 2016).

A EXPERIÊNCIA FORMATIVA EM SANTA MARIA DE JETIBÁ/ES

A formação do LEEI contou com a participação de 29 professoras da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, e teve início em abril de

ISBN: 978-65-5222-079-0

2024, sendo desenvolvida por meio de encontros presenciais e virtuais. A proposta metodológica adotada priorizou a escuta sensível, o compartilhamento de vivências docentes e a análise crítica das práticas pedagógicas. Todo o processo formativo foi conduzido com base na mediação dialógica e na valorização das experiências singulares de cada participante.

Os encontros presenciais ocorreram quinzenalmente na Secretaria Municipal de Educação, fora da jornada regular de trabalho, das 18h às 22h, com duração de quatro horas cada, o que, para a maioria das professoras cursistas, configurou uma jornada tripla de trabalho. Outro desafio apresentado foi a utilização da plataforma interativa AVAMEC, especialmente devido às dificuldades técnicas enfrentadas. As atividades domiciliares deveriam ser realizadas na plataforma, mas a limitação de suas funcionalidades gerou desgaste tanto para a formadora quanto para as cursistas ao longo do processo formativo. As atividades propostas durante o curso buscaram articular teoria e prática, promovendo reflexões sobre o cotidiano educativo e os direitos de aprendizagem das crianças - conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se - conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As tarefas desenvolvidas no âmbito do curso do LEEI fundamentaram-se na coleção composta pelos oito cadernos disponibilizados como material formativo. A Fig. 1 apresenta momentos de interação das cursistas em atividades realizadas em grupo.

A formação foi ainda enriquecida por atividades assíncronas, por meio de lives educativas promovidas pela coordenação geral do LEEI, que contaram com a participação de pesquisadoras e professoras convidadas. Esses encontros virtuais proporcionam contribuições relevantes, contextualizadas e inspiradoras, ampliando as reflexões e aprofundando os debates ao longo do processo formativo.

As oficinas, desenvolvidas no âmbito da formação do LEEI, constituíram-se como espaços formativos contínuos, voltados ao fortalecimento das práticas pedagógicas das professoras da educação infantil, com foco no desenvolvimento da linguagem oral, da leitura e da escrita. Com uma

ISBN: 978-65-5222-079-0

abordagem prática, interativa e reflexiva, essas oficinas promoveram o aprofundamento de conhecimentos teóricos e metodológicos, estimularam a análise crítica das ráticas docentes e incentivaram a elaboração de estratégias didáticas inovadoras para o contexto da sala de aula.

Fig. 1 Atividades Desenvolvidas em Grupo pelas Cursistas

Fonte: Acervo particular, 2024.

Além disso, as oficinas possibilitaram o estudo e a discussão dos materiais do MEC/CNCA referentes ao LEEI, com o propósito de subsidiar a implementação de propostas educativas que ampliassem as vivências das crianças com a linguagem escrita, respeitando suas especificidades e assegurando seus direitos de aprendizagem na primeira infância.

Uma vivência utilizada durante os encontros de formação do LEEI foi a tertúlia como uma estratégia eficaz para a formação de leitores na educação infantil, com objetivo de constituir um espaço de leitura compartilhada, análise e discussão de obras literárias de maneira a possibilitar

ISBN: 978-65-5222-079-0

a fruição, contribuindo para a formação de professoras como leitoras da literatura. Ao discutir diferentes obras e autores, as professoras ampliaram seu repertório literário e, consequentemente, enriqueceram suas práticas pedagógicas.

É importante destacar as tertúlias literárias apresentadas nos encontros formativos do LEEI, como um espaço de fala e escuta, sendo uma ferramenta poderosa na formação das professoras, promovendo o diálogo aberto e enriquecedor. Nesse contexto, as tertúlias foram usadas para formar professoras como leitoras, incentivando-as a explorar diferentes gêneros textuais e refletir sobre suas próprias experiências de leitura, promovendo práticas pedagógicas mais eficazes e prazerosas para o desenvolvimento da leitura e escrita das crianças na Educação Infantil.

Segundo Rojo (2009), a escola precisa reconhecer e trabalhar com as diversas formas de ler, escrever e significar que circulam na sociedade contemporânea, marcadas por diferentes linguagens, mídias e práticas sociais. Para a autora, o ensino não pode se restringir a um modelo único de letramento, geralmente baseado na norma padrão da língua escrita, pois isso ignora a pluralidade cultural e linguística dos sujeitos.

Assim, foram exploradas de forma mais abrangente as concepções que envolvem a linguagem oral e a linguagem escrita, bem como suas inter-relações no contexto da Educação Infantil, permitindo compreender que essas linguagens não se desenvolvem de forma separada, mas estão intrinsecamente ligadas aos processos de interação, expressão e construção de sentidos pelas crianças. A abordagem também evidenciou a importância de práticas pedagógicas que promovam ambientes ricos em linguagem, nos quais as crianças possam se expressar, escutar, narrar, argumentar e registrar, respeitando seus tempos e modos de aprender (Brasil, 2016).

Uma ação importante foi o trabalho de percurso na formação do LEEI caracteriza-se como um processo contínuo e reflexivo, que valoriza a trajetória formativa dos professores e formadoras envolvidas. Por meio de encontros presenciais, atividades assíncronas, oficinas e registros das

ISBN: 978-65-5222-079-0

práticas pedagógicas, constrói-se um caminho colaborativo de aprendizagem, que considera os saberes docentes, os desafios do cotidiano e as especificidades da Educação Infantil. Essa perspectiva formativa aposta na escuta sensível, na troca de experiências e na articulação entre teoria e prática como fundamentos para a qualificação das práticas de leitura e escrita com as crianças pequenas. A Fig. 2 registra o momento de apresentação do trabalho de percurso realizado no seminário final do curso.

Fig. 2 Apresentação do Trabalho de Percurso

Fonte: Acervo particular, 2024.

Destaca-se que o trabalho de percurso assumiu um papel central na formação, ao incentivar as professoras a revisitar suas práticas pedagógicas à luz das reflexões teóricas desenvolvidas ao longo do programa. Construído de maneira colaborativa, esse trabalho foi orientado por perguntas norteadoras, problematizações e desafios do cotidiano, promovendo uma reflexão crítica e contextualizada sobre a ação docente na Educação Infantil.

Em novembro de 2024, foi realizada uma visita cultural à Ilha das Caieiras, um dos pontos turísticos mais emblemáticos do município de

ISBN: 978-65-5222-079-0

Vitória/ES. A atividade teve como propósito promover a valorização do patrimônio histórico-cultural local, reforçando a importância da memória coletiva e proporcionando uma experiência estética significativa aos participantes. O tour cultural buscou ainda estimular reflexões sobre a diversidade cultural, econômica e social da região, incentivando as cursistas do LEEI a observar, questionar e interpretar as realidades históricas e culturais capixabas, reconhecendo e valorizando seus múltiplos patrimônios.

A experiência possibilitou a ressignificação de práticas pedagógicas, incentivando a elaboração de propostas que valorizam a cultura local, a escuta sensível das crianças e a articulação entre território, memória e identidade. Dessa forma, a vivência contribuiu para práticas mais contextualizadas, reflexivas e alinhadas aos princípios da Educação Infantil, favorecendo o desenvolvimento de experiências educativas significativas. Segue a Fig. 3, que registra a visita cultural realizada na Ilha das Caieiras, Vitória/ES, realizada em 20 de novembro de 2024.

Fig. 3 Visita Cultural Ilha das Caieiras, Vitória/ES

Fonte: Acervo particular, 2024.

Desse modo, a abordagem da estética na Educação Infantil, no contexto do LEEI, destaca a valorização da sensibilidade, da criatividade e das múltiplas formas de expressão artística como dimensões essenciais para o desenvolvimento integral da criança. A estética, nesse sentido, vai muito além da organização visual dos espaços, ela se manifesta nas interações da criança com o mundo, na expressão de suas emoções e na construção de conhecimentos por meio de experiências sensoriais e poéticas do cotidiano (Head, 2004).

Outra proposta do LEEI, ao final da formação, foi a realização do seminário final com objetivo de socializar as experiências e vivências construídas ao longo do programa, promovendo a troca de saberes entre as professoras participantes. Durante os encontros de formação, foram identificadas temáticas relevantes pelas cursistas para aprofundamento, análise e proposição de ações concretas em suas salas de referências. A culminância da formação ocorreu no mês de dezembro de 2024, no qual as professoras apresentaram seus percursos, relatando avanços, descobertas e desafios enfrentados durante a formação.

Por fim, o seminário expressou os avanços na organização das vivências cotidianas, as reflexões sobre a oralidade, a leitura e a escrita das crianças, o compromisso com a leitura e a literatura literária como parte das intenções das professoras e das propostas pedagógicas na Educação Infantil. Buscou-se, ainda, refletir sobre o papel da leitura e da escrita na primeira infância, reconhecendo a criança como sujeito de linguagem e valorizando seu desenvolvimento integral em contextos significativos de aprendizagem.

REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO DA PRÁTICA

Evidencia-se que a prática docente das professoras envolve um processo contínuo de aprendizagem, no qual ocorrem transformações significativas em suas ações pedagógicas, a partir da retradução crítica dos saberes adquiridos durante a formação (Nóvoa, 1995). Essa retradu-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção, entendida como um processo reflexivo e ativo de ressignificação dos conhecimentos teóricos à luz da experiência prática, permite que os professores adaptem e reconstruam suas estratégias conforme as demandas e especificidades do contexto em que atuam.

É relevante destacar que, mesmo sendo realizado no período noturno, o curso contou com uma adesão expressiva e engajada por parte das professoras de Educação Infantil da rede municipal. As participantes demonstraram comprometimento e dedicação ao longo de toda a formação do LEEI, não medindo esforços para sua conclusão. Tal envolvimento foi evidenciado nos relatos das cursistas, revelando a importância e a potência dos encontros formativos, que contribuíram significativamente tanto para o desenvolvimento profissional quanto pessoal das participantes, destacando a relevância da proposta pedagógica do curso.

Apesar dos avanços normativos no reconhecimento da etapa inicial da educação básica, as iniciativas de formação continuada voltadas a esse segmento têm sido pontuais e limitadas em abrangência. Em âmbito local, observa-se o desafio ao cumprimento das diretrizes legais que garantem o direito das docentes ao tempo de formação dentro de sua jornada de trabalho.

Além disso, a própria dinâmica das instituições de educação infantil, marcada por demandas constantes e pela necessidade de atenção integral às crianças, frequentemente dificulta a criação de condições institucionais para a participação plena das professoras nos processos formativos. A ausência de planejamento sistemático, a insuficiência de recursos humanos para cobertura das turmas durante os momentos de estudo e a falta de políticas contínuas que incentivem a profissionalização docente contribuem para a descontinuidade das ações formativas.

Soma-se a isso a necessidade de uma articulação mais efetiva entre as políticas municipais e as orientações nacionais para a formação continuada, de modo a superar iniciativas isoladas e construir percursos formativos coerentes, progressivos e alinhados às especificidades da educação infantil. A valorização da carreira docente, a consolidação de tempos

ISBN: 978-65-5222-079-0

e espaços formativos e o investimento em propostas que dialoguem com a prática cotidiana são aspectos essenciais para que a formação continuada cumpra seu papel de qualificar o trabalho pedagógico e fortalecer a garantia do direito à educação de qualidade.

Nesse sentido, uma professora curiosa, investigativa e atenta às diversas manifestações culturais e aos saberes científicos tende a estar mais preparada para observar e escutar as crianças, inclusive os bebês, e estabelecer relações com conhecimentos que favoreçam o desenvolvimento integral de todos. Esse processo educativo se enriquece com a participação de múltiplas linguagens e sujeitos nas situações de aprendizagem, fortalecendo as interações e os vínculos que sustentam uma prática pedagógica sensível, intencional e significativa (Gonçalves; Antônio, 2007).

Desse modo, a formação continuada deixa de ser apenas um momento pontual e passa a exercer um papel fundamental na construção de práticas mais conscientes, intencionais e eficazes na Educação Infantil. Ao integrar os saberes mobilizados nos cursos com as vivências reais da sala de aula, a professora amplia sua compreensão sobre o processo de ensinar e aprender, promovendo uma educação mais coerente com as necessidades das crianças e mais alinhada aos princípios de um conhecimento mais reflexivo e transformador (Imbernón, 2011).

A experiência revelou potenciais positivos da formação continuada na ressignificação das práticas docentes, principalmente no que tange à promoção de interações significativas com a linguagem escrita e oral (Dias et al., 2019). Também apresentou desafios, como as dificuldades com plataformas virtuais e a conciliação entre os estudos e a rotina profissional. Contudo, as trocas entre pares e a construção coletiva do conhecimento foram decisivas para os avanços na qualidade das experiências oferecidas às crianças.

Em suma, as vivências propostas pela formação do LEEI evidenciaram a importância de práticas pedagógicas que valorizam a escuta sensível, a observação atenta e o respeito aos tempos e modos de ser da criança. Tais experiências também revelaram o potencial transformador de uma

ISBN: 978-65-5222-079-0

formação que se ancora no diálogo entre teoria e prática, fortalecendo a autonomia docente, o planejamento intencional e a construção coletiva de saberes voltados para a promoção de uma educação infantil democrática, inclusiva e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência com o Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI), desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES, reafirma a importância estratégica da formação continuada como um dos pilares centrais para a valorização e fortalecimento da docência na Educação Infantil. Essa etapa fundamental da educação básica exige que as professoras estejam continuamente atualizadas e sensibilizadas para as especificidades da infância, respeitando seus tempos, ritmos e modos de aprender. Ao priorizar as vivências das crianças e promover práticas pedagógicas significativas na oralidade, na leitura e na escrita, o programa contribui decisivamente para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e atenta às necessidades reais dos pequenos, criando um ambiente propício para o desenvolvimento integral.

Os resultados da pesquisa evidenciam que investir na formação continuada das professoras da Educação Infantil é fundamental para a qualificação do ensino e o desenvolvimento integral das crianças. Com planejamento consistente e estratégias pedagógicas eficazes, é possível proporcionar às docentes os saberes e competências necessários para enfrentar os desafios cotidianos da prática educativa, fomentando ambientes de aprendizagem mais inclusivos, dinâmicos e estimulantes, favorecendo o protagonismo infantil e a construção do conhecimento de forma integrada e significativa.

A formação oferecida pelo Ministério da Educação, por meio do LEEI, destacou-se pela sua capacidade de articular teoria e prática de maneira consistente, alicerçada em materiais pedagógicos de alta qualidade, metodologias participativas e mediação crítica por parte da formadora.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Esse formato reconhece a professora da Educação Infantil como um sujeito ativo e protagonista em seu processo formativo, o que reafirma o direito fundamental à formação contínua como um elemento estruturante da política pública educacional voltada para a infância. Ao valorizar os saberes construídos na prática docente e respeitar os contextos socioculturais nos quais as profissionais estão inseridas, o programa fortalece a identidade profissional e contribui para a construção de um conhecimento contextualizado e relevante.

Além disso, o LEEI promoveu espaços privilegiados de escuta, reflexão e troca de experiências entre as professoras, elementos essenciais para o fortalecimento das identidades docentes e para o incentivo à autonomia profissional. Esse ambiente formativo estimulou o engajamento das educadoras na transformação das práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem coletiva que ultrapassa a simples transmissão de conteúdos. Assim, o programa assumiu um papel emancipador, fomentando a reflexão crítica e a intencionalidade pedagógica, essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas, sensíveis e alinhadas às demandas reais da Educação Infantil.

Embora a pesquisa tenha se concentrado no contexto específico da rede municipal de Santa Maria de Jetibá/ES, reconhece-se que essa delimitação geográfica representa uma limitação para a generalização dos resultados. Por isso, recomenda-se que futuras investigações ampliem seu escopo, incluindo outros municípios do Estado do Espírito Santo e diferentes realidades educacionais. Essa ampliação contribuirá para um entendimento mais abrangente e aprofundado dos impactos e dos resultados do Programa LEEI, possibilitando a construção de políticas públicas formativas ainda mais efetivas e adaptadas às particularidades regionais.

Finalmente, a experiência enquanto formadora municipal reforça a necessidade urgente de políticas públicas que promovam uma formação docente contínua, colaborativa e comprometida com a singularidade da infância. A consolidação e expansão de iniciativas como o LEEI representam avanços significativos na valorização profissional das professoras da

Educação Infantil e na promoção de práticas pedagógicas mais intencionais, sensíveis e transformadoras, capazes de garantir a qualidade da educação desde os primeiros anos escolares.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, Maristela. **Espaços de formação docente: os desafios da qualificação cotidiana em instituições de Educação Infantil.** Nuances: estudos sobre Educação, v. 14, n. 15, 2007.

BRASIL. Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2016. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/colecao/

DANTAS, C. D. C., Leite, J. L., Lima, S. B. S. D., & Stipp, M. A. C. (2009). Teoria fundamentada nos dados-aspectos conceituais e operacionais: metodologia possível de ser aplicada na pesquisa em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, *17*, 573-579.

DIAS, N. M., Bueno, J. O. D. S., Pontes, J. M., & Mecca, T. P. (2019). Linguagem oral e escrita na Educação Infantil: relação com variáveis ambientais. *Psicologia Escolar e Educacional*, *23*, e178467.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*: um estudo experimental da formação de conceitos. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes 2005.

GODOY, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, *35*, 20-29.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2015.

SILVA, R. M. L. (2025). A escuta dos bebês e das crianças bem pequenas na elaboração do planejamento pedagógico das/os professoras/es.

GONÇALVES, C. J., & de Andrade Antônio, D. (2007). As múltiplas linguagens no cotidiano das crianças. Zero-a-seis, 9(16), 85-108.

GONÇALVES, G. M.; MELLO, M. P. G. de; GOMES, K. C. R.; LEONE, A. B.; LEITE, M. I. B.; COSTA, L. F.; SOUZA, E. O.; AURELIANO, G. de S. A. **Desafios e estratégias na formação de professores para a educação infantil: garantindo qualidade e inovação pedagógica.** Cuadernos de Educación y Desarrollo, *[S. l.]*, v. 16, n. 8, p.

e5141, 2024. DOI: 10.55905/cuadv16n8-060. Disponível em: https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/5141. Acesso em: 4 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil. 2022.

READ, H. (2004). Uma abordagem estética da educação I. *Pro-Posições*, *15*(2), 221-226.

IMBERNÓN, F. *Formação Continuada de Professores*. Cortez, 2011.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; FALCIANO, Bruno Tovar. **Qual é o valor de uma educação infantil de qualidade?** SciELO Preprints, 2022. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.3632. Disponível em: https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/3632. Acesso em: 5 ago. 2025.

ROJO, R. H. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. Parábola, 2009.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Autêntica, 2003.

TÉBAR, L. (2023). *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Editora Senac São Paulo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.122

RECURSO DIDÁTICO INTERDISCIPLINAR PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS: RELEITURA DE UMA LENDA QUILOMBOLA COM A EDUCAÇÃO SOCIOAMBIENTAL EM FOCO

Bruna Rafaela Araujo da Silva[1]
Francisca Camila Mota de Lima[2]
Rejane Maria de Sousa Campos Oliveira[3]
Antonia Lis de Maria Martins Torres[4]

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi desenvolver um recurso didático interdisciplinar para a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, com foco na valorização da cultura quilombola. A pesquisa foi realizada na Comunidade Quilombola da Serra da Rajada, localizada no município de Caucaia, Ceará. A metodologia adotada foi a pesquisa de campo, com o intuito de conhecer a história da comunidade, suas lendas locais, tradições e o contexto histórico de seu surgimento. Durante a investigação, foi realizada uma entrevista com a liderança local, buscando resgatar memórias e narrativas orais que representam a identidade e os valores culturais daquela comunidade. Como resultado desta pesquisa, foi elaborado um livro infantil

1 Doutoranda do Curso de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, araujobrunarafaela@gmail.com ;

2 Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, fmilamota@gmail.com;

3 Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação da Must University - MUST, rejanec793@gmail.com;

4 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará- UFC, lisdemaria@ufc.br;

ISBN: 978-65-5222-079-0

escrito pelas formadoras do municípios de Caucaia, que tem como finalidade servir de material de apoio na formação continuada de professores que atuam do 3° ao 5° ano do Ensino Fundamental. A proposta do livro é integrar leitura, interpretação textual e resolução de problemas matemáticos em um contexto interdisciplinar, por meio de uma história ambientada na própria Comunidade Quilombola da Serra da Rajada. O livro foi ilustrado com imagens reais da paisagem local e com personagens criados a partir de desenhos originais em aquarela feitos por uma das pesquisadoras, que por sua vez foram transformados em ilustrações digitais no estilo *cartoon* por meio de uma ferramenta de Inteligência Artificial Generativa. Espera-se que o material possa proporcionar uma imersão cultural e pedagógica aos professores que buscam novas abordagens para trabalhar conteúdos curriculares de maneira contextualizada, valorizando os conhecimentos dos povos tradicionais.

Palavras-chave: Formação Continuada. Interdisciplinaridade. Educação Ambiental. Recurso Didático. Anos Iniciais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental exige o uso de recursos para as práticas que articulem teoria e vivência, favorecendo o desenvolvimento de competências capazes de integrar diferentes áreas do conhecimento de forma contextualizada. Nesse cenário, o uso de recursos didáticos interdisciplinares surge como uma estratégia pedagógica essencial, pois amplia as possibilidades de ensino e aprendizagem e estimula o diálogo entre saberes científicos e culturais.

De acordo com Coimbra et al. (2000), nenhum conhecimento é completo por si só e, por isso, os saberes precisam se conectar e dialogar entre si de forma complementar. Dessa forma, a interdisciplinaridade surge dessa "cumplicidade solidária" entre diferentes áreas, permitindo compreender a realidade de modo mais amplo e significativo, já que cada saber, isoladamente, revela apenas uma parte do todo.

Considerando a importância da interdisciplinaridade nessa contextura, surge também nesse âmbito a relevância da valorização das identidades locais e os saberes tradicionais. Embora o Brasil possua um número expressivo de territórios quilombolas, os saberes, tradições e formas de vida dessas comunidades ainda são pouco reconhecidos e valorizados no contexto escolar, como aclaram Santos e Cruz (2025).

Os autores ainda afirmam que a cultura e a história afro-brasileira permanecem, em grande parte, ausentes dos currículos das escolas públicas, o que contribui para a invisibilidade e o apagamento das identidades negras na educação. Nesse cenário, torna-se essencial a efetiva implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação básica, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que orientam práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a valorização dos povos tradicionais (SANTOS; CRUZ, 2025).

Valorizar os saberes quilombolas no ambiente escolar não se limita às escolas localizadas em territórios tradicionais — trata-se de uma necessi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dade que deve abranger também as escolas regulares, urbanas ou rurais, como forma de promover uma educação antirracista e plural. Essa integração fortalece o sentimento de pertencimento, amplia o repertório cultural dos alunos e estimula o diálogo entre os saberes científicos e os saberes populares.

A valorização das culturas locais e dos saberes comunitários é apontada por Silva *et al.* (2025) como uma estratégia essencial para fortalecer a identidade dos estudantes e promover uma educação contextualizada. Os autores destacam que a formação continuada de professores deve oportunizar experiências que estimulem o reconhecimento, o respeito e a incorporação dos saberes tradicionais à prática pedagógica, especialmente em contextos marcados pela diversidade cultural e histórica, como nas comunidades quilombolas.

Assim, a presença da temática quilombola nos currículos escolares, tanto das escolas quilombolas quanto das regulares, contribui para a formação de cidadãos conscientes, críticos e socialmente engajados, promovendo uma educação que reconhece a diversidade, valoriza as identidades locais e combate às desigualdades históricas ainda presentes no sistema educacional.

Assim, este estudo toma como ponto de partida a Comunidade Quilombola Serra da Rajada, situada no município de Caucaia, Ceará, reconhecida por sua riqueza cultural, suas narrativas orais e sua relação histórica com o território. Ao aproximar a escola desses contextos, o ensino se torna mais significativo, contribuindo para a formação cidadã e para a preservação da memória coletiva das comunidades tradicionais.

A partir dessa perspectiva, o presente trabalho apresenta o processo de desenvolvimento de um recurso didático interdisciplinar voltado à formação continuada de professores, elaborada a princípio com o intuito do resgate de lendas contada por diferentes vozes da comunidade — entre elas, a professora, a liderança local e Mãe Francisca, a moradora mais antiga do quilombo. Uma das lendas foi incorporada ao livro *Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada*, em uma releitura. O livro,

ISBN: 978-65-5222-079-0

articula Educação Socioambiental, Língua Portuguesa e Matemática por meio da leitura, da interpretação textual e da resolução de problemas com temáticas ambientais e culturais.

Além de promover a interdisciplinaridade, o recurso elaborado busca incentivar práticas pedagógicas que valorizem o respeito à diversidade, a sustentabilidade e a consciência ecológica, integrando elementos da realidade local às atividades de sala de aula. Dessa forma, a proposta reafirma o papel do professor como mediador entre o conhecimento científico e os saberes da comunidade, fortalecendo uma educação contextualizada, crítica e humanizadora, comprometida com a valorização das culturas tradicionais e com a formação integral dos estudantes.

METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo foi a pesquisa de campo, de natureza qualitativa e caráter descritivo, por possibilitar a aproximação direta com o contexto investigado e a compreensão aprofundada das realidades socioculturais da comunidade estudada. Segundo Gil (2019), a pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem em seu ambiente natural, sem manipulação de variáveis, permitindo compreender fenômenos sociais a partir da perspectiva dos próprios participantes.

A pesquisa de campo é especialmente relevante em estudos educacionais voltados à valorização dos saberes locais e tradicionais, pois ela possibilita uma escuta sensível e o registro de narrativas significativas construídas nos territórios onde se desenvolvem práticas culturais e educativas. Segundo Piana (2009, p. 69), "*o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos*". Assim, o trabalho de campo favorece o encontro entre pesquisador e comunidade, permitindo compreender os significados atribuídos pelos sujeitos às suas próprias experiências e modos de vida.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A investigação foi desenvolvida na Comunidade Quilombola Serra da Rajada, localizada no município de Caucaia, Ceará, no dia 08 de Julho de 2025 e teve como objetivo conhecer a história, as tradições, as lendas e o contexto histórico de surgimento da comunidade, a fim de subsidiar a elaboração de um recurso didático interdisciplinar voltado à formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa foi conduzida *in loco* por três pesquisadoras que também atuam como formadoras da rede municipal de Caucaia, o que possibilitou uma imersão significativa no cotidiano da comunidade e um olhar pedagógico atento às dimensões culturais e educativas do território.

Durante a visita, foi possível conhecer Mãe Francisca, mulher centenária de 106 anos, reconhecida como a "mãe do quilombo" sendo também a pessoa mais antiga da comunidade (Fig. 1). Seu relato, permeado por memórias, afetos e narrativas orais sobre as origens da Serra da Rajada, constituiu um dos momentos mais marcantes da pesquisa. O encontro foi registrado por meio de fotografias e gravações, utilizadas posteriormente na obra *Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada*, tanto na galeria de imagens quanto no corpo narrativo do livro.

Figura 1- Formadora com Mãe Francisca e professora Jamilly

Fonte: Elaboração própria, 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Na ocasião, as pesquisadoras também entrevistaram a liderança local, coordenadora pedagógica da Escola Quilombola Yara Guerra Silva, Gilcelene e a professora Jamilly , ambas moradoras da comunidade parentes de Mãe Francisca. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram compreender as origens da comunidade, os primórdios da escola, as lendas locais, as práticas de preservação ambiental e a forte relação identitária dos moradores com o território. As pesquisadoras ainda observaram e registraram as paisagens naturais, a escola quilombola e os espaços simbólicos da comunidade, compondo um acervo imagético e descritivo fundamental para o desenvolvimento do material didático.

Figura 2 - Formadoras/pesquisadoras com a coordenadora com as entrevistadas na Escola Yara Guerra Silva

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A coleta de dados foi feita com fotos, gravações de áudio e anotações em um diário de campo, sempre com a autorização dos participantes e seguindo os cuidados éticos necessários em pesquisas com comunidades tradicionais. O material reunido foi analisado de forma interpretativa e indutiva, procurando reconhecer elementos culturais, linguísticos e simbólicos que pudessem contribuir para a criação da narrativa infantil.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Com base nesses dados, elaborou-se o livro *Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada*, produto educacional resultante da pesquisa. O texto integra falas reais da coordenadora da escola Yara Guerra e de Mãe Francisca, inseridas no enredo como fragmentos da memória coletiva quilombola, combinadas a criações autorais das formadoras. As fotografias e observações de campo também serviram de base para a composição das ilustrações e ambientações do livro, reforçando o vínculo entre a realidade observada e sua representação artística.

Dessa forma, além da etapa da pesquisa de campo, esta investigação também se caracteriza como uma pesquisa de design (*design-based research* - DBR), por envolver a criação, prototipagem e validação de um produto educacional derivado dos dados coletados. As pesquisas baseadas em DBR, também chamada de *design experiments,* têm por objetivo criar e testar intervenções educacionais em contextos reais, permitindo observar como as teorias se manifestam na prática e ajustá-las continuamente (BROWN, 1992).

A pesquisa de *design* é uma metodologia que integra teoria e prática por meio da criação, teste e aprimoramento de um produto educacional — como um livro, jogo, ambiente virtual ou recurso didático — com o objetivo de resolver um problema real de aprendizagem e gerar conhecimento teórico sobre o processo.

Autores como Reeves (2006) e Van den Akker (2006) afirmam que a DBR se caracteriza por ciclos iterativos de planejamento, implementação, avaliação e redesign, realizados em contextos reais de ensino-aprendizagem. O livro produzido adequou-se às etapas da seguinte forma:

Quadro 1- Etapas da pesquisa de *design* na elaboração do livro Turma da sala 12

Etapa da DBR	Aplicação na elaboração do livro
Análise do problema	Identificação de lacunas na formação de professores ou no ensino de determinado conteúdo (ex: falta de materiais contextualizados).
Desenvolvimento do design	Criação do livro com base em referenciais teóricos, objetivos educacionais e necessidades do público-alvo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Etapa da DBR	Aplicação na elaboração do livro
Implementação e teste	Aplicação do livro em oficinas, escolas ou grupos de professores, observando como é usado e recebido.
Avaliação e redesign	Ajustes no conteúdo, linguagem, ilustrações e estrutura, a partir do feedback obtido.
Produção teórica	Reflexão e sistematização dos resultados para propor princípios ou recomendações pedagógicas.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O processo de elaboração do livro *Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada,* ocorreu de forma colaborativa entre as pesquisadoras-formadoras, utilizando a plataforma *online* de *design Canva* como ambiente de edição, diagramação e montagem do material.

As imagens e ilustrações utilizadas no livro, foram inicialmente produzidas a partir de fotografias e desenhos autorais realizados durante a pesquisa de campo e após a pesquisa, sendo posteriormente submetidas à Inteligência Artificial Generativa com o objetivo de transformar os personagens e elementos visuais em ilustrações digitais infantis no estilo *cartoon*. Esse processo de reinterpretação visual buscou manter a fidelidade estética e cultural às representações originais da comunidade, ao mesmo tempo em que adaptou o material para um formato acessível, lúdico e atrativo para o público infantil.

Assim, a abordagem de pesquisa de *design* permitiu integrar os resultados empíricos da pesquisa de campo ao desenvolvimento de um recurso educacional inovador, unindo metodologia científica, criatividade e tecnologia digital para valorizar o patrimônio cultural da Comunidade Quilombola Serra da Rajada.

Dessa forma, a metodologia de pesquisa de campo permitiu a articulação entre investigação etnográfica, criação artística e design educacional, resultando em um recurso didático interdisciplinar que valoriza a cultura quilombola e promove o diálogo entre saberes tradicionais e escolares, alinhando-se à perspectiva de uma formação docente contextualizada e significativa.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como resultado da pesquisa de campo realizada, foi construído um livro de literatura infantil com a finalidade de levar as lendas da Comunidade Quilombola Serra da Rajada, a cultura, a história e outros aspectos bem como o contexto socioambiental em que a comunidade vive, aos professores que participaram das formações continuada no município de Caucaia no mês de agosto. Por conseguinte, os livros apresentados nas formações de Língua Portuguesa e Matemática dos anos iniciais, deveriam ser apresentados aos alunos das escolas públicas municipais de Caucaia, por meio das aulas desses docentes nos meses consecutivos.

A criação da história do livro mescla a mistura do que foi vivenciado pelas pesquisadoras/formadoras na visita, com as informações fornecidas pelas pessoas entrevistadas. Toda a escrita foi elaborada numa linguagem atrativa ao público infantil, integram os entrevistados como personagens reais da história, mesclando com os personagens fictícios que tem características de alunos que perpassaram pelas experiências docentes das autoras, como mostra o Quadro 2 a seguir:

Quadro 2- características dos personagens do Livro Turma da Sala 12: uma aventura na Serra da Rajada.

Personagem	Descrição / Personalidade	Inspiração / Papel na história
Professora Margarida (Tia Maga)	Professora carismática, acolhedora e criativa, sempre conduz a turma com entusiasmo e empatia.	Inspirada em uma das formadoras muito popular na formação de professores de Caucaia. Representa a figura da educadora comprometida e afetuosa.
Rafael	Aluno curioso, gosta de explorar e fazer perguntas, especialmente sobre fenômenos da natureza.	É apaixonado por Ciências e representa o espírito investigativo e a curiosidade científica das crianças.
Valentina	Aluna tímida, observadora e sensível, prefere se expressar por meio da leitura e da escrita.	Simboliza o gosto pelas palavras, pela imaginação e o poder da literatura.
Arthur	Aluno estiloso, sociável e confiante, gosta de estar entre os colegas e é sempre comunicativo.	Representa o convívio social e a valorização da autoestima e da expressão pessoal.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Personagem	Descrição / Personalidade	Inspiração / Papel na história
Liz	Aluna dedicada e racional, tem grande interesse por Matemática e adora resolver desafios.	Representa o pensamento lógico, a perseverança e o prazer em aprender com números.
Júlia	Menina alegre, otimista e participativa, sempre disposta a ajudar e motivar os colegas, tranquila e muito amiga.	Simboliza a cooperação, a amizade e a energia positiva dentro da turma.
Potira (o calango)	Animal de estimação da turma, curioso e brincalhão, acompanha os alunos em suas aventuras.	É o mascote da turma e representa a conexão com a natureza, o companheirismo e o toque lúdico nas histórias.

Fonte: Elaboração própria, 2025.

O processo de ilustração envolveu diferentes etapas criativas: os personagens fictícios foram produzidos manualmente com técnica em aquarela, enquanto os personagens reais foram inspirados em fotografias registradas durante a visita. Ambas as categorias de imagens foram posteriormente submetidas a uma ferramenta de Inteligência Artificial Generativa do ChatGPT, na versão GPT-4 (com DALL·E 3), que transformou os desenhos em ilustrações digitais no estilo cartoon infantil, preservando traços originais e características identitárias.

Os primeiros personagens foram desenhados a mão, pintados com aquarela e contornados com caneta 0.4 na cor preta. O desenho foi fotografado em seguida e submetido ao GPT-4 com o *prompt* que objetivava transformar a pintura em um desenho digital infantil, como mostra a Fig. 3 a seguir.

O primeiro resultado obtido não foi como o desejado, onde os braços dos personagens ficaram unidos como se fossem colados. foi necessário solicitar auxílio do próprio GPT-4 para a elaboração de prompts que melhor resolvesse a situação do desenho, tornando-o mais próximo das características apresentadas na imagem, porém, com aspecto de desenho digital infantil, como mostra a Fig. 4.

Com os resultados obtidos na pesquisa, foi então possível elaborar um *prompt* que concedeu um desenho que melhor se adequou ao ideal de ilustrações pensado pelas autoras e que foi utilizado no livro (Fig- 5).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 3 - Desenho original e *prompt* que deu origem à primeira versão digital dos personagens.

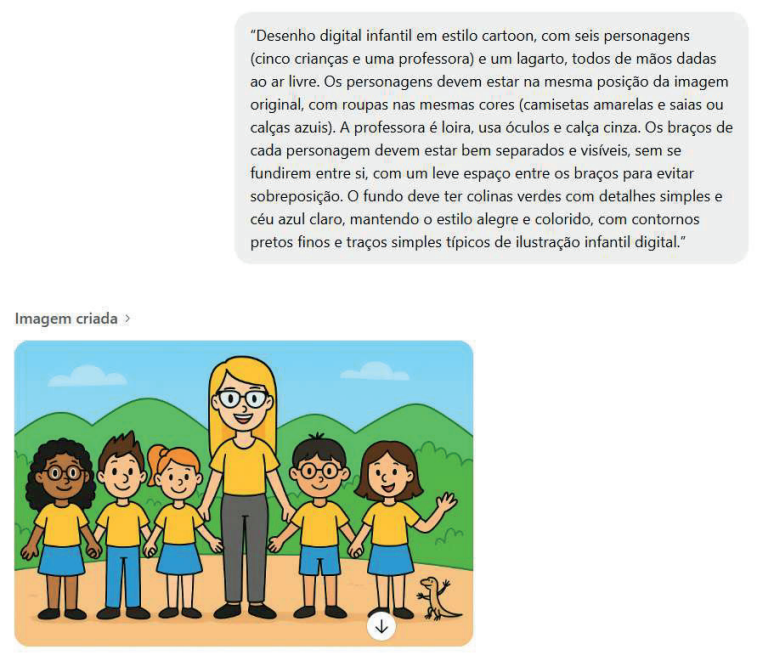
Fonte: Elaboração própria, 2025.

Figura 4- Primeira versão digital dos personagens fictícios criados GPT-4

Fonte: Elaboração própria, 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 5 - Prompt que gerou os personagens em desenho digital e o resultado que viria a ser a versão final



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Para criar os personagens baseados nas pessoas reais que foram entrevistadas, foram utilizadas as fotos que foram coletadas durante a pesquisa de campo e submetidas ao GPT-4. utilizou-se prompts solicitando que fossem empregado o mesmo estilo *cartoon* aplicado nos desenhos digitais infantis fictícios (Fig. 5).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 5 - Foto de Mãe Francisca que deu origem à personagem real do livro

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os resultados gerados com a imagem de fotos, foram mais precisos que os desenhos gerados a partir das pinturas (Fig. 6). Alguns dos resultados necessitaram ser submetidos novamente para que fossem obtidos novos desenhos digitais que melhor se adequassem às ideias iniciais das autoras.

Figura 6 - Ilustração digital gerada a partir do desenho de Mãe Francisca

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A diagramação e o design editorial foram desenvolvidos na plataforma online Canva, onde foram organizadas as páginas, textos, ilustrações e

ISBN: 978-65-5222-079-0

imagens reais da comunidade. Os cenários do livro reproduzem paisagens autênticas da Serra da Rajada, fotografadas durante a pesquisa de campo, de modo que as crianças possam reconhecer visualmente o território e suas belezas naturais. Além disso, o livro inclui uma galeria fotográfica com registros da visita, constituindo-se também como documento histórico e educativo.

Figura 7 - Capa do livro Turma da sala 12: uma aventura na Serra da Rajada

Fonte: Elaboração própria,2025.

A fonte escolhida no *Canva* como principal foi a *Borel*, por apresentar um estilo cursivo semelhante à escrita manual, amplamente utilizada e incentivada nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa escolha busca favorecer as práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da caligrafia e da escrita cursiva, promovendo maior familiaridade dos alunos com esse tipo de grafia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A releitura da lenda do Sapo (que foi apresentada em anexo ao livro), narrada pela professora, pela liderança comunitária e por Mãe Francisca, desempenhou um papel central na construção do livro *Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada*. Essa narrativa tradicional, transmitida oralmente ao longo de gerações, foi ressignificada nesse recurso pedagógico que é o livro, valorizando a memória coletiva, a cultura local e a preservação ambiental. Ao ser incorporada à obra, a lenda tornou-se um elo entre o saber popular e o conhecimento científico, o que possibilita o relacionamento entre várias áreas do conhecimento presentes no currículo.

A abordagem da Educação Socioambiental constituiu um dos eixos principais ao promover reflexões sobre o cuidado com a natureza, o uso consciente dos recursos e a responsabilidade coletiva na preservação do meio ambiente. Essas temáticas foram integradas de forma interdisciplinar à Matemática, por meio da resolução de problemas contextualizados em situações socioambientais, que envolvem quantificação, proporção, estimativas e tomada de decisão diante de desafios contextualizados na história.

Além disso, a lenda do Sapo contribuiu para o fortalecimento da prática de leitura, da oralidade e do estudo de gêneros textuais da Língua Portuguesa, incentivando os alunos a interpretar, recontar e produzir textos inspirados na tradição quilombola. Dessa forma, o livro articula Educação Ambiental, Matemática e Língua Portuguesa, Geografia, História, Ciências, promovendo uma aprendizagem significativa e interdisciplinar, enraizada na cultura local e voltada para a formação de sujeitos críticos, criativos e conscientes de seu papel na sociedade e no meio ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho evidenciou o potencial formativo da integração entre pesquisa de campo, produção artística e design educacional na criação de recursos didáticos contextualizados e cultu-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ralmente significativos. A partir da vivência na Comunidade Quilombola Serra da Rajada, foi possível compreender como a escuta das memórias, o registro das tradições orais e o diálogo com os moradores fortalecem práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da identidade local e com a educação para a diversidade.

O livro *Turma da Sala 12: Uma Aventura na Serra da Rajada,* consolidou-se como um recurso interdisciplinar inovador, unindo elementos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e Educação Socioambiental, em uma proposta que articula leitura, resolução de problemas e consciência ecológica. A releitura da lenda do Sapo, contada pela professora, pela liderança comunitária e por Mãe Francisca, representou um elo entre o saber popular e o conhecimento escolar, permitindo a valorização das narrativas quilombolas e sua ressignificação no espaço educativo.

A abordagem da Educação Socioambiental se mostrou essencial para despertar a reflexão sobre o cuidado com o meio ambiente, o uso responsável dos recursos naturais e o papel dos sujeitos na preservação do território. Ao contextualizar tais temas em situações-problema matemáticas e em práticas de leitura e escrita, o material promoveu a interdisciplinaridade e a aprendizagem significativa, estimulando uma visão crítica, ética e sustentável do mundo.

O uso de tecnologias digitais e da Inteligência Artificial Generativa na criação das ilustrações e no design do livro ampliou as possibilidades de expressão estética e pedagógica, demonstrando que a inovação pode caminhar junto à preservação da cultura e da memória. Assim, o produto educacional resultante reafirma o compromisso com uma formação docente contextualizada, criativa e humanizadora, capaz de inspirar novas práticas que integrem arte, ciência, tecnologia e cultura local na construção de uma educação mais justa, inclusiva e sustentável.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

BROWN, Ann L. **Design experiments:** theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. The Journal of the Learning Sciences, v. 2, n. 2, p. 141-178, 1992.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar et al. **Considerações sobre a interdisciplinaridade**. In: PHILIPPI JR., Arlindo; TUCCI, Carlos E. M.; HOGAN, Daniel J.; NAVEGANTES, Ricardo (orgs.). Interdisciplinaridade em ciências ambientais. São Paulo: Signus Editora, 2000. p. 52-70.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

PIANA, Maria Cristina. **A pesquisa de campo.** In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 63-68. Disponível em: https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-06.pdf. Acesso em: 27 out. 2025.

REEVES, Thomas C. **Design research from a technology perspective.** In: VAN DEN AKKER, Jan et al. (orgs.). Educational design research. London: Routledge, 2006. p. 52-66.

SANTOS, Eliane Cristina Leite dos; CRUZ, Mariléia dos Santos. **Práticas pedagógicas de valorização cultural e identitária dos territórios tradicionais quilombolas.** Aracê, [S. l.], v. 7, n. 6, p. 31098-31119, 2025. DOI: 10.56238/arev7n6-118. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/5783. Acesso em: 27 out. 2025.

SILVA, Bruna Rafaela Araujo da *et al*. **Formação de professores e cultura quilombola:** uma experiência de pesquisa-ação na comunidade Serra da Rajada. In: SOUZA-SILVA, João Roberto de; OLIVEIRA, Rafael Capelari de (orgs.). Educação e ensino em perspectivas: metodologias, inovações e práticas. Vol. 2. Curitiba: Editora Bagai, 2025. p. 105-114. E-book. ISBN 978-65-5368-645-8.

VAN DEN AKKER, Jan. **Curriculum design research.** In: VAN DEN AKKER, Jan et al. (orgs.). Educational design research. London: Routledge, 2006. p. 37-51.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.123

A ESCRITA DE SI NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS

Lydiane Batista de Vasconcelos[1]

RESUMO

Este trabalho apresenta o percurso teórico e poético desenvolvido junto aos alunos da Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri (URCA). O objetivo foi explorar as relações estabelecidas pelos estudantes ao elaborarem escritas de si, a partir do borramento das fronteiras entre palavra e imagem. Para isso, utilizamos técnicas de escrita criativa, desenho e cianotipia, em diálogo com os referenciais teóricos de Dias e Irwin (2013), Ferreira e Borre (2022), Josso (2004) e Colli e Pereira (2024). A experiência suscitou uma questão central que atravessou todas as atividades: de que modo docentes atribuem sentido às suas trajetórias ao se envolverem com práticas autor-referenciais de escrita e de produção de autoimagens? Como metodologia, realizamos rodas de diálogo nas quais os alunos compartilharam memórias das artes em suas famílias. Muitos recordaram a presença do artesanato e dos grupos de teatro locais, especialmente associados às mães e avós. Esse processo de rememoração, inicialmente oral, foi transposto para a estética do desenho, no qual os estudantes sintetizaram fragmentos de suas trajetórias até a entrada na Universidade. Para essa atividade, utilizamos lápis de cera, evocando lembranças da infância. Outras práticas envolveram a produção de poesias sobre identidades docentes. Os resultados evidenciaram que as narrativas autobiográficas, construídas por meio das escritas e produções visuais,

1 Professora Substituta no IFCE, lydianeb64@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

constituem-se como dispositivos potentes de formação. As palavras e imagens produzidas abriram espaços para que os estudantes se percebessem como autores de si, revisitassem criticamente suas trajetórias e, a partir desse movimento, ressignificassem sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Escrita de si, Formação de professores, Escrita, Imagens, Urca.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1990, as chamadas escritas de si vêm se inscrevendo no campo educacional como dispositivos de formação e pesquisa, especialmente no contexto da docência. A elas se conferiu um estatuto epistemológico que valoriza não apenas o dito, mas também o vivido, transcrito e (re)elaborado em palavras e imagens por aqueles que ensinam. Dentre essas práticas, a autobiografia desponta como ato de rememoração e de autorreflexão, uma tessitura de si por meio da qual o sujeito docente pode, como nos lembra Passeggi (2023), "conceber-se, reconhecer-se sob várias peles, renascer de outras maneiras no processo de reflexão narrativa" (p. 9). Ao registrar sua trajetória, o docente não apenas documenta experiências, mas também reinterpreta e ressignifica suas vivências, estabelecendo uma ponte entre memória, identidade e prática pedagógica.

Diante desse debate epistemológico, desenvolvi atividades de escrita de si na disciplina do setor de Didática no curso de Artes Visuais da Universidade Regional do Cariri, focalizando neste artigo as experiências na disciplina de Políticas Educacionais. O objetivo foi investigar as narrativas autobiográficas, tanto visuais quanto escritas, dos alunos, a fim de relacionar legislações educacionais à história de vida dos estudantes, reconhecendo que a compreensão crítica das normas legais se potencializa quando articulada com experiencias e trajetórias individuais.

Considerando que a escrita de si possibilita aos docentes um retorno crítico à própria formação, uma reinscrição de seus saberes-fazeres e uma reconstrução identitária pautada pela reflexividade, optei por uma abordagem qualitativa de inspiração (auto)biográfica, inserida no campo da pesquisa-formação (Nóvoa, 1992; Josso, 2007), na qual os sujeitos constroem saberes por meio de experiências narradas e partilhadas. A perspectiva (auto)biográfica permite captar nuances do processo de formação que dificilmente seriam evidenciadas por metodologias

ISBN: 978-65-5222-079-0

puramente descritivas ou quantitativas, favorecendo uma compreensão sensível da docência como prática ética, situada e relacional.

Após dois anos ministrando disciplinas no setor pedagógico, percebi que os alunos demonstram certa dificuldade em compreender a relevância das disciplinas pedagógicas. O componente curricular Políticas Educacionais, por exemplo, costuma ser percebido como distante da prática artística, devido à tecnicidade com que as leis são encaradas. Para contornar essa percepção, busquei apresentar a legislação como um pilar fundamental para a condução das futuras práticas docentes, conectando o conhecimento normativo às experiências vividas pelos licenciandos.

Para aproximar os alunos das legislações, trabalhei com eles a noção de saberes experienciais (Bondía, 2020; Tardif, 2014; Martins e Guimarães, 2024), que desloca o foco da centralidade do conhecimento teórico em direção à valorização daquilo que se aprende na pele, no gesto e no cotidiano. Para Bondía, a experiência é aquilo que nos acontece e nos transforma; não é algo que se possui, mas que nos atravessa e nos forma. Tardif complementa ao afirmar que os saberes docentes são construções oriundas de diferentes temporalidades e espacialidades, tecidos de práticas e de interações, revelando a docência como um saber situado e ético. Martins e Guimarães (2024), ao retomarem a centralidade da experiência como elemento formativo, enfatizam a necessidade de legitimar o vivido como categoria epistemológica, sobretudo nos contextos de formação de professores.

Ainda dentro do processo de discussão das teorias que nos auxiliaram a aproximar as legislações da formação docente, inseriram-se também práticas fotográficas experimentais. Essas experiências, para além do exercício estético, possibilitaram aos licenciandos refletir sobre os modos de ver, registrar e narrar realidades educacionais. Ao explorar a fotografia como linguagem crítica e criativa, foi possível problematizar as normativas legais não apenas em sua dimensão técnica, mas também em seus efeitos sobre os sujeitos e contextos escolares, favorecendo uma formação mais sensível, inventiva e comprometida com a prática docente. Silva

(2016), Pinheiro (2022, 2023), Venâncio (2022) e Venere, Moreira e Velanga (2021) destacam a fotografia como linguagem potente de expressão e elaboração do vivido. Mais do que mera representação, a fotografia torna-se gesto criador, superfície de inscrição do sensível e da memória, capaz de produzir subjetividades e narrar o eu em formação.

Ao eleger imagens e escritas de si como vetores de investigação, busquei compreender de que modo esses dispositivos contribuem para a constituição identitária dos docentes e para o fortalecimento de práticas pedagógicas sensíveis e significativas, atravessadas tanto pela experiência vivida quanto pelo gesto ético-estético de narrar a si mesmo. Nesse percurso, selecionei políticas educacionais que contemplassem tanto a formação de professores quanto a trajetória educacional voltada aos diferentes níveis e modalidades de ensino, favorecendo uma articulação orgânica entre escritas, visualidades e conteúdos curriculares, ampliando as possibilidades de reflexão e experimentação pedagógica.

Uma das questões levantadas pelos alunos durante a investigação diagnóstica diz respeito à ausência de investigações sobre suas próprias histórias de vida e às possibilidades de relacionar essas narrativas a contextos educacionais. No caso específico do componente curricular de Políticas Educacionais, essa lacuna torna-se ainda mais evidente, visto que a própria linguagem da legislação educacional é, muitas vezes, distante das realidades concretas vivenciadas pelos estudantes e educadores. A formalidade dos textos legais, aliada a uma tradição acadêmica que privilegia a análise técnica das políticas, pode acabar afastando o discente da compreensão mais profunda de como essas políticas incidem sobre suas trajetórias individuais e coletivas.

Refletir sobre as histórias de vida dos alunos como ponto de partida para o estudo das políticas públicas em educação é, portanto, um exercício de ressignificação do próprio processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer que cada estudante carrega consigo uma trajetória marcada por experiências, desafios e conquistas, o ensino de Políticas Educacionais pode deixar de ser uma mera leitura de leis e normativas para se

ISBN: 978-65-5222-079-0

transformar em um espaço de diálogo e de construção de sentido. Tal abordagem permite compreender que as políticas não são apenas instrumentos burocráticos, mas expressões de disputas históricas, sociais e culturais que atravessam a vida de todos os sujeitos da educação.

Ao trazer as histórias de vida para o centro do processo formativo, o professor de Políticas Educacionais reconhece o estudante como sujeito histórico, e não apenas como receptor de conteúdos prontos. Essa perspectiva possibilita que as leis e diretrizes deixem de ser vistas como imposições externas e passem a ser interpretadas criticamente à luz das experiências vividas pelos próprios educandos. Assim, a legislação ganha vida e significado quando articulada às narrativas pessoais e coletivas que dão sentido ao fazer educativo.

Entretanto, a prática pedagógica voltada à valorização das histórias de vida exige uma postura docente investigativa e sensível. É necessário criar espaços em que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas trajetórias, identificando nelas as marcas das políticas públicas e as contradições do sistema educacional. Esse processo de escuta e reflexão pode revelar, por exemplo, como determinadas políticas de acesso, permanência ou inclusão impactaram as vidas dos estudantes, permitindo-lhes compreender o papel do Estado e da sociedade na garantia do direito à educação.

A análise crítica das políticas, a partir da vivência dos alunos, favorece uma compreensão mais ampla sobre como as desigualdades sociais, raciais e econômicas influenciam as oportunidades educacionais e o acesso a uma educação de qualidade.

No contexto da formação inicial de professores, essa discussão ganha ainda mais relevância. Muitos estudantes que ingressam em cursos de licenciatura vêm de trajetórias marcadas por exclusão e desafios socioeconômicos. Ao analisar suas próprias experiências à luz das políticas educacionais, eles podem compreender de forma crítica as razões estruturais que moldaram suas trajetórias escolares. Essa consciência contribui

ISBN: 978-65-5222-079-0

para a formação de educadores mais engajados, capazes de articular teoria e prática de modo transformador.

Por outro lado, é preciso reconhecer que o trabalho com narrativas de vida no ensino de Políticas Educacionais apresenta desafios metodológicos. Nem sempre os alunos estão dispostos a expor suas experiências pessoais, seja por timidez, seja por medo de julgamento. Cabe ao docente criar um ambiente ético e acolhedor, no qual o compartilhamento de vivências seja feito com respeito e sensibilidade. Além disso, é importante estabelecer vínculos entre as histórias individuais e os referenciais teóricos e legais, para que o exercício não se limite à exposição de memórias, mas se torne um instrumento de análise crítica e produção de conhecimento.

Nesse sentido, a metodologia das narrativas biográficas surge como uma ferramenta potente. Através dela, é possível articular teoria e prática, subjetividade e política, individual e coletivo. Ao elaborar suas próprias narrativas, os estudantes não apenas revisitam suas trajetórias, mas também constroem novas formas de compreender o papel das políticas públicas em suas vidas. Essa prática pode ser enriquecida com o uso de portfólios, diários reflexivos, entrevistas e rodas de conversa, que estimulam o diálogo e a construção coletiva do saber.

Outro aspecto relevante é a necessidade de repensar a forma como o componente de Políticas Educacionais é tradicionalmente ministrado. Em muitos cursos, o foco recai quase exclusivamente sobre a análise das leis, decretos e planos nacionais, como a LDB, o PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais. Embora esse conteúdo seja essencial, ele não pode ser tratado de maneira descontextualizada. Ao aproximar esses documentos da realidade dos alunos, o professor contribui para uma aprendizagem mais viva e crítica. Por exemplo, ao discutir a política de cotas no ensino superior, pode-se relacioná-la com as histórias dos próprios estudantes beneficiados por ela, promovendo reflexões sobre inclusão, mérito e justiça social.

Essa abordagem também reforça a importância da dimensão humana na formação acadêmica. A educação não se limita à transmissão de con-

ISBN: 978-65-5222-079-0

teúdos; ela envolve o reconhecimento das pessoas em sua integralidade. As histórias de vida trazem à tona emoções, valores, crenças e sentidos, elementos muitas vezes negligenciados nos espaços de formação. Ao incorporar essas dimensões, o estudo das Políticas Educacionais torna-se mais próximo da realidade e mais comprometido com a emancipação dos sujeitos.

Além do impacto pedagógico, o trabalho com histórias de vida possui um forte potencial político. Ao narrar suas experiências, os alunos constroem visibilidade e legitimidade para suas trajetórias, muitas vezes marcadas por processos de invisibilização e silenciamento. A narrativa se torna, assim, um ato político de afirmação de identidades e de resistência. Essa perspectiva está em consonância com as concepções freirianas de educação como prática de liberdade e de reconhecimento do outro como sujeito de saber.

É importante destacar que o trabalho com histórias de vida não substitui o estudo teórico das políticas, mas o complementa. A teoria fornece as ferramentas analíticas necessárias para compreender os mecanismos de formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. As narrativas, por sua vez, oferecem o elemento humano e experiencial que dá concretude a esses processos. Juntas, teoria e narrativa constroem uma formação mais completa, crítica e transformadora.

A ausência de investigações sobre as histórias de vida dos alunos no componente de Políticas Educacionais revela uma lacuna que precisa ser urgentemente enfrentada. A valorização dessas narrativas representa uma oportunidade de aproximar o conteúdo da realidade dos estudantes, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática. Mais do que um recurso metodológico, o trabalho com histórias de vida é uma postura pedagógica que reconhece o valor da experiência e da subjetividade na construção do conhecimento.

Assim, o ensino de Políticas Educacionais pode deixar de ser um campo árido e distante para se tornar um espaço de escuta, reflexão e transformação. Quando as vozes dos alunos são incorporadas ao processo

formativo, a educação cumpre seu papel mais nobre: o de possibilitar a cada sujeito compreender-se como parte da história e como agente de mudança social. Valorizar as histórias de vida, portanto, é reconhecer que toda política educacional só ganha sentido quando se traduz em vidas concretas, em trajetórias que resistem, aprendem e se reinventam no cotidiano da escola e da sociedade.

METODOLOGIA

Esta investigação se ancora em uma abordagem qualitativa e interpretativa, guiada pelos fundamentos da pesquisa-formação (Nóvoa, 1992; Josso, 2007), da a/r/tografia (Irwin e Dias, 2013) e da pesquisa narrativa (Passeggi, 2011). Reconhece-se a escrita e a imagem como gestos de (auto)formação e produção de sentidos, deslocando o pesquisador do papel tradicional de observador para o de participante afetivo e reflexivo, que caminha junto aos sujeitos e se deixa impactar pelas narrativas emergentes da experiência docente.

O campo de pesquisa foi a Universidade Regional do Cariri (URCA), localizada na cidade do Crato, mais especificamente durante o desenvolvimento da disciplina de Políticas Educacionais, na Licenciatura em Artes Visuais. O percurso metodológico desta pesquisa se estruturou em quatro etapas formativas e dialógicas, que entrelaçam escuta, escrita, imagem e autoria coletiva como modos ético-estéticos de investigação da docência. Cada etapa foi planejada para criar espaços de reflexão crítica e poética, estimulando a produção de sentidos a partir das trajetórias individuais e coletivas dos participantes.

ETAPA 1 – RODA DE DIÁLOGO E ESCUTA

A primeira etapa consistiu em rodas de conversa e diálogos abertos, com o objetivo de acolher as vozes docentes em sua fluidez e organicidade. As narrativas geradas foram compreendidas como práticas simbólicas,

ISBN: 978-65-5222-079-0

por meio das quais os sujeitos se reconhecem, se contam e se (re)inventam (Bastos e Santos, 2013). Estas narrativas serviram como base para as oficinas subsequentes, estabelecendo um espaço dialógico seguro e sensível, onde a escuta ativa e a partilha foram fundamentais para a criação de vínculos afetivos e epistemológicos entre pesquisador e participantes.

ETAPA 2 – ESCRITAS AUTOBIOGRÁFICAS E AUTORREPRESENTAÇÃO

Na segunda etapa, os docentes participaram de escritas autobiográficas, incluindo textos, poesias e desenhos, inspirando-se nos conceitos de Passeggi (2011) e Josso (2007), que entendem a escrita de si como gesto hermenêutico e formativo. Os participantes revisitaram suas trajetórias à luz das políticas educacionais brasileiras e do Estado do Ceará, realizando leituras e partilhas autobiográficas que instauraram um grupo reflexivo, um espaço de escuta sensível e mediação biográfica (Delory-Momberger, 2008).

Para aprofundar a reflexão sobre referências artísticas e trajetórias individuais, os participantes foram convidados a responder, por meio de desenhos, duas questões:

1. Vocês tinham referências artísticas na família?
2. Como escolheram o curso de Artes Visuais?

As produções demonstraram a diversidade e a hibridização da memória visual e artística: alguns alunos integraram referências familiares, como o artesanato e a cerâmica, simbolizando a ancestralidade e saberes transmitidos pelas avós e os apoios familiares; outros incorporaram influências de culturas visuais contemporâneas, como mangás, animes e videogames. Essas representações revelaram a pluralidade de trajetórias e sentidos que sustentam a formação docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Imagem 1 Lidi Pereira

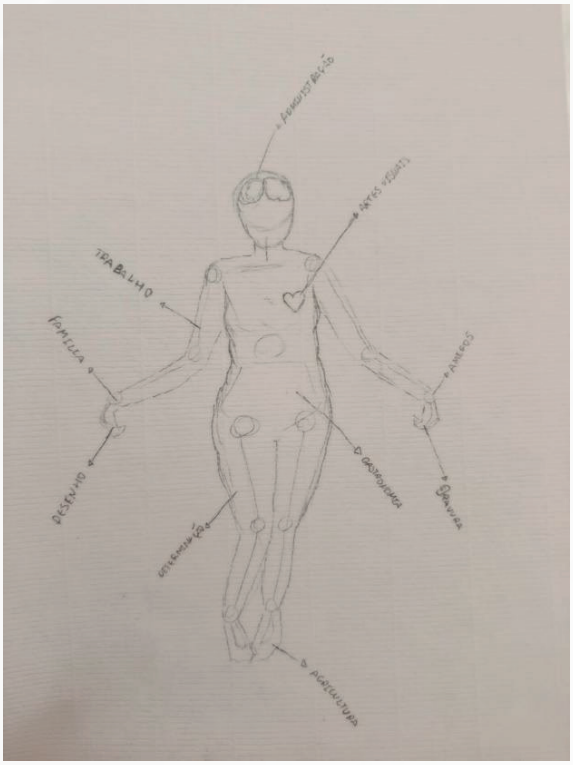


Imagem 2 Eli

ISBN: 978-65-5222-079-0

ETAPA 3 – OFICINA DE REPRESENTAÇÃO VISUAL DO PNE

A terceira etapa consistiu em uma oficina de representação do Plano Nacional de Educação (PNE), na qual os participantes produziram imagens abstratas, utilizando técnicas como cianotipia e desenho com linhas, complementadas por processos fotográficos com revelação de luz UV. Realizados em cinco encontros, esses exercícios permitiram que os alunos relacionassem suas memórias, experiências e trajetórias afetivas às políticas educacionais, gerando um conjunto de escritas e visualidades autorreferenciais. As produções foram orientadas pela pergunta central:

"Como a sua trajetória docente possui relação com as políticas educacionais?"

Imagem 3 Havi Chitão

ISBN: 978-65-5222-079-0

ETAPA 4 – INTEGRAÇÃO E ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

A quarta etapa envolveu a análise interpretativa das produções textuais e visuais, considerando os princípios da a/r/tografia, da pesquisa narrativa e da pesquisa-formação. A análise foi realizada de forma coletiva e reflexiva, buscando identificar padrões, conexões e divergências nas trajetórias e memórias dos participantes. Essa etapa possibilitou compreender como a experiência artística e familiar, o envolvimento comunitário e a trajetória acadêmica se entrelaçam na constituição da identidade docente, revelando processos de subjetivação e autorreflexão essenciais para a formação de professores de artes visuais.

A artista Gabriela Ardant, ao produzir uma escrita de si que refletiu sobre a relação entre artista e professora, escreve: *"Quando surgi no mundo, e rasguei o corpo da minha mãe, meu choro ecoou entre a ferida aberta, a água do mar lavou as dores. E virei cicatriz."*

Nesse fragmento, a autora convoca a imagem da ferida como lugar de passagem e de criação. O nascimento, metáfora inaugural, é também um gesto de ruptura — com o corpo materno, com o silêncio, com o não-dito. A dor, transmutada em cicatriz, torna-se inscrição de memória e potência de vida. Assim, a escrita de si emerge como espaço onde o corpo e a palavra se encontram para narrar o que se forma e se transforma no processo de ser artista-professora.

Ao reconhecer-se como cicatriz, Gabriela evoca a dimensão formativa que habita as marcas. A escrita torna-se então uma pele sensível, onde a experiência se deposita e se reinscreve. No campo da formação docente, essa metáfora ganha força ao revelar que ensinar também é atravessar feridas, partilhar vulnerabilidades e compreender o fazer artístico como gesto pedagógico.

Dessa forma, o ato de escrever sobre si ultrapassa o registro biográfico: ele é gesto estético e político que reposiciona o sujeito frente à própria história. É na dobra entre o vivido e o narrado que se delineiam as aprendi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

zagens do ser-professora, tecidas entre a arte e a educação, entre o íntimo e o público, entre o corpo e a palavra.

Já a artista visual Eli descreve a si: *"Eu em cada palavra / Eu me penso entre significados / Eu que já fui, que sou, que serei. / O peso do agora ainda não me cabe / O peso do futuro me invade / Eu que parei de escrever / Sinto falta das palavras / Eu que parei de desenhar / Sinto falta da infância / Vivo para ser algo / Vivo com medo de não ser / Todo mundo me olha / Mas eu não me olho. Eu não sou tão gentil."*

Na escrita de Eli, o eu se multiplica, hesita, se observa e se interroga. Há uma tensão constante entre ser e não ser, entre o desejo de permanência e a consciência da impermanência. Sua narrativa se faz espelho partido — cada fragmento reflete uma tentativa de nomear o indizível. O gesto de "parar de escrever" e "parar de desenhar" traduz um afastamento do sensível, um silenciamento que denuncia a dificuldade de sustentar o próprio olhar sobre si.

A artista reconhece o medo como parte constitutiva do processo criador e formativo. Entre o medo de não ser e o desejo de existir, sua escrita faz emergir o conflito entre a identidade artística e a docente . O ato de escrever torna-se, portanto, um exercício de retorno: ao corpo, à infância, àquilo que antecede a técnica e se inscreve na memória afetiva.

Ao afirmar "todo mundo me olha, mas eu não me olho", Eli evidencia a dimensão ética e política do olhar — olhar-se é um risco, é confrontar-se com o que foi silenciado, com o que ainda não se tornou imagem. Sua escrita se faz resistência e confissão, bordando na palavra o que escapa à linguagem. Nesse sentido, a escrita de si aparece como espaço de autoconhecimento, mas também de crítica às normas que moldam o ser artista e o ser professora.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As produções visuais e escritas dos alunos revelaram trajetórias complexas, atravessadas por memórias familiares, experiências artísticas e

ISBN: 978-65-5222-079-0

políticas educacionais. Observou-se que, ao revisitar seus percursos, os docentes identificaram como elementos de suas histórias pessoais e familiares moldaram suas escolhas profissionais e influenciaram a percepção sobre a docência.

A prática de desenhar memórias, elaborar poesias e criar cianotipias possibilitou que os alunos se percebessem como autores de si, promovendo um movimento reflexivo entre experiência pessoal e formação acadêmica. Por exemplo, em desenhos que combinavam referências familiares e memórias escolares, emergiam padrões de prática pedagógica que mais tarde poderiam ser incorporados em suas próprias metodologias de ensino.

Outro ponto significativo foi a diversidade de linguagens adotadas pelos alunos. Algumas produções se aproximaram de estéticas contemporâneas, como o mangá e o design digital, enquanto outras resgataram saberes artesanais e manifestações populares. Esse contraste evidencia a riqueza cultural e identitária dos estudantes e reforça a importância de integrar diferentes linguagens na formação docente.

O uso da fotografia, especialmente das cianotipias, mostrou-se um instrumento potente de reflexão. Os alunos produziram imagens que dialogavam com memórias e políticas educacionais, permitindo uma leitura crítica sobre como as normas legais se traduzem em experiências concretas na educação básica e superior. A fotografia, nesse contexto, não apenas documenta, mas constitui um gesto criativo e reflexivo, conectando subjetividade, memória e prática pedagógica.

As escritas de Gabriela e Eli se entrelaçam como fios que costuram a tessitura de um mesmo tecido formativo. Ambas revelam o movimento de (auto)conhecimento que se dá no gesto da escrita — não como relato linear, mas como dobra, como espaço de escuta e de invenção de si. É nesse entre, entre o vivido e o narrado, que se constitui a potência formadora da narrativa.

Já sob a luz da a/r/tografia (Irwin e Dias, 2013), o ato de escrever sobre si configura uma prática intersticial, situada entre a arte, a pesquisa e o

ensino. As artistas-professoras, ao narrarem suas experiências, ativam uma escrita que não apenas descreve, mas produz sentidos. A palavra é gesto estético e pedagógico: uma forma de criar, refletir e ensinar. A/r/tografar é, portanto, traçar mapas de si enquanto se caminha, deixar vestígios que articulam vida e obra, ensino e criação.

Desse modo, as escritas de si analisadas aqui se configuram como práticas de formação e de resistência. Elas abrem brechas no discurso acadêmico tradicional, permitindo que a subjetividade, o afeto e o poético sejam reconhecidos como modos legítimos de produção de conhecimento. O que se escreve de si é também o que se aprende e o que se ensina — num movimento contínuo de invenção e reinscrição de sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso desenvolvido com os alunos da Licenciatura em Artes Visuais da URCA evidencia que a escrita de si, aliada à produção de imagens, constitui um dispositivo formativo potente. Por meio dela, os futuros docentes puderam revisitar suas trajetórias, reconhecer referências afetivas e culturais e estabelecer conexões com políticas educacionais, promovendo uma reflexão crítica sobre suas práticas e identidades profissionais. Esse processo de autorreflexão, ancorado na articulação entre palavra e imagem, favoreceu o autoconhecimento e o reconhecimento da docência como espaço de criação e de produção de sentidos.

A integração de diferentes linguagens — escrita, desenho, fotografia e poesia — possibilitou um diálogo entre o vivido e o aprendido, entre o sensível e o normativo. Essa prática interdisciplinar revelou-se fundamental para romper com visões fragmentadas do conhecimento e para estimular uma abordagem mais holística da formação docente. Ao combinar a experiência estética com a reflexão pedagógica, os estudantes puderam compreender que ensinar arte não se restringe à transmissão de técnicas ou conceitos, mas envolve a capacidade de mediar processos de sensibilidade, percepção e expressão. Desse modo, a arte se configura como um

ISBN: 978-65-5222-079-0

campo de experiência que mobiliza afetos, memórias e saberes, contribuindo para uma formação integral.

Esse percurso formativo também permitiu que os alunos se reconhecessem como sujeitos históricos e culturais. Ao narrar suas próprias trajetórias, os licenciandos confrontaram desigualdades, preconceitos e desafios vividos ao longo de sua escolarização, elaborando novas compreensões sobre o papel social do professor de Artes Visuais. A escrita de si, nesse sentido, opera como um ato político e pedagógico, pois possibilita a reconstrução da própria identidade profissional a partir da valorização das experiências pessoais e coletivas.

A formação docente em Artes Visuais, quando pautada na escrita autobiográfica e na produção artística, estimula uma aprendizagem que ultrapassa o campo técnico, alcançando dimensões éticas, políticas e estéticas. Ao escrever sobre si e criar imagens, o futuro professor exercita sua autonomia criadora, desenvolve sensibilidade para as diferenças e aprende a reconhecer a potência educativa das narrativas pessoais. Essa prática contribui, portanto, para a constituição de uma docência mais consciente, reflexiva e engajada com as realidades socioculturais em que está inserida.

Assim, este estudo reforça a importância de práticas autorreferenciais na formação inicial de professores, sobretudo em cursos de Artes Visuais, em que o olhar sensível, a criatividade e a memória desempenham papéis centrais. As narrativas autobiográficas e as produções visuais funcionam como ferramentas que fortalecem a identidade docente, incentivam a reflexão ética e estética e contribuem para a construção de uma prática pedagógica consciente, crítica e significativa. Ao integrar arte, escrita e reflexão, a formação docente se abre à experiência, à escuta e à invenção — dimensões indispensáveis para a constituição de educadores capazes de atuar de forma criativa e transformadora na contemporaneidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae**. A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos**.** Introdução: entrevista, narrativa e pesquisa. In: BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares dos (orgs.). **A entrevista na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: Quartet: Faperj, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa**. Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, nº19, 2002.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação:** figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRN, São Paulo: PAULUS, 2008.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Orgs.). **Pesquisa Educacional Baseada em Arte:** A/r/tografia. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013.

FERREIRA, Graciela Renato; BORRE, Luciana. A narrativa autobiográfica como ritual na formação docente. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 011–023, 2022. DOI: 10.5965/24471267832022011. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22842. Acesso em: 31 jul. 2025.

JOSSO, Marie Christine**.** A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de vida e formação**. Natal, RN; EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

MORAES, Ana Cristina de. **Formação Docente e (Auto)Biografias** [livro eletrônico]. Ana Cristina de Moraes; Eloilma Moura Siqueira Macedo (org.). – Fortaleza: EdUECE, 2024. Disponível em: https://www.uece.br/eduece/wp-content/uploads/sites/88/2024/06/Forma%C3%A7%C3%A3o-docente-e-autobiografias.pdf. Acesso em: 05 jul. 2025.

MORAIS, J. de S.; FERREIRA DE SOUZA BRAGANÇA, I.; DO VAL TOLEDO PRADO, G. Conhecimentos, experiências e afetos em narrativas (auto)biográficas compartilhadas em uma pesquisa formação. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 15, n. 32, 2021.

Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4264 . Acesso em: 28 jul. 2025.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

PINHEIRO, Daniela Corrêa da Silva. Articulações entre a prática docente, o anthotype e a agricultura agroecológica. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 8, n. 3, p. 024–036, 2022. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/22846. Acesso em: 10 jul. 2025.

PINHEIRO, Daniela Corrêa da Silva. Conversas com a Natureza II: **Pós-fotografia com anthotype**. Covilhã. Editora: LabCom. Colecção: Ars.2023.

RODRIGUES MARTINS, M. da C.; GUIMARÃES, S. Experiência e arte: contribuições a formação docente. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 20, n. 38, 2024. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7380. Acesso em: 07 jul. 2025.

SILVA, T.G**. [Entre] imagens transitórias.** Mestrado em Artes Visuais. Universidade do Estado de Santa Catarina. Santa Catarina, 2017, 167f.

VENÂNCIO, Rubens**.** Mapeando Sensíveis: a fotografia e o ateliê como formas de pensamento. **Revista Apotheke**, Florianópolis, v. 9, n. 3, p. 099–110, 2024. DOI: 10.5965/24471267932023099. Disponível em: https://periodicos.udesc.br/index.php/apotheke/article/view/24520. Acesso em: 10 jul. 2025.

VENERE, Mario Roberto; MOREIRA, Melissa Velanga; VELANGA, Carmen Tereza. IMAGENS FOTOGRÁFICAS NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: compartilhando saberes no Ensino Superior. **Rev. Exitus**, Santarém, v. 11, e020135, 2021 .

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.124

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA ANTIRRACISTA: DIÁLOGOS SOBRE UMA AÇÃO DE EXTENSÃO

Arthur Cassio de Oliveira Vieira[1]
Alessandra Augusta Lima dos Santos[2]
Jammerson Yuri da Silva[3]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a formação de professores numa perspectiva antirracista promovida pela sexta edição do Seminário de Aprendizagens Antirracistas do Seridó (SAARAS), que ocorreu durante os dias 18 e 19 de novembro de 2024, no Centro de Ensino Superior do Seridó, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (CERES/ UFRN), na cidade de Caicó/ RN. O evento contou com mesas temáticas sobre as filosofias e pluralidades afroindígenas, com debatedores de instituições escolares e universidades da Paraíba, Rio Grande do Norte e Bahia. Destacou-se nesse contexto o minicurso de formação de professores na perspectiva decolonial e antirracista, ministrado pela professora Eliane Boa Morte do Carmo. Realizaram-se também oficinas de ensino das relações étnico-raciais por meio de audiovisual, da literatura e do teatro, a que damos especial ênfase neste trabalho. Tomamos

1 Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, arthur.oliveira@ufrn.com;

2 Especialista em Ensino do Teatro e Mestranda do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, alessandraaugusta.teatro@gmail.com;

3 Mestre em Educação e Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jammerson_yuri@hotmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

como referencial teórico Kilomba (2008), no tocante ao racismo estrutural, as identidades expressas no e pelo currículo, de acordo com Silva (2010) e Carmo (2016) e Conceição Evaristo (2020), autora que norteou o trabalho desenvolvido na oficina de teatro através do conceito de Escrevivência. A realização do evento nos trouxe a compreensão do quanto estas discussões são necessárias e, por muitas vezes, ainda negligenciadas em ações que envolvem a formação inicial e continuada de professores.

Palavras-chave: Educação, Relações étnico-raciais, Formação de Professores, VI SAARAS.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma análise das atividades realizadas no VI Seminário de Aprendizagens Antirracistas do Seridó (SAARAS), que ocorreu nos dias 18 e 19 de novembro de 2024, no Centro de Ensino Superior (CERES), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), na cidade de Caicó/ RN. O evento teve como principal objetivo, proporcionar formação continuada para os professores em formação e aqueles já atuantes na Educação Básica da região Seridó, voltando-se à temática das relações étnico-raciais. Dentre as mesas e oficinas realizadas, destacamos aqui a oficina de Teatro e Ensino para as relações Étnico-raciais, ministrada por uma das autoras deste artigo.

A Oficina de Teatro e Ensino para as relações Étnico-raciais, foi realizada na data de 18 de novembro de 2024, compondo a programação do VI SAARAS, que teve como temática as Filosofias e Pluralidades Africanas e Indígenas. A atividade foi mediada pela atriz, arte-educadora e produtora cultural, Alessandra Augusta. Buscamos aqui, refletir sobre a experiência de uma oficina expositiva e prática, com duração de 3h, realizada no anfiteatro do CERES. Tivemos como público alvo, estudantes, professores e demais pessoas que tivessem interesse em experienciar práticas corporais, jogos, criação de cenas e debates acerca das relações étnico-raciais.

Tomamos como base, o conceito de Escrevivência criado por Conceição Evaristo, que é uma práxis que permeia o trabalho artístico e científico da arte-educadora, voltado para pensar a valorização da pessoa negra no teatro. A teoria da decolonialidade também foi grande norteadora no trabalho de formação, haja vista que a decolonialidade vem a ser, segundo Nascimento (2021), uma via teórica e prática de desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostas aos povos colonizados há séculos, além de perfazer ainda uma crítica radical à modernidade e ao capitalismo.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

Neste quesito damos ênfase aqui à oficina de Teatro e Ensino para as Relações Étnico-raciais. Esta se deu de maneira teórica, expositiva e prática com base nos conteúdos acerca da Escrevivência, teoria decolonial e racismo estrutural. Dividimos a oficina em 4 momentos: apresentação da ministrante e introdução da oficina, proposição de prática corporal (alongamento e aquecimento, para iniciar o jogo), divisão da turma a partir de números (formação de grupos para criação de cenas) e avaliação da experiência.

Para o referencial teórico da oficina, levamos em consideração os 4 momentos que a compuseram. No primeiro momento, realizamos uma breve apresentação da ministrante e introdução da oficina, já adentrando em 4 temas específicos, que colaboram para pensar a partir da decolonialidade e fundamentais para o trabalho, a saber: Escrevivência, termo cunhado pela escritora mineira Conceição Evaristo (2020), Lugar de Fala, obra da escritora e filósofa Djamila Ribeiro (2017), Educação como Prática Libertadora, com base nos escritos da escritora norte-americana Bell Hooks (2013) e o TEN – Teatro Experimental do Negro, grupo criado por Abdias do Nascimento em 1944 no Rio de Janeiro.

Fizemos a escolha de tais temas devido a importância que eles possuem para iniciar uma prática experimental em sala de aula e para a criação. Conceição Evaristo fala que Escreviver é viver, Djamila Ribeiro com o questionamento "O que é Lugar de Fala? situa qual posição ocupamos na sociedade, Bell Hooks aponta para uma sala de aula entusiasta e Abdias do Nascimento, ator, diretor, dramaturgo entre tantas funções, nos permite falar sobre o Teatro Experimental do Negro, um dos primeiros grupos de teatro, com componentes negros que existiu no país, com isso, no nosso entendimento, escolhemos uma espécie de letramento racial inicial, para falar sobre teatro e ensino nas relações étnico-raciais.

Para o segundo momento da oficina, voltamos a atenção para a proposição de prática corporal (alongamento e aquecimento, para iniciar o

ISBN: 978-65-5222-079-0

jogo). Em seguida, propomos a abertura de uma roda em que todos se olharam e iniciaram uma sequência de espreguiçar, respirar, puxar braço, puxar perna, dar uns pulinhos no ar, sentir o corpo, fazer careta, mexer o quadril e etc. Ainda em roda, jogamos o jogo de conhecer o outro, imaginamos uma bola imaginária, se olhava para um colega da turma e jogava a bola. Quem recebia a bola falava o nome e escolhia alguém para repassar a bola e assim por diante. Já partimos para outro jogo, dessa vez, Eu salvo a vida de três.. de dois.. de um.. de cinco.. de dez... esse jogo possibilitou que os corpos se soltassem pelo espaço e trabalhassem em grupo, além de contribuir para a agilidade e prontidão.

Já no terceiro momento da oficina, dividimos a turma de 10 pessoas a partir de números, de 1 até 3, quem recebia o 1 ficava junto, quem recebia 2 ficava junto e assim por diante. Explicamos a atividade para a criação do experimento cênico, podia ser cena de teatro, intervenção, instalação, poesia, paródia etc. Com a utilização de trechos de textos tratando acerca dos 4 temas, já citados, Escrevivência, Lugar de Fala, Educação como Prática Libertadora e Teatro Experimental do Negro.

Acrescentamos os estímulos norteadores de: O QUE? ONDE? COMO? e QUEM? (Spolin, 2008), a partir desses disparadores os grupos precisavam deixar compreensível na experimentação o que estava sendo feito, em que lugar estavam, como estava sendo feito e quem fazia. Precisávamos entender a narrativa que estava sendo apresentada. Os grupos tiveram o tempo de 20 minutos para produzir, ensaiar e apresentar para o restante da turma o que tinham elaborado.

Partimos para a criação. Nesse momento de construção das cenas, surgiram perguntas: professora, quem é essa mulher? A gente não sabe, a senhora pode dizer?

Perguntava a aluna se referindo a Ponciá Vicêncio, personagem central do romance Ponciá Vicêncio (2020) de Conceição Evaristo. Enquanto mediação da criação coletiva, fomos soltando algumas informações sobre as autoras, sobre o TEN, e as caracterizações começaram a surgir: “a senhora de mais idade que contava histórias para os netos”; “um comer-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ciante que vendia velharias"; "outra poeta que declamava". Alguns grupos com mais timidez, outros mais falantes e assim seguimos com o planejado.

No último momento da oficina, dedicamos para realizar a avaliação da vivência. Observamos que esse exercício de experimentação em criar a partir de uma perspectiva decolonial, fazendo uso de grifos e obras de autoras/es negros, possibilitou, para os(as) participantes da turma, recontar histórias com outros pontos de vista e de partida. Para além dos jogos teatrais e os estímulos já citados acima, tentamos com a criação das cenas elencar pontos que abordassem sobre a importância da representatividade dos confrontos vividos pela pessoa negra na sociedade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As relações étnico-raciais tem sido amplamente debatidas no campo da educação. Esta reivindicação de anos tomou corpo e tem se tornado uma realidade cada vez mais evidente, sobretudo, devido à obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, disposta pela Lei 10.639/03. Entretanto, muitas instituições apresentam dificuldades com relação à implementação da lei em seus currículos e práticas pedagógicas, evidenciando a necessidade de ações que contemplem a formação de professores na perspectiva do antirracismo.

O SAARAS é um evento que ocorre desde 2018 e tem como principal objetivo a formação de professores na perspectiva do antirracismo. A programação da sexta edição contou com mesas temáticas que discutiram as filosofias e pluralidades afroindígenas. A primeira delas teve como foco a filosofia kemética e as cosmopercepções indígenas, conduzidas respectivamente pelo professor Antônio Baruty e a filósofa Taciana Tapuia Paiaku. Nesta mesa, os professores e licenciandos em formação puderam perceber o quanto nossos currículos são colonizados, apresentando apenas filósofos europeus e a filosofia greco-romana como centralidade do pensamento ocidental, desconsiderando toda a influência de uma filoso-

ISBN: 978-65-5222-079-0

fia africana que em muito a precede, esta advinda do Kemet, o que hoje conhecemos como Egito.

Já no tocante às cosmopercepções indígenas, Taciana (Fig. 1) trouxe um olhar crítico para as formas de exploração predatória da natureza na região Seridó, o que tem trazido prejuízos à fauna e à flora locais. A filósofa chamou atenção para aquilo que Ailton Krenak (2019) e Antônio Gudynas (2019) entendem por biocentrismo, reafirmando as relações de interdependência que nos ligam como um elo. Sendo assim, a preservação da natureza é o único caminho possível para sobrevivência de nossa própria espécie.

Figura 1: Participação de Taciana Tapuia Paiaku.

Fonte: Acervo do Evento (2024).

Outro aspecto evidente de sua fala foi o processo de reencontro étnico pelo qual os povos do Seridó potiguar tem passado, reconhecendo-se enquanto pessoas indígenas e buscando direitos de cidadania e demarcação territorial. Neste sentido, temos que a ancestralidade pode ser um elemento central no trabalho com a cultura e a história indígenas nos currículos. Se temos que a educação produz a sociedade em que vivemos, ela é um importante vetor para disseminação de valores democráticos,

ISBN: 978-65-5222-079-0

preservação ambiental e valorização das vivências dos povos originários. Basta que os docentes considerem que essa cultura está dentro das casas e famílias dos seus estudantes.

Estes elementos também se destacam nas falas do professor Pedro Lôbo (Fig. 2), educador indígena dos municípios de Mataraca e Baía da Traição, região do litoral norte paraibano, em que se encontra grande quantidade de povos indígenas. Lôbo apresentou para os professores as implicações de um currículo construído a partir das vivências da comunidade. A educação precisa fazer sentido para aqueles que frequentam a escola. Dessa forma, é necessário gestar e implementar currículos que tragam para dentro dos muros da instituição, aquilo que é praticado nos outros espaços que compõem a comunidade.

Figura 2: Participação do professor indígena Pedro Lôbo e da professora Eliane Boa Morte na mesa temática relações Étnico-raciais e currículo.

Fonte: Acervo do Evento (2024).

Sobre este aspecto, Silva (2007) nos chama a atenção para o fato de que o Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como outros documentos escolares, precisam expressar a identidade de uma comunidade escolar como um todo. A negação das relações étnico-raciais nos currículos levam

à formação de sujeitos alienados de seu papel na sociedade, bem como dos diversos direitos que lhe são negados. A escolha de trabalhar, por exemplo, o projeto colonizador como responsável pelo desenvolvimento de um país miscigenado sob a égide da "democracia racial", esconde aí as diversas violências, escravização e etnocídios sofridos por povos negros e indígenas ao longo de nossa história.

Segundo Silva (1990, p. 61),

> De forma sintética, pode-se dizer que o modo dominante de educação, o escolar, está implicado, quanto ao que nos interessa, nos processos de legitimação, acumulação e produção de conhecimento técnico, necessários para o funcionamento adequado da sociedade capitalista (Apple, 1989). A educação institucionalizada contribui para esses processos: (1) ao transmitir conceitos e visões que induzem à aceitação do modo presente de organização econômica e social (processo de legitimação); (2) ao produzir pessoas com características cognitivas e atitudinais apropriadas ao processo de trabalho capitalista (processo de acumulação) e (3) ao estar envolvida no processo de produção do conhecimento científico e técnico necessário para a contínua transformação do processo de produção capitalista.

Portanto, cabe-nos enquanto educadores questionar: a quem serve esse tipo de educação? A que grupos sociais e políticos pertencem aqueles que produzem os materiais didáticos? E quanto àqueles que atuam no campo legislativo? Será que nossa legislação educacional serve aos interesses do povo ou de grandes conglomerados de capital privado educacional? Isto está diretamente relacionado ao campo filosófico de reflexão sobre os sujeitos que formamos para a sociedade que queremos, processo do qual a formação de professores não pode se furtar.

A mesa sobre relações étnico-raciais e currículo contou com a presença de Pedro Lôbo e da professora Eliane Boa Morte. Esta é responsável pela implementação das relações étnico-raciais nos currículos das escolas públicas de Salvador/ BA, realizando também o acompanhamento de sua aplicação. Boa Morte (2022, p. 19),

> O professor, em sala de aula, não proporciona ao educando somente a educação formal, aquela inerente à sua profis-

ISBN: 978-65-5222-079-0

> são. De forma semelhante, suas atitude, seus gestos e ações diante das relações existentes dentro e fora do ambiente escolar, também constituem um ato educativo. A educação em seu sentido mais amplo compreende as próprias relações do cotidiano, extrapola os muros da escola e da sala de aula. Isso também se reflete na escolha do material didático, nas sequências dos conteúdos ministrados, na forma como eles são expostos e trabalhados, ou seja, no currículo.

Também contamos em nossa programação com uma mesa voltada para a temática da diversidade religiosa, conduzida pela professora e juremeira Tainá Bandeira, o pastor Josias Kaeté e a Mãe Adriana (Fig. 3). Na ocasião, discutiu-se sobre as diversas formas religiosas de povos que sofreram com imposições violentas e colonialistas. Os debatedores provocaram os professores da platéia a pensar sobre suas práticas pedagógicas e os recursos didáticos utilizados. O convite à reflexão aprsentou também possibilidades de trabalho a partir das religiões em seus aspectos histórico-sociais e sobre as dinâmicas culturais, tomando como ponto de partida as relações étnico-raciais.

Figura 3: Da esquerda para direita, Mãe Adriana, Tainá Bandeira e o Pr. Josias Kaeté, membros da mesa temática sobre Diversidade Religiosa.

Fonte: Acervo do Evento (2024).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Para além da participação na mesa temática, a professora Eliane Boa Morte também ministrou um minicurso de formação de professores no escopo da programação do VI SAARAS (Fig. 4). Esta atividade, especificamente, reuniu 48 professores da rede municipal de educação de Caicó/RN, advindos das salas de aula dos Anos Inicias. Durante a atividade, a docente apresentou ao público-alvo as diversas formas e possibilidades de inserção das relações étnico-raciais de forma transversal nos currículos do Ensino Fundamental.

Os professores que participaram da formação evidenciaram a relevância da iniciativa e trouxeram também para a ministrante seus anseios e angústias. Foi notório observar que, na maioria dos casos, há a intencionalidade dos docentes em trabalhar a temática. Entretanto, esbarram na falta de formação. Boa Morte chamou atenção à necessária disposição dos professores para buscar informações e formas de trabalhar, destacando o longo tempo que já caminhamos desde a assinatura da Lei 10.639/03. De tal forma, a professora evidenciou a necessidade de cobranças à gestão escolar e municipal, mas também a atitude proativa de buscar formação sobre a temática abordada no minicurso.

Figura 4: Eliane Boa Morte ministrando o Minicurso Educação para as relações Étnico-raciais para os professores do município de Caicó.

Fonte: Acervo do Evento (2024).

ISBN: 978-65-5222-079-0

No tocante à formação de professores, Nóvoa (1998) destaca que somos muitas vezes forjados pela repetição de saberes pré-estabeleceidos, cabendo-nos apenas reproduzir. Para que nossas práticas pedagógicas sejam significativas, é preciso compreender que o docente não se faz apenas pelo ensino, mas também pela pesquisa. É este um dos aspectos que define a dimensão científica do ser professor que, juntamente com as dimensões pessoal e pedagógica conformam a profissão docente. Sendo assim, a pesquisa em busca de novas informações, métodos e recursos deve ser uma constante no cotidiano escolar.

Para Nóvoa (2019, p. 2),

> No preciso momento em que celebra a sua vitória, a escola revela-se incapaz de responder aos desafios da contemporaneidade. O modelo escolar está em desagregação. Não se trata de uma crise, como muitas que se verificaram nas últimas décadas. Trata-se do fim da escola, tal como a conhecemos, e do princípio de uma nova instituição, que certamente terá o mesmo nome, mas que será muito diferente.

A partir do exposto pelo autor, é possível refletir que no mundo contemporâneo o professor precisa se reinventar para que sua atuação profissional siga fazendo sentido. Em um mundo em que o acesso à informação é bastante facilitado e está ao alcance de um clique, não mais nos cabe cumprir o papel de um repetidor de conteúdos. É preciso conhecer a comunidade escolar em que se estar imerso e trazer para dentro dos muros da escola a cultura e as vivências dos estudantes, a fim de que suas aulas façam sentido e os seus conteúdos sejam vivos, em uma abordagem aproximada ao proposto por Libâneo e Saviani, na pedagogia crítico-social dos conteúdos.

A partir desse pressuposto, temos que não é tão difícil buscar elementos para dar início ao trabalho com as relações étnico-raciais nas escolas do Seridó, tendo em vista que a maior parte dos estudantes das escolas públicas da região vem de famílias negras e/ou pardas. Neste sentido, ganha destaque uma cultura negra e indígena por anos silenciada

ISBN: 978-65-5222-079-0

e folclorizada, que pode ser potencializada por meio do contato com os próprios familiares e tradições centenárias, como os Negros do Rosários.

As possibilidades e diferentes formas de ensino para as relações étnico-raciais foi abordada, sobretudo, nas oficinas, tais como a oficina ministrada pela educadora indígena Roberta Barbosa e o educador negro Igor Gomes (Fig. 5). Os professores mediaram as discussões acerca da presença da cultura indígena, afro-brasileira e africana nas produções audiovisuais do estado do Rio Grande do Norte, realizando atividades práticas que envolveram música, dança e cinema.

Figura 5: Minicurso de Audiovisual e Relações Étnico-raciais.

Fonte: Acervo do Evento (2024).

Outra oficina bastante interessante realizada no VI SAARAS foi mediada por 3 estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do CERES. Foram eles os estudantes Débora Aires, Ítalo Anderson e Letícia Araújo. A oficina (Fig. 6) trouxe canto, contação de histórias e confecção de bonecas Abayomi, potencializando a literatura infantil como recurso pedagógico antirracista. Foram apresentados diversos livros de literatura afrocentrada e empreendidos diálogos que ajudaram a desconstruir preconceitos e reinterpretar a diáspora.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 6: Oficina Bonecas Abayomi e Ensino para as Relações Étnico-raciais.

Fonte: Acervo do Evento (2024).

As atividades realizadas durante a programação do evento visaram potencializar a formação do sujeito criador e produtor. Este foi um elemento central durante a realização da oficina de Teatro e Ensino para as Relações Étnico-raciais (Fig. 7). À medida que fomos executando o planejamento da oficina, íamos revendo os nossos objetivos, e compreendemos que esses exercícios de reflexão e de construção coletiva dentro do teatro, como descreve Bell Hooks (2013, p. 25) "A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender".

A partir dos jogos e conteúdos trabalhados, objetivou-se introduzir e desenvolver um pouco do universo do teatro, para que houvesse uma facilitação na compreensão do experimento teatral. A partir disso, pudemos realizar a análise dos mecanismos utilizados, seja na construção das personagens, na simbologia ou ressignificação dos objetos cênicos, levando a um melhor entendimento de histórias e fábulas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 7: Cartaz de divulgação da oficina.

Fonte: Acervo do Evento (2024).

Acreditamos na construção de uma sala de aula em que todos podem e devem exercer seus lugares de fala, suas particularidades e seus contextos, que são fundamentais para a ideia de criar um fluxo de ensino-aprendizagem = educador(a)↔ educando(a). Dado isso, reiteramos a importância da realização de um evento acadêmico como este, propondo o pensamento e a reflexão acerca das relações étnico-raciais e demais temas que permeiam esse pensamento.

É impossível pensar uma educação para as relações étnico-raciais sem compreender as dinâmicas que levam ao colonialismo educacional. Para Nascimento (2021, p.59),

> É fundamental para a teoria decolonial que a decolonialidade não seja resumida à descolonização e isso não se trata de mero preciosismo intelectual. Enquanto o colonialismo guarda uma dimensão histórica e empírica forte, a noção de colonialidade é trazida por estes teóricos como algo que vem embutido dentro da própria modernidade. Por essa razão, não é objetivo do pensamento decolonial alcançar, para os sujeitos colonizados, um projeto diferente de modernidade, mas a bem da verdade, suplantar a modernidade por algo que seja maior do que ela própria, pois reconhecem que a própria ideia de modernidade compõe parte intrínseca do projeto colonial de dominação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Sendo assim, é preciso investir cada vez mais em iniciativas de formação de professores que contemplem novas formas de compreender e produzir nossa educação. A divulgação do VI SAARAS aconteceu de forma digital, alcançando o público que acessa as mídias digitais do Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Educação Étnico-racial, que promove anualmente o evento. O número de inscritos foi bastante satisfatório, contribuindo para o preenchimento total de todas das vagas ofertadas para oficinas e minicursos ofertados na edição.

Figura 8: Registro de foto da turma de participantes da oficina.

Fonte: Acervo do Evento (2024).

Ao final da oficina, fizemos alguns registros fotográficos (Fig 8). Acreditamos que temas como esses, trabalhados na oficina, podem vir a colaborar com a implementação da Lei 10.639/2003 nos currículos escolares, bem como despertar o interesse de professores em formação, a fim de potencializar a educação para as relações étnico-raciais na região do Seridó potiguar, em um contexto de muitos silenciamentos e negações de direitos que há anos marcam vivências negras e indígenas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho trouxe o relato de uma ação extensionista antirracista, expressa pela realização do VI SAARAS no CERES, em Caicó. Temos que os principais objetivos da ação foram alcançados. Estes giraram em torno de fazer pensar e questionar sobre a formação de professores no tocante às relações étnico-raciais. Foi possível observar isto mediante a efetiva participação dos inscritos, bem como através dos próprios comentários tecidos, evidenciando a urgência e relevância da ação. Identificamos também críticas aos gestores e modelos educacionais que não contemplam o antirracismo em suas práticas. Sendo assim, temos que a cada ano o SAARAS tem se consolidado mais como um espaço de formação docente e luta por democracia racial na educação.

Compreendemos que existem muitos horizontes possíveis para efetivar o ensino da história e cultura afro-brasileira nas escolas, não somente do ponto de vista do período escravocrata, mas, também sobre as riquezas, valores e costumes de um povo que viveu boa parte da vida em diáspora. Acreditamos que a arte emerge como forma de entender o corpo social em que vivemos, cada sujeito o seu tempo, permitindo a constituição de protagonistas que apontem para novas perspectivas de uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BOA MORTE, Eliane. **História e cultura da África nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental:** os Adinkra. São Paulo: Editora Baobá, 2022.

BRASIL. **Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Brasília: Senado Federal, 2003.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio.** Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2020.

GUDYNAS, Eduardo. **Direitos da natureza:** ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir:** A educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano.** Berlim: Editora Cobogó, 2008.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Editora Schwarcz, Companhia das Letras, 2019.

NASCIMENTO. Emerson Oliveira do**. Colonialidade, modernidade e decolonialidade:** da naturalização da guerra violência sistêmica**.** [s.l]: [s.n], [19--]. 2021. Disponível em: file:///d:/downloads/karolinecarula,+5.emerson+oliveira+do+nascimento+(1).pdf Acesso em 08 de outubro de 2025.

NÓVOA, Antônio (Org.). Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

NÓVOA, Antônio. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

RIBEIRO. Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Grupo Editorial Letramento, 2017.

SPOLIN. Viola. **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. Editora Perspectiva. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo, conhecimento e democracia: as lições e as dúvidas de duas décadas. **Cadernos De Pesquisa**, (73), 59-66. 1990.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.125

EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E CULTURA QUILOMBOLA: A PRODUÇÃO E APLICAÇÃO DE UM RECURSO DIDÁTICO NA FORMAÇÃO DOCENTE EM CAUCAIA-CE

Rejane Maria de sousa Campos Oliveira[1]
Bruna Rafaela Araujo da Silva[2]
Francisca Camila Mota de Lima[3]

RESUMO

A formação continuada docente no município de Caucaia-Ce é um compromisso da Secretaria de Educação com as Políticas Públicas de valorização à educação e aos docentes. Na perspectiva de garantir a qualidade desse compromisso, a equipe de formadores busca de forma estratégica, adequar e personalizar os conteúdo das formações para melhor atender ao público alvo de interesse, considerando as necessidades/realidade cultural do município. Dessa forma, este trabalho caracteriza-se metodologicamente como um estudo descritivo de caráter experiencial, desenvolvido no contexto da Formação Continuada Municipal de Professores de Caucaia. Para isso, a pesquisa delineou a utilização de um livro infantil interdisciplinar elaborado pelos formadores do 3º ao 5º ano de Língua Portuguesa e Matemática para o uso didático e pedagógico docente, inspirado na cultura quilombola da Serra

1 Mestra em Tecnologias Emergentes pela Must University - MUST, rejanec793@gmail.com;

2 Doutoranda do Curso de Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará- UFC, araujobrunarafaela@gmail.com ;

3 Especialista em Psicopedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, fmilamota@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

da Rajada, no município de Caucaia-CE, durante a formação continuada de professores dos anos iniciais. Para verificar a percepção dos professores sobre a proposta, foi aplicado um questionário fechado, estruturado com questões avaliativas voltadas à análise da pertinência e da qualidade do material didático sob a ótica dos docentes participantes. Os resultados apontam uma avaliação altamente positiva: material considerado de qualidade e personalizado, que favorece a interdisciplinaridade e contribui para o desenvolvimento de competências socioemocionais e valores éticos nos estudantes.
Palavras-chave: Educação Contextualizada. Formação Continuada. Saberes Tradicionais. Interdisciplinaridade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A educação contextualizada tem se destacado como uma abordagem fundamental para a construção de aprendizagens significativas, especialmente quando se reconhece a diversidade cultural, social e territorial que compõe o cenário educacional brasileiro. No contexto das políticas públicas voltadas à formação continuada de professores, emerge a necessidade de promover práticas pedagógicas que integrem os saberes escolares aos saberes tradicionais, valorizando as identidades locais e fortalecendo o sentimento de pertencimento dos estudantes.

De acordo com Silva *et al.* (2025), reconhecer e valorizar as manifestações culturais locais, bem como os saberes produzidos nas comunidades, é uma ação indispensável para fortalecer a identidade dos estudantes e promover uma aprendizagem conectada à realidade social em que vivem. Nessa perspectiva, a formação de professores precisa incluir experiências que favoreçam o diálogo entre os conhecimentos tradicionais e os conteúdos escolares, de modo que o docente desenvolva práticas pedagógicas contextualizadas, especialmente em territórios historicamente marcados pela diversidade cultural, como as comunidades quilombolas.

O município de Caucaia-CE tem buscado desenvolver ações formativas que articulem educação, cultura e meio ambiente, de modo a potencializar o papel do professor como mediador de experiências culturais e promotor da diversidade no espaço escolar. Nessa contextura, Imbernón (2010) aclara que, a formação continuada precisa ser entendida como um movimento constante de aprendizagem compartilhada, em que o docente assume o papel de protagonista de seu próprio desenvolvimento. Esse processo se fortalece quando o professor analisa criticamente o que realiza em sala de aula, dialoga com outros educadores sobre suas experiências e reconstrói suas práticas pedagógicas a partir das trocas coletivas, gerando novos saberes que transformam o ambiente escolar.

Imbernón (2011) ainda discorre que a formação de professores não pode se restringir à simples aquisição de técnicas ou instrumentos peda-

ISBN: 978-65-5222-079-0

gógicos, mas deve favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica, autônoma e socialmente engajada. O autor ressalta que esse processo formativo deve estar enraizado na realidade cultural e institucional em que o docente está inserido, reconhecendo o diálogo e o trabalho colaborativo como pilares essenciais para a construção do saber profissional.

A formação continuada, enquanto eixo estruturante da política educacional municipal, configura-se então, como um espaço de reflexão e (re) significação das práticas docentes, oportunizando aos professores vivências formativas que aproximam teoria e prática. Assim, o desenvolvimento de materiais didáticos produzidos a partir da realidade local torna-se uma estratégia eficaz para ampliar o repertório pedagógico e fomentar práticas interdisciplinares.

Para Dowbor (2007), o processo educativo ganha sentido quando parte da realidade concreta dos alunos e de suas comunidades, permitindo que o conhecimento escolar seja apropriado de forma crítica e transformadora. O autor defende que os materiais didáticos e as práticas pedagógicas devem dialogar com o contexto local, de modo que o estudante compreenda o território em que vive e reconheça-se como agente de mudança social.

É nesse cenário que se insere o livro infantil *"Turma da Sala 12: uma aventura na Serra da Rajada"*, concebido por formadoras municipais a partir de uma pesquisa realizada na Comunidade Quilombola Serra da Rajada, em Caucaia. A obra, permeada por elementos identitários, ambientais e culturais, foi utilizada como recurso didático durante as formações de professores dos anos iniciais, promovendo discussões sobre interdisciplinaridade, educação ambiental e valorização dos saberes locais.

A escolha de um material literário inspirado na cultura quilombola reflete o compromisso com uma educação antirracista, inclusiva e contextualizada, que reconhece a potência das comunidades tradicionais como espaços de produção de conhecimento. Além disso, possibilita o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, como Língua Portuguesa, Mate-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mática, História, Geografia e Ciências, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais integradas e significativas.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar o processo de produção e aplicação do livro "Turma da Sala 12: uma aventura na Serra da Rajada" como instrumento formativo na formação continuada de professores de Caucaia-CE, destacando os impactos dessa experiência na prática docente e na valorização da cultura quilombola local.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva de caráter experiencial, desenvolvida no contexto da Formação Continuada Municipal de Professores de Caucaia-CE, no mês de agosto de 2025. De acordo com Gil (2019), a pesquisa descritiva tem como propósito central observar, registrar, analisar e correlacionar fatos ou fenômenos sem interferir neles, buscando compreender as características e comportamentos de determinado grupo ou situação. Essa abordagem possibilita representar fielmente a realidade estudada, descrevendo-a a partir de dados observáveis e organizados de modo sistemático.

Para Minayo (1993), a pesquisa qualitativa, de natureza experiencial, parte da vivência dos sujeitos e do contexto social em que estão inseridos, valorizando o significado das experiências humanas e o modo como as pessoas interpretam suas ações e interações. Nessa perspectiva, o pesquisador envolve-se diretamente com o campo, buscando compreender a realidade a partir do olhar dos participantes e de suas trajetórias concretas.

A investigação teve como objetivo analisar o processo de produção e aplicação do livro infantil interdisciplinar *"Turma da Sala 12: uma aventura na Serra da Rajada"* como instrumento formativo, identificando suas contribuições para o fortalecimento da educação contextualizada, da interdisciplinaridade e da valorização da cultura quilombola no âmbito escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A pesquisa foi conduzida pelas formadoras municipais das áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Caucaia e em articulação com programas parceiros, como o PAIC Integral, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) e a Cooperação entre Municípios (COPEM). O público participante do questionário foi composto por 28 professores de Matemática que lecionam do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, integrantes do programa municipal de formação continuada.

Durante o mês de agosto, foram realizados cinco encontros formativos, com duração média de oito horas cada, envolvendo docentes das duas áreas do conhecimento (Língua Portuguesa e Matemática). Nesses encontros, o livro *"Turma da Sala 12"* foi apresentado como recurso literário interdisciplinar, criado a partir de uma pesquisa realizada na Comunidade Quilombola Serra da Rajada, localizada no município de Caucaia. A obra foi utilizada como eixo de estudo e reflexão sobre o papel da cultura local no processo de ensino e aprendizagem.

O percurso metodológico da pesquisa foi organizado em quatro etapas principais, conforme descrito a seguir:

1. **Leitura deleite e ambientação sensorial:**
Os professores participaram de uma atividade de leitura deleite em um ambiente especialmente preparado, com imagens ampliadas das ilustrações do livro expostas em sequência narrativa. Esse momento teve como finalidade promover imersão estética e afetiva na história, despertando o olhar dos docentes para a potência da literatura infantil como meio de valorização das identidades locais e estímulo à sensibilidade pedagógica.

2. **Exploração interdisciplinar:**
Após a leitura, os participantes foram convidados a identificar possibilidades de integração entre o livro e diferentes áreas do conhecimento. Foram discutidas propostas de articulação entre Matemática, Língua

ISBN: 978-65-5222-079-0

Portuguesa, História, Geografia e Ciências, destacando a relevância de temas como cultura quilombola, meio ambiente e território. Essa etapa favoreceu o diálogo entre saberes escolares e saberes comunitários, fortalecendo a concepção de uma educação contextualizada.

3. **Planejamento de práticas pedagógicas:**
Em grupos, os docentes elaboraram sequências didáticas e projetos interdisciplinares inspirados na narrativa do livro, contemplando atividades de leitura, produção textual, releituras artísticas, resolução de problemas matemáticos contextualizados e aulas de campo na Serra da Rajada. Essa etapa reforçou o protagonismo e a autoria docente, além de estimular a reflexão crítica sobre o currículo e as possibilidades de integração entre áreas.

4. **Acompanhamento e avaliação das práticas docentes:**
Após o encerramento dos encontros, os professores aplicaram as propostas planejadas em suas escolas e compartilharam registros pedagógicos por meio de um formulário eletrônico (Google Forms). Nesse instrumento, relataram suas percepções sobre a pertinência, aplicabilidade e impacto do material literário em sala de aula, anexando evidências das atividades realizadas, como fotos, vídeos e planejamentos. Esses dados serviram de base para a análise qualitativa dos resultados.

A análise dos dados foi conduzida sob uma abordagem qualitativa interpretativa, considerando as experiências, percepções e reflexões dos docentes participantes. De acordo com Minayo (2012), a abordagem qualitativa interpretativa busca compreender a realidade social a partir do ponto de vista dos sujeitos, considerando seus significados, percepções e experiências.

Assim as respostas ao formulário foram sistematizadas em gráficos, que permitiram observar o grau de aceitação, aplicabilidade e relevância

do material didático. Essa leitura foi complementada pelos registros das formações e pelas observações das formadoras, de modo a compreender o alcance do projeto na formação continuada e seu potencial para resignificar práticas pedagógicas a partir da valorização dos saberes do território e da cultura quilombola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Durante o mês de agosto de 2025, foi realizadas formações continuada voltada aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, com foco nas turmas do 3º ao 5º ano. A formação, organizada pela equipe de formadores municipais e articuladas através de parcerias no âmbito estadual através do PAIC Integral, nacional por meio do CNCA e cooperação entre municípios.

Ao todo, foram realizadas cinco formações, sendo três de Língua Portuguesa (formações para os professores do 3º, 4º e 5º anos separadamente) e duas formações de Matemática, sendo uma para os professores do 3º e 4º ano e uma para professores do 5º. Ambas tiveram duração de oito horas e na ocasião, dentre as propostas metodológicas e estratégias apresentadas aos docentes, foi apresentado o material literário intitulado *Turma da Sala 12: uma aventura na Serra da Rajada*, obra produzida a partir de uma pesquisa desenvolvida na Comunidade Quilombola Serra da Rajada, localizada no município de Caucaia, Ceará.

O livro (Fig. 1) nasceu de um projeto de valorização cultural e ambiental. A obra apresenta personagens fictícios que interagem com personagens reais, construindo uma narrativa voltada ao público infantil, permeada por elementos identitários, históricos, ambientais e sociais. O trabalho foi concebido como um instrumento pedagógico capaz de articular a aprendizagem escolar à realidade local, fortalecendo a noção de pertencimento e o reconhecimento das culturas tradicionais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 1 - Capa do livro Turma da sala 12: uma aventura na Serra da Rajada

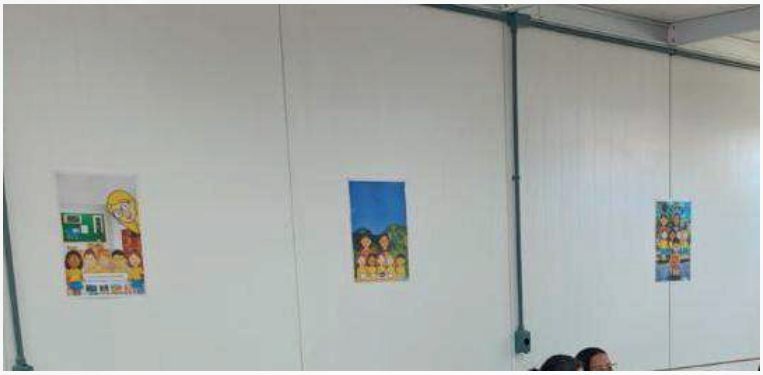
Fonte: Elaboração própria, 2025.

As formações tiveram como eixo temático a relação entre educação, cultura e meio ambiente, destacando a importância da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nos processos educativos. A escolha do livro como material formativo buscou sensibilizar os professores quanto à potência dos saberes do território, incentivando o uso de produções locais como instrumentos de ensino-aprendizagem e de valorização da identidade dos estudantes.

Para o momento de apresentação e trabalho com o material, foi feita uma organização inicial do espaço de formação, pensado para estimular a curiosidade dos docentes e proporcionar uma sugestão para as salas de aula. Foram impressas imagens de momentos da história do livro, em tamanho A3 coloridas e anexadas na parede de forma sequencial, ou seja, as imagens narravam a sequência de como a história estava sendo apresentada no livro, as imagens foram dispostas pela sala criando um ambiente imersivo (Fig. 2).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 2 - Imagens do livro expostas na sala de formação



Fonte: Elaboração própria, 2025.

O cuidado estético e pedagógico com o espaço contribuiu para que os professores vivenciassem, na prática, uma proposta de organização sensorial e criativa da sala de aula, reforçando a importância de pensar o ambiente como um elemento que comunica, ensina e motiva. O material impresso foi entregue a todos os participantes, permitindo o contato direto com a obra, suas ilustrações e o prefácio explicativo sobre o processo de construção do livro. O trabalho com o livro foi desenvolvido em quatro etapas.

ETAPA 01: LEITURA DELEITE

A primeira consistiu em uma leitura deleite, os professores foram direcionados para um espaço diferente das salas de formação, e foram apresentados a obra, sua construção, personagens fictícios norteadores da história, e os personagens reais, que foram os responsáveis por conduzir a jornada de pesquisa do material, todos ilustrados para que o livro ficasse atrativo para as crianças.

Nesse ambiente acolhedor, as formadoras apresentaram o contexto de criação do livro, destacando a pesquisa realizada na comunidade quilombola e o envolvimento da escola Yara Guerra Silva no processo de coleta de histórias, memórias e práticas ambientais. Para o momento da leitura deleite foi produzido um livro maior, no tamanho A3 para que

ISBN: 978-65-5222-079-0

pudesse ser feita a contação para os professores, e o mesmo ficou exposto durante a formação (Fig. 3).

Figura 3 - Momento da leitura deleite na formação de professores

Fonte: Elaboração própria, 2025.

A leitura deleite foi conduzida de forma dialogada, promovendo a escuta atenta e o envolvimento afetivo dos docentes com a narrativa. Esse momento favoreceu uma reflexão inicial sobre a importância da literatura como espaço de sensibilização e pertencimento, ampliando a visão dos professores sobre o potencial da leitura para além do domínio técnico, como experiência estética, emocional e cultural.

O momento da leitura deleite proporcionou interação entre os professores que participaram de forma ativa, escolhendo personagens do livro para representar e fazer a leitura de suas falas na narrativa. Os demais docentes que estavam acompanhando se mostraram atentos ao momento de contação, interagindo com outros momentos da história, como falas em grupo e reações apresentadas pelos personagens, como palmas, situações de surpresa, ou falas em caixa alta.

A experiência com a leitura deleite e de um material produzido sobre o próprio município, levou os professores a trazerem falas sobre o sentimento de pertencimento com a obra, dialogando sobre a importância de

resgatar a diversidade cultural das comunidades existentes em Caucaia, a identificação dos alunos sobre o tema apresentado no livro, e como era importante que não só alunos, mas professores e demais escolas conhecessem a história das comunidades escolares, proporcionando uma "aula de campo" através da literatura.

ETAPA 02: INTERDISCIPLINARIDADE COM O MATERIAL

O segundo momento de trabalho com o livro, após a leitura e apreciação da obra, foi a exploração da interdisciplinaridade presente, os professores puderem desenvolver no momento formativo as seguintes disciplinas:

- **História:** o livro resgata um pouco da cultura dos povos quilombolas da comunidade em questão;
- **Geografia**: geografia local da região na qual a comunidade quilombola está situada, aspectos climáticos e de relevo;
- **Ciências**: a questão ambiental apresentada;
- **Língua Portuguesa**: leitura, interpretação e análise linguística;
- **Matemática**: problemas matemáticos desenvolvidos a partir da contextualização com a história e seus personagens.

Essa etapa proporcionou um debate produtivo sobre a importância da integração entre os saberes escolares e os saberes do território, destacando o papel do professor como mediador de experiências significativas e promotor da diversidade cultural dentro do currículo.

O momento de contato com os diversos olhares dentro das disciplinas que de forma sútil compõem o livro, proporcionou aos professores uma discussão crítica acerca do que poderia ser abordado dentro das suas práticas pedagógicas em sala de aula, por meio de um resgate cultural do município ao qual estão inseridos. O momento discursivo e reflexivo foi retratado através das falas dos docentes, por meio do reconhecimento

ISBN: 978-65-5222-079-0

da importância de ter um material literário produzido por educadores do município, com foco nas crianças e no incentivo à prática de leitura, sendo esta, de pertencimento cultural.

Os professores foram conduzidos por meio das discussões em grupo a identificar o trabalho que poderiam desenvolver em sala de aula, explorando o material por um viés pedagógico, por meio da pesquisa e da inserção textual contextualizada para trabalhar gramática, dicionário e produção textual. As falas foram registradas pelas formadoras para compartilhamento das ideias apresentadas pelos docentes.

ETAPA 03: PLANEJAMENTO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A terceira etapa de trabalho com o livro se constituiu de ações voltadas para a prática pedagógica. Os professores foram convidados a planejar práticas pedagógicas com o material, identificando habilidades necessárias para a aprendizagem de seus alunos. A proposta tinha como objetivo estimular a autoria docente, promovendo a criação de sequências didáticas e projetos de leitura inspirados na narrativa.

Durante esse momento, surgiram inúmeras propostas, entre elas: a elaboração de releituras da história com novos finais; a produção de lendas locais recontadas pelas crianças; oficinas de contação de histórias; atividades de escrita criativa; e aulas de campo à Serra da Rajada, permitindo o contato direto com o espaço retratado no livro. Algumas equipes também sugeriram o uso da obra como base para projetos interdisciplinares, envolvendo pesquisa, arte e oralidade (Fig. 4).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Figura 4 - Momento de formação de equipes e manipulação dos materiais entregues

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os professores foram divididos em grupos, e desenvolveram as sequências didáticas a partir das discussões apresentadas. O exercício de planejamento coletivo favoreceu a troca de experiências e a reflexão sobre as práticas pedagógicas, evidenciando que o ensino pode ser ao mesmo tempo contextualizado, criativo e comprometido com a valorização das identidades locais. O livro se mostrou um ponto de partida potente para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, pois conecta a realidade do aluno à construção do conhecimento.

Entre as propostas apresentadas pelos grupos, destacaram-se práticas que exploravam o caráter ambiental e cultural da narrativa. Um dos grupos elaborou uma sequência de aulas que incluía a leitura compartilhada de trechos do livro, seguida de rodas de conversa sobre a preservação ambiental na própria comunidade dos alunos. Em seguida, os professores dialogaram uma atividade de produção textual, na qual as crianças seriam convidadas a escrever pequenas crônicas ou relatos sobre suas vivências com o meio ambiente, relacionando-as às experiências dos personagens da história.

Outro grupo trouxe uma proposta interdisciplinar envolvendo Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, partindo da observação do relevo e das características geográficas da Serra da Rajada. Os professores idealizaram uma aula de campo, na qual os estudantes poderiam observar

ISBN: 978-65-5222-079-0

o espaço natural, coletar dados sobre temperatura e vegetação e, posteriormente, realizar atividades matemáticas de medição e registro. Essa prática foi associada à construção de gráficos e tabelas, aproximando os conteúdos matemáticos da realidade local.

Na área de História e Geografia, surgiram ideias de trabalho voltadas para o reconhecimento do território e da identidade quilombola. Os professores planejaram atividades de mapeamento da comunidade, pesquisa sobre a origem do nome "Serra da Rajada". O intuito era que os alunos percebessem o espaço que habitam como um lugar de memória e resistência, ampliando o sentido de pertencimento e valorização cultural. Alguns professores levaram o desenvolvimento do mesmo contexto de reconhecimento de território para suas próprias comunidades, realizando um estudo ao entorno de suas escolas, trazendo aspectos não observados, como lendas e histórias locais.

A contação de histórias também foi um destaque nesse momento. Inspirados pelo formato narrativo do livro e por suas ilustrações, alguns grupos planejaram rodas de leitura e dramatizações para as turmas do ensino fundamental, utilizando fantoches e cartazes produzidos pelas crianças. Essa prática visava despertar o gosto pela leitura e estimular a oralidade, competências essenciais para a formação leitora nos anos iniciais.

As releituras foram outro ponto de destaque. A partir das ilustrações originais do livro, os professores sugeriram atividades de reinterpretação visual com técnicas variadas como pintura, colagem, e outras, permitindo que os alunos expressassem suas percepções sobre os personagens e os cenários da obra.

O momento da manhã dedicado ao livro, foi encerrado com uma socialização das ideias dos professores, na qual o grupo apresentou sua proposta de atividade, sendo possível relacionar as habilidades da BNCC, os recursos didáticos necessários e as possibilidades de adaptação para diferentes realidades escolares. As formadoras conduziram a discussão sobre como o livro poderia ser um ponto de partida para outras ações

ISBN: 978-65-5222-079-0

pedagógicas, reforçando a importância de uma formação docente que incentive o protagonismo, a criatividade e o olhar crítico sobre o território.

ETAPA 04: ACOMPANHAMENTO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E REGISTROS DOCENTES

A quarta etapa do trabalho com o livro Turma da Sala 12: uma aventura na Serra da Rajada foi dedicada ao acompanhamento das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores após o momento formativo. Essa fase teve como objetivo compreender de que forma as propostas elaboradas durante a formação foram ressignificadas no cotidiano escolar, bem como identificar os impactos do material literário nas práticas de leitura, escrita e no fortalecimento do vínculo entre os alunos e o território ao qual pertencem.

O acompanhamento se deu por meio do envio de registros pedagógicos anexados em um formulário eletrônico, o *Google Forms*, preenchido pelos professores, que incluíam fotografias das atividades, relatos reflexivos, vídeos curtos e planejamentos adaptados ao contexto de cada turma. Esses registros foram compartilhados com as formadoras municipais por meio de grupos institucionais de comunicação e de pastas colaborativas virtuais, o que facilitou a sistematização e análise das ações.

ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO

O público-alvo que deu origem aos resultados apresentados a seguir é uma fragmentação de parte dos professores de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que atuam do 3º ao 5º ano na rede pública municipal de Caucaia-CE e participaram das formações continuadas realizadas em agosto de 2025. Esses docentes integram o grupo atendido pela Formação Continuada Municipal, articulada pela equipe de formadoras municipais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ao final do processo formativo, foi disponibilizado um formulário eletrônico para que os participantes registrassem suas percepções sobre a pertinência, qualidade e aplicabilidade do livro como instrumento de ensino-aprendizagem além da socialização de suas práticas. O questionário continha questões fechadas de caráter avaliativo, permitindo mensurar o nível de satisfação, a relevância pedagógica e as possibilidades de uso do material em sala de aula. As respostas coletadas serviram de base para a análise dos resultados apresentados neste estudo, refletindo o olhar dos 28 professores de Matemática dos anos iniciais que participaram da formação e contribuíram para a consolidação da pesquisa.

O primeiro gráfico apresenta a avaliação global dos professores sobre o material didático *"Turma da Sala 12: uma aventura na Serra da Rajada"*. Os resultados evidenciam uma avaliação amplamente positiva, concentrando-se nas categorias "muito bom" e "excelente", com poucos registros nas opções intermediárias. Nenhum participante classificou o material como insatisfatório, o que revela alto índice de aceitação e reconhecimento por parte do público docente. Esse dado corrobora o trecho do artigo em que se afirma que o material foi considerado de "qualidade e personalizado, favorecendo a interdisciplinaridade e contribuindo para o desenvolvimento de competências socioemocionais e valores éticos"

A leitura desse gráfico demonstra que os professores perceberam o livro como um recurso pedagógico significativo, tanto pelo conteúdo interdisciplinar quanto pela valorização da cultura quilombola e do território local. A boa avaliação indica que o material atingiu seus objetivos formativos, promovendo uma reflexão sobre práticas de ensino contextualizadas, ligadas à realidade dos estudantes e às diretrizes da BNCC.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Gráfico 1 - Avaliação Geral do Material Didático

Fonte: Elaboração própria, 2025.

Os dados do Gráfico 2, por sua vez, também indicam positividade, com a maioria absoluta dos docentes selecionando as opçõesde concordância total ou parcial diante de afirmações como *"o material favorece a interdisciplinaridade"* e *"a obra permite relacionar conteúdos de diferentes áreas do conhecimento"*.

Essa tendência demonstra que os professores reconhecem a relevância da proposta de ensino integrada, característica central da educação contextualizada, na qual os saberes escolares se articulam aos saberes locais. Os resultados confirmam que o livro infantil, ao valorizar a cultura quilombola e o território de Caucaia, foi percebido como um instrumento interdisciplinar e contextualizado, capaz de promover aprendizagens significativas e de inspirar novas práticas docentes (Gráfico 2).

Gráfico 2 – Interdisciplinaridade e Contextualização do Material

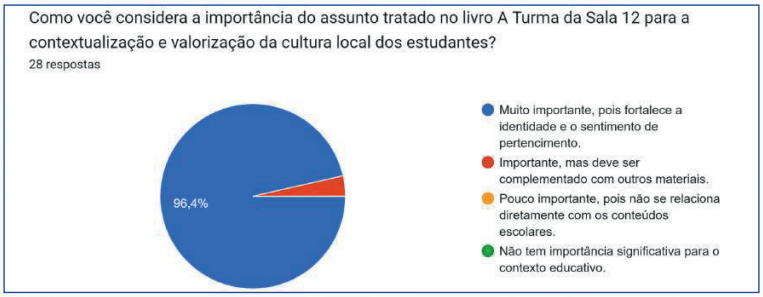
Fonte: Elaboração própria, 2025.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O terceiro gráfico apresenta as percepções dos 28 professores de Matemática quanto à aplicabilidade do livro em suas práticas pedagógicas cotidianas. Esse indicador é fundamental para compreender se o material literário desenvolvido durante a formação continuada extrapola o espaço formativo e se transforma efetivamente em recurso de uso real na sala de aula.

Os resultados revelam que a grande maioria dos docentes marcou as opções muito aplicável ou aplicável, indicando que o material foi percebido como de fácil implementação, compatível com as condições estruturais e curriculares das escolas municipais de Caucaia. Essa tendência demonstra que o livro foi elaborado de forma acessível, tanto no conteúdo quanto na linguagem, permitindo que os professores adaptassem as atividades às especificidades de suas turmas, como mostra o Gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3 – Aplicabilidade do Material Didático na Prática Docente



Fonte: Elaboração própria, 2025.

A leitura desses registros evidenciou o engajamento docente e a diversidade de abordagens pedagógicas inspiradas pela obra. Em várias escolas, o livro se transformou em ponto de partida para projetos interdisciplinares que envolveram toda a comunidade escolar. Alguns professores, por exemplo, realizaram contações, atividades de desenho nas quais os alunos apresentaram produções textuais e artísticas inspiradas nos personagens e paisagens da Serra da Rajada. Outros promoveram releituras das lendas e histórias tradicionais contadas pelos moradores da comunidade

ISBN: 978-65-5222-079-0

quilombola, promovendo uma verdadeira integração entre saberes locais e escolares.

Nas turmas dos anos iniciais, foi possível observar práticas de leitura compartilhada seguidas de produções coletivas, nas quais os alunos recontavam trechos do livro sob novas perspectivas, criando finais alternativos ou introduzindo novos personagens.

Outro ponto recorrente nos registros foi o uso do livro como recurso para o ensino contextualizado da Matemática**.** Professores relataram situações de aprendizagem em que os alunos resolveram problemas inspirados na trajetória dos personagens durante a jornada pela Serra. Essa abordagem contribuiu para uma aprendizagem mais significativa, pois os estudantes conseguiam visualizar a aplicação dos conceitos matemáticos em situações concretas e próximas de sua realidade.

Durante o trabalho com o livro nas escolas, alguns professores relataram o interesse dos alunos em que o trabalho de pesquisa e produção de um próximo livro fosse realizado em suas escolas, demonstrando curiosidade pelos personagens e uma identificação com a história que estava sendo narrada. Em suas falas, os professores demonstram interesse e entusiasmo com o projeto e seu desenvolvimento dentro das salas de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa investigou o processo de produção e aplicação do livro infantil interdisciplinar *"Turma da Sala 12: uma aventura na Serra da Rajada"* no contexto da formação continuada de professores da rede municipal de Caucaia-CE, com foco especial nos docentes de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A proposta partiu da necessidade de fortalecer práticas pedagógicas contextualizadas e de promover o diálogo entre educação, cultura e meio ambiente, valorizando os saberes tradicionais da Comunidade Quilombola Serra da Rajada.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados aos 28 professores participantes demonstraram uma avaliação amplamente positiva quanto à qualidade, pertinência e aplicabilidade do material didático. O livro foi reconhecido como um recurso inovador e significativo, capaz de integrar diferentes áreas do conhecimento e de aproximar o ensino da realidade dos alunos. Os gráficos analisados evidenciaram altos índices de concordância em relação à interdisciplinaridade, à contextualização dos conteúdos e à viabilidade de uso em sala de aula, reforçando o potencial formativo do projeto.

Constatou-se que a obra contribuiu para a reflexão crítica das práticas docentes, estimulando o protagonismo dos professores e a criação de atividades pedagógicas autorais, ancoradas nas vivências e identidades culturais locais. O envolvimento e o entusiasmo relatados pelos docentes indicam que a formação alcançou seu propósito de promover aprendizagens significativas, ao mesmo tempo em que fortaleceu a relação entre escola, território e cultura.

Apesar dos avanços alcançados, reconhece-se como limitação deste estudo a impossibilidade de apresentar, neste momento, os resultados referentes aos questionários respondidos pelos professores de Língua Portuguesa, cuja análise ainda está em processo de sistematização. Essa lacuna aponta para a necessidade de novas investigações que contemplem a percepção desse grupo, permitindo uma visão mais abrangente sobre o impacto do material nas duas áreas de conhecimento.

Acredita-se, contudo, que o livro *"Turma da Sala 12: uma aventura na Serra da Rajada"* constitui um recurso pedagógico de grande relevância para a rede municipal de ensino, podendo ser incorporado de forma contínua nas formações docentes e nas práticas escolares dos próximos anos letivos. Sua abordagem interdisciplinar e seu vínculo com a realidade cultural de Caucaia o tornam um instrumento potente para o ensino contextualizado, contribuindo para a formação de professores reflexivos, criativos e comprometidos com a valorização das identidades locais.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Assim, este trabalho reafirma a importância de produzir materiais educativos enraizados na cultura e na memória dos territórios, capazes de promover o pertencimento, o respeito à diversidade e a construção de uma educação pública mais humana, crítica e significativa.

REFERÊNCIAS

DOWBOR, Ladislau. **Educação e apropriação da realidade local.** Estudos Avançados, v. 21, n. 60, p. 75-90. 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa:** teoria, passos e fidedignidade. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 1993.

SILVA, Bruna Rafaela Araujo da *et al*. **Formação de professores e cultura quilombola:** uma experiência de pesquisa-ação na comunidade Serra da Rajada. In: SOUZA-SILVA, João Roberto de; OLIVEIRA, Rafael Capelari de (orgs.). Educação e ensino em perspectivas: metodologias, inovações e práticas. Vol. 2. Curitiba: Editora Bagai, 2025. p. 105-114. E-book. ISBN 978-65-5368-645-8.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.126

ESTADO DA ARTE SOBRE PESQUISAS RELACIONANDO O LEM E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE NOS REPOSITÓRIOS DE PESQUISAS ACADÊMICAS CEARENSES

Patrícia de Souza Moura[1]
Maria Gezilane Gomes de Lima[2]
Antonia Lis de Maria Martins Torres[3]
Joelma Nogueira dos Santos[4]

RESUMO

Este estudo trata-se de um recorte de uma tese de doutorado em que o texto apresenta uma análise sobre as pesquisas acadêmicas advindas de repositórios acadêmicos cearenses sobre o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) e sua relação com as Tecnologias Digitais na formação continuada de professores de Matemática. Para que esta pesquisa fosse consolidada, foi realizado um levantamento bibliográfico do tipo Estado da arte. Neste tipo de pesquisa, há indicação de critérios de inclusão e exclusão para se obter pesquisas acadêmicas que estejam relacionadas ao tema. Para a organização desse estudo foi preciso estabelecer parâmetros de pesquisa, tendo sido utili-

1 Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC, patricias.moura@uece.br;

2 Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC, gezilanegomes@gmail.com;

3 Doutora em Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC, lisdemaria@ufc.br;

4 Doutora em Educação da Universidade Federal do Ceará- UFC, joelma.santos@ifce.edu.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

zado apenas os repositórios das seguintes instituições de ensino: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Cariri (UFCA), Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Regional do Ceará (URCA), Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) e Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Sendo assim, os trabalhos foram separados por títulos e resumos que tivessem relação com as palavras chaves. Para isto, foram considerados os trabalhos publicados nos últimos 10 (dez) anos, considerando o parâmetro de 2014 até 2024. As escolhas desses repositórios se justificam pelo local que acontecerá essa pesquisa de Tese, no Estado do Ceará e por isso, se faz necessário ressaltar as pesquisas acadêmicas das suas Universidades e Instituto Federal, com o propósito de analisar como estas instituições estão vendo as seguintes: o Laboratório de Ensino de Matemática associado às Tecnologias Digitais e Formação Continuada de professores.

Palavras-chave: LEM, Tecnologias Digitais, Formação Continuada de professores, Ensino de Matemática, IES públicas e cearenses.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A relativa escassez de discussões sobre o ensino de matemática por longos períodos da história do ensino ou da educação, levou-a a ser compreendida como uma disciplina para poucos, ensinada sem apresentar contextualização, ou assimilação, como apresentação de fórmulas e demonstrações de teoremas, sem que houvesse contribuições para o pensamento crítico e reflexivo. Em detrimento disso, o professor, por sua vez, no ensino tecnicista, era visto como uma figura detentora de todo conhecimento e responsável por transferir seu saber sobre o conteúdo a ser ministrado.

A preocupação com a linguagem matemática e com as regras da teoria dos conjuntos deixou consequências, ainda não reveladas, nas práticas pedagógicas daquele período. Ao abordar a matemática de forma neutra, destituída de história, desligada de seus processos de produção, sem relação alguma com o social e o político, o ensino de Matemática, nesse período, aparenta ter sido descuidado da possibilidade crítica e criativa do aluno. O moderno dessa matemática apresenta-se, para os educadores, mais como um conjunto de novos dispositivos e nomenclaturas descolados de sentidos e significados conceituais, tornando-se uma disciplina abstrata e desligada da realidade (Pinto, 2005), e sem possibilidade de caracteriza-la coo construção primária.

A visão apresentada pendura por algum tempo nos cursos de formação do professore de matemática e adentra a sala de aula do ensino básico. Porém, com a visão mais atualizada e capaz de atender às necessidades de uma sociedade em transformação, pensamos num processo educativo em que os recursos didáticos matemáticos possam proporcionar as relações cognitivas, sociais e afetivas, envolvendo os estudantes, não apenas em um ambiente de descoberta, mas também de criação, de imaginação e de crítica. Assim, impõe a necessidade de infringir o ensino tradicional que tem orientado as diretrizes educacionais que regem nas salas de aula, durante muito tempo, no Brasil (Callejon, 2022).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Partindo do pressuposto que as tecnologias podem auxiliar no ensino e aprendizagem, acredita-se também que sua relação com o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) tem relevância, uma vez que essas interações podem proporcionar alternativas e experiências no ensino e na aprendizagem da Matemática.

Ao contextualizar, aponta-se alguns recursos didáticos, caracterizados como materiais concretos, jogos que se adaptam a construções e formas de ensinar matemática começaram a ganhar seu espaço na sala de aula e/ou nas produções de discussões científicas. Desse modo, destacou-se diante de diversas pesquisas a importância da utilização desses materiais para a compreensão de cálculos e fórmulas matemáticas, não de uma forma mecânica, mas interativa, dinâmica e direcionada para uma finalidade de ensino.

De forma geral, o recurso didático[5] é importante para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional do aluno, em que a sua ocorrência, os estudantes se divertem, debatem, criticam, formulam hipóteses e estratégias para a resolução do problema proposto. É por meio do uso de recursos que os estudantes têm acesso as ações que refletem e aprendem, aprimorando seus aspectos emocionais e afetivos (Cruz, 2022).

Assim, o LEM possui uma contribuição significativa no processo de ensino e aprendizagem que emerge desde o Ensino Fundamental, passa no Ensino Médio e adentra ao Ensino Superior, proporcionando vivências, experiências e metodologias diversas, nos três âmbitos da educação, de forma que venha a contribuir com a sua formação.

Como justificativa desse trabalho, compreende-se a necessidade e importância dos estudos sobre o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM), relacionando-o com as tecnologias digitais na formação conti-

5 Lorenzato (2006) compreende que o material concreto proporciona uma evolução e modificação contínua, levando os alunos a redescobrir, perceber propriedades e construir aprendizado. A manipulação de materiais dinâmicos fornece oportunidades para refletir sobre o que foi planejado e alcançado, colaborando para um entendimento mais aprofundado dos conceitos matemáticos.

ISBN: 978-65-5222-079-0

nuada de professores, percebendo que pode contribuir para o ensino e aprendizagem de matemática.

Este estudo trata-se de um recorte de uma tese de doutorado em que o texto apresenta uma análise sobre as pesquisas acadêmicas advindas de repositórios acadêmicos cearenses sobre o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) e sua relação com as Tecnologias Digitais na formação continuada de professores de Matemática.

METODOLOGIA

A pesquisa apresenta-se como Estado da Arte baseado no que propõe Romanowski e Ens (2006). Essa proposta aponta temas, subtemas e conteúdo que são mais priorizados em uma pesquisa e assim, apresentam a necessidade de algumas pesquisas, como também, pode apresentar temas que são quase que totalmente silenciados. Além disso, procura evidenciar aspectos pontuais de um curso ou uma área de formação com uma proposta específica. Assim, mostram os temas que têm sido procurados pelos pesquisadores.

Segundo Brandão *et al.* (1986, p. 7), o termo "Estado da Arte" propõe "realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área".

O Estado da Arte assume uma abordagem com características e modalidade de levantamento bibliográfico embasado por Silva, Souza e Vasconcellos (2020) acredita que permite uma conversa com demais pesquisadores de áreas afins e nos mostra dados produzidos em suas pesquisas. Sposito (2009, p. 40) afirma que são raros os autores que estabelecem problemáticas a partir de um diálogo horizontal com outros pesquisadores que dialogam e escrevem sobre o tema, o que dificulta o acúmulo também horizontal do processo de conhecimento.

Caracteriza-se como um estudo exploratório compõem a etapa preliminar de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é genérico, tornam-se essencial seu esclarecimento e delimitação, o que

ISBN: 978-65-5222-079-0

exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final desta ação passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (Gil, 2008).

Para essa pesquisa, foram considerados teses, dissertações e trabalhos de conclusão de curso dos últimos 10 (dez) anos, considerando o parâmetro de 2014 até 2024. Sendo excluídos trabalhos que não são disponibilizados completo, que estão fora do parâmetro de tempo, não se enquadram no tipo de trabalho e os que não apresentam qualquer relação com as palavras-chaves.

Para que esta pesquisa fosse consolidada, foi realizado um levantamento bibliográfico do tipo Estado da arte. Neste tipo de pesquisa, há indicação de critérios de inclusão e exclusão para se obter pesquisas acadêmicas que estejam relacionadas ao tema desta tese.

Quadro 1: Critérios de Inclusão e Exclusão da pesquisa

Critérios de Inclusão
Trabalhos presentes nos repositórios das instituições públicas de nível superior do Estado do Ceará
Ter relação com as palavras-chaves: Laboratório de Ensino de Matemática, Tecnologias Digitais e Formação Continuada de professores
Dissertações e Teses
Parâmetro de tempo de 10 anos (2014 – 2024)
Trabalhos completos disponíveis para download
Critérios de Exclusão
Repetição de trabalhos encontrados nas bases de dados
Restrição de acesso dos trabalhos encontrados
O trabalho não possuir relação alguma com as palavras-chaves
Trabalhos de conclusão de curso (TCC)
Está fora do parâmetro de tempo de 10 anos (2014-2024)
Trabalhos não completos ou disponíveis para download

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Para a organização desse estudo foi preciso estabelecer parâmetros de pesquisa, tendo sido utilizado apenas os repositórios das seguintes ins-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tituições de ensino: Universidade Federal do Ceará (UFC)[6], Universidade Federal do Cariri (UFCA)[7], Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)[8], Universidade Estadual do Ceará (UECE)[9], Universidade Regional do Cariri (URCA)[10], Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)[11] e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)[12]. Sendo assim, os trabalhos foram separados por títulos e resumos que tivessem relação com as palavras chaves desta pesquisa. A escolha desses repositórios se justifica pelo local que acontecerá essa pesquisa de Tese, no estado do Ceará e por isso, se faz necessário ressaltar as pesquisas acadêmicas das suas Universidades e Instituto Federal, com o propósito de analisar como estas instituições estão vendo as seguintes: o LEM associado às Tecnologias Digitais e Formação Continuada de professores.

FUNDAMENTANDO AS IDEIAS

Compreendendo que este trabalho tratará sobre o Laboratório de Ensino de Matemática com o uso das Tecnologias Digitais na formação continuada de professores, se faz necessário entender sobre esses assuntos, por esse motivo, discutiremos sobre seus conceitos e como serão utilizados neste trabalho.

6 https://repositorio.ufc.br/
7 https://catalogo.ufca.edu.br/biblioteca/index.php
8 http://biblioteca.ifce.edu.br/mobile/busca.asp?idioma=ptbr&acesso=web
9 https://siduece.uece.br/siduece/pesquisarItemPublico.jsf
10 http://barbalha.urca.br/biblioteca-online/
11 https://repositorio.unilab.edu.br/
12 https://repositorio.uvanet.br/home

ISBN: 978-65-5222-079-0

LABORATÓRIO ENSINO DE MATEMÁTICA (LEM)

É notório que ocorreram mudanças significativas no ensino de matemática, principalmente, na sua abordagem e metodologias de ensino. Por muitos anos na história, a matemática era ministrada com procedimentos tecnicistas, tendo como objetivo o mero repasse de informações e substituição de fórmulas. Além disso, era considerada uma disciplina com nível elevado de compreensão. Em respeito a isso, durantes os anos, muito se foi discutido sobre a importância do estudo com relação ao ensino e educação matemática e suas contribuições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que pudessem atrelar a matemática com a teoria e a prática.

Lorenzato (2002) afirma que não é possível amar o que não se conhece. Logo este pensamento ilustra porque tantos estudantes não se atraem pela Matemática. Se a eles não foi dado conhecer a Matemática, como podem vir a admirá-la? Entretanto, com a utilização do material didático, o docente pode, se empregá-lo corretamente, alcançar uma aprendizagem com compreensão, que tenha significado para o educando, diminuindo, assim, o risco de serem inventadas ou reforçadas falsas crenças referentes à Matemática, como ser considerada uma disciplina 'só para poucos privilegiados', 'pronta', 'muito difícil'. Outra decorrência provável se refere ao ambiente dominante durante as aulas de Matemática, onde o temor, a ansiedade ou a indiferença serão trocados pela satisfação, pela alegria ou pelo prazer. Mas, talvez, o mais importante efeito será o aumento da autoconfiança e a melhoria da autoimagem do estudante.

O desempenho de todo profissional depende também dos ambientes e dos instrumentos que estão disponíveis. Em muitas profissões, a prática difere pouco do planejamento; não é o caso da profissão professor, devido à criatividade dos estudantes, que torna o LEM indispensável à escola (Lorenzato, 2006). Assim como nossas casas se compõem de partes essenciais, cada uma com uma função específica, nossas escolas também precisam ter seus componentes, e um destes é o Laboratório de Ensino de Matemática (LEM).

ISBN: 978-65-5222-079-0

O Laboratório de Matemática traz discussões relevantes a respeito de métodos e metodologias que podem ser utilizadas, seja na educação básica, contribuindo para um ensino de matemática que relaciona a teoria e a prática ou na educação superior, contribuindo para formação de professores. Bittar e Freitas (2005) afirmam que o Laboratório de Ensino de Matemática vai além da exibição de uma coleção de materiais didáticos, para serem contemplados. Desse modo, deve ser um espaço dinâmico que proporciona o intercâmbio de ideias e práticas pedagógicas em matemática. Para isso, é importante o envolvimento intelectual de docentes e discentes nas atividades experimentais a serem desenvolvidas.

De acordo com Passos (2006) o LEM não é apenas um lugar. É um ambiente que propicia [...] um conjunto de explorações e investigações matemáticas com o propósito de encontrar alguns princípios matemáticos, padrões, regularidades. Desse modo, o LEM pode ser compreendido como um ambiente onde ocorre um processo, possuir a atitude. Certamente, uma de suas propostas é levar os educandos a pensar por eles mesmos, a questionar, observar padrões – resumindo, desenvolver uma atitude de investigação matemática.

Santos (2011) defende que as práticas pedagógicas atuais têm por propósito construir competências, buscar novos conhecimentos, procurar métodos ativos, tornar as disciplinas menos difíceis de compreender, respeitar os estudantes, utilizar didáticas mais flexíveis, procurar avaliações mais formativas, usar novas tecnologias e tratar os educandos através de técnicas reflexivas.

Carvalho (2021) defende que o LEM possui uma contribuição, tanto para o docente como para o estudante, no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da Matemática. O LEM, portanto, é um espaço favorável e indispensável ao cenário escolar, pois possibilita a aproximação da teoria com a prática. Nesse sentido, é um ambiente propício para que o estudante desperte interesse pela matemática, a persistência na busca de soluções e a convicção em sua capacidade de aprender matemática. Além de proporcionar a construção de conceitos, estratégias e habilida-

des matemáticas, também promove a procura de relações, propriedades e regularidades, incentivando o espírito investigativo. Desse modo, o LEM deve ser um espaço pertencente à escola, onde se viva matemática constantemente, tornando-se um ambiente contínuo de procura e experimentação.

O LEM possuem uma ampliação na sua linguagem e promove a comunicação de ideias matemáticas; também é possível adquirir estratégias de resolução de problemas e de planejamento de ações; proporciona o desenvolvimento da capacidade de fazer estimativas e cálculos mentais; estimula a iniciação dos métodos de investigação científica e na notação matemática; estimula a concentração, perseverança, raciocínio e criatividade; promove a troca de ideias por meio de atividades em grupo; estimula a compreensão de regras, percepção espacial, discriminação visual e a formação de conceitos (Rego RM, 2006; Rego RG, 2006).

Desse modo, é possível compreender a importância da contribuição necessária e fundamental que o LEM proporciona no ensino de matemática. É possível entender a matemática de diversas formas. O LEM proporciona uma nova visão sobre a disciplina e encoraja para o ensino dela associado a um material ou tecnologia. Permite que o estudante consiga ver a matemática para além da teoria, ao passo que estimula a criatividade, cálculos mentais e as relações da matemática com problemas e situações cotidianas. Assim, ao perceber essa importância, compreendemos que seja possível associar o Laboratório de Ensino de Matemática às Tecnologias da Informações e Comunicação, em que serão apresentados alguns argumentos na subseção a seguir.

LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

A utilização das tecnologias no campo educacional se mostra muito relevante, principalmente ao proporcionar às discentes experiências que possam visualizar a teoria e a prática. Ainda que muitas instituições de

ISBN: 978-65-5222-079-0

ensino ainda não possuam materiais tecnológicos adequados, ou salas de informática equipadas, mesmo que essa forma fosse o ideal, muitos docentes procuram adaptar suas metodologias de forma que possam atrelar a sua prática ao uso das tecnologias.

Jamais estaremos em posição de romantizar o abandono e a falta efetivada da utilização do dinheiro público e das políticas públicas, no contexto educacional público, a realidade de escolas sem computadores, internet são mais comuns do que se imagina.

Assim, muitos docentes tentam fazer um papel diferenciado, adaptando suas aulas para a realidade. Realizam a projeção de quizes e simuladores pelo Datashow e televisões. Tentam oportunizar estes estudantes a terem oportunidade de ver a matemática de uma forma mais interativa, lúdica e real. Mesmo que muitas pessoas não utilizem as tecnologias para o meio educacional, é inevitável afirmar que elas, quando usadas para esses fins, se tornam úteis e indispensáveis para o ensino.

As tecnologias da informação estão cada vez mais ganhando espaço. As Inteligências Artificias (IA) é um exemplo disso. Acontece que, assim como tudo, para o uso das tecnologias, principalmente para fins educacionais, é necessário saber fazer e como fazer.

Se engana quem acha que para levar um jogo digital ou um simulador não precisa antes de um planejamento prévio, tampouco um conteúdo relacionado. Veja bem, nem sempre todo conteúdo de matemática terá uma aplicação das tecnologias. Para que um recurso tecnológico entre na sala de aula, antes o professor necessita de realizar pesquisas, planejar, ensinar o conteúdo básico, para só assim, realizar a aplicação da tecnologia digital. Não pode ser a tecnologia pela tecnologia, assim a aula não tem fundamento, não existe essência, finalidade. Para se utilizar de qualquer recurso tecnológico se faz necessário um planejamento e organização da aula de forma estruturada e coerente.

As tecnologias digitais podem ser utilizadas de várias formas na sala de aula. Essa interação pode proporcionar a competitividade, a curiosidade e o interesse pela matemática.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Conforme Moro (2016) é necessário o uso de materiais e recursos didáticos, que estejam aliados às práticas vinculadas com a realidade dos alunos, de forma que busque produzir abstrações e generalizações em patamares cada vez mais elevados e complexos. As aulas envolvendo as tecnologias (...) vêm ao encontro dessa perspectiva, visto que possibilitam ao educando tornar-se sujeito no processo de construção do seu conhecimento.

Borba (2002) destaca que a informática não melhora nem piora o ensino, ela transforma o ensino, a aprendizagem e a forma como as pessoas geram conhecimento. Assim, a utilização da informática possibilita que argumentos visuais sejam usados com muito mais frequência, porque é uma característica da mídia informática.

Rossatto (2020) afirma que o uso das tecnologias de informação e comunicação na educação pode proporcionar processos de comunicação mais participativos e colaborativos, tornando a relação docente e estudante interativa e dialógica. Mas, se espera que a tecnologia faça as mudanças acontecerem automaticamente, pois isto seria um equívoco, pois, dependendo da forma como ela é utilizada, pode ser apenas a extensão de um modelo "tradicional" de ensino. A tecnologia sozinha não garante a comunicação de duas vias, por isso, a participação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem é indispensável.

Muito se fala no Laboratório de Matemática envolvendo materiais lúdicos e jogos, mas ainda pouco se retrata essa realidade utilizada pelo uso tecnologias digitais, mesmo que esta esteja ao nosso redor, ainda é possível compreender, por muitas visões, o Laboratório de Matemática específico e centrado no lúdico e concreto. Entretanto, esse discurso é um pouco antigo, a exemplo disso, em 1998 já se falava sobre a possibilidade de utilizar o Laboratório de Matemática com o uso das tecnologias como mostra o trabalho de Precatado, Antunes e Teixeira (1998) intitulado "Tecnologias no Laboratório de Matemática". Embora que naquela época, a tecnologia ainda se encontrava uma pouca arcaica se comparada a atualidade, é possível compreender, por meio do estudo acima

ISBN: 978-65-5222-079-0

citado, que o Laboratório de Matemática pode se apresentar de forma prática utilizando recursos lúdico e concretos, como também por meio das tecnologias, utilizando programas de computadores. Assim, o estudante consegue também, por meio das tecnologias, visualizar a teoria e a prática.

Os autores imediatamente acima citados, ainda defende que o Laboratório de Ensino de Matemática deve ser entendido como um espaço físico para o ensino de matemática e que proporcione experiências diversificadas utilizando também de recursos tecnológicos e outros, em que possa proporcionar um ambiente propício à experimentação e à descoberta, à aprendizagem de matemática.

Desse modo, é importante apresentar essa associação do LEM com a utilização das tecnologias digitais, pois pode proporcionar ao estudante uma visualização da matemática de diversas formas. Tendo em vista que esse uso se faz necessário na sala de aula, devemos então compreender a importância de ocorrer formação continuada de professores para que possa existir essa associação do LEM com as tecnologias. Assim, devemos apresentar argumentos pertinentes sobre esse tema na subseção seguinte.

Assim, é importante compreender a relação do Laboratório de Matemática com o uso das tecnologias digitais da formação continuada de professoras, uma vez que compreende-se a importância de levar para a educação básica, por meio de aulas interativas, que possam proporcionar aos estudantes uma visão mais contextualizada, relacionando a teoria e a prática. Desse modo, é importante proporcionar aos docentes, formações que possam ocorrer essa relação entre o LEM e as tecnologias digitais.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Discutir sobre formação continuada de professores se faz necessário, desde o momento que é pensado em desenvolver meios que promovam formações para que os professores possam ter experiências sobre assuntos selecionados e planejados.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por isso, ao pensar em formação continuada, é necessário relacioná-la com a realidade de sala de aula, de forma que possa ser desenvolvido e articulados, discussões pertinentes e metodologias que possam vir a contribuir ainda mais para o processo de ensino e aprendizagem de determinada disciplina.

Proporcionar a formação continuada de professores precisa compreender, que, não se deve ocorrer de qualquer maneira, é necessário levar assuntos, metodologias e métodos significativos para o trabalho docente, de forma que estes professores, possam levar as experiências para suas salas de aulas, por isso, é necessário um bom planejamento.

Moll (2012) retrata que o professor necessita contar com uma formação continuada diferenciada proporcionada pelos sistemas educacionais; de uma reorganização interna das escolas que possa contribuir para a descoberta e a compreensão dos conhecimentos não construídos, e para a reflexão coletiva entre seus pares, sobre os seus saberes e práticas, sobre e na ação para a concepção da sua autonomia e interação profissional.

Gatti (2008) afirma que qualquer tipo de atividade que possa vir a contribuir para a ação profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais virtuais, processos diversos, ou seja, tudo que possa proporcionar ocasião de informação, reflexão, discussão e que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

Alvarado-Prada; Freitas e Freitas (2010) defendem que as ações de formação continuada e outras ações denominadas ou relacionadas com essa formação, que deveriam aprofundar sobre os pensamentos e práticas docentes, a compreensão de suas problemáticas, a construção de propostas de transformação mais significativas institucional e socialmente, se reduzem a um fazer técnico, distanciando o docente e sua formação do exercício crítico da/na profissão.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Em muitas ocasiões, as formações continuadas de professores ocorrem de forma muito técnica, muitas vezes sem compreender que a docência nem sempre funciona assim, desse modo, é necessário que as formações continuadas estejam muito próximas a realidade de que se vivencia esses docentes nas suas escolas e consequentemente, nas salas de aulas. Por isso, o profissional que esteja à frente dessas formações precisa entender e conhecer essas realidades, para que essas formações não sejam apenas uma mera formalidade ou cumprimento de agenda, mas que seja algo significativo.

Por isso, ao associar o Laboratório de Ensino de Matemática com o uso das tecnologias digitais e a formação docente se faz necessário antes, compreender, as realidades vivenciadas por esses docentes em suas escolas, a situação de seus laboratórios seja de matemática e/ou informática, para que os planejamentos desses encontros sejam significativos e possa levar contribuições para essas realidades.

Desse modo, a formação continuada de professores deve trazer possibilidades, metodologias, discussões essenciais para o ensino de matemática o uso de laboratório de matemática e as tecnologias, de modo que, venha a proporcionar mecanismos de escolha, organização e planejamento desses docentes e que assim, levem para suas salas de aulas experiência importantes e que contribuam para o desenvolvimento e ensino e aprendizagem de matemática.

RESULTADOS E DESCUSSÕES

Foram utilizados descritores na busca para que fosse consolidada esse trabalho, de forma a proporcionar uma pesquisa mais fundamentada e criteriosa. Ocorreu a pesquisa do termo Laboratório de Matemática, sem aspas, o repositório da UFC não apresentou nenhuma dissertação e teses associadas ao Laboratório de Matemática, Tecnologias Digitais e Formação Continuada de professores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A UFC apresenta trabalhos que se relacionam com o Laboratório de matemática, mas nenhum dos pesquisados relacionou-se concomitantemente com as tecnologias digitais e formação continuada de professores. A UFCA, UNILAB, IFCE e URCA não apresentaram nenhum trabalho sobre Laboratório de Matemática, tão pouco relacionando com as Tecnologias digitais e a formação continuada de professores.

O único trabalho que traz uma relação rasa sobre o Laboratório de Matemática associado às tecnologias é a dissertação de mestrado intitulada "Laboratório de Ensino de Matemática: Uma proposta para Licenciatura em Matemática e a utilização de jogos de recorrência", de Freitas (2015). Apresenta as concepções do Laboratório de Matemática, e cita de forma rápida que o LEM deve ter apoio tecnológico, mas não dá exemplos de como isso pode acontecer e também não apresenta informações a mais sobre isso, além disso, o trabalho se relaciona apenas a formação de professores.

Um detalhe que chama a atenção, é que apesar do trabalho está presente no repositório da UECE, a instituição da dissertação é a Universidade Federal Rural do Semi-Árido, apresentando apenas uma única relação, o autor do trabalho é professor da instituição e que pediu afastamento para cursar o mestrado.

Quadro 2: Trabalhos que apresentam ao Laboratório de Matemática, Tecnologias Digitais e Formação Continuada de professores.

Instituição	Quantidade	Autores
UFC	0	Não satisfaz
UFCA	0	Não satisfaz
UNILAB	0	Não satisfaz
IFCE	0	Não satisfaz
UECE	1	Freitas (2015)
URCA	0	Não satisfaz

Fonte: Elaborado pela autora (2025)

Dessa forma, é possível compreender, mediantes das informações acima citadas, que existe uma relevância para o desenvolvimento desse

ISBN: 978-65-5222-079-0

trabalho, tendo em vista que as instituições de ensino superior do Estado do Ceará, na modalidade de pós-graduação stricto sensu, não possuem pesquisas que relacionem simultaneamente o Laboratório de Matemática, as Tecnologias Digitais e a formação continuada de professores, apenas apresentam esse tema de forma desvinculada, ou relacionando a educação básica e formação inicial de professores, mas em sua maioria pautam a materiais concretos e jogos matemáticos, raramente as tecnologias digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou a consolidação das ideias para este recorte de tese de doutorado, uma vez que as pesquisas nos repositórios cearenses se debruçam nas palavras-chave e proporcionou um direcionamento contundente, visto que existem muitas pesquisas sobre o LEM, as Tecnologias Digitais e a Formação de professores, mas a relação de trabalhos científicos que as relacionem de forma associada ainda é vista de forma escassa.

Durante as pesquisas nos repositórios, existiu algumas dificuldades, uma vez que apenas um trabalho apresentava a relação do Laboratório de Matemática, Tecnologias Digitais e Formação de professores e, mesmo que apresentasse no repositório de uma das Universidades, o local do programa de pós-graduação não era da referida instituição.

Desse modo, ficou evidente a relação das três palavras que fundamentam nossa pesquisa. Ainda que pareçam separadamente em diversos trabalhos relacionados à matemática, ao relacioná-las, é possível perceber uma dificuldade dessa associação, especialmente nos últimos dez anos, no Estado do Ceará, deixando em evidência a relevância desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; FREITAS, T. C.; FREITAS, C. A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, 2010.

BITTAR, M.; FREITAS, J. Luiz M. Laboratórios de educação matemática. In: BITTAR,M.; FREITAS, J. L. M. (Ed.). Fundamentos e metodologia de matemática ara os ciclos iniciais do ensino fundamental. Campo Grande: Editora UFMS, 2005. p. 231-265.

Brandão, Z.; Baeta, A. M. B; Rocha, A. D. C. (1986). Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão (2. ed.). Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos.

CALLEJON, E. da S.. **O JOGO COMO ATIVIDADE MEDIADORA DA APROPRIAÇÃO DE CONTEÚDOS MATEMÁTICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**. 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2022. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/d314a47e-1083-4827-91e5- 9a7be454e461/content. Acesso em: 06 ago. 2024.

CARVALHO, J. L. G. de. Identificação e busca de superação de obstáculos epistemológicos e didáticos no contexto do uso de laboratório de ensino de Matemática. 2021. 165f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática - PPGECEM) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2021.

CRUZ, A. M.. **CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA SOBRE JOGOS E SUA UTILIZAÇÃO**. 2022. 176 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Se, 2022. Disponível em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/17720. Acesso em: 24 jun. 2024.

Freitas, A. L. de. LABORATÓRIO DE ENSINO DE MATEMÁTICA: Uma proposta para licenciatura em matemática e a utilização de jogos de recorrência. 2015. 86 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico ou Profissional em 2015) - Universidade Estadual do Ceará, 2015. Disponível em: <http://siduece.uece.br/siduece/trabalhoAcademicoPublico.jsf?id=90939> Acesso em: 4 de novembro de 2024.

GATTI, B. A. Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GIL, A. C.. Métodos e técnicas de pesquisa social/ Antonio Carlos Gil. – 6. – São Paulo: Atlas, 2008.1.

LORENZATO, S**. Manipulando idéias matemáticas**. Mímeo. FE – UNICAMP, 2002.

LORENZATO, **S. O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores.** Coleção Formação de Professores. São Paulo: Editora Autores Associados, 2006.

MOLL, J.; *et al.* Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.

PASSOS, C. L. B. Materiais manipuláveis como recursos didáticos na formação de professores de matemática. In: LORENZATO, S. O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 77-92.

PINTO, N. B.. MARCAS HISTÓRICAS DA MATEMÁTICAMODERNA NO BRASIL. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 16, n. 5, p. 25-28, set. 2005. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/7916/7670. Acesso em: 06 ago. 2024.

RÊGO, R. M.; RÊGO, R. G. Desenvolvimento e uso de materiais didáticos no ensino de matemática. In: LORENZATO, S. O Laboratório de Ensino de Matemática na Formação de Professores. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 39-56.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Revista diálogo educacional**, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.Disponivel em: http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v06n19/v06n19a04.pdf. Acesso em: 13 de out. 2024.

SANTOS, S. M. P. dos. O brincar na escola: Metodologia Lúdico-Vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Setembro de 2002.

SILVA, A. P. P. N. da; SOUZA, R. T.de; VASCONCELLOS, V. M. R. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação. Porto Alegre**, Porto Alegre , v. 43, n. 3, e37452, set. 2020. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 14 out. 2025. https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452.

SPOSITO, M. P. (2009). O Estado da Arte sobre Juventude na Pós-Graduação Brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006). Belo Horizonte, MG: Argvmentvm.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.127

FORMAÇÃO DOCENTE: OS FUNDAMENTOS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO RN

Jammerson Yuri da Silva[1]
Arthur Cassio de Oliveira Vieira[2]

RESUMO

A pesquisa expõe em análise reflexiva o uso dos fundamentos e das políticas da Educação Especial e Inclusiva na formação docente, realizada com 185 estudantes do componente curricular de Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva, no curso de Especialização em Educação Inclusiva EaD do Campus Avançado Natal – Zona Leste do IFRN. Fundamentado teoricamente na História da Educação diante da perspectiva da nova História da Cultural, e de autores como Jean-François Sirinelli, Peter Burke e Justino Magalhães, realizou revisão bibliográfica e documental do arcabouço legal brasileiro: Constituição Federal, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), bem como legislações estaduais e municipais. A metodologia incluiu aplicação de formulário de caráter qualitativo via Google Forms contendo 19 questões qualitativas fechadas e 1 aberta a 185 estudantes que cursavam o componente curricular, para avaliar o

1 Pedagogo, Mestre em Educação e Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, jammerson_yuri@hotmail.com;

2 Professor Doutor do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, arthur.oliveira@ufrn.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

impacto dessa formação no reconhecimento das demandas na área e nas práticas pedagógicas inclusivas no visibilizar dos sujeitos e instituições no tempo e espaço. Os resultados indicam que a maioria dos participantes (99,2%) considera que a metodologia e as atividades favorecem o aprendizado, e 98,4% confirmam a contribuição do componente para a compreensão dos temas abordados. É destacado a importância da formação continuada dos professores para a adoção de práticas inclusivas, alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à articulação entre atendimento educacional especializado e sala regular. Reconhece-se a Educação Inclusiva como um desafio sociopolítico e pedagógico que demanda transformação das estruturas e políticas, enfatizando a inclusão como direito e meio para a justiça social. Em suma, a pesquisa reafirma a relevância da legislação vigente e suas possíveis revisões, e a contribuição da formação continuada para práticas pedagógicas inclusivas e efetivas no Estado do Rio Grande do Norte.

Palavras-chave: Formação Docente, Fundamentos da Educação, Educação Especial, História da Educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A presente escrita tem seu objetivo centrado no uso dos fundamentos e das políticas da Educação Especial e Inclusiva na formação docente, realizada com 185 estudantes do componente curricular de Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva, no curso de Especialização em Educação Inclusiva EaD do Campus Avançado Natal – Zona Leste do IFRN. Ao considerar a formação inicial e continuada de professores para Educação Especial e Inclusiva no Rio Grande do Norte, tomando como referenciais a inclusão como questão social e o direito à educação como condição para a cidadania. Delimitam-se as historiografias da formação docente para Educação Especial e Inclusiva no Estado, as propostas e ações do período recente e a relação entre políticas públicas e práticas desenvolvidas nas escolas da educação básica. A relevância deste trabalho reside no fato de que a formação continuada é um dos principais caminhos para a efetivação das práticas inclusivas nas escolas, contribuindo para que os professores estejam preparados para atender às demandas das diversidades e aos direitos previstos na legislação atual.

Sob um viés teórico, a pesquisa se ancora na História da Educação, abordando-a pela perspectiva da nova História Cultural, e dialoga com autores renomados como Jean-François Sirinelli, Peter Burke e Justino Magalhães, cuja produção enriquece a compreensão dos processos históricos e sociais que moldam a Educação Especial e Inclusiva no tempo e espaço. Além disso, o estudo realiza uma revisão criteriosa do arcabouço legal brasileiro, incluindo a Constituição Federal, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), assim como legislações estaduais e municipais. Esse conjunto normativo serve de base para estruturar as práticas pedagógicas e políticas educacionais que buscam garantir a inclusão e a equidade no ambiente escolar.

Metodologicamente, o estudo utiliza um formulário de caráter qualitativo, composto por 19 questões fechadas e uma aberta, aplicado via

Google Forms aos estudantes que cursavam o componente curricular. Essa abordagem permitiu avaliar o impacto da formação oferecida no reconhecimento das demandas da Educação Especial e Inclusiva e na incorporação de práticas pedagógicas que promovam a visibilidade e o protagonismo dos sujeitos envolvidos, além de considerar as instituições educacionais no espaço-tempo de sua atuação. Tal metodologia potencializou a obtenção de dados que refletem as percepções e experiências dos participantes, valorizando a avaliação contínua e colaborativa do processo formativo.

Os resultados obtidos indicam uma aceitação expressiva e positiva quanto à metodologia e as atividades propostas no curso, com 99,2% dos participantes reconhecendo o favorecimento do aprendizado e 98,4% confirmando a contribuição para a compreensão dos temas relativos à educação especial e inclusiva. Tais dados reforçam a importância da formação continuada para a sensibilização e qualificação dos docentes no que tange ao atendimento educacional especializado, bem como evidenciam a necessidade de alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e de uma articulação eficaz entre a sala regular e os espaços de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em síntese, a pesquisa reafirma que a Educação Inclusiva é um desafio que extrapola o campo pedagógico para englobar dimensões sociopolíticas estruturais, demandando transformações nas políticas públicas e nas práticas escolares. O estudo destaca a inclusão como direito fundamental de acesso e permanência aos processos formativos, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade permanente de revisões na legislação vigente e investimentos contínuos na formação docente para garantir práticas pedagógicas inclusivas e efetivas, especialmente no contexto do Estado do Rio Grande do Norte.

CAMINHO METODOLÓGICO

A metodologia adotada na pesquisa tem o enfoque qualitativo, visando compreender as percepções e avaliações dos estudantes parti-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cipantes acerca do componente curricular *"Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva"*. Para isso, foi elaborado um formulário estruturado contendo 20 questões, sendo 19 de múltipla escolha e uma aberta, aplicado por meio da plataforma Google Forms. Essa escolha possibilitou o acesso facilitado e a coleta remota de dados, alinhada com a natureza do curso ofertado na modalidade Educação a Distância (EaD).

Os participantes foram 185 estudantes matriculados no referido componente curricular dentro da Especialização em Educação Inclusiva promovida pelo IFRN – Campus Avançado Natal – Zona Leste. O formulário investigou aspectos como a formação inicial dos discentes, sua atuação profissional, o grau de dificuldade enfrentado nas atividades e ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), além da percepção sobre a relevância das unidades curriculares e a metodologia aplicada. Além disso, buscou-se avaliar a acessibilidade da plataforma, a diversidade das atividades avaliativas e o impacto do conteúdo na compreensão da educação especial e inclusiva.

O procedimento de coleta contou com a distribuição do link do formulário aos estudantes, garantindo confidencialidade e voluntariedade nas respostas. A plataforma Google Forms permitiu a organização sistemática dos dados, facilitando tanto a tabulação quantitativa dos retornos quanto a análise qualitativa dos comentários e sugestões fornecidos na questão aberta. Este procedimento incorporou a voz do estudante como elemento fundamental para a avaliação do processo formativo, promovendo um olhar reflexivo sobre os avanços e desafios da disciplina.

Por fim, a análise dos dados combinou a estatística descritiva para as respostas fechadas e a análise de conteúdo para a informação qualitativa, o que possibilitou um entendimento abrangente sobre a efetividade do componente curricular, as dificuldades enfrentadas e as sugestões para aprimoramento. Essa metodologia contribuiu para os objetivos do estudo ao oferecer subsídios para a melhoria contínua da formação docente em Educação Especial e Inclusiva, bem como para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas com as políticas educacionais vigentes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÕES DIANTE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Educação Especial como modalidade educativa projetada no atendimento educacional especializado com vista a garantia de recursos e serviços para discentes com deficiências ou em condições específicas, com o objetivo de que estes alcancem o máximo de seu potencial de desenvolvimento e aprendizado, e obtenham um nível de formação compatível com suas características e aspirações pessoais a fim de fortalecer sua autonomia. Esta compreensão nos é lembrada na Política Nacional da Educação Especial (2008) com uma Diretriz que enfatiza a Educação Especial como modalidade para a construção de sistema educacional inclusivo, conforme apresentamos, a seguir:

> A Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços, e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p.10).

Neste sentido tanto a Educação Especial quanto a Educação Inclusiva visam assegurar um espaço educativo para todos, desde que as condições de acessibilidade física, social e pedagógica sejam garantidas e as adequações necessárias estejam asseguradas, sejam como a elaboração de um currículo pensado para pessoas com deficiência ou a acessibilidade nas unidades escolares. Em nosso país, esses documentos internacionais refletiram na Lei de Diretrizes e Bases a Educação Nacional - LDBEN de 1996, a qual apresenta a inclusão como princípio e a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa toda a Educação Básica, dando ênfase à inclusão educacional e ao atendimento educacional especializado a ser oferecido, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 1996, art. 58.

A formação de professores para a Educação Especial e Inclusiva no Rio Grande do Norte possui uma trajetória marcada por avanços e desafios. A análise das distintas propostas e iniciativas de formação, bem como

ISBN: 978-65-5222-079-0

a identificação dos principais atores envolvidos, possibilitam um mapeamento dos esforços realizados em diferentes momentos e, ao mesmo tempo, a compreensão de sua articulação com as políticas públicas que orientam a formação docente inicial e continuada no RN.

No que se refere à formação de professores para a Educação Especial, é possível identificar um conjunto de propostas e ações desenvolvidas a partir de alguns momentos; mas gostaríamos de destacar o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que priorizou a formação de professores em nível de Aperfeiçoamento e Especialização, onde temos como exemplo a Especialização em Educação Inclusiva realizada pelo Campus Zona Leste do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) por meio da Universidade Aberta do Brasil (UaB); o Programa de Mestrado Profissional em Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGEEsp/UFRN); e a oferta de cursos de extensão no formato presencial e por meio da Educação a Distância, disponibilizado por instituições como IFRN, UFRN, UFERSA (Universidade Federal Rural do Semi-Árido) ou a UERN (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte).

As políticas públicas para a Educação Especial no Rio Grande do Norte articulam-se às determinantes nacionais e configuram um complexo sistema normativo. O quadro legal é robusto e deve ser complementado por planos e diretrizes específicos que considerem as características e necessidades do estado. As políticas nacionais oferecem suporte financeiro e institucional, especialmente com a criação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e da Universidade Federal Rural do Semi-Árido, que foram, entre outras, responsáveis pela formação dos primeiros professores. Contudo, a escassez de recursos e a falta de articulação das redes de ensino dificultam a implementação das ações mais efetivas ao passo do tempo.

Os planos de educação e formação apresentados pela União e pelo estado, assim como as diretrizes curriculares e de formação para a educação, conclamam às escolas a implementar práticas pedagógicas que

garantam a inclusão de todos os estudantes. Essas diretrizes enfatizam, ainda, a necessidade de um sistema educacional em que a inclusão e o respeito às diferenças sejam condições naturais. A articulação entre as diretrizes de educação inclusiva, as políticas de formação de professores, o apoio à elaboração de pareceres, a produção de materiais, a formação de equipes multiprofissionais e o financiamento de ações constituem os eixos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e do Sistema Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

Os currículos das licenciaturas em formação de professores do Rio Grande do Norte contemplam, em maior ou menor grau, os conteúdos necessários para a preparação de profissionais aptos a atuar na Educação Especial e em salas de recursos, sendo que apenas dois componentes curriculares abordam essa perspectiva de ensino com maior ênfase. Conforme é apresentado nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e que se destinam à formação de docentes também habilitados para atuarem junto a Educação Especial, conforme os Projetos Pedagógicos dos Cursos disponíveis no Portal da instituição.

Os perfis de formação definidos pelos cursos, no entanto, não são suficientes para dotar os egressos das competências necessárias. O ensino para identificação e planejamento da educação para estudantes com deficiência ou em condição específica, assim como a avaliação da aprendizagem e a formação de parcerias de apoio à inclusão são as que apresentam menor presença nos currículos, podendo indicar lacunas nos processos de formação inicial, especialmente na formação prática, no estágio supervisionado e na articulação entre a formação superior e a atuação profissional. Esses aspectos constituem-se em verdadeiros desafios para a formação inicial de professores da educação básica e as exigências para o atendimento às necessidades educacionais específicas

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos discentes devem ser consideradas nas orientações e diretrizes do processo de formação.

A ausência de programas de formação inicial de professores para a Educação Inclusiva, com ênfase na Educação Especial ou em necessidades educacionais específicas, traduz-se na reduzida presença de conteúdos sobre a educação de estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nos currículos de formação, configurando um feito a longo prazo. As dificuldades na formação de professores para a Educação Especial não se restringem às limitações na configuração das ênfases e nos conteúdos oferecidos, mas também na articulação do estágio supervisionado e da formação prática com a atuação docente no nível e nas áreas da educação básica.

A proposta da formação de docentes para a Educação Especial, na modalidade de formação continuada, é oferecida, principalmente, mediante a elaboração e a execução de cursos de especialização, mestrados profissionais e cursos de extensão. Como as iniciativas são variadas e diversificadas, a finalidade é contribuir para a formação de professores capacitados a atuar no contexto da inclusão, desenvolvendo a formação inicial dos professores, por meio de ênfase específica, e dando continuidade ao processo, por meio da formação continuada.

A formação continuada em nível de pós-graduação e capacitação tem um impacto significativo nas práticas docentes, proporcionando a atualização das competências profissionais, com enfoque nas novas tecnologias e na formação para a inclusão, além de contribuir para a prática e a reflexão sobre o trabalho dos professores. Neste cenário encontramos o curso de Especialização em Educação Inclusiva do IFRN. Diante da crescente demanda de estudantes na condição de pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (NEE) – e com transtornos funcionais específicos (como dislalia, discalculia, dislexia e disgrafia) nas salas de aula regulares tornou-se necessário nas instituições educacionais em garantir espaços e ações formativas e realmente inclusivas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Neste cenário, o IFRN, comprometido com a formação humana integral, com o exercício da cidadania, com a produção e a socialização do conhecimento e com a garantia do direito de todos à educação, decidiu ofertar o curso de Especialização em Educação Inclusiva. Esse curso é voltado para graduados que atuam ou pretendem desenvolver pesquisas e atividades no campo da Educação Especial e/ou Inclusiva. O curso é ofertado na modalidade a distância, destina-se preferencialmente a educadores e profissionais da educação que sejam portadores de diploma de graduação – licenciatura, bacharelado ou tecnólogo – expedido por Instituição de Ensino Superior regularmente reconhecida. Esses profissionais devem atuar nas Redes Públicas de Ensino.

Assim, a instituição contribui para a produção e socialização de conhecimentos, promovendo o crescimento pessoal e profissional dos sujeitos como seres históricos e cidadãos de direito. Com o objetivo de formar profissionais especialistas para atuar em educação profissional na perspectiva inclusiva, atendendo estudantes com necessidades educacionais específicas (como pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades) e transtornos funcionais específicos (como dislalia, discalculia, dislexia e disgrafia). O curso visa promover uma ação proativa, criando condições e alternativas para um desempenho técnico, ético e político, considerando as peculiaridades e os contextos específicos em que programas e projetos inclusivos são implementados.

Para tanto se espera considerar a necessidade de promover formação continuada de profissionais da área de educação, alinhada às demandas da sociedade e, em particular, da Educação Especial e Inclusiva, o egresso do curso deverá ser capaz elaborar estratégias de atuação com estudantes que possuam necessidades educacionais específicas e/ou transtornos funcionais específicos; contribuía para a criação de condições necessárias e alternativas para uma Educação Inclusiva; compreenda as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais específicas; fundamente a prática pedagógica com subsídios teórico-metodológicos adequados ao

ISBN: 978-65-5222-079-0

processo de inclusão; e utilize a pesquisas na área de Educação Inclusiva como uma perspectiva metodológica em sua atuação docente.

Com o desejo de desenvolver uma formação didática os recursos didáticos utilizados no curso de Especialização em Educação Inclusiva são variados e visam proporcionar um ambiente de aprendizado rico e interativo. O curso adota a plataforma virtual de aprendizagem Moodle como principal meio de interação entre discentes, docentes e tutores. Nesse ambiente, estão disponíveis diversas ferramentas que facilitam a comunicação e o compartilhamento de informações, incluindo fóruns de discussão, chats, correio eletrônico, material didático e atividades avaliativas. Existe também a utilização de videoaulas a cada módulo, permitindo que os estudantes tenham acesso aos conteúdos de forma dinâmica e visual.

Os participantes poderão desenvolver aulas interativas, que envolvem desenvolvimento de projetos, seminários e debates, entre outras atividades em grupo. Além disso, é utilizados materiais impressos, que estão relacionados ao conteúdo abordado nas aulas e disponibilizados na plataforma Moodle. Além do uso de textos em formato eletrônico (.doc ou .pdf) a fim de complementar o aprendizado, oferecendo aos discentes a possibilidade de acessar diferentes materiais que enriquecem a formação. Também existe um conjunto de bibliografia básica e complementar disponível nos polos presenciais de ensino e no Campus EaD, garantindo que os estudantes tenham acesso a obras que aprofundem os temas discutidos ao longo do curso.

Além disso, a infraestrutura dos polos de atendimento e as experiências em educação a distância mostram que o processo de ensino e aprendizagem é mais eficaz quando os educandos têm acesso a ambientes de estudo adequados e com apoio efetivo de tutores. Assim, os polos estabelecem e mantêm o vínculo dos estudantes com a entidade executora e funcionam como laboratórios pedagógicos. Para a prática e desenvolvimento de habilidades tecnológicas, o IFRN disponibiliza um laboratório de informática com computadores modernos, todos conec-

ISBN: 978-65-5222-079-0

tados à internet e equipados com softwares específicos que atendem às necessidades pedagógicas do curso.

Existe um suporte pedagógico, que garante atendimento de tutoria, onde os estudantes podem receber orientações diretamente dos tutores e professores. A organização e a coordenação das atividades administrativas são realizadas em uma secretaria acadêmica e coordenação de polo, que oferece apoio tanto para os discentes quanto para os docentes. Toda a infraestrutura do campus foi projetada para garantir acessibilidade a pessoas com necessidades educacionais específicas. As instalações seguem as orientações da Portaria Ministerial nº 1.679/99, contando com rampas de acesso, portas adaptadas para cadeirantes, banheiros acessíveis e carteiras adequadas para canhotos. Essa atenção às necessidades específicas reforça o compromisso do IFRN com a inclusão e a equidade de oportunidades para todos os seus estudantes. A estrutura física não apenas oferece condições ideais para a realização de atividades pedagógicas e administrativas, mas também contribui para a permanência dos participantes no curso, garantindo um ambiente acolhedor e interativo.

O acesso ao curso de Especialização em Educação Inclusiva, na modalidade a distância acontece por meio de processo seletivo via edital específico disponibilizado em site da instituição. Em sua estrutura curricular se observa as determinações legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), da Resolução CNE/CES nº 01/2007, e do Projeto Político-Pedagógico do IFRN. entre os princípios e diretrizes que fundamentam este curso, destacam-se: política da igualdade, ética da identidade, inter e transdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade, intersubjetividade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. O curso é composto por 450 horas totais, sendo 405 horas destinadas aos componentes curriculares e 60 horas ao trabalho de conclusão de curso (TCC).

Neste cenário formativo temos o componente curricular *"Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva"*, que visa aborda, entre outros aspectos, a evolução histórica da Educação Especial no Bra-

ISBN: 978-65-5222-079-0

sil, destacando os marcos institucionais e legislativos que influenciaram a construção das práticas inclusivas. Associado a História da Educação, ao rememorar a trajetória da escolarização das pessoas com deficiência e as transformações do sistema educacional, que inicialmente foi marcadamente segregador, concentrado em instituições especializadas e na exclusão dos sujeitos que apresentavam necessidades educativas diferenciadas.

As primeiras iniciativas da Educação Especial no Brasil estavam associadas à perspectiva da segregação e que, entre os séculos XVI e XIX, as iniciativas governamentais direcionadas às pessoas com deficiência foram pontuais e assistemáticas conforme nos lembra os documentos oficiais, num sistema substitutivo e, muitas vezes, não direcionado à progressão nos estudos. Essas condições históricas reforçam a compreensão da Educação Especial inicialmente como um espaço separado, traduzido em instituições religiosas e especializadas que davam atenção específica às deficiências, porém sem garantir a inclusão social e educacional plena.

A legislação brasileira foi crucial para a mudança dessa realidade, com avanços importantes que já no século XX começaram a garantir o direito à educação para todas as pessoas, independente de suas condições. Precisamos enfatizar que as mudanças na legislação foram substanciais, mas têm ocorrido insistentes interpretações divergentes que integram a complexidade do processo político. Atentar para os efeitos e para os riscos dessas interpretações é buscar que se continue a luta pelo direito à educação. Essas transformações legais possibilitaram o desenvolvimento de políticas públicas que visassem a inclusão e o acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular.

No contexto atual, a Educação Inclusiva é entendida como um princípio que deve nortear todas as práticas educativas, superando a segregação e promovendo acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes em diferentes contextos educacionais. Conforme nossos avanços na área educacional é preciso pensar essas interfaces e a relação entre teoria e prática para que a inclusão escolar não seja apenas

ISBN: 978-65-5222-079-0

um ideal para o sistema educacional, mas o princípio norteador de todas as práticas educacionais e sociais de determinada sociedade. Isso implica a necessidade de articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente.

Outro aspecto fundamental é o destaque para a transversalidade da Educação Especial na organização curricular, especialmente na Educação Infantil, onde as ações pedagógicas devem ser planejadas considerando o desenvolvimento integral das crianças com deficiência. Os documentos norteadores em nossa nação como a BNCC, orienta que é necessário planejar ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento da linguagem muitas vezes utilizando a comunicação aumentativa e alternativa, no oportunizar atividades de representação, jogo simbólico e uma diversidade de atividades de expressão corporal. A formação inicial e continuada dos professores, portanto, ganha centralidade para a consolidação da perspectiva inclusiva no cotidiano escolar.

Assim, o componente curricular destaca que o entendimento da dimensão histórica da Educação Especial permite compreender as conquistas e desafios que permeiam a inclusão escolar. A trajetória de mudanças legislativas e políticas públicas convergem para uma educação mais democrática, refletida também na formação dos profissionais da educação. Com isso compreender a dimensão política e legislativa da Educação Especial é fazer um panorama de suas concepções políticas e de suas articulações com a educação básica e o ensino superior, o que reforça a importância da articulação entre teoria, legislação e prática pedagógica para o fortalecimento da educação inclusiva.

Para tal é preciso considerar que a História da Educação é fundamental para os fundamentos da Educação Especial, porque permite compreender a evolução das concepções sobre deficiência e as práticas educacionais destinadas às pessoas com deficiência, situando essas práticas em seus contextos históricos, sociais e políticos. Conforme ressaltado no texto, a história revela as complexas relações entre ensino-aprendiza-

gem e as representações sociais da deficiência, possibilitando uma análise crítica dos métodos e políticas educacionais vigentes.

Esse rememorar histórico é essencial para identificar os momentos e paradigmas que influenciaram a criação de práticas segregadoras e assistencialistas, e auxiliar na construção de uma Educação Especial que caminhe em direção à inclusão e ao reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência. Conhecer essa trajetória ajuda a entender por que determinadas práticas ainda persistem e fornece subsídios para a formulação de políticas mais justas e eficazes, que integrem a Educação Inclusiva como fundamento central.

Além disso, a História da Educação ajuda a ampliar a compreensão sobre as concepções de deficiência embutidas nas políticas educacionais e destaca a importância de abordagens sociais que promovam a participação plena dos estudantes com deficiência no sistema educacional regular, enfatizando a aprendizagem e o direito ao conhecimento como elementos nodais. Portanto, a História da Educação é uma ferramenta crucial para fundamentar processos educativos que superem o modelo segregador e estimulem a inclusão, dignidade e autonomia das pessoas com deficiência.

UMA FORMAÇÃO COM VISTA A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como mecanismo metodológico o uso do formulário via Google Forms revelou-se fundamental para a investigação da percepção dos estudantes sobre o componente curricular *"Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva"*. A aplicação desse instrumento possibilitou a coleta sistemática e ampla de dados qualitativos e quantitativos, refletindo diretamente a experiência dos discentes com o componente curricular, a acessibilidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a metodologia adotada e os desafios enfrentados. Essa abordagem garantiu uma visão detalhada e representativa do impacto do curso na formação docente voltada à Educação Especial e Inclusiva.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Além disso, o formulário favoreceu a participação ativa dos estudantes, permitindo que expressassem livremente suas opiniões, dificuldades e sugestões, o que enriqueceu a análise e contribuiu para a identificação de aspectos que demandam ajustes, como prazos de atividades, necessidade de mais momentos síncronos e melhora na interface da plataforma. A combinação de perguntas fechadas e abertas assegurou o equilíbrio entre dados quantitativos para análise estatística e qualiquantitativa para uma compreensão mais profunda das vivências dos discentes.

Os dados obtidos através do formulário também serviram para validar a eficácia do componente curricular, evidenciando que a grande maioria dos estudantes compreendeu as necessidades da Educação Especial e Inclusiva, apesar de algumas dificuldades com o uso das ferramentas. Esse feedback é essencial para o aprimoramento da disciplina, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais inclusivas, acessíveis e alinhadas às demandas reais dos estudantes.

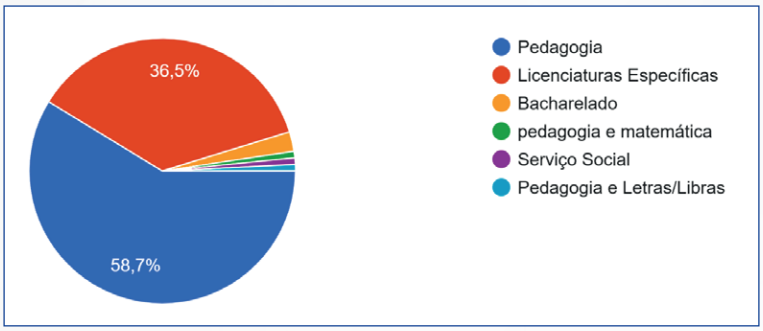
Portanto, o formulário não só funcionou como instrumento de diagnóstico e avaliação, mas também se constituiu em um recurso metodológico que aproximou os pesquisadores do contexto educacional vivido pelos estudantes, incentivando a melhoria contínua da formação e promovendo uma educação mais inclusiva e efetiva. Essa prática reforça a importância da escuta ativa e da adaptação constante das proposições formativas às necessidades do público-alvo.

Ao analisarmos a questão 4, que investiga a formação inicial dos respondentes, revela um perfil majoritariamente composto por licenciados, com 58,7% provenientes de licenciaturas específicas e 36,5% de pedagogia. Essa predominância indica que a maioria dos participantes já possui uma base sólida e direcionada para a docência, o que sugere maior familiaridade e interesse pelas temáticas abordadas no componente curricular. Essa característica impacta diretamente na apropriação dos conteúdos, pois docentes com formação inicial em áreas pedagógicas tendem a relacionar mais facilmente os conhecimentos adquiridos no curso com suas práticas profissionais. Além disso, a diversidade dentro

ISBN: 978-65-5222-079-0

do grupo, ainda que relativa, pode proporcionar diferentes perspectivas e enriquecer as discussões, favorecendo um ambiente de aprendizagem colaborativa mais plural. Esse panorama reforça a relevância do curso para profissionais que buscam aprimorar suas competências no campo da Educação Especial, consolidando e ampliando suas capacidades para atuar de maneira inclusiva mesmo diante da diversidade de origem formativa dos participantes conforme nos mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 - Questão 4 da pesquisa pergunta: "Qual sua formação inicial?".

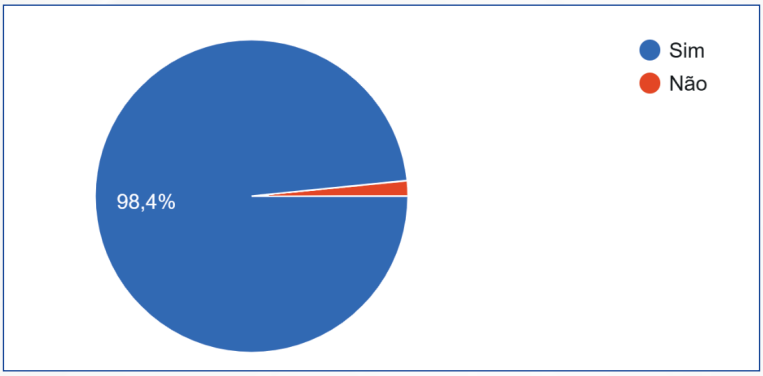


Fonte: Elaborado pelos autores via Google Forms (2025).

Na questão 15, que avalia se o componente curricular ajudou os participantes a compreender as necessidades da Educação Especial e Inclusiva, se obteve uma aprovação expressiva de 98,4%, indicando que quase todos os respondentes reconheceram a efetividade do curso em ampliar seu entendimento sobre o tema. Esse resultado evidencia o sucesso didático e conceitual da proposta didática, em proporcionar uma visão aprofundada e atualizada sobre as demandas específicas da Educação Inclusiva, fortalecendo o preparo profissional dos estudantes para atuarem de forma mais consciente e comprometida com as diversidades. Conforme nos mostra o gráfico a seguir:

ISBN: 978-65-5222-079-0

Gráfico 2 - Questão 15 pergunta: "O componente curricular lhe ajudou a compreender as necessidades da Educação Especial e Inclusiva?".



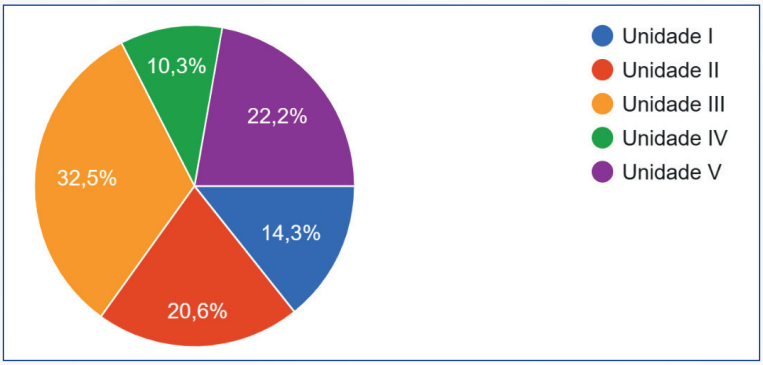
Fonte: Elaborado pelos autores via Google Forms (2025).

A elevada aceitação sugere que os conteúdos e metodologias aplicados foram adequados para atender às expectativas e necessidades formativas dos discentes, contribuindo significativamente para a capacitação de docentes e outros profissionais da área. Esses dados reforçam a importância de investir em formações especializadas que promovam a inclusão educacional, preparando agentes capazes de enfrentar desafios e implementar práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferenças.

Ao análisar a questão 16 que revela uma distribuição diferenciada das unidades estudadas que os discentes consideram mais relevantes para sua formação, destacando-se a Unidade IV, com 32,5% das respostas, seguida pela Unidade II (22,2%) e Unidade V (20,6%). Essa predominância da Unidade IV pode sugerir que os conteúdos abordados nela são considerados mais aplicáveis ou fundamentais para a prática profissional dos estudantes no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A valorização dessas unidades indica uma possível hierarquização do aprendizado, na qual certos temas ou abordagens se mostram mais alinhados com as demandas e expectativas dos participantes, refletindo suas experiências e desafios cotidianos no campo educativo. Conforme nos mostra o gráfico a seguir:

ISBN: 978-65-5222-079-0

Gráfico 3: Questão 16 pergunta: "Qual unidade estudada em nosso componente curricular (disciplina) você considera mais relevante para sua formação até aqui?".



Fonte: Elaborado pelos autores via Google Forms (2025).

Além disso, essa distribuição aponta para a importância de diversificar e equilibrar o planejamento curricular, garantindo que todas as unidades recebam a devida atenção e aprofundamento, para que o conjunto do componente curricular seja completamente assimilado. Considerando que as outras unidades receberam percentuais menores, pode ser necessário revisar estratégias pedagógicas e conteúdo para aumentar o engajamento e a percepção de relevância dessas partes do curso. Dessa forma, o feedback dos estudantes pode auxiliar na otimização do currículo, assegurando que a formação ofertada seja abrangente e efetivamente enriquecedora em todas as suas dimensões, potencializando a formação de profissionais mais preparados e críticos frente à Educação Inclusiva.

Vale ressaltar que o curso inicia com a Unidade I, que trata da construção do conceito de deficiência, explicando seus aspectos históricos e sociais, oferecendo uma base crítica para compreender como as deficiências vêm sendo percebidas ao longo do tempo. A Unidade II aprofunda a história da Educação Especial, convidando o cursista a explorar as narrativas e contextos históricos por meio da produção de uma linha do tempo, que ajuda a visualizar os processos e sujeitos envolvidos nesse campo. Na Unidade III, o foco é nos sujeitos e fundamentos da Educação Especial,

ISBN: 978-65-5222-079-0

agregando conhecimentos sobre as pessoas que contribuíram para a área e os conceitos básicos que norteiam as práticas.

Na sequência, a Unidade IV aborda a Política Brasileira de Educação Especial na perspectiva inclusiva, proporcionando um estudo aprofundado das políticas públicas que sustentam a inclusão escolar, com atividades como a produção de um mapa conceitual para sintetizar a compreensão das políticas e sua aplicação. Por fim, a Unidade V trata da inclusão e exclusão, discutindo seus desdobramentos para as práticas pedagógicas, incentivando uma reflexão crítica sobre os desafios e possibilidades na efetivação da Educação Inclusiva, culminando com questionários avaliativos para fixação do conteúdo. O percurso formativo, orientado pelo professor Jammerson Silva, é estruturado para garantir a assimilação dos conteúdos visando uma atuação qualificada na área da Educação Especial e Inclusiva.

Na questão aberta de número 20, foi solicitado sugestões e observações dos participantes, onde se revela importantes feedbacks que destacam tanto aspectos positivos quanto desafios enfrentados no curso. Entre as contribuições, sobressaem pedidos por maior flexibilidade nos prazos das atividades e ampliação de encontros síncronos, indicando a necessidade de ajustar o ritmo e a metodologia para melhor atender às demandas dos estudantes, especialmente daqueles com agendas ocupadas e com dificuldades em ferramentas tecnológicas. Ademais, há elogios recorrentes à dedicação dos professores e tutores, ressaltando a importância do suporte humano no processo de aprendizagem e inclusão. Essas reflexões apontam para uma busca contínua de melhoria na organização e na interação pedagógica, reafirmando a relevância de processos educativos acessíveis e adaptativos para uma formação mais eficaz em Educação Especial e Inclusiva, conforme evidenciado nos relatos expressos nas respostas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores e a sua capacitação ao longo da vida são, sem dúvida, o eixo principal da construção de uma educação escolar que

ISBN: 978-65-5222-079-0

atenda a todos os estudantes, levando em conta as suas características, interesses e necessidades. Não obstante, a análise da formação, da prática pedagógica, da organização da escola e da sua gestão, da construção de ambientes físicos e virtuais de aprendizagem inclusivos, da acessibilidade, da participação da comunidade escolar, da equidade da educação, da justiça social e de outros elementos da inclusão deve estar presente em qualquer pesquisa na linha da educação para a inclusão.

A formação em Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva proporciona uma compreensão aprofundada dos aspectos históricos, sociais e políticos que envolvem a educação de pessoas com deficiências, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre a inclusão e exclusão no ambiente escolar. Ao longo das unidades, o curso capacita os cursistas a reconhecerem a importância das políticas públicas e das práticas pedagógicas inclusivas, fortalecendo o compromisso com a garantia dos direitos e a efetivação da Educação Inclusiva. Dessa forma, a formação contribui para a construção de uma atuação profissional ética, consciente e transformadora, essencial para a promoção de escolas mais justas e acessíveis para todos os sujeitos.

Ao analisar as respostas da pesquisa revela satisfação dos estudantes com o componente curricular *"Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva"*, destacando a qualidade do corpo docente, a organização do curso e a relevância do conteúdo para a formação docente. Contudo, evidencia-se também a necessidade de aprimoramentos, como a flexibilização dos prazos, a inclusão de mais recursos multimídia, encontros síncronos para melhor interação e acompanhamento mais próximo dos formandos com necessidades educacionais específicas. Essas considerações apontam para a importância de se manter um equilíbrio entre a excelência acadêmica e a adaptabilidade pedagógica, garantindo um ambiente de aprendizagem inclusivo e acessível que propicie o engajamento e o desenvolvimento integral de todos os participantes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR)**. Brasília, DF: MEC/CAPES, 2009. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br**.** Acesso em: 10 out. 2025.

BURKE, **Peter. O que é história cultural?** 2. ed. Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MAGALHÃES, **Justino. Tecendo nexos: história das instituições educativas.** São Paulo: EDUSF, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). Campus Avançado Natal – Zona Leste. **Plano de ensino do componente curricular Fundamentos e Políticas da Educação Especial e Inclusiva.** Natal, RN, 2023.

SILVA, J. Y. da; VIEIRA, A. C. de O.; MEDEIROS NETA, O. M. de. **José Álvares de Azevedo e a circulação de ideias sobre a educação de cegos no Brasil no século XIX.** *History of Education in Latin America – HistELA*, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e38788, 2024.

SIRINELLI, Jean-François. **Os intelectuais.** In: RÉMOND, René. **Por uma história política.** Rio de Janeiro: Ed. UFRJ/Ed. FGV, 2003.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.128

CURRÍCULO INTEGRADO E TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO PROEJA

Maria Cristiane Correia Maia[1]

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo compreender, de forma propositiva, as relações entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto dos processos formativos de professores do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), na Rede Pública Estadual de Senhor do Bonfim – BA. A questão-problema norteadora foi: "Até que ponto se articulam, de forma analítica, os conceitos de currículo integrado e trabalho como princípio educativo na complexidade da formação continuada dos professores do PROEJA/Ensino Médio dessa rede?". De natureza qualitativa e orientação etnográfica, a pesquisa buscou uma descrição densa do fenômeno investigado, adotando a análise de conteúdo de base hermenêutica como método interpretativo. Foram utilizados três dispositivos de coleta de dados: análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal. A tríade conceitual conhecimento-cultura-trabalho foi empregada como parâmetro de análise. Os resultados indicam que os professores participantes articulam suas práticas a um conhecimento teórico sistematizado e comprometido com a formação docente. Contudo, a implementação efetiva de um currículo integrado ainda se apresenta como um desafio. Os sujeitos

1 Mestra em Educação de Jovens e Adultos – UNEB-BA, Doutoranda em Ciências da Educação – Assunción PY, cristiane.maia1968@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

investigados reconhecem a necessidade de criação de espaços-tempos para o planejamento coletivo, na perspectiva do pensar juntos, possibilitando uma formação continuada mais ampla, dialógica e emancipatória. Tal proposta deve considerar as práticas pedagógicas, concepções, certezas e incertezas construídas ao longo da trajetória docente, em interação com seus etnométodos e com o contexto social e cultural em que atuam. Conclui-se que a articulação entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo demanda não apenas estratégias pedagógicas, mas também políticas públicas institucionais que reconheçam e valorizem a formação continuada, bem como a construção coletiva do conhecimento reconhecendo esses profissionais, enquanto sujeitos produtores de saberes, a partir das suas respectivas leituras, pesquisas e experiências refletidas.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos, Currículo integrado, Trabalho, Formação continuada.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Pensar o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo no contexto da formação continuada de professores do PROEJA implica reconhecer a complexidade epistemológica, política e ética que atravessa os processos formativos contemporâneos. Essa reflexão demanda compreender o currículo não apenas como um conjunto de conteúdos organizados, mas como um espaço de produção de sentidos, de reconfiguração de saberes e de disputa de projetos societários. Nessa perspectiva, a integração curricular se afirma como possibilidade de superação da fragmentação entre teoria e prática, entre cultura geral e cultura técnica, entre educação básica e educação profissional.

Para tanto, (Morin, 2004) nos convoca a superar o paradigma do pensamento simplificador, fragmentado e reducionista, que historicamente conduziu a educação a dissociar o conhecimento em compartimentos estanques. Em seu lugar, propõe um pensar complexo, capaz de articular o todo e as partes, o global e o local, o uno e o diverso, reconhecendo as inter-relações e as incertezas que constituem o real.

Pensar complexamente, nesse sentido, significa assumir a incerteza como princípio cognitivo e compreender que o conhecimento é tecido em rede, atravessado por múltiplas dimensões: culturais, sociais, históricas e afetivas. Tal perspectiva epistemológica desafia a escola e o currículo a transcender dicotomias históricas (como teoria/prática, razão/emoção, sujeito/objeto), instaurando um novo modo de compreender e agir no mundo, mais aberto, solidário e interdependente. Assim, a proposta moriniana sustenta a necessidade de uma formação docente reflexiva e crítica, comprometida com a construção de um saber integrado e contextualizado, sensível à complexidade do tempo presente.

O trabalho, enquanto categoria ontológica fundante do ser social**,** é compreendido como princípio educativo capaz de articular as dimensões do conhecimento, da cultura e da vida em sociedade. Como afirmam (Frigotto, Ciavatta e Ramos 2005, p. 42), “a centralidade do trabalho no

ISBN: 978-65-5222-079-0

currículo integrado reside na sua potência de formar sujeitos históricos capazes de compreender e transformar a realidade concreta em que vivem". Assim, o trabalho, longe de ser mera atividade produtiva, torna-se mediação formativa e emancipatória, na qual se constituem sujeitos críticos, criadores e conscientes de sua inserção no mundo.

No município de Senhor do Bonfim (Ba), o PROEJA configura-se como território pedagógico privilegiado de formação de jovens e adultos trabalhadores, situado no Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves (CEEPS), atualmente Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado. Nesse contexto, emergem questões fundamentais acerca de como o trabalho em sua dimensão ontológica, ética e política pode orientar o currículo integrado em suas múltiplas dimensões: epistemológica, social e cultural, promovendo a articulação entre saberes escolares, experiências laborais e práticas de vida dos sujeitos da EJA. Como diria (Freire, 1996, p. 67), "ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo", e é nessa intervenção que se funda a práxis docente transformadora.

A problemática que norteou este estudo foi: até que ponto se articulam analiticamente os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto da formação continuada dos professores do PROEJA/Ensino Médio da rede estadual de Senhor do Bonfim?

Nessa perspectiva, o objetivo geral foi compreender de forma propositiva as inter-relações entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo na formação docente do PROEJA. Os objetivos específicos foram: estabelecer relações entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo no contexto da formação continuada dos docentes; compreender as concepções dos professores acerca desses conceitos, a partir de suas itinerâncias aprendentes e formativas; e propor subsídios e oficinas formativas voltadas à prática docente integrada.

Desse modo, busca-se contribuir para a formação e reflexão crítica dos docentes que integram o Centro Estadual de Educação Profissional em Saúde Tancredo Neves, atualmente Centro Estadual de Educação Profis-

sional Professor Paulo Batista Machado Paulo Batista Machado, instituição em que o PROEJA se consolida como um processo de itinerância formativa, marcado pela interlocução entre saberes, práticas e experiências docentes. Essa itinerância é compreendida como movimento contínuo de (re)significação das práticas educativas, que exige problematizar quais sujeitos aprendentes se pretende formar**,** quais fundamentos epistemológicos e teórico-metodológicos sustentam o Currículo Integrado, e como se dá a implicação desses princípios nos processos de formação continuada do professor. Trata-se, portanto, de uma proposta que tensiona as fronteiras entre formação e ação pedagógica, reconhecendo que a docência se constitui no entrelaçamento de dimensões éticas, políticas, cognitivas e afetivas, num espaço de construção permanente de sentidos e de compromisso com a emancipação humana.

REFERENCIAL TEÓRICO

A reflexão sobre o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo inscreve-se em uma concepção de educação que busca articular teoria e prática, conhecimento e cultura, técnica e ética, na perspectiva da formação humana integral. Tal compreensão desloca o foco da simples transmissão de saberes para a construção coletiva e contextualizada do conhecimento, reconhecendo a indissociabilidade entre o fazer e o pensar, o aprender e o transformar. Essa perspectiva rompe com a lógica instrumental da educação tecnicista e assume o compromisso de formar sujeitos críticos, autônomos e solidários, capazes de intervir no mundo de maneira consciente e ética.

Para (Morin, 2004), é urgente transcender o pensamento simplificador que fragmenta o saber e reduz o real a partes desconexas. O autor propõe o pensamento complexo como via para compreender a diversidade e a unidade do mundo, afirmando que “o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade” (Morin, 2004, p. 36). Essa epistemologia da complexidade sustenta a ideia de currículo como tecido de inter-relações,

ISBN: 978-65-5222-079-0

no qual as dimensões cognitivas, culturais e existenciais se entrelaçam. O pensamento complexo, ao reconhecer a incerteza e a incompletude como constitutivas do processo de conhecer, convida a educação a abandonar certezas absolutas e a promover o diálogo entre saberes, valorizando as experiências humanas em sua totalidade. Nesse sentido, (Morin, 2004), ressalta que,

> Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios da nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente, (Morin, 2004, p. 46).

Nessa direção, o currículo integrado emerge como expressão concreta dessa complexidade. Para (Ciavatta, 2005), tal concepção curricular visa superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, ressignificando o conhecimento como práxis. A integração curricular não se resume à justaposição de conteúdos, mas implica uma articulação orgânica entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia, possibilitando ao educando compreender os processos sociais e produtivos de modo crítico. Como ressaltam (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005), o trabalho, enquanto princípio educativo, constitui "mediação entre a formação humana e a construção da sociedade", conferindo ao currículo uma dimensão política e emancipatória.

Sob essa perspectiva, o currículo é compreendido como território simbólico e político, no qual se constroem sentidos, identidades e pertencimentos. (Macedo 2010, 2012) amplia essa visão ao conceber o currículo como território de significações, tecido pelas práticas e experiências dos sujeitos. A partir da etnopesquisa crítica, o autor propõe uma metodologia implicada e dialógica, que reconhece o saber da experiência como legítima forma de produção de conhecimento. Trata-se de um fazer científico que recusa a neutralidade epistemológica e afirma a implicação do pesquisador como ato ético e político de compromisso com os sujeitos e com a transformação social. Nesse viés, (Macedo, 2011) explicita que:

ISBN: 978-65-5222-079-0

> [...] o que é importante é indagar como deveríamos efetivar nossas escolhas formativas levando em conta o mundo do trabalho, da produção, e suas contradições, cientes de que a cultura técnica e sua existência secular devem ser refletidas nas ações formativas, colocando como centralidade a história do trabalho e suas experiências de aprendizagem, a sua emergência específica, contraditória e integralmente humana, (Macedo, 2011, p.104).

No mesmo horizonte, (Freire, 1995; 1996) reafirma que toda prática educativa é um ato político, pois toda educação se inscreve em um projeto de sociedade. O autor defende que a formação do educador deve se ancorar no diálogo**,** na problematização da realidade e na consciência crítica como caminhos para a libertação. Educar, nesse sentido, é criar condições para que os sujeitos leiam o mundo e atuem sobre ele, transformando-o. Assim, o trabalho como princípio educativo assume um papel fundante: é pelo trabalho compreendido não como alienação, mas como criação, que o ser humano se reconhece como sujeito histórico capaz de transformar sua própria existência, (Manfridi, 2003).

Ao adotar essa concepção, o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) propõe articular a educação básica e a formação profissional sob a ótica da emancipação humana. O trabalhador, nesse contexto, não é visto como objeto da formação, mas como sujeito histórico portador de saberes, memórias e experiências. Tal perspectiva distancia-se da lógica mercadológica da empregabilidade e aproxima-se de um projeto educativo contra-hegemônico, que entende o trabalho como dimensão ontológica, ética e social, capaz de integrar conhecimento, cultura e vida como eixo estruturante do currículo. Sobre isso (Moraes, 2008) conclui que:

> Precisamos elaborar novas propostas que enfatizem a reconstrução da dignidade humana, a tessitura social, ecológica e planetária, bem como a presença de Inter-relações entre os diferentes domínios da natureza e da vida, a interdependência entre ambiente, ser humano e desenvolvimento (Moraes, 2008, p.180-181).

Dessa forma, a fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa evidencia que o currículo integrado, orientado pelo trabalho como princípio educativo, constitui-se como um campo de disputa simbólica e política, no qual se confrontam diferentes racionalidades e projetos de formação. Inspirado pela epistemologia da complexidade (Morin, 2002), pela pedagogia emancipatória (Freire, 1996) e pela etnopesquisa crítica de (Macedo, 2012), esse paradigma busca uma formação continuada que ultrapasse a fragmentação disciplinar e a subordinação do conhecimento às exigências produtivistas. Em seu lugar, propõe uma educação integral, pautada na autonomia, na práxis e na justiça cognitiva**,** capaz de formar sujeitos que não apenas compreendam o mundo, mas que também o reinventem.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO DA (EJA) E DO PROEJA: DESAFIO A SER ENFRENTADO.

Compreende-se a formação docente como um processo contínuo e permanente, que integra, de modo indissociável, as dimensões inicial e continuada. Em uma perspectiva ampliada, tal formação transcende as ofertas e práticas formais delineadas pelas políticas públicas e educacionais, materializando-se também nas vivências cotidianas do fazer pedagógico. Assim, constitui-se como prática educativa concreta e reflexiva, inscrita no próprio exercício profissional, o que torna imprescindível ressaltar sua natureza dinâmica, processual e historicamente situada. Portanto, é pertinente enfatizar que,

> A formação jamais seria dádiva ou doação, mas construção conquistada por seres que se responsabilizam, se autorizam, se autonomizam, nos seus coletivos sociais, ao dizer do que precisam como alimento da alma e da carne, como forma de se alterar com-o-outro, se alterar-com-o-mundo (Macedo, 2011, p.144).

Nessa perspectiva, é inconcebível conceber uma proposta formativa que não se alicerce em fundamentos e princípios éticos capazes de reconhecer

ISBN: 978-65-5222-079-0

e valorizar a pluralidade dos saberes, dos modos de vida, das culturas, das linguagens e das experiências que permeiam o cotidiano escolar. Trata-se de compreender a formação docente como um processo que se constrói na diversidade e na dialogicidade, incorporando as múltiplas dimensões humanas, sociais e culturais que configuram o espaço educativo.

Sob essa vertente, a formação docente, inicial ou continuada, deve ser compreendida como um processo que se desenvolve a partir da problematização da realidade, tomando a educação como um projeto histórico, cultural e socialmente situado. O educador em formação é chamado a refletir criticamente sobre essa realidade, reconhecendo-se como sujeito que pensa e transforma o mundo em que atua. A formação, nesse sentido, não pode ser concebida como algo pronto e acabado, mas como um processo em constante construção, aberto à emancipação intelectual, ética e política dos sujeitos envolvidos. Aprender, pensar e refletir criticamente tornam-se, assim, atos indissociáveis da prática educativa. Trata-se de instaurar um movimento permanente de reflexão e ação, no qual o educador elabora sentidos sobre sua prática e, ao mesmo tempo, aprende a pensar e agir com ética, compromisso e responsabilidade diante de si, do outro e da coletividade escolar.

Esse processo formativo requer, de modo imprescindível, a escuta atenta e sensível de todos os sujeitos envolvidos na formação docente, em seus diferentes níveis e contextos. Escutar, nesse horizonte, significa mais do que ouvir: é reconhecer o outro como portador de saberes, experiências e narrativas que precisam ser legitimadas e integradas ao processo educativo. Trata-se de uma escuta comprometida com o diálogo, que confere voz e vez aos sujeitos e que compreende o conhecimento como construção coletiva e situada. Nessa perspectiva, a formação docente se funda na heterogeneidade, na pluralidade de percursos e itinerâncias formativas, e na disposição ética de aprender e ensinar a partir da escuta recíproca. Assim, o ato de escutar transforma-se em um princípio pedagógico essencial, capaz de promover uma educação que valoriza o encontro, a alteridade e a coautoria na construção do saber.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Para Freire,

> Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala (Freire, 1991, p. 135).

Nessa perspectiva, a organização da formação continuada, entendida como modalidade de educação ao longo da vida no âmbito do PROEJA, deve configurar-se como um movimento de ressignificação profunda da Educação de Jovens e Adultos. Tal proposta requer uma postura de ousadia intelectual e pedagógica, orientada pela curiosidade crítica que impulsiona o educador e o educando à aventura coletiva da construção do conhecimento. Trata-se de conceber a formação como um processo dialógico e colaborativo, em que formadores e formandos se constituem mutuamente em sujeitos aprendentes, partilhando saberes, experiências e inquietações. Nesse horizonte, a formação continuada se transforma em um território vivo de itinerâncias e errâncias formativas, espaços de criação, experimentação e reinvenção histórica nos quais se produz uma educação comprometida com a emancipação, a autonomia e o inédito viável freiriano.

ITINERÂNCIA METODOLÓGICA

A pesquisa, de natureza qualitativa, inscreve-se na abordagem etnográfica e hermenêutica, conforme (Macedo, 2010), buscando compreender os sentidos produzidos pelos sujeitos a partir de suas experiências. O universo da pesquisa constituiu-se de cinco professores atuantes no curso técnico de Enfermagem do PROEJA, no CEEPS Tancredo Neves, atualmente, Centro Estadual de Educação Profissional Professor Paulo Batista Machado, em Senhor do Bonfim, Bahia.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os dispositivos de coleta de informação utilizados foram: entrevistas semiestruturadas, para apreensão das concepções docentes sobre currículo e trabalho; grupo focal, com vistas à construção coletiva de compreensões sobre a prática formativa; e análise documental, envolvendo o Documento Base do PROEJA/Ensino Médio (Brasil, 2007) e registros institucionais do CEEPS.

A interpretação das informações foi realizada mediante análise de conteúdo de base hermenêutica, orientada pela tríade conceitual: conhecimento, cultura e trabalho, buscando evidenciar as relações entre teoria e prática nas falas docentes, visando descobrir os possíveis entrelaçamentos entre os conceitos de currículo integrado e trabalho enquanto princípio educativo nos contextos de formação continuada do professor do PROEJA. Ressaltamos, nesse contexto, que a potencialidade formativa da pesquisa etnográfica se volta para a construção de um saber indexalizado às pautas sociais concretas. Assim, (Macedo, 2010) afirma que:

> A etnopesquisa é um modo intercrítico de fazer pesquisa, porque no processo de construção do conhecimento não considera os sujeitos do estudo um produto descartável de valor meramente utilitarista. Entende como incontornável a necessidade de construir juntos; traz pelas vias de uma tensa interpretação dialógica e dialética a voz do ator social para o *corpus* empírico analisado e para a própria composição conclusiva do estudo, até porque a linguagem assume aqui um papel de co-constitutivo central (Macedo, 2010, p.10).

Nessa direção, as palavras e os etnotextos que emergiram das falas dos sujeitos da pesquisa foram analisados considerando o contexto vivo de sua produção e as condições históricas, culturais e simbólicas que os atravessam. Sabemos pois, que o propósito central do pesquisador não é apenas registrar discursos, mas compreender e descrever, de forma analítica e interpretativa, os significados que neles se inscrevem, bem como os significados que ultrapassam o dito e se projetam na complexidade do vivido. Assim, reconhece-se o caráter provisório e inacabado da verdade, assumindo-se a interpretação como exercício ético e reflexivo de

ISBN: 978-65-5222-079-0

aproximação ao sentido, sempre atento à pluralidade e à polissemia que configuram os etnotextos enquanto expressões da experiência humana.

Quanto às oficinas foram planejadas e desenvolvidas com base no corpo de conhecimentos produzidos pela presente pesquisa, constituindo-se como espaços de experimentação e reflexão crítica. Nesse contexto formativo, busca-se articular os saberes docentes a uma racionalidade construída a partir da realidade concreta dos sujeitos históricos envolvidos, reconhecendo as tensões, lacunas e condicionantes que atravessam suas práticas. Trata-se de compreender que tais saberes se forjam em meio a normas institucionais, relações de poder e discursos hegemônicos que permeiam os processos formativos e os próprios documentos regimentais que estruturam e legitimam os cursos. Assim, as oficinas assumem um caráter emancipatório, voltado à ressignificação dos conhecimentos e à construção coletiva de novas possibilidades de formação, mais coerentes com a complexidade e a historicidade dos contextos educativos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões revelam que os professores reconhecem a importância do currículo integrado como proposta que ultrapassa a formação técnica e promove a formação humana integral. Contudo, evidenciam que a efetivação dessa proposta ainda encontra entraves, sobretudo pela carência de formação continuada sistemática, bem como pela ausência de espaços para o planejamento coletivo, que envolva efetivamente os saberes técnicos, científicos, as ciências humanas, os saberes experiências, e demais componentes curriculares que compõe o contexto do PROEJA/ Ensino Médio.

Os docentes compreendem o trabalho como dimensão educativa, associada à construção de saberes práticos e reflexivos. Entretanto, destacam que, na rotina institucional, o trabalho tende a ser reduzido à técnica, em detrimento de sua dimensão criadora e emancipadora. Tal constata-

ISBN: 978-65-5222-079-0

ção reforça a necessidade de repensar as práticas formativas e as políticas de formação docente na perspectiva da integração e da autonomia.

A análise dos discursos evidencia ainda que o PROEJA representa, para esses sujeitos, um espaço de ressignificação da docência. O diálogo entre saberes técnicos, científicos e experienciais emerge como princípio integrador do processo educativo, reafirmando a centralidade da práxis e da reflexão crítica. Conforme (Freire, 1996), é na articulação entre teoria e prática que se realiza o verdadeiro ato de conhecer e de transformar a realidade.

Os professores reconhecem que o currículo integrado deve possibilitar ao educando compreender o mundo do trabalho como espaço de humanização e não de mera reprodução econômica. Essa compreensão implica o fortalecimento de uma pedagogia que valorize os saberes da experiência e o compromisso com uma educação que emancipe, não que adestre.

É necessário reconhecer que a discussão sobre currículo e formação docente exige o engajamento em um debate ético-político mais qualificado e participativo, compreendendo que ambos são campos historicamente situados, atravessados por disputas de poder e projetos de sociedade. O currículo e a formação não são neutros nem imparciais; refletem valores, ideologias e escolhas que orientam o que se ensina, como se ensina e a quem se destina o ato educativo. Assim, torna-se imprescindível que os processos formativos e a própria qualidade da formação sejam amplamente debatidos e assumidos como responsabilidade coletiva, tanto pelos sujeitos históricos envolvidos, quanto pelas instituições formadoras, em seus diferentes níveis e modalidades.

Dessa forma, impõe-se a necessidade de repensar a formação de professores sob a ótica de uma construção de conhecimento entendida como dimensão essencial da existência humana. Essa formação deve inspirar-se no pensamento complexo, conforme proposto por (Morin, 1995) articulando criticidade, integralidade e diálogo entre saberes, de modo a superar visões fragmentadas e reducionistas. Trata-se de promover uma

formação que, ao mesmo tempo, realize uma reflexão epistemológica sobre os conhecimentos considerados formativos e uma reflexão pedagógica que acolha novas concepções de sujeito, de subjetividade e de mundo. Nesse movimento, a itinerância formativa assume um caráter emancipatório, pois convoca à constante reinvenção dos modos de ser, saber e ensinar.

COMPREENDENDO A FORMAÇÃO A PARTIR DAS COMPREENSÕES DOS SUJEITOS PESQUISADOS NO CEEPS – ATUAL CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PROFESSOR PAULO BATISTA MACHADO

Para tanto, propomo-nos a exercitar uma escuta ampliada e sensível, capaz de compreender não apenas o que é dito; compreender as compreensões (Macedo, 2010), mas também o que se revela nos silêncios, nas pausas e nas entrelinhas das falas dos sujeitos. Tal postura hermenêutica parte do reconhecimento de que o conhecimento não se limita à palavra pronunciada, mas também se manifesta nas expressões sutis das experiências vividas e nas formas singulares de significar o mundo.

A partir da interação dialógica com os atores sociais que integram este contexto de pesquisa e produção de saberes, buscamos apreender as singularidades que constituem suas subjetividades e modos de leitura da realidade. Essas compreensões, marcadas pela complexidade, pela historicidade e pela diversidade de trajetórias, enriquecem a tessitura da investigação, permitindo-nos construir uma escrita que não apenas descreve, mas constrói, coletivamente, sentidos com os sujeitos reconhecendo neles não objetos de estudo, mas coautores do processo de produção do conhecimento. Vale mencionar ainda, nesse contexto de diálogo coletivo, algumas colocações fundantes:

> *Eu acho que temos algum tipo de formação, mas não podemos chamá-la de formação continuada, visto que é mínima. Acontece apenas durante a semana pedagógica. É muito boa, mas é insuficiente (Professor A).*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *Não consigo entender como estamos trabalhando com uma proposta de integração curricular e a Instituição não nos dá condição de trabalharmos em parceria com os demais professores. Não há tempo para planejar! (Professor B)*
>
> *Esse curso de especialização é de Metodologia do Ensino da Educação Profissional. Eu digo que, enquanto metodologia esse curso foi um faz de conta! Criou uma expectativa de que iríamos aprender metodologias diferenciadas para se trabalhar com a Educação Profissional - o PROEJA, e acabou gerando um desconforto e uma frustração porque foi só teoria (Professor C).*
>
> *As demandas são tantas, mas seria importante que os gestores tivessem autonomia de baixar portarias para organizar comissões de trabalho que permitissem um planejamento coletivo (Professor D).*
>
> *Nunca ouvir falar em currículo integrado, ninguém nunca me explicou o que era currículo integrado, caí de paraquedas no PROEJA, não tive nenhuma formação continuada, apenas recebi a ementa que deveria ser trabalhada. Fica difícil estabelecer um diálogo entre as disciplinas propedêuticas e as técnicas. (Professor E)*
>
> *Pouco tenho a dizer. Nunca obtive nenhuma formação aqui! Cheguei, recebi uma ementa com os conteúdos que deveria trabalhar e o número das respectivas aulas durante a semana. O que sei hoje vem da minha busca particular. Dos meus estudos. (Professor F)*

À luz dessa realidade, evidencia-se a fragilidade de um sistema educacional que, ao designar profissionais para atuar com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no contexto do PROEJA, o faz sem assegurar que esses educadores compreendam a concepção e os princípios da proposta integrada. Tal lacuna constitui não apenas uma falha institucional, mas um profundo desrespeito tanto para com o docente, que é privado das condições formativas adequadas, quanto para com o educando, sujeito de direitos que traz consigo um vasto repertório de saberes construídos nas práticas comunitárias, nas experiências laborais e nas dinâmicas familiares.

Desconsiderar essa bagagem cultural e existencial significa perpetuar uma lógica excludente e desumanizadora, contrária aos pressupostos da educação emancipatória. Por isso, é imperativo que o espaço escolar se

ISBN: 978-65-5222-079-0

configure como território de reconhecimento e valorização dos saberes prévios dos estudantes, possibilitando que o processo formativo se estabeleça em diálogo com suas trajetórias de vida. Assim, em respeito a esses sujeitos que, muitas vezes, retornam à escola após longos períodos de negação do acesso ao conhecimento sistematizado, torna-se indispensável a presença de profissionais conscientes, politicamente comprometidos e intelectualmente preparados para mediar aprendizagens significativas, capazes de articular teoria e prática, experiência e reflexão crítica. Até porque, numa prática educativa que se diz séria, boniteza e decência precisam andar de mãos dadas, (Freire, 1996, p. 33).

No âmbito das reflexões aqui apresentadas, constata-se que os sujeitos históricos entrevistados reconhecem, de forma convergente, que o processo de apreensão do saber-fazer docente vinculado à articulação entre o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo se realiza de modo concreto em suas práticas cotidianas. Tal constatação revela que a formação continuada dos professores do PROEJA, no CEEPS, tem se configurado como espaço fecundo de construção de uma verdadeira epistemologia da prática profissional, aquela que busca compreender os modos pelos quais o conhecimento é produzido, reelaborado e ressignificado no exercício pedagógico.

A finalidade dessa epistemologia, portanto, reside na tarefa ética e política de tornar visíveis os saberes docentes que emergem das experiências concretas, analisando como são apropriados, aplicados e transformados em resposta às demandas e desafios do trabalho educativo. Ao mesmo tempo, permite compreender de que maneira esses saberes, enraizados na prática, contribuem para a consolidação das identidades profissionais dos educadores, fortalecendo-as como identidades reflexivas, críticas e comprometidas com um projeto de educação emancipatória e socialmente referenciada. Nesse viés de interpretação, é pertinente ressaltar que,

> Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria,

ISBN: 978-65-5222-079-0

> então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda (Tardif, 2013, p. 257).

A partir das percepções emergentes no diálogo coletivo com os sujeitos entrevistados, evidencia-se a necessidade de superar qualquer compreensão reducionista que conceba os profissionais da educação em especial os professores, como "idiotas cognitivos", na acepção crítica de (Macedo, 2011). Tal concepção desconsidera a complexidade do agir docente que, embora enraizado em saberes de natureza prática, é atravessado por múltiplas dimensões: as estruturas sociais, as formações do inconsciente e os condicionamentos da cultura dominante.

Reconhecer essa tessitura significa compreender que as ações dos educadores não são meramente reprodutivas, mas resultam de um entrelaçamento entre determinações contextuais e iniciativas criadoras. Ainda que parte de suas práticas seja influenciada por condicionantes externos, os professores, enquanto sujeitos históricos, revelam continuamente, em suas experiências cotidianas, um conjunto expressivo de competências, estratégias e saberes situados, mobilizados com intencionalidade para enfrentar os desafios concretos de seu trabalho e alcançar objetivos pedagógicos, éticos e políticos no interior das instituições educativas.

Em síntese, constata-se que, ao longo da análise das compreensões construídas, das tessituras informacionais e da desenvoltura gradual dos docentes, especialmente no que concerne aos seus saberes experienciais e às reflexões que elaboram acerca da articulação entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo, no âmbito da proposta formativa do PROEJA, tornou-se evidente que o olhar desses sujeitos históricos sobre o referido Programa não se dissocia de um conhecimento teórico sistematizado, sólido e implicado com a própria formação. Observa-se que tais professores não apenas se apropriam criticamente das bases teóricas mediadas pelo Curso de Especialização, mas também aprofundam suas

ISBN: 978-65-5222-079-0

elaborações por meio de estudos autônomos e trajetórias formativas singulares.

Importa salientar, contudo, que é a partir do movimento dialógico e dialético engendrado entre as práticas cotidianas e os referenciais teóricos que sustentam seus estudos que esses profissionais se reconhecem como sujeitos implicados na construção de uma hermenêutica crítica forjada no interior de suas relações sociais. Essa postura interpretativa, ancorada na práxis e na reflexão, conforme defende (Freire, 1996), ao afirmar que "não há docência sem discência" e que ensinar exige refletir criticamente sobre a prática, permite-lhes apreender as especificidades necessárias ao desvelamento das condições históricas que ainda sustentam a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre cultura geral e cultura técnica.

Nesse processo, o professor emerge como profissional reflexivo, nos termos de (Schön, 1992), ao transformar a experiência em fonte de conhecimento e aprimoramento ético-político de sua ação pedagógica. Ao mesmo tempo, reafirma-se, com (Tardif, 2013), que os saberes docentes são construídos no entrelaçamento entre os saberes da formação, da experiência e do contexto, constituindo-se como um capital cognitivo plural e situado. Assim, superar a dualidade histórica entre saber e fazer, entre teoria e prática, constitui não apenas um imperativo epistemológico, mas também um compromisso ético-político com uma educação que se quer emancipatória e socialmente referenciada; horizonte no qual o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) se inscreve e se renova como projeto de humanização e de totalidade formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises e reflexões construídas neste estudo, que tratou da articulação entre Currículo Integrado e Trabalho como princípio educativo no âmbito do PROEJA, apresentamos um conjunto de proposições

ISBN: 978-65-5222-079-0

que expressam o movimento de síntese e de abertura que caracteriza o processo investigativo e formativo aqui empreendido.

Inicialmente compreendemos que, diante das tessituras teóricas e empíricas socializadas ao longo do texto, a articulação entre currículo integrado e trabalho como princípio educativo, no contexto da formação continuada de professores do PROEJA, revela-se como eixo estruturante para uma concepção de educação comprometida com a formação humana integral. O Programa, ao promover a preparação para o mundo do trabalho em uma perspectiva formativa e emancipatória, reconhece a centralidade dos sujeitos da EJA, estudantes trabalhadores, e propõe superar a cisão histórica entre trabalho manual e intelectual, entre ação e pensamento, entre execução e administração. Nessa direção, o currículo integrado fundamenta-se na indissociabilidade entre conhecimento, cultura e trabalho, compreendidos como eixos de uma totalidade formativa que articula teoria e prática, técnica e ética, ciência e sensibilidade.

Na sequência da análise, os dados empíricos indicam que os sujeitos históricos com os quais interagimos no CEEPS, embora enfrentem limitações de tempo e de condições institucionais, demonstram apropriação teórica e prática dos fundamentos que articulam o currículo integrado ao trabalho como princípio educativo. Esses educadores revelam-se capazes de reconhecer a interdependência entre formação humana e formação profissional, ainda que afirmem que a efetivação dessa integração permanece como desafio e tarefa inacabada. Tal constatação evidencia que a concretização do currículo integrado requer o fortalecimento de espaços-tempo destinados ao planejamento coletivo, aqui entendido como prática formativa, que envolva todos os atores sociais da Educação Profissional, independentemente de sua condição funcional. O reconhecimento da pluralidade dos tempos e ritmos de aprendizagem exige uma negociação coletiva e dialógica entre pares, respeitando os etnométodos, as trajetórias, as experiências e os contextos de vida que conformam as identidades docentes.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Ademais, os diálogos com os professores evidenciaram que suas experiências cotidianas são compreendidas como dispositivos formativos, nos quais se expressam os saberes da prática e as múltiplas subjetividades que atravessam a itinerância formativa. Esses profissionais constroem e mobilizam seus saberes a partir de contextos de tensão e de criação, em meio a um sistema educacional que ainda insiste em reproduzir reducionismos disciplinares e paradigmas epistemológicos descolados das práticas concretas. Tal contradição reforça a necessidade de reconhecer os saberes docentes como saberes legítimos, plurais e socialmente situados, constituídos na intersecção entre o fazer pedagógico, a experiência social e a reflexão crítica, compreendendo-os como fundamentos essenciais da formação docente.

Nesse horizonte, torna-se necessário indexalizar que a desvalorização dos saberes dos professores ultrapassa a esfera cognitiva ou epistemológica, configurando-se como uma questão eminentemente política. Historicamente, o magistério tem sido submetido a estruturas institucionais e normativas que o reduzem à execução de práticas prescritas, desconsiderando o professor como sujeito produtor de conhecimento. No entanto, os educadores do PROEJA demonstram o desejo e a urgência de participar de processos de formação continuada ancorados em seus contextos de trabalho, articulando conhecimentos específicos da profissão com saberes da experiência, sem negar a lógica disciplinar, mas superando seus limites em direção a uma formação que reconheça o docente como sujeito epistêmico e político.

Dessa forma, as considerações aqui apresentadas não pretendem se encerrar em conclusões estanques, mas em inferências compreensivas, que apontam para a necessidade de que toda formação continuada implicada com a proposta de integração curricular do PROEJA seja pautada na problematização dos saberes e das visões de mundo que os sujeitos históricos elegem como formativos. Nesse sentido, é indispensável que as instituições e seus professores construam coletivamente uma consciência crítica de suas necessidades formativas e, a partir delas, dialoguem

ISBN: 978-65-5222-079-0

de modo intercrítico com os diversos aportes teóricos e com os sujeitos coletivos com os quais interagem, reconhecendo a cultura e a experiência desses sujeitos como construtos curriculares legitimadores e constitutivos de um novo paradigma epistemológico.

Por fim, a relevância social desta pesquisa reside na oportunidade de reflexão crítica que ela proporcionou a todos os envolvidos, pesquisadora e docentes, ao tomar como referência o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o pensamento dos educadores que o materializam em suas práticas cotidianas. Considera-se, assim, este estudo como um movimento de inacabamento fecundo, que se abre à continuidade e ao desdobramento de novas investigações capazes de aprofundar as discussões aqui instauradas sob outros olhares, perspectivas e contextos, reafirmando a educação como prática social transformadora e emancipatória.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA**. *Documento Base*. Brasília: MEC/SETEC, 2007.

CIAVATTA, M. **A formação integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino** médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa implicada**: pertencimento, criação de *saberes* e afirmação. Prefácio de Nilda Alves. Brasília: Liber Livro, 2012.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo:** formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação. Ilhéus: Editus, 2011.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Compreender/mediar a formação**: o fundante da educação. Prefácio de Marie-Christine Josso; apresentação de Jaqueline Monbaron-Hourient. Brasília: Liber Livro Editora, 2010.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes:** complexidade, transdisciplinaridade e educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana / WHH – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **A religação dos saberes:** o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.129

PERCEPÇÕES DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DE UMA DISCIPLINA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Jellem Fernandes da Silva[1]
Larissa Alves[2]
Danielle de Paula Araujo Ramos[3]
Carla Diacui Medeiros Berkenbrock[4]

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar as percepções dos profissionais da educação que participaram da disciplina "Educação Inclusiva" do programa de pós-graduação acerca dos principais desafios e estratégias envolvidos na inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas (NEE). Com base em uma abordagem qualitativa, foram analisadas as respostas de sete participantes por meio de um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os dados foram organizados em quatro blocos temáticos: perfil profissional, desafios enfrentados, estratégias utilizadas e contribuições da dis-

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, jellemfernandes@gmail.com;

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, prof.larissaalves@hotmail.com;

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, Matemática e Tecnologias da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, danielle.ramos02@hotmail.com

4 Doutora pelo Curso de Engenharia Eletrônica e Computação da Instituto Tecnológico de Aeronáutica - ITA, , carla.berkenbrock@udesc.br;
Agradecimentos: Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina - FAPESC

ISBN: 978-65-5222-079-0

ciplina. Os resultados revelaram a presença de diversas barreiras à efetivação da inclusão, especialmente de natureza pedagógica, atitudinal, institucional e estrutural. A maioria dos participantes relatou não ter recebido formação inicial suficiente para lidar com a diversidade nas salas de aula, apontando a formação continuada como elemento essencial para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Entre as estratégias apontadas, destacam-se o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o planejamento pedagógico intencional, o uso de materiais acessíveis e a valorização do trabalho colaborativo entre professores, famílias e serviços de apoio. A disciplina "Educação Inclusiva" foi avaliada como um espaço formativo importante para a ampliação do olhar sobre a diversidade, o fortalecimento do compromisso com a justiça social e a construção de práticas mais empáticas e transformadoras. Conclui-se que a inclusão escolar demanda esforços coletivos, formação constante e mudanças institucionais que garantam o pertencimento, a aprendizagem e o respeito às singularidades de todos os estudantes.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Formação Continuada; Necessidades Educacionais Específicas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

O direito à educação é assegurado no Brasil desde a Constituição Federal de 1988. A partir da década de 1990, as discussões sobre educação inclusiva ganharam maior visibilidade, impulsionadas por documentos internacionais, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que orientaram políticas públicas voltadas à garantia do acesso e permanência de todos na escola, especialmente das pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca, adotada em 1994, representou um marco nas discussões sobre Educação Especial ao propor que os sistemas de ensino se tornassem capazes de acolher a diversidade dos estudantes. Em seu conteúdo, enfatiza-se a responsabilidade dos governos em garantir o direito à educação para pessoas com qualquer tipo de deficiência, integrando-as plenamente ao sistema regular de ensino. Esse documento também introduz a noção de Necessidades Educacionais Específicas (NEE), referindo-se a "todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais específicas se originam em função de deficiência ou dificuldade de aprendizagem" (BRASIL, 1994), que necessitam de adaptações e apoios específicos para aprender com qualidade.

No Brasil, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado (2009) reforçam o direito à educação inclusiva, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente em Salas de Recursos Multifuncionais, que contam com materiais pedagógicos e tecnologias assistivas.

Apesar do crescimento do número de matrículas na Educação Especial, que passou de 640 mil em 2008 para 1,8 milhão em 2023 (Diversa, 2024), a presença física dos estudantes não assegura inclusão efetiva, sendo necessário o investimento em práticas pedagógicas adequadas. A presença de estudantes com NEE nas salas de aula precisa ser acompanhada por práticas pedagógicas que considerem suas especificidades, o

ISBN: 978-65-5222-079-0

que exige a atuação de professores qualificados e comprometidos com a educação inclusiva. Para que o docente consiga identificar e responder adequadamente às diversas necessidades dos estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que inclui aqueles com NEE, realizando adaptações metodológicas e curriculares eficazes, é essencial que receba uma formação adequada. Como aponta Costa (2018, p. 48), é necessário que o professor tenha condições de "[...] refletir sobre seu novo papel e as novas demandas introduzidas pela educação inclusiva, e [...] efetivar mudanças que colaborem para a inclusão de alunos com deficiência em sala de aula".

Nesse contexto, a formação continuada dos professores torna-se uma política fundamental, uma vez que os desafios atuais exigem profissionais da educação capacitados para garantir a qualidade do ensino para todos. A educação inclusiva, enquanto paradigma, defende que todos os alunos devem ser acolhidos nas classes regulares, e que as escolas estejam abertas à diversidade, reconhecendo essa pluralidade como um valor essencial à prática educativa. Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo geral investigar as percepções dos profissionais da educação que participaram da disciplina "Educação Inclusiva" do programa de pós-graduação acerca dos principais desafios e estratégias envolvidos na inclusão de alunos com NEE.

A pesquisa está organizada em quatro seções principais que dialogam diretamente com o objetivo da pesquisa. A primeira seção apresenta uma discussão teórica sobre as barreiras à inclusão escolar, abordando os diferentes tipos de obstáculos que comprometem a efetividade das práticas inclusivas. Em seguida, a seção de metodologia descreve os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, incluindo o tipo de abordagem, os instrumentos de coleta de dados e os critérios de análise. A terceira seção reúne a análise das respostas dos participantes, distribuídas em blocos temáticos que tratam do perfil profissional, dos desafios enfrentados, das estratégias utilizadas e das contribuições da disciplina "Educação Inclusiva". Por fim, são apresentadas as considerações finais,

ISBN: 978-65-5222-079-0

que sintetizam os principais achados e destacam reflexões importantes para o fortalecimento de uma prática educativa mais inclusiva.

BARREIRAS À INCLUSÃO

De acordo com Santos (2013), a inclusão educacional deve ser compreendida como um processo dinâmico, contínuo e em permanente construção, cujo propósito central consiste em superar as múltiplas barreiras que dificultam ou inviabilizam a plena participação e o aprendizado significativo de todos os estudantes. Não se trata de um ponto de chegada ou de um estado ideal e definitivo, mas sim de um caminho progressivo, marcado por avanços, retrocessos e constantes reconfigurações. A inclusão, nessa perspectiva, representa uma ação política, pedagógica e social que se consolida diariamente na luta pela efetivação do direito universal à educação, independentemente das características individuais, culturais, sociais, físicas ou cognitivas dos sujeitos envolvidos. Como destaca Silva (2021), que a inclusão é entendida como um processo, uma construção diária, pois responde a exclusões que se manifestam de maneira recorrente no cotidiano escolar, exigindo um compromisso constante de transformação e resistência.

Nesse cenário, torna-se fundamental compreender os conceitos de acesso, acessibilidade e inclusão como pilares essenciais da educação inclusiva. Ainda que relacionados entre si, tais conceitos não são sinônimos, pois remetem a dimensões distintas, embora complementares, do esforço coletivo pela construção de uma escola democrática, justa e equitativa. O acesso refere-se à presença física dos estudantes nos espaços escolares; a acessibilidade, por sua vez, envolve as condições materiais, comunicacionais, pedagógicas e arquitetônicas necessárias para garantir essa permanência com dignidade e autonomia; e a inclusão diz respeito à participação ativa e ao pertencimento real dos estudantes nos processos de aprendizagem e de convivência escolar (Freitas, 2023). Assim, o acesso,

ISBN: 978-65-5222-079-0

por si só, não assegura uma educação de qualidade: é preciso que o estudante esteja envolvido, reconhecido e valorizado em sua singularidade.

Entretanto, a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas ainda enfrenta diversos obstáculos que comprometem a efetividade dessas propostas. As barreiras físicas e ambientais se evidenciam, por exemplo, na ausência de acessibilidade arquitetônica, na precariedade da infraestrutura das escolas e na insuficiência de recursos tecnológicos. Tais deficiências são agravadas por gestões escolares desarticuladas, pela falta de formação continuada dos profissionais da educação e pela carência de investimentos estruturais nos sistemas educacionais. Como aponta Silva (2021), essas fragilidades revelam a persistência de uma cultura escolar que ainda não se estrutura de forma consistente sobre os princípios do acolhimento, da escuta e do diálogo.

Além das barreiras físicas, há obstáculos de ordem pedagógica que merecem atenção crítica. Os currículos inflexíveis, as metodologias de ensino centradas na transmissão de conteúdos e as avaliações padronizadas, que ignoram a diversidade do alunado, dificultam a construção de práticas que realmente promovam a aprendizagem de todos. A educação inclusiva requer, nesse sentido, a reorganização das práticas pedagógicas, por meio da adoção de adaptações curriculares, de estratégias diferenciadas e da valorização das potencialidades de cada estudante. Cabe à escola, enquanto instituição social e formadora, assumir a responsabilidade ética e política de transformar suas estruturas e concepções, reconhecendo a diversidade como um valor constitutivo do processo educativo (Silva; Leite, 2023).

Outro conjunto de barreiras, são as de natureza atitudinal como o preconceito, estigmas e resistências por parte de profissionais da educação contribuem significativamente para a exclusão simbólica e afetiva de muitos estudantes. A ausência de uma postura empática e acolhedora, somada à falta de escuta qualificada, pode levar à marginalização daqueles que já se encontram em situação de vulnerabilidade. Como observa Silva (2021), quando a escola não reconhece o estudante em sua singula-

ridade, compromete-se a qualidade das relações pedagógicas e a própria função social da educação.

Existem também as barreiras de cunho administrativo e institucional, que se manifestam na rigidez das políticas educacionais, na centralização das decisões e na limitada autonomia das escolas para responder às demandas locais. A ausência de apoio efetivo das instâncias gestoras, aliada à burocratização dos processos escolares, pode enfraquecer iniciativas inclusivas e desestimular práticas inovadoras. Embora políticas públicas sejam fundamentais para a organização e normatização do sistema de ensino, é imprescindível que tais diretrizes estejam alinhadas com os princípios da inclusão, de forma a promover, e não restringir, a diversidade de práticas e de sujeitos no contexto escolar (Silva, 2021).

Por fim, as barreiras comunicacionais configuram um dos grandes desafios à efetivação de uma educação inclusiva. Dificuldades de diálogo entre a escola, os estudantes e suas famílias comprometem a construção de vínculos sólidos e a sensação de pertencimento. A comunicação, quando tratada como um elemento periférico ou secundário, compromete a construção de uma cultura escolar participativa e democrática. Em contrapartida, quando há investimento em canais de escuta ativa, respeito mútuo e valorização das narrativas individuais, fortalecem-se os laços que sustentam uma escola verdadeiramente inclusiva (Silva, 2021).

Identificar e enfrentar as múltiplas barreiras à inclusão é um passo essencial para a construção de uma escola que não apenas acolha a diversidade, mas que a valorize como elemento constitutivo de sua identidade. Trata-se de um processo que exige comprometimento ético, sensibilidade humana e coragem institucional para transformar o cotidiano escolar em um espaço de justiça social, respeito às diferenças e garantia efetiva de direitos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa, a qual busca compreender significados, interpretações e percepções dos sujeitos envol-

ISBN: 978-65-5222-079-0

vidos, centrando-se no entendimento de fenômenos em seus contextos naturais. Segundo Massoni (2017), os procedimentos metodológicos funcionam como um guia que assegura à investigação uma condução lógica, ordenada e respaldada por critérios científicos. A escolha pelo enfoque qualitativo justifica-se pelo interesse em explorar, de maneira aprofundada, as percepções e experiências de profissionais da educação sobre os desafios e estratégias relacionadas à inclusão escolar, a partir de suas vivências na disciplina "Educação Inclusiva", ofertada em um programa de pós-graduação.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário online, elaborado conforme as diretrizes de construção propostas por Mascarenhas (2012). O questionário foi composto por 16 perguntas, sendo 6 de natureza fechada e 10 abertas, o que possibilitou o levantamento de dados objetivos e, ao mesmo tempo, a captação de relatos mais subjetivos e contextualizados.

A análise e interpretação dos dados seguiram quatro etapas fundamentais, conforme sugerido por Mascarenhas (2012):

1. Seleção, com a verificação de inconsistências ou inadequações nas respostas;
2. Classificação, com a organização das respostas em categorias qualitativas, agrupando-as por semelhanças e diferenças;
3. Codificação, com a atribuição de identificações aos sujeitos participantes de forma sistemática (P1 a P7);
4. Representação, com a apresentação dos dados de maneira clara e acessível, visando facilitar a compreensão por parte do leitor.

Essa estrutura analítica permitiu garantir o rigor metodológico necessário à pesquisa e contribuiu para a sistematização das informações obtidas, preservando a riqueza das falas dos participantes e destacando as múltiplas dimensões que envolvem a prática da inclusão no contexto educacional.

ISBN: 978-65-5222-079-0

ANÁLISE DE DADOS

A população desta pesquisa é composta por 10 profissionais da educação que participaram da disciplina "Educação Inclusiva" do programa de pós-graduação. A amostra, por sua vez, é formada por 7 respondentes que aceitaram participar do estudo e forneceram relatos detalhados. Para preservar a identidade dos participantes, foram utilizados pseudônimos, identificando-os de P1 a P7.

Com o objetivo de organizar e aprofundar a interpretação das respostas obtidas, a análise foi estruturada em quatro blocos temáticos. Essa divisão baseou-se nas categorias emergentes do próprio instrumento de coleta de dados (questionário) conforme segue: Bloco 1 – Perfil e Experiências Profissionais, Bloco 2 – percepções sobre os desafios da educação inclusiva, Bloco 3 – estratégias de inclusão e práticas educativas e Bloco 4 – contribuições da disciplina "educação inclusiva".

BLOCO I - PERFIL E EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Este bloco do questionário tem como objetivo identificar o perfil dos participantes, cujos dados foram organizados na Tabela 1:

Tabela 1 - Perfil dos participantes

Participante	Cargo	Tempo de Experiência na Educação	Atuou com Alunos com NEE?
P1	Assessor pedagógico	Mais de 10 anos	Não
P2	Técnico administrativo	Mais de 10 anos	Não
P3	Professor da Educação Básica	Menos de 5 anos	Sim, eventualmente
P4	Professor da Educação Básica	Entre 5 e 10 anos	Sim, frequentemente
P5	Gestor escolar	Mais de 10 anos	Sim, frequentemente
P6	Professor da Educação Básica	Ainda não atua	Não
P7	Técnico administrativo	Entre 5 e 10 anos	Sim, frequentemente

Fonte: Dados da pesquisa

ISBN: 978-65-5222-079-0

Com base nas respostas, observa-se uma diversidade de funções entre os respondentes. Essa variedade demonstra diferentes perspectivas sobre a prática educacional e o processo de inclusão. Em relação ao tempo de experiência na área educacional, os dados demonstram que a maioria dos respondentes possui uma trajetória consolidada na educação, o que favorece análises mais consistentes sobre práticas e percepções relacionadas à inclusão.

Além disso, neste mesmo bloco buscou-se identificar se os participantes já haviam participado de alguma formação continuada, assim ao serem questionados *"Você já participou de formações anteriores sobre inclusão escolar?"* e, em caso afirmativo, *"Indique quais tipos de formação já realizou"*, cinco participantes relataram ter participado de algum tipo de formação: P1 mencionou curso de especialização; P2 e P4 destacaram mestrado/doutorado; P5 apontou curso de extensão e P7, um curso rápido de menos de 20 horas. Apenas dois participantes (P3 e P6) afirmaram que nunca realizaram qualquer tipo de formação na área.

Para finalizar o primeiro bloco foi realizada a pergunta *"Como você define, com suas palavras, o conceito de 'inclusão escolar'?"* que permitiu identificar diferentes compreensões sobre o tema. P1 definiu como *"direito de todos a aprender e a ser"*, destacando uma concepção centrada no princípio da dignidade humana. P2 apontou que *"fazer parte sem discriminação"*, enfatizando o pertencimento. P3 afirmou que se trata do *"ato de proporcionar isonomia a todos, independente de suas necessidades pessoais e escolares"*, revelando um entendimento voltado à equidade. P4, por sua vez, não registrou resposta a essa pergunta. Já P5 elaborou uma resposta crítica ao afirmar que *"incluir, no sinônimo da palavra, é efetivar a ação, porém não vemos isso nas instituições, somente uma integração social e legislação; a prática está muito distante das normativas, desde a formação inicial ao ensino superior"*, essa observação adiciona um tom realista, sugerindo que, embora o conceito seja bem aceito em teoria, sua aplicação enfrenta desafios significativos. P6 afirmou que *"inclusão escolar significa abranger todos os alunos nas atividades propostas pelo*

ISBN: 978-65-5222-079-0

professor na sala de aula, sem exceção", reforçando o aspecto da participação integral. Por fim, P7 ofereceu uma definição mais abrangente, afirmando que a inclusão deve *"ir além da simples matrícula e garantir que cada estudante, com ou sem deficiência, de diferentes etnias, origens ou estilos de aprendizagem, tenha as mesmas oportunidades de participar das atividades pedagógicas, aprender e se desenvolver."*.

Em síntese, o Bloco 1 oferece um panorama rico e diverso do perfil dos participantes, permitindo que as análises seguintes sejam feitas levando em consideração as diferentes experiências, formações e concepções prévias que cada um traz em relação à inclusão escolar.

BLOCO 2 - PERCEPÇÕES SOBRE OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esse bloco do questionário tem como propósito investigar as percepções dos profissionais da educação acerca dos principais obstáculos enfrentados na implementação da educação inclusiva. As perguntas abordaram as barreiras percebidas, aquelas consideradas mais difíceis de superar, a avaliação da formação inicial e relatos de situações concretas de dificuldade vivenciadas em suas realidades profissionais.

Inicialmente, foram questionados: *"Na sua percepção, quais foram as maiores barreiras para efetivar a inclusão de alunos com NEE no ambiente educacional? Justifique sua resposta."* As respostas convergiram para questões estruturais, pedagógicas e atitudinais. P1 apontou a formação docente, a equipe pedagógica e a participação da comunidade escolar como fatores críticos. P2 destacou a escassez de profissionais capacitados e de ambientes adequados. P3 não respondeu diretamente a essa questão, mas suas contribuições posteriores complementaram essa lacuna. P4 enfatizou a falta de recursos financeiros e de capacitação para professores auxiliares. P5 identificou o desconhecimento e a precariedade dos espaços como principais entraves. P6 chamou atenção para a dificuldade dos próprios profissionais em compreender as NEE e para a falta de acessibi-

ISBN: 978-65-5222-079-0

lidade física. P7 reforçou essas dificuldades ao citar tanto as limitações estruturais da escola quanto o preconceito social, além de defender a formação continuada e a conscientização ampla como formas de superação.

Ao se analisarem as respostas à pergunta *"Quais barreiras você considerou mais difíceis de superar no seu contexto de trabalho?"*, em que os participantes poderiam relatar mais de uma barreira, observou-se que o tipo mais apontado foi a barreira pedagógica, mencionada por 85,7% dos respondentes (6 dos 7 participantes). Essa categoria incluiu dificuldades relacionadas ao currículo inflexível, aos métodos de ensino pouco adaptados e à ausência de recursos pedagógicos acessíveis, evidenciando que os profissionais sentiram grande desafio em adaptar suas práticas pedagógicas para atender às diferentes necessidades dos alunos. Em seguida, apareceram com 42,9% cada (3 respostas) as barreiras atitudinais e as barreiras administrativas e institucionais. As barreiras atitudinais envolvem preconceitos, estigmas e a falta de sensibilização e compromisso de toda a comunidade escolar com a inclusão. Já as barreiras administrativas e institucionais apontaram para a falta de apoio das gestões escolares, ausência de políticas efetivas ou limitações na infraestrutura organizacional. Por fim, as barreiras de comunicação foram citadas por 14,3% dos respondentes (1 pessoa), indicando que, apesar de menos mencionadas, ainda representaram uma dificuldade presente, principalmente no que dizia respeito à interação com alunos que possuíam deficiências na comunicação oral ou escrita. Embora alguns participantes tenham citado a questão da acessibilidade física como um problema real, nenhum dos respondentes indicou as barreiras físicas como as mais difíceis de serem superadas em seu contexto de atuação.

No que se refere à formação inicial, foi perguntado: *"Você sentiu que sua formação inicial preparou você para lidar com a inclusão de alunos com NEE? Por quê?"* A maioria dos participantes afirmou não ter se sentido preparada para atuar com a inclusão. P1 relatou ter recebido apenas uma introdução ao tema na graduação, sendo o interesse e a prática os principais motivadores posteriores. P2 reforçou a ausência do tema nos

ISBN: 978-65-5222-079-0

espaços formativos e a tendência a mascarar ou evitar o debate sobre inclusão. P3 foi categórica ao afirmar que *"com certeza, não"* houve preparação, pois não teve nenhuma disciplina específica além de LIBRAS. P4 reconheceu que a formação não foi suficiente, mas serviu como ponto de partida para buscar novos estudos. P5 assumiu ter buscado o conhecimento por conta própria. P6 enfatizou que o tema sequer era abordado em sua graduação. P7 reforçou a crítica e defendeu que a inclusão precisava estar efetivamente presente nas formações iniciais. O relato dos participantes refletiu a constatação de Silva e Leite (2023), que destacaram o despreparo docente como um dos principais entraves à inclusão escolar.

Para finalizar este bloco, foi feita a seguinte pergunta: *"Descreva uma situação (caso tenha) em que você ou sua instituição enfrentaram dificuldades no processo de inclusão. Como foi conduzida essa situação?"* P1 relatou não ter participado diretamente, mas destacou o papel fundamental de profissionais dedicados em garantir suporte e informação até a ponta do processo. P2 descreveu um caso em que o aluno com deficiência não tinha o acompanhamento necessário e os demais estudantes não estavam preparados para acolhê-lo, evidenciando uma lacuna na sensibilização coletiva. P3 compartilhou a experiência de desenvolver materiais pedagógicos para alunos com deficiência na aprendizagem matemática, enfatizando as dificuldades enfrentadas e o apoio essencial de sua orientadora universitária. P4 mencionou a ausência de professores auxiliares especializados como um problema recorrente. P5 relatou um caso grave de negligência familiar, que exigiu a atuação de equipe multidisciplinar e encaminhamentos ao Conselho de Classe e ao Ministério Público. P7 descreveu uma situação desafiadora em sala de aula com um estudante surdo, um cadeirante e um aluno autista, destacando a frustração diante da falta de intérprete e de recursos humanos, o que gerou sentimento de impotência mesmo com o esforço pessoal. P6 não compartilhou nenhuma situação específica.

ISBN: 978-65-5222-079-0

A análise do Bloco 2 evidencia que os desafios enfrentados pelos profissionais da educação são múltiplos e interligados, com destaque para os de ordem pedagógica, administrativa e atitudinal. Os relatos reforçam a urgência de políticas de formação continuada, investimento em infraestrutura e mudanças culturais nas instituições escolares, visando à construção de uma educação mais justa e verdadeiramente inclusiva.

BLOCO 3 - ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Esse bloco busca compreender as estratégias pedagógicas e institucionais adotadas pelos profissionais para promover a inclusão escolar, bem como suas experiências em processos de construção coletiva e os procedimentos institucionais voltados para o acolhimento de alunos com NEE.

Inicialmente, foram questionados: *"Quais estratégias pedagógicas ou institucionais você acredita serem mais eficazes na promoção da inclusão escolar? Explique por quê."* Houve destaque, nas respostas, para o planejamento e a formação. P1 defendeu o planejamento pedagógico direcionado, a formação dos profissionais do AEE e o uso de materiais como a "maleta do educador". P2 sugeriu rodas de conversa, seminários e treinamentos como caminhos iniciais para a sensibilização e capacitação. P3, embora não tenha respondido diretamente, mencionou o encaminhamento ao AEE e a solicitação de uma segunda professora como práticas institucionais. P4 apontou o uso de materiais manipuláveis, jogos e metodologias diferenciadas. P5 valorizou a aproximação entre família, escola e órgãos competentes. P6 e P7 indicaram o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como uma metodologia eficaz, por permitir o planejamento de aulas acessíveis a todos desde sua concepção. P7 também reforçou a importância da formação continuada.

Ao serem questionados pela seguinte pergunta: *"Você já participou de algum processo de construção coletiva (com professores, AEE, família etc.) voltado para a inclusão de um aluno com NEE? Se sim, como foi*

essa experiência?" a maioria dos participantes afirmou não ter tido essa oportunidade. P1, P2, P4 e P6 responderam negativamente. P3 não se posicionou. P5 relatou ter participado de construções coletivas em instâncias políticas, como conselhos municipais e ações ligadas ao currículo e à avaliação. P7 também afirmou nunca ter tido essa oportunidade.

Por fim, foi feita a pergunta: *"Quais procedimentos são adotados pela instituição para receber e incluir os alunos com NEE?"* Poucos participantes forneceram respostas detalhadas. P2 mencionou o funcionamento do Núcleo de Acessibilidade Educacional (NAE), que atuava de forma consultiva, promovendo o diálogo entre aluno, professor e sala de aula. P3 relatou o encaminhamento para o AEE e a solicitação de um segundo professor como estratégia. P4 informou a presença de professores auxiliares, embora muitos não possuíssem especialização em educação inclusiva, além do atendimento semanal oferecido pelo AEE. P5 destacou a atuação de um núcleo de acessibilidade no ensino superior, voltado à orientação e aos encaminhamentos.

A análise do Bloco 3 revela que, apesar da identificação de estratégias eficazes e do reconhecimento de abordagens como o DUA, os profissionais ainda enfrentam limitações institucionais e estruturais para implementar práticas inclusivas de forma sistemática. Conforme discutido por Freitas (2023), a efetiva inclusão escolar demanda não apenas ações individuais, mas uma cultura institucional comprometida com a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos. Assim, torna-se evidente que a consolidação de práticas inclusivas requer, além de conhecimento técnico, uma estrutura de apoio institucional sólida, políticas de formação continuada e uma cultura de colaboração entre todos os atores da comunidade escolar.

BLOCO 4 – CONTRIBUIÇÕES DA DISCIPLINA "EDUCAÇÃO INCLUSIVA"

Este bloco tem como finalidade identificar os principais aprendizados, reflexões e percepções suscitadas pela disciplina em cada participante,

ISBN: 978-65-5222-079-0

bem como discutir os conceitos que marcaram suas trajetórias formativas e analisar o impacto da formação na construção de práticas pedagógicas inclusivas.

Ao serem questionados: *"Quais reflexões e aprendizados a disciplina "Educação Inclusiva" despertou em você que antes não eram tão evidentes?"* O P2 relatou: *"Confesso que a minha visão era bem minimalista sobre o assunto. Abriu para mim novos horizontes e a forma de lidar com assunto de forma muito mais receptiva."* Este depoimento evidencia a superação de concepções simplificadoras, ressaltando a importância do conhecimento sistematizado para o enfrentamento de paradigmas excludentes.

Na sequência, o P3 afirmou: *"Ela me levou a pensar sobre materiais e práticas que tratem todos de maneira singular, mas coletiva, buscando inserir os alunos com deficiências ao grande grupo de alunos."* Complementarmente, o P6 acrescentou: *"Me fez pensar em planejar uma aula para a turma inteira, sem adaptar para um aluno, pois isso pode gerar exclusão desse aluno."* O P5 destacou: *"Fortalecer ainda mais a causa com ações na prática onde atuo."* . Ambos os relatos evidenciam o deslocamento do foco da adaptação pontual e individualizada para um planejamento pedagógico intencionalmente inclusivo desde sua concepção. Tal posicionamento revela a compreensão da necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam as singularidades sem, contudo, afastar o estudante do convívio coletivo, alinhando-se aos princípios do DUA, conforme proposto por Rose e Meyer (2002), os quais defendem estratégias pedagógicas acessíveis e responsivas às diversidades presentes em sala de aula. Segundo os autores, o DUA busca "projetar métodos, materiais e avaliações que funcionem para todos os alunos, proporcionando múltiplas formas de engajamento, representação e ação/expressão" (ROSE; MEYER, 2002, p. 5), respeitando-se suas singularidades desde o planejamento inicial da aula.

O P4 compartilhou: *"A disciplina em si, me ajudou no contexto de ver que não estou sozinha, outros profissionais também pensam como eu e querem fazer a diferença, posso dizer que isso me motivou muito."*

ISBN: 978-65-5222-079-0

Tal relato ilustra o papel da disciplina não apenas na apropriação de conteúdos técnicos, mas também no fortalecimento do sentimento de pertencimento profissional, na construção de redes colaborativas e no incentivo à ação coletiva transformadora, conforme destaca Freire (1996), ao abordar o caráter dialógico e emancipador da prática pedagógica.

Ao serem questionados pela seguinte pergunta: *"Considerando sua trajetória profissional e o conteúdo discutido na disciplina, como você avalia a importância da formação continuada em inclusão?"*. O P1 destacou: *"A formação sobre inclusão deve ser contínua. Isso é fundamental porque a inclusão escolar envolve desafios complexos e dinâmicos, que exigem atualização constante dos profissionais da educação. A legislação muda, as necessidades mudam, as práticas mudam, a formação muda, tornando indispensável a atualização no sentido de garantir a verdadeira inclusão, onde todos participam, aprendem e têm suas singularidades respeitadas."* Esta perspectiva encontra respaldo em Stainback e Stainback (1999), ao enfatizarem que a inclusão exige dos profissionais uma postura permanente de investigação e adaptação frente aos novos desafios que emergem continuamente no contexto educacional.

O P2 acrescentou: *"Extremamente importante, deve fazer parte dos currículos pedagógicos, e não só das licenciaturas."* O P3 acrescentou: *"É essencial, visto que a cada dia há mais estudos e evidências científicas sobre inclusão."* Já o P4 enfatizou: *"Todos os dias aprendemos algo na prática e também na troca de informações com os colegas."* Esta dimensão prática da formação continuada é amplamente defendida por Nóvoa (1995), ao apontar a importância da partilha de saberes e experiências.

O P6 e o P7 reforçaram a necessidade de socialização das práticas bem-sucedidas como estratégia de fortalecimento das ações inclusivas. O P7 afirmou: *"É imprescindível evoluirmos neste quesito"* e acrescentou: *"Tem muitos professores utilizando estratégias de sucesso que devem ser amplamente compartilhadas."*. Suas colocações evidenciam a necessidade de socialização das práticas bem-sucedidas como estratégia de fortalecimento coletivo das ações inclusivas nas instituições escolares.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por fim, ao serem questionados: *"Após a realização da disciplina "Educação Inclusiva" você se sente preparado para trabalhar com alunos com NEE? Explique sua resposta"* a maioria dos participantes relatou avanços significativos, mas acompanhados da consciência da necessidade de contínuo aprofundamento. O P1 expressou: *"Ainda não me sinto preparado, porém, um pouco mais perto, acredito que tudo o que aprendemos soma."* O P2 afirmou: *"Eu me sinto contemplado quanto ao aprendizado, para trabalhar com alunos NEE"*, enquanto o P7 complementou: *"Me sinto um pouco melhor que antes, mas sei que ainda há muita evolução para acontecer em minhas estratégias de ensino para chegar no lugar que desejo, que é contribuir efetivamente com a aprendizagem de TODOS os alunos."*

O P3 destacou: *"Acredito que tenha mais estratégias, mas não me sinto preparada, dado ao pouco tempo para discutir algumas outras questões importantes."* Já o P4 afirmou: *"Ainda não... acredito que me sentiria preparada após estudar todas as possíveis deficiências, compreender cada uma delas profundamente e, além disso, realizar adaptações necessárias para cada um dos alunos, afinal não existe uma fórmula pronta."* O P5 finalizou ao pontuar: *"Nunca estaremos prontos devido à neurodiversidade."*

De maneira geral, as respostas dos participantes convergem para um sentimento comum: houve avanços significativos na compreensão e no desenvolvimento de estratégias inclusivas; entretanto, permanece a percepção de que o preparo não é concluído com a participação em uma única disciplina. Este dado é relevante, pois revela não apenas o reconhecimento da complexidade inerente à educação inclusiva, mas também a compreensão de que o processo formativo é contínuo, inacabado e exige constante atualização e reconstrução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover uma educação verdadeiramente inclusiva vai muito além da inserção de estudantes com NEE em salas de aula regulares. Trata-se de um processo que requer o compromisso ético, político e pedagógico

ISBN: 978-65-5222-079-0

de todos os profissionais da educação, aliado ao fortalecimento de políticas públicas que assegurem as condições necessárias à concretização dessa proposta.

Embora haja avanços legislativos e o crescimento do número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na rede regular de ensino, a inclusão ainda não se concretiza plenamente em muitas realidades escolares. A presença física desses estudantes, embora essencial, não garante por si só a efetiva participação, aprendizagem e sentimento de pertencimento, o que exige a construção contínua de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

A partir das percepções, experiências e perfis dos profissionais participantes da disciplina "Educação Inclusiva", foi possível compreender que, embora a maioria tenha ampla experiência na área educacional, muitos ainda não atuaram diretamente com alunos com NEE. Esse dado reforça a relevância de considerar a diversidade de trajetórias e vivências na formulação de políticas e formações voltadas à inclusão. Destaca-se também a pluralidade de compreensões sobre o conceito de inclusão escolar, variando entre ideias de pertencimento, equidade e efetivação prática, o que revela diferentes pontos de partida e a necessidade de processos formativos que promovam aproximações teóricas e práticas mais consistentes.

Verificou-se, ainda, que a formação inicial tem se mostrado insuficiente para preparar os docentes diante da diversidade presente nas salas de aula. Por outro lado, a formação continuada se apresenta como um caminho promissor e necessário, não apenas para aprofundar os saberes técnicos, mas também para fomentar a reflexão crítica, o diálogo entre pares e a construção de uma postura mais sensível, empática e propositiva frente à inclusão escolar. A disciplina analisada demonstrou ser um espaço potente de desconstrução de preconceitos, ampliação de olhares e fortalecimento de uma atuação docente pautada no compromisso com a justiça social e a equidade.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os relatos evidenciam que muitos educadores desejam promover práticas inclusivas, mas sentem-se limitados por fatores externos, como a ausência de apoio institucional, a precariedade de recursos e a falta de articulação entre os diversos segmentos da escola. Ainda assim, estratégias como o DUA, o planejamento pedagógico intencional, o uso de materiais acessíveis e o fortalecimento dos vínculos com as famílias e com os serviços de apoio foram identificados como caminhos possíveis e eficazes.

Outro aspecto relevante identificado foi a valorização dos espaços de troca e de construção coletiva. O sentimento de pertencimento a uma rede de profissionais engajados com a causa inclusiva foi apontado como fator motivacional importante para a superação de desafios cotidianos. Isso reforça a ideia de que a inclusão escolar não é tarefa isolada, mas um projeto coletivo que exige o envolvimento e o comprometimento de toda a comunidade escolar.

Conclui-se, portanto, que garantir uma educação inclusiva de qualidade implica reconhecer e enfrentar as barreiras que ainda persistem, mas também investir na formação continuada dos professores, no fortalecimento das políticas públicas e na construção de uma cultura escolar acolhedora, colaborativa e respeitosa faz a diferença. A escola que verdadeiramente inclui é aquela que enxerga na diversidade uma potência, e não um obstáculo; que educa para o convívio, para a cidadania e para a valorização de cada sujeito em sua singularidade.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina – FAPESC.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Declaração de Salamanca e princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: **MEC**, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/salamanca.txt. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília: **UNICEF**, 1990b. Disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf. Acesso em: 05 jun. 2025.

BRASIL. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Brasília: **MEC**, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: **seção 1**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC**, jan. 2008.

COSTA, Luana Ugalde da. Desenvolvimento profissional de coordenadores do NAPNE do Instituto Federal do Acre. 2018. 133 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus**, 2018. Disponível em: http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/357. Acesso em: 05 jun. 2025.

DIVERSA. **Indicadores da educação inclusiva.** Disponível em: https://diversa.org.br/indicadores/. Acesso em: 05 jun. 2025.

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

FREITAS, Marcos Cezar de. Educação inclusiva: diferenças entre acesso, acessibilidade e inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 53,

e10084, 2023. DOI: 10.1590/1980531410084. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980531410084. Acesso em: 02 jun. 2025.

MASCARENHAS, Sidnei Augusto. Metodologia científica. São Paulo: **Pearson Education do Brasil**, 2012.

MASSONI, Neusa Teresinha. Projetos de Pesquisa em Educação: Importância, Elaboração e Cuidados. In: MASSONI, Neusa Teresinha; MOREIRA, Marco Antônio. Pesquisa Qualitativa em Educação em Ciências: Projetos, Entrevistas, Questionários, Teoria Fundamentada, Redação Científica. **Livraria da Física**, 2017.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: **Publicações Dom Quixote**, 1995

ROSE, David H.; MEYER, Anne. Teaching every student in the digital age: universal design for learning. Alexandria: **ASCD**, 2002.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos). 1. ed. Curitiba, PR: **CRV**, 2013.

SILVA, Josielma de Cassia de Carvalho; LEITE, Daniela Soares. O ensino para alunos com transtorno do espectro autista no ensino fundamental anos finais. RECIMA 21 - **Revista Científica Multidisciplinar,** v. 4, n. 3, 2023. DOI: 10.47820/recima21.v4i3.2945. Disponível em: https://doi.org/10.47820/recima21.v4i3.2945. Acesso em: 02 jun. 2025.

SILVA, Manoella Rodrigues Pereira Senna Vasconcelos da. Gestão democrática e inclusão em educação: sentidos e barreiras na visão dos membros dos conselhos escola-comunidade do município do Rio de Janeiro. 2021. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. Inclusão: um guia para educadores. Porto Alegre: **Artmed**, 1999.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.130

ENTRELAÇANDO NARRATIVAS E APRENDIZAGENS: A FORMAÇÃO COMO DISPOSITIVO DE (RE) ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Fabrícia Sales Araújo Vieira[1]
Áurea da Silva Pereira[2]

RESUMO

A pesquisa em questão é parte do processo de doutoramento intitulada "Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens e Adultos: um Instrumento de (Re)organização Metodológica". Trata-se de uma pesquisa em fase inicial desenvolvida em uma escola da rede pública de ensino do município de Salvador – BA, situada em um bairro periférico com turmas da EJA I (Ensino Fundamental I). O objetivo é dialogar com educadores e educandos, observando e investigando as práticas pedagógicas nas salas de aula da EJA atentando às suas narrativas, e identificando dispositivos que podem ser revisitados para fortalecer as metodologias de ensino e a formação continuada dos educadores. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa com ênfase nas narrativas dos sujeitos e metodologia colaborativa. Inicialmente, são estudadas as trajetórias de formação dos educadores e as vivências dos educandos da EJA através de observações e entrevistas narrativas. Após a análise das práticas pedagógicas, a pesquisa colaborativa será usada para

1 Doutoranda pelo Curso de Crítica Cultural da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, linha de pesquisa Letramento, Identidades e Formação de Professores, fabriciasalesaraujo-vieira@gmail.com;

2 Doutora pelo Curso de Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Professora orientadora, aureauneb@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

desenvolver uma proposta de formação continuada para os educadores, com foco em práticas pedagógicas que contribuam para a aprendizagem dos estudantes da EJA. O estudo fundamenta-se teoricamente em autores como Arroyo (2001), Delory-Momberger (2012), Freire (1983, 1996), Garrido, Fusari, Moura e Pimenta (1998, 2000), Imbernón (2001), Nóvoa (1992, 2010), Pereira (2015), Souza (2015) e Tardif (2002). Intenciona-se compreender o processo educativo formativo em sala de aula vislumbrando assegurar a qualidade das aprendizagens com vista a oferecer um olhar atento às práticas pedagógicas, revitalizando-as em prol da EJA.

Palavras-chave: Narrativas, Formação, Práticas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Dialogar sobre a EJA (Educação de Jovens e Adultos)em qualquer contexto, é imprescindível reconhecer seu papel como um direito fundamental estabelecido pela Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). A EJA é a resposta histórica e urgente à profunda exclusão educacional que, infelizmente, sempre marcou grandes parcelas da população brasileira, especialmente nos cenários de desigualdade social que vivenciamos.

A grande virada conceitual, vem de Paulo Freire (1983). Em sua obra, Pedagogia do Oprimido, onde ele não apenas define a EJA como um simples processo de alfabetização. Em contrapartida, ele a transforma em um projeto de educação popular e genuinamente dialógica, onde o educando adulto não é um mero recipiente, mas sim o sujeito ativo de seu próprio aprendizagem. Sua principal crítica é contra o ultrapassado modelo "bancário", onde: "a educação se torna um ato de depositar, como se os educandos fossem depósitos e os educadores o depositantes, (Freire, 1983, p. 58). Em oposição a isso, Freire propõe a pedagogia problematizadora, que faz questão de valorizar o vasto universo de experiências prévias desses adultos, usando o diálogo como uma poderosa ferramenta de conscientização e, finalmente, de emancipação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um campo necessário, fundamental e, ao mesmo tempo, desafiador no contexto educacional brasileiro, exigindo práticas pedagógicas sensíveis e metodologias de ensino aprimoradas continuamente para atender às especificidades de seu público. É neste cenário que se insere o presente artigo, derivado da pesquisa de doutoramento intitulada "Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens e Adultos: um Instrumento de (Re)organização Metodológica".

Este artigo é um produto de uma pesquisa de doutoramento em andamento numa escola municipal da cidade de Salvador - BA, situada em um bairro periférico, a unidade escolar atende durante o dia nos turnos matutino e vespertino, alunos do Ensino Fundamental II (Anos Finais)

e no turno noturno oferta EJA anos iniciais e finais, organizada da seguinte forma, após a Resolução Municipal de Salvador do ano de 2013 que versa sobre o ensino da EJA em seu artigo 6°. EJA-I, (Ensino Fundamental - Anos Iniciais), juntamente com seus educadores 1° e 2° regentes, respectivamente chamados de P1 e P2 na nomenclatura da Educação Básica do município de Salvador. Este último surge a partir da implantação da Reserva de Jornada Pedagógica do professor estabelecido pela PORTARIA número 251/2015.

> O SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE SALVADOR, no uso de suas atribuições legais, e: CONSIDERANDO as determinações da Lei no 11.738/2008 artigo 2o, §4o, a qual define na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos e, no mínimo 1/3 (um terço) da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse. (Portaria N. 251/2015)

A estrutura de organização da EJA no município ocorre da seguinte forma: A nomenclatura utilizada é TAP – Tempo de Aprendizagem, temos então para o Ensino Fundamental I - Anos Iniciais: TAP I; TAP II e TAP III compondo o primeiro ciclo. Para o Ensino Fundamental II - Anos Finais: TAP IV e TAP V, finalizando o ciclo de Ensino Fundamental. Ainda no mesmo artigo que segue no texto, podemos verificar aspectos referentes aos critérios de aprovação, reprovação e frequência.

> Art. 6° A estrutura dos cursos da educação de jovens e adultos, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais terá a seguinte organização: I - EJA I - integraliza os anos iniciais do ensino fundamental com duração de 2.400 horas distribuídas em três anos formativos: a) Tempo de Aprendizagem I - com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para o Tempo de Aprendizagem II, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo; b) Tempo de Aprendizagem II - com promoção para o Tempo de Aprendizagem ou escolaridade equivalente; c) Tempo de Aprendizagem III - com promoção para a EJA II ou escolaridade equivalente. II - EJA II - integraliza os anos finais do Ensino Fundamental com dura-

> ção de 2.000 horas distribuídas em dois anos formativos: a) Tempo de Aprendizagem IV - com promoção para o Tempo de Aprendizagem V ou escolaridade equivalente; b) Tempo de Aprendizagem V - com promoção para o Ensino Médio ou escolaridade equivalente. Parágrafo único. Em nenhuma hipótese poderá haver retenção do educando no Tempo de Aprendizagem I, devendo apresentar, no entanto, a frequência mínima exigida.

Esta pesquisa em andamento, tem como objetivo central dialogar com educadores e educandos, no contexto das turmas da EJA I (anos iniciais). Serão observadas e investigadas as práticas pedagógicas nas salas de aula da EJA, com a finalidade de: Atentar às narrativas dos sujeitos envolvidos no processo educativo; Identificar dispositivos que possam ser revisitados para fortalecer as metodologias de ensino; Colaborar com o processo de formação continuada para os educadores, com foco em práticas que contribuam efetivamente para a aprendizagem dos estudantes da EJA.

A relevância deste estudo reside na necessidade de revitalizar as práticas pedagógicas na EJA, assegurando a qualidade das aprendizagens e promovendo a inclusão educacional. A pesquisa justifica-se pela intencionalidade de oferecer um olhar atento ao processo educativo formativo em sala de aula, utilizando as narrativas dos próprios sujeitos como dispositivo de (re)organização metodológica. Ao investigar as trajetórias de formação dos educadores e as vivências dos educandos, o trabalho busca subsidiar o processo de reflexão e formação continuada do educador tornando-o colaborativo, centrado e capaz de promover uma reorganização prática e significativa no fazer pedagógico, em prol da EJA.

METODOLOGIA: O CONTEXTO DA EJA E O ESTUDO DAS TRAJETÓRIAS

O enfoque desta pesquisa doutoral, “Formação Continuada do Professor da Educação de Jovens e Adultos: um Instrumento de (Re)organização Metodológica”, consiste na relevância de se (re)pensar a prática

ISBN: 978-65-5222-079-0

pedagógica na EJA, um campo marcado por especificidades e desafios singulares. O ponto de partida é o reconhecimento de que a formação docente precisa estar intrinsecamente ligada à realidade de seus sujeitos. A investigação, situada em uma escola da rede pública de Salvador – BA, inicia-se pelo aprofundamento nas vivências e trajetórias dos educadores e educandos, pois, como afirma Nóvoa (2010, p. 28), a formação não deve ser apenas um acúmulo de conhecimentos, mas sim um trabalho de "reflexão sobre a prática" e de "construção de identidades".

O desenvolvimento da pesquisa, dentro da escola passou por várias etapas, inicialmente realizei uma abordagem com os alunos para apresentação da pesquisa, do tema, de como seria desenvolvida, o que eu estaria fazendo dentro do espaço da escola, por que os convidaria para a escuta de suas narrativas. Este momento foi muito enriquecedor, havia além dos educandos da EJA I, os educadores presentes do dia a coordenação pedagógica e uma representação externa de acompanhamento pedagógico da unidade escolar.

Após esta etapa, iniciei a escuta das entrevistas narrativas, inicialmente dos educandos, na tentativa de compreender suas trajetórias de vida, por que frequentava a escola, quais eram suas maiores dificuldades. Nas ideias de Freire, ele nos diz sobre o narrar histórias. "o ato de contar a história é um passo crucial para a leitura do mundo, princípio fundamental do diálogo proposto por Freire (1987). Escutar as narrativas desses estudantes, é um processo enriquecedor, pois revela a riqueza de uma experiência vivida, que muitas vezes foi marcada por exclusões, necessidade de sobrevivência, violências, ocasionando interrupções escolares, ou negando seu acesso. O educando da EJA não é uma "tábula rasa"; esse sujeito traz consigo uma bagagem de saberes e vivências construídas no mundo do trabalho, na família e na luta pela sobrevivência. Nesse contexto, a narrativa de vida emerge como um instrumento metodológico fundamental.

A escuta atenta e sensível dessas narrativas de vida desses sujeitos permite resgatar a experiência como fonte de sabedoria, No conceito do autor Walter Benjamin, a capacidade de narrar está em declínio, pois a

ISBN: 978-65-5222-079-0

própria experiência está em baixa. No entanto, para os sujeitos da EJA, o ato de contar a sua história na escola rompe com essa lógica, constituindo-se um ato de valorização desses sujeitos e de suas vivências:

> "São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências." (BENJAMIN, 1985, p. 197-198, citação adaptada).

Quando o educando da EJA narra suas vivências e histórias, não é apenas informações de fatos ou eventos isolados de sua trajetória, mas, informa e organiza sua experiência, tecendo o "lado épico da verdade" que Walter Benjamin (1994) relaciona à sabedoria. O conceito desse "lado épico" é de extrema relevância na EJA, pois valoriza o conhecimento forjado na vida, na luta e no trabalho, um saber que foi historicamente negligenciado pela educação formal. Ao recontar suas histórias, o narrador adulto, estabelece uma conexão entre o que aprendeu (e desaprendeu) ao longo da vida e a razão pela qual retorna a escola. A seguir podemos identificar em uma narrativa de uma estudante da EJA:

> "Tenho para dizer é que eu não estudei mais cedo porque não tive chance de estudar, porque eu moro com meus pais e sempre estava trabalhando para ajudar eles e às vezes, poderia começar a estudar a eles e me mudar para outro lugar, porque ele era daquelas pessoas, daquelas pessoas que toma conta da fazenda dos outros.
>
> Não ficava no lugar certo. E toda vez quando começava a estudar, nunca aprendia. Aí também minha mãe deixava a gente para ficar em casa. Cheia de filhos e era sempre trabalhar para ajudar em casa. Ajudei porque minha mãe também não teve estudo, meu pai também não teve. Eu sei que quando eu cheguei aqui, porque eu morava em Juazeiro.
>
> Aí depois que eu foquei mesmo em Salvador, depois que tive meus filhos e sempre me deu apoio, a minha filha mais velha sempre me apoiou e apoiou e meu esposo veio me apoiar. Depois de 2005 eu comecei a estudar a noite e ele ficava com ciúme e eu peguei desisti, desisti porque era muita pressão na cabeça e aí foi isso, Nunca, nunca fui no lugar, mora no lugar certo. Então é por isso que eu acho que eu nunca terminei meus estudos". (Educanda da EJA - TAP III)

ISBN: 978-65-5222-079-0

A construção da narrativa é um processo, um mecanismo poderoso e eficaz de (re)construção da identidade. Ao ser ouvido, o educando ultrapassa a barreira da invisibilidade e a fragmentação de sua trajetória de vida. Narrar não só ressignifica o passado, resgatando as razões das interrupções, dos tropeços e dos recomeços, mas, essencialmente, projeta o futuro. Estudiosos que escrevem sobre as histórias de vida e a memória confirmam que o ato de narrar permite ao indivíduo identificar: "o que pensamos que éramos no passado, quem pensamos que somos no presente e o que gostaríamos de ser" (IZQUIERDO, 2002, *apud* uma análise de narrativas de EJA).

A escuta narrativa na EJA é um ato de emancipação identitária. É possibilitar, permitir que o sujeito, ao verbalizar sua história, se aproprie dela e se veja como um agente transformador, e não apenas como um mero produto da vivências e de suas circunstâncias. Nesse sentido, a escola se torna, um espaço de saber dialógico onde a palavra e as vivências dos educandos se tornam conteúdos relevantes para a construção e aprendizado de novos saberes.

Nesse sentido, podemos afirmar que as narrativas, são mais do que meros relatos, elas são elementos para a construção de um currículo relevante, que parte da realidade do educando. A utilização da narrativa autobiográfica na EJA é crucial para que o educando se reconheça como sujeito histórico e protagonista de sua própria formação, capaz de intervir e transformar a realidade que está inserido. Nesse sentido, Bolognani e Nacarato afirmam que a prática narrativa:

> "permite ao sujeito um novo olhar sobre sua história de vida e sobre seu processo de escolarização, (re)construindo-se na identidade de estudante. E esse novo olhar sobre si mesmo o constitui como sujeito de sua própria formação, capaz de intervir no seu contexto e transformá-lo." Bolognani e Nacarato (2015, p. 352)

Diante do exposto, a perspectiva reforça que as narrativas são um dispositivo pedagógico que rompe com o modelo de ensino tradicional,

ISBN: 978-65-5222-079-0

valorizando e validando a trajetória de vida do educando adulto e tornando a experiência parte indispensável da aprendizagem e da cidadania.

A escuta das narrativas do educandos nesse processo da pesquisa em andamento, terá um papel crucial para o educador, no que se refere ao seu processo metodológico e consequentemente formativo, a narrativa das histórias de vida dos educandos, confronta o educador com a realidade complexa do sujeito, forçando-o a (re)pensar seu processo metodológico. Ela ajudará a compreender vários aspectos que caracterizam a EJA como as taxas de evasão, as dificuldades de aprendizagem e a heterogeneidade da sala, porém não culpabilizando o educando, mas possibilitando a compreensão desses aspectos como reflexo de condições estruturais e experiências de vida. O educador detendo essa compreensão, terá o ponto de partida para a ressignificação, revitalização das estratégias de ensino e fortalecimento de sua prática pedagógica e seu processo de formação.

A pesquisa avança para uma etapa essencial de escuta, centrada nas narrativas dos educadores. Essa abordagem, de cunho (auto)biográfico, reconhece o professor como sujeito-autor de sua própria trajetória e formação. (SOUZA, 2006; DELORY-MOMBERGER, 2012). As narrativas coletadas que versarão sobre o processo formativo inicial e continuado, o ingresso na EJA, as escolhas metodológicas e as dificuldades enfrentadas – não são meros relatos. Elas constituem um instrumento formativo potente, possibilitando a reflexão crítica e a reorganização das práticas (NÓVOA, 1992; SOUZA, 2015).

A Educação de Jovens e Adultos, em especial, requer uma identidade docente específica e politicamente consciente, dadas as singularidades e os desafios históricos da modalidade. As experiências narradas permitem vislumbrar as marcas das vivências singulares que impulsionam o repensar das práticas, implicando em mudanças no campo educativo (ARROYO, 2006). Tais narrativas trazem à tona a práxis docente, um movimento contínuo de "reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo" (FREIRE, 2011, p. 52).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A pesquisadora Pereira, (2015) reforça o papel transformador da narrativa na formação, especialmente no contexto da EJA e das pesquisas autobiográficas:

> "Não apenas narramos, como nos reinventamos em nosso fazer, em nossas memórias, reflexões e aprendizagens, e nos encontramos nas histórias biografadas. Nossos saberes se entrecruzam a outros saberes." (PEREIRA, 2015, p. 55).

Essa perspectiva de reinvenção é fundamental, pois o processo formativo é contínuo e demanda a constante revisitação dos saberes e escolhas do educador (PEREIRA, 2015).

Com base na escuta das narrativas, dos educandos e educadores, o percurso metodológico culmina na fase de Pesquisa-Ação e Colaborativa. Este delineamento não é apenas uma escolha metodológica; é uma opção epistemológica que se alinha aos princípios da EJA e da Educação Crítica. O intuito é ir além da descrição, comprometendo-se com a transformação da realidade educacional em conjunto com os participantes (FRANCO, 2005; BARBIER, 2002).

A Pesquisa-Ação Colaborativa atua como um instrumento de formação e emancipação, visando à reconstrução da prática docente a partir da reflexão conjunta (DANTAS, 2023). Essa modalidade de pesquisa romperá com a dicotomia teoria-prática, pois os educadores, juntamente com a pesquisa, assumem o papel de agentes de mudança na produção de conhecimento (ALARCÃO, 2003). Como observa Pereira, (2023) em seus trabalhos, a pesquisa que privilegia processos de intervenção:

> "... visa transformar determinada realidade, emancipando os indivíduos que dela participam, parece ser a modalidade de pesquisa-ação que... [dá clareza à] necessidade da formação permanente do educador como sujeito do e para a práxis." (PEREIRA, 2023.)

Em síntese, Pereira (2023) define a Pesquisa-Ação como a modalidade ideal para dar clareza à formação docente, pois ela não apenas reconhece o professor como sujeito capaz de produzir conhecimento, mas também

ISBN: 978-65-5222-079-0

estabelece um movimento contínuo e cíclico de investigação que garante a evolução constante de sua prática profissional.

Este processo colaborativo, reflexivo dará origem à intervenção formativa, que será moldada e ajustada em função da totalidade da escuta e dos desafios identificados. Os encontros formativos ocorrerão ao longo do processo, num movimento contínuo de ação-reflexão-ajuste da prática metodológica, em sintonia com a perspectiva da formação em serviço e do professor reflexivo (SCHÖN, 2000; PIMENTA, 2002). O educador não é um mero aplicador de técnicas, mas um intelectual transformador que, por meio da reflexão crítica e do diálogo, (re)cria sua prática e potencializa a autonomia de todos os envolvidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este estudo segue uma abordagem qualitativa, com foco especial na pesquisa narrativa e na pesquisa colaborativa. É uma proposta de pesquisa-ação, de forma ampla e dialógica, buscando envolver todos os participantes no processo.

Essa combinação de métodos — narrativa, colaboração e ação — tem como objetivo compreender melhor o processo educativo de formação continuada. Ela incentiva os sujeitos a atuarem como coautores dessa trajetória, tornando o processo mais enriquecedor e voltado à revitalização da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Depois de analisar as narrativas coletadas no processo, a pesquisa passa a ter a característica de Pesquisa-Ação Crítico-Colaborativa, voltada para o processo da formação continuada dos educadores. Essa abordagem é essencial porque rompe com a divisão tradicional entre teoria e prática, além de aproximar pesquisador e professor, promovendo uma troca mais democrática e participativa (PIMENTA; GARRIDO; FUSARI, 2000).

Nos encontros entre mim e a educadora que está inserida no processo da pesquisa, alinhamos como seria realizada a proposta de intervenção, que turma seria acompanhada, como seriam organizados os encontros

ISBN: 978-65-5222-079-0

para avaliar o andamento do processo e o que seria feito. Definimos para realização dos encontros, uma duração estimada: 27/08 a 26/11/2025, sendo quinze encontros reajustáveis de acordo a demanda da escola e adaptável ao calendário escolar.

A proposta é desenvolver a produção de um livro de poemas intitulado: "Versos da Minha História", onde teria a Produção de Poemas sobre a Trajetória de Vida, onde o público-alvo seriam os educandos do TAP III – EJA/I - Alunos da Educação de Jovens e Adultos, com idades variadas, considerando suas experiências de vida diversificadas.

Este projeto, de criação de poemas, tem como objetivo estimular a produção textual poética a partir do tema "História de Vida", inspirando-se na trajetória e na obra de Carolina Maria de Jesus, autora de "Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada " (1960). Pois, a autora em questão, trata-se uma mulher negra, pobre e catadora de papel que se tornou escritora, é um símbolo de resiliência, resistência e expressão da voz das periferias, tais temáticas abordadas em suas produções literárias, dialogam diretamente com as vivências de muitos dos nossos educandos da EJA.

Alunos da EJA de uma Escola Municipal de Salvador. Assistindo o documentário sobre a vida de Carolina Maria de Jesus.

ISBN: 978-65-5222-079-0

No processo da EJA, o ensino precisa ser significativo, promovendo a formação integral e a inclusão social. A proposta de pensar na produção de poemas, como proposto neste projeto, busca atender a esses princípios ao incentivar a reflexão sobre a própria identidade, a crítica social e a expressão de sentimentos, contribuindo para o fortalecimento da autoestima e do protagonismo dos educandos.

Alunos da EJA no laboratório de informática iniciando a produção do livros de poemas.

A pesquisa encontra-se na fase de execução, o processo já passou pela sensibilização dos educandos com apresentação de um curta metragem sobre a vida de Carolina Maria de Jesus, elaboração e digitação do sumário do livro, criação e digitação de dois poemas, cada encontro com os alunos é utilizado para desenvolvimento de uma atividade, saliento que o processo está com uma média de 40% de conclusão, pois o processo com a EJA é composto de muitos entraves, nosso planejamento já sofreu várias intercorrências ao longo do processo. Alguns encontros não ocorreram devido a programações externas para a turma, visitas extraclasse, junção de turmas, baixa frequência por situações de violência no bairro, dentre outros. Nesse aspecto tivemos um atraso significativo no

ISBN: 978-65-5222-079-0

processo, por essas questões acabam desmotivando os educandos, esses sujeitos precisam de ações dinâmicas e que não se prolonguem muito, há a necessidade de ter ações de qualidades, motivadoras e em curto prazo para serem realizadas.

Contudo as impressões e feedback do processo até o momento em relação ao processo de formação do educador é satisfatório, pois, esses entraves que aparecem no processo trazem para o educador a necessidade de repensar a sua prática a todo momento, cada vez que sentamos para avaliar um encontro com a turma, temos a necessidade de repensar uma ação para atender a uma demanda nova referente a aprendizagem, as queixas, a questões que surgem. o que fica claro é que há um processo de ação-reflexão-ação um movimento constante de revisitação a prática metodológica no processo. Alarcão, 2013, fala sobre formação docente:

> "A atitude reflexiva do professor pode fazer com que os próprios alunos se tornem reflexivos, por meio das propostas de trabalho que lhes forem feitas em aula, do modo como lhes forem apresentadas e da forma de avaliação e reflexão sobre as ações desenvolvidas." (ALARCÃO, 2013, p. 82-83)

Em síntese, o processo de ação-reflexão-ação é necessário em uma prática reflexiva, e esse formato traz para o educador um ganho profissional crítico, que o torna autônomo capaz de aprender com sua própria prática e com a de outros educadores. Um outro aspecto que é muito importante na formação continuada desse educador, é ter a consciência de que seu processo de formação também acontece na sua prática. Em uma entrevista narrativa realizada no início da pesquisa quando ainda estava no processo de organização do educadores que fariam parte do processo, podemos verificar que há essa consciência do educador sobre a sua prática. Ele nos diz:

> *"[...] Eu acho que a nossa questão da nossa prática em si, ela tem que ser revista a todo momento e a gente tenta realizar dessa forma. É uma das questões que também atrapalha bastante."*

ISBN: 978-65-5222-079-0

Fica claro que esse educador detendo essa consciência do processo formativo, sua prática pedagógica se torna mais flexível, qualitativa e adequada a seu público, devido ao exercício de pensar a prática e agir sobre ela.

Em muitos casos, temos educadores que não compreendem o processo de formação contínuo, na prática, nas trocas de saberes e experiência, parte desses profissionais compreendem apenas a formação inicial e os cursos posteriores a ela como formação. Ignoram a riqueza que a prática da sala de aula pode proporcionar para o seu processo de formação.

Já percebia essa questão em falas de colegas, porém em umas das narrativas coletadas para a pesquisa um dos educadores da EJA confirmou em sua narrativa sobre o seu processo formativo. Acompanhem:

> [...] A próprio custo, não é. Porque a Rede, infelizmente deixa a desejar nesse quesito, tanto seja na formação para diurno como para noturno, nem pra trabalhar de forma bem específica com o alguns alunos, normalmente nós é que vamos buscar a todo momento, acesso esse processo de formação.
>
> [...] acredito no processo de formação continuada, mas, contudo, é também. Eu acho que a Rede que é a instituição não é, tanto quanto à escola ainda acabam pecando um pouquinho nesse processo de formação.

Nesse sentido o educador diz acreditar no processo de formação continuada, mas numa perspectiva de realização de cursos ou formações pontuais que devem ser ofertadas para a EJA principalmente. Ele culpa a Rede Municipal e a escola de pecarem nesse sentido por não ofertar esses momentos formativos Saliento que quando há no educador a consciência da flexibilização da sua formação para além dos programas e ofertas das instituições, esse processo de formação para uma prática reflexiva e consciência de autonomia fica mais passível de acontecer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar da pesquisa ainda está em andamento, ela já deixa evidente alguns aspectos que são essenciais para a melhoria da prática do edu-

cador da EJA, a escuta atenta as narrativas desses educandos, resgatam experiências riquíssimas desses sujeitos, e valorizam sua bagagem, seus conhecimentos, sua construção de identidade, suas lutas e anseios. Isso permite que esse educando se torne agente transformador e coautor de seu processo de aprendizagem.

> "É preciso que o professor assuma o papel de mediador, que crie as condições para que o aluno construa seu próprio conhecimento, partindo de sua experiência de vida, de seus saberes. O educando, na visão freiriana, é um ser histórico e social, que traz consigo uma bagagem de conhecimentos construídos na prática social." (GADOTTI, Moacir. História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2005).

Para o educador conhecer e valorar as histórias de vida dos alunos, conduz esse sujeito a confrontar sua prática, (re)pensar seu processo metodológico, compreender esse fator é essencial para um ressignificação de suas estratégias de ensino, e consequentemente para o seu processo de formação.

Mesmo com alguns entraves, à execução em processo da proposta de intervenção "Versos da Minha História", proporcionou para esse educador, a possibilidade de (re)visitar sua prática durante todo o processo, revitalizando-a a todo momento. Mesmo sendo desafiador e retirando-o da zona de conforto, fica claro a necessidade de um processo contínuo de ação-reflexão-ação. Isso gera um ganho para o educador, que proporciona autonomia e capacidade de aprender com sua própria prática."A educação verdadeira é práxis, reflexão e ação do homem sobre o mundo para transformá-lo." (FREIRE. 1987, p. 33).

A intenção deste estudo é proporcionar para a área da EJA mais subsídios para o aprimoramento das estratégias que são pensadas para a modalidade, para a escola um espaço mais flexível e dialógico e para os educadores e educandos o fortalecimento e a valorização de sua trajetória de formação.

Para Gadotti,

ISBN: 978-65-5222-079-0

> "A educação para a EJA precisa levar em conta a realidade social, política e cultural dos educandos, desmistificando a ideia de que a escola é um espaço neutro. A escola deve ser um espaço de diálogo e de construção conjunta." (GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. São Paulo: Cortez, 2008, p. 110).

Proporcionar para o educando da EJA a escola como espaço dialógico, que valorize sua vivência e histórias de vida, contribui ricamente para o processo de formação do educador e valida a reflexividade do processo de ação-reflexão-ação necessário ao processo metodológico prático. Esse diálogo entre educador e educando leva-o a (re)pensar seu processo metodológico tornando-o um sujeito reflexivo.

A realização da intervenção, "Versos da Minha História" está proporcionando uma visão crítica em relação ao processo e a sua prática pedagógica, proporcionando subsídios concretos para que a EJA deixe de ser uma modalidade compensatória e se estabeleça, como um espaço flexível, dialógico e humanizador.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2013

ARROYO, Miguel G. *A EJA na perspectiva do professor*. In: *Formação do educador de jovens e adultos*. Brasília: MEC/UNESCO, 2006.

BENJAMIN, Walter. Obras escolhidas, volume 1: magia e técnica, arte e política. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008

IZQUIERDO, Ivan. Memória. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEREIRA, Áurea da Silva. Práticas de Pesquisa Autobiográfica: Letramentos, Memórias e Narrativas. Curitiba, PR: CRV, 2015. (Para a citação sobre narrativas e reinvenção).

PEREIRA, Áurea da Silva et al. As Narrativas dos Sujeitos da Eja como Instrumento de Formação e (Re) Organização Metodológica. Anais CONEDU, 2023. (Para a citação sobre pesquisa-ação e práxis).

PORTARIA N. 251/2015. Diário Oficial do Município Salvador-Bahia, 11 A 13 DE JULHO DE 2015. ANO XXVIII | N. 6.376. Acesso em 05/11/2025.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vida de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.131

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A REDE DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Maíra Cordeiro dos Santos[1]
Erickle de Lucena Leite[2]
Maria Tatiany Leite Andrade[3]

RESUMO

A Formação Continuada é prática essencial para o desenvolvimento dos professores e para a construção de uma educação mais efetiva e inovadora. Nesse sentido, organizar um Programa de Formação Continuada para cerca de dezesseis mil docentes da rede estadual de ensino da Paraíba mostra-se fundamental para alinhar práticas e políticas educacionais. O objetivo deste estudo é apresentar o Programa de Formação Continuada da Rede de Educação da Paraíba, o maior já realizado no estado, evidenciando desafios enfrentados e metodologias adotadas para garantir acesso a todos os professores, de forma eficiente e com baixo custo. A pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, com abordagem qualitativa e quantitativa, análise de documentos e exposição das plataformas e dados utilizados no processo. Também serão considerados os resultados da avaliação do primeiro e segundo módulos, demonstrando a efetividade do programa em andamento no ano de

1 Doutora em Linguística (UFPB) e Especialista Pedagógica na SEE/PB, maira.santos@see.pb.gov.br;

2 Mestre em história (UFPB) e Especialista Pedagógico na SEE/PB, erickle.leite02@see.pb.gov.br

3 Bacharela em direito e Gerente Executiva na SEE/PB, mariatatiany@see.pb.gov.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

2025. Os resultados indicam que, embora os desafios sejam numerosos, é possível estruturar um programa alinhado às políticas da rede, com inovação, metodologias adequadas e colaboração. Conclui-se que o Programa de Formação Continuada é um projeto pioneiro na Paraíba, alcançando em 2025 quase dez mil inscritos e mais de 90% de aprovação, confirmando que quantidade de docentes e distâncias geográficas não impedem sua efetivação.
Palavras-chave: Formação de professores, Formação continuada, Políticas de educação, Paraíba.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui um dos pilares fundamentais para o fortalecimento da qualidade da educação e para o desenvolvimento integral dos profissionais que atuam nas redes de ensino. Diversos autores (NÓVOA, 1992; IMBERNÓN, 2010; TARDIF, 2014) reconhecem que a profissionalização docente é um processo dinâmico, que exige atualização permanente, reflexão crítica sobre a prática e ampliação das competências pedagógicas e humanas necessárias ao exercício da docência no século XXI. Para Nóvoa (1992), a formação deve ser entendida como um processo de construção da identidade profissional, o que implica reconhecer o professor como sujeito ativo na produção de saberes e na transformação da escola. Na mesma direção, Imbernón (2010) ressalta que a formação continuada precisa articular-se às demandas reais da prática educativa, valorizando o diálogo entre teoria e experiência.

Com o avanço das tecnologias digitais, as transformações sociais e as novas exigências das políticas educacionais contemporâneas, a formação docente assume também o papel de promover a inovação e o bem-estar profissional. Tardif (2014) argumenta que o conhecimento docente é um saber plural, construído na intersecção entre os saberes científicos, pedagógicos e da experiência, o que reforça a importância de programas institucionais que favoreçam o desenvolvimento contínuo, colaborativo e contextualizado dos educadores. Nesse sentido, a formação continuada é mais que uma exigência profissional: é uma estratégia de fortalecimento da identidade docente, de melhoria da aprendizagem dos estudantes e de consolidação de uma educação pública de qualidade e com equidade.

No âmbito da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), a valorização da formação docente tem se tornado uma prioridade estratégica nos últimos anos. Em 2024, foi criada a Gerência Executiva de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação (GEFDP), vinculada à Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica (SEGEP), com a missão de planejar, coordenar e implementar ações formativas voltadas à

atualização dos profissionais da rede estadual. Desde sua criação, a GEFDP tem promovido uma série de formações inovadoras e integradas, voltadas à gestão escolar, à docência, a jornadas interdisciplinares e ao desenvolvimento humano dos servidores.

No ano de 2025, a GEFDP lançou o Transforma Educação PB, considerado o maior programa de formação continuada da história da educação paraibana, com mais de 10 mil professores inscritos em um curso com 100 horas de duração. O programa foi desenvolvido em parceria com o RIEH (Rede de Inovação para a Educação Híbrida), utilizando um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para viabilizar o acesso de professores de todas as regiões do estado. Estruturado em três eixos de aprendizagem — Educação Socioemocional, Tecnologias e Metodologias para o Ensino, e Práticas Pedagógicas — o programa teve como objetivo central desenvolver competências pedagógicas, tecnológicas e socioemocionais, fortalecendo as práticas docentes e contribuindo para a melhoria dos indicadores educacionais da Paraíba.

A justificativa deste estudo se fundamenta na relevância de compreender os impactos e as potencialidades de um programa de formação dessa magnitude, especialmente em um contexto de desafios históricos na valorização e na atualização dos profissionais da educação. Investigar as possibilidades e desafios de estruturar uma formação para todos os professores do Estado da Paraíba, abrangendo todos os componentes curriculares e áreas de conhecimento, permite refletir sobre as condições institucionais, tecnológicas e humanas necessárias à consolidação de uma política formativa efetiva e sustentável.

O objetivo geral deste artigo é analisar o processo de implementação do Programa Transforma Educação PB, como estudo de caso, destacando suas potencialidades e desafios na construção de uma política pública de formação docente em larga escala. Como objetivos específicos, busca-se: (a) compreender a concepção pedagógica e metodológica que orientou a estrutura do programa; (b) descrever as estratégias de acompanhamento

ISBN: 978-65-5222-079-0

e avaliação adotadas pela GEFDP; e (c) discutir os resultados preliminares quanto à adesão e satisfação dos participantes.

Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso (YIN, 2005) que analisa uma formação implementada no ano de 2025, com base em documentos oficiais, relatórios institucionais e dados de participação coletados pela Gerência de Formação. O artigo apresenta uma síntese metodológica das ações desenvolvidas, descrevendo a concepção do programa, o processo de inscrição e acompanhamento, os eixos de aprendizagem e os resultados quantitativos e qualitativos obtidos até o momento.

Os resultados parciais do estudo apontam para a consolidação de uma experiência inovadora no campo da formação continuada. Foram mais de 10 mil professores inscritos em uma carga horária total de 100 horas, distribuídas entre atividades síncronas e assíncronas mediadas por tutores, com alto índice de engajamento e satisfação. A parceria com o RIEH possibilitou a estruturação de uma trilha formativa robusta e acessível, articulando vivências virtuais, fóruns de discussão e atividades práticas. A avaliação dos módulos, com base em critérios formativos e contínuos, evidenciou índices de aprovação superiores a 95% nas turmas em andamento, sinalizando a efetividade das estratégias adotadas e o potencial do programa para inspirar novas políticas de formação docente no Brasil.

Dessa forma, os dados analisados demonstram que é possível estruturar e executar uma formação continuada em larga escala com qualidade, equidade e inovação, desde que ancorada em fundamentos pedagógicos sólidos e em uma gestão formativa comprometida com a valorização dos profissionais da educação. O Transforma Educação PB representa, portanto, um marco histórico na formação dos educadores paraibanos, configurando-se como um exemplo de política pública que alia tecnologia, humanização e excelência pedagógica no fortalecimento da rede estadual de ensino.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

O presente estudo adota a metodologia de estudo de caso, abordagem que, segundo Yin (2005), permite a investigação aprofundada de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidas. A escolha dessa metodologia se justifica pela natureza complexa e multifacetada do Programa Transforma Educação PB, uma política pública de formação continuada de professores em larga escala, que articula dimensões pedagógicas, tecnológicas e organizacionais em um mesmo processo formativo.

De caráter qualitativo e descritivo, este estudo analisa a concepção, implementação e acompanhamento do Programa de Formação Continuada Transforma Educação PB, concebido pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), por meio da Gerência Executiva de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação (GEFDP). O objetivo central do programa é oferecer formação estruturada para professores de todos os componentes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), da base técnica e dos anos iniciais do ensino fundamental, visando à melhoria das práticas pedagógicas e ao fortalecimento das competências profissionais no contexto da escola pública.

A metodologia adotada neste artigo envolveu um percurso analítico-processual que acompanhou as diferentes fases de planejamento e execução do programa, compreendendo os seguintes momentos:

a. Concepção e aprovação da proposta (julho a agosto de 2024):

Nesta etapa, foram realizadas reuniões técnicas, estudos de viabilidade e a construção conceitual do programa, com base nas diretrizes desejadas para a formação de professores e nas demandas levantadas junto às Gerências Regionais de Ensino. Como defendem Libâneo (2012) e Marcelo García (1999), a coerência entre o diagnóstico das necessidades

ISBN: 978-65-5222-079-0

formativas e o desenho da proposta é condição essencial para a efetividade de processos de desenvolvimento profissional docente.

b. Delineamento metodológico (setembro de 2024):

Definiu-se a arquitetura pedagógica do curso, o modelo de aprendizagem híbrida e os eixos estruturantes da formação: Educação Socioemocional, Tecnologias e Metodologias para o Ensino e Práticas Pedagógicas. Seguindo as perspectivas de Imbernón (2010), a metodologia priorizou a aprendizagem ativa, a reflexão sobre a prática e o uso de tecnologias como mediadoras da construção do conhecimento.

c. Organização e publicação do edital para seleção da equipe especializada (outubro a dezembro de 2024):

A GEFDP organizou e publicou edital público para a seleção de equipe multidisciplinar responsável pela produção de conteúdos, tutoria e acompanhamento pedagógico das turmas. A etapa foi fundamental para garantir a qualidade técnica e científica do programa.

d. Formação da equipe (janeiro a março de 2025):

Uma equipe de mais de 50 bolsistas foi formada e capacitada para atuar na produção dos conteúdos e no acompanhamento dos cursistas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Essa formação interna teve o propósito de alinhar concepções pedagógicas, critérios de avaliação e estratégias de tutoria, fortalecendo a identidade coletiva do grupo e o compromisso com a qualidade do ensino.

e. Organização da plataforma e lançamento das inscrições (abril a julho de 2025):

A plataforma digital foi desenvolvida em parceria com a Rede de Inovação da Educação Híbrida (RIEH), integrando recursos tecnológicos interativos, trilhas formativas e fóruns de discussão. A inscrição dos participantes foi aberta de forma ampla e transparente, permitindo a adesão

ISBN: 978-65-5222-079-0

de mais de 10 mil professores de todas as regiões da Paraíba. Segundo Moran (2018), a mediação tecnológica é um elemento transformador na formação docente, pois amplia as possibilidades de aprendizagem colaborativa e o acesso equitativo à formação.

f. Execução da formação (agosto a novembro de 2025):

A fase de implementação envolveu a oferta de 100 horas de formação, distribuídas em módulos integrados e mediados por tutores, com atividades síncronas e assíncronas. O acompanhamento pedagógico ocorreu de forma contínua, com interação por tutores em 31 salas do AVA, em consonância com as diretrizes da avaliação formativa preconizadas por Perrenoud (1999).

Ao longo do processo, foram coletados e analisados dados institucionais, relatórios de acompanhamento, registros de participação e avaliações dos cursistas. Esses materiais subsidiaram a análise dos resultados parciais apresentados neste artigo, permitindo compreender os fatores de sucesso e os desafios enfrentados na execução do programa.

A escolha metodológica pelo estudo de caso se mostrou especialmente adequada, pois permitiu compreender o Transforma Educação PB em sua totalidade, evidenciando a articulação entre política pública, inovação pedagógica e gestão formativa. Como afirma Stake (1995), o estudo de caso valoriza o particular e o contextual, revelando o significado das ações e decisões dentro de sua própria realidade institucional.

Assim, a metodologia adotada foi determinante para o êxito da proposta. A clareza nas etapas, o rigor organizacional, a integração entre tecnologia e pedagogia e o acompanhamento sistemático dos cursistas constituíram-se como elementos-chave para o sucesso do programa, que alcançou mais de 95% de aprovação nos módulos em andamento. A estrutura metodológica, portanto, não apenas garantiu a coerência e a consistência do processo formativo, mas também reforçou o compromisso da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba com uma política pública de formação docente sustentável, inovadora e transformadora.

ISBN: 978-65-5222-079-0

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Programa Transforma Educação PB foi estruturado em três módulos formativos desenvolvidos no formato assíncrono, ofertados de agosto a novembro de 2025, totalizando 100 horas de formação. Cada módulo abordou um eixo específico de aprendizagem, com foco na integração entre competências socioemocionais, tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras. Essa organização modular permitiu que os professores vivenciassem um percurso formativo progressivo, articulando o desenvolvimento pessoal, o domínio de recursos digitais e a reconstrução das práticas de sala de aula.

3.1 ESTRUTURA E CRONOGRAMA DA FORMAÇÃO

O cronograma geral da formação foi planejado de modo a garantir a continuidade e a coerência entre os módulos, conforme cronograma a seguir:

- Módulo 1 – Educação Socioemocional: 11 de agosto a 07 de setembro de 2025
- Módulo 2 – Tecnologias e Metodologias para o Ensino: 15 de setembro a 09 de outubro de 2025
- Módulo 3 – Práticas Pedagógicas e Gestão Educacional: 15 de outubro a 09 de novembro de 2025
- Seminário Transforma Educação PB (momento síncrono): 17 a 21 de novembro de 2025

Essa divisão temporal respeitou o princípio da aprendizagem contínua e integrada. A organização em módulos também possibilitou o acompanhamento sistemático dos cursistas e o alinhamento das atividades às competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e às demandas da rede estadual de ensino.

ISBN: 978-65-5222-079-0

3.2 MÓDULO 1 – EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

O primeiro módulo teve como propósito central desenvolver as competências socioemocionais dos educadores, reconhecendo que o bem-estar docente é uma condição fundamental para a qualidade da aprendizagem. A ementa incluiu conteúdos sobre Psicologia Positiva, forças de caráter, sentido e propósito de vida, Comunicação Não Violenta (CNV), resiliência emocional e inteligência emocional e social.

As atividades foram organizadas em três sessões:

- Pesquisas sobre aspectos positivos do ser humano e virtudes e forças de caráter, com exercícios de autorreflexão e aplicação prática do teste VIA;
- Comunicação Não Violenta e construção de conexões interpessoais, com base nos pilares da empatia, autenticidade e respeito mútuo;
- Resiliência emocional e inteligência emocional, com propostas de planos de ação voltados à superação de frustrações no ambiente escolar.

Os resultados parciais indicaram alto índice de engajamento nas atividades reflexivas e relatos de impacto positivo na percepção dos professores sobre o próprio papel na promoção de ambientes escolares saudáveis. Essa constatação corrobora os estudos de Seligman (2011) e Salanova (2009), que destacam o papel das emoções positivas e do engajamento como fatores de bem-estar e desempenho profissional.

3.3 MÓDULO 2 – TECNOLOGIAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO

O segundo módulo abordou os eixos Pensamento Computacional, Cultura Digital e Mundo Digital, conforme preconiza a BNCC e BNCC Computação. A proposta buscou aproximar os docentes da fluência tec-

ISBN: 978-65-5222-079-0

nológica e das metodologias ativas de aprendizagem, promovendo o uso ético, criativo e colaborativo das tecnologias na prática pedagógica.

O tema "Pensamento Computacional e Resolução Criativa de Problemas na Educação Básica" capacitou professores para planejar atividades que desenvolvessem competências cognitivas e socioemocionais por meio da decomposição de problemas, criação de algoritmos e modelagem de soluções digitais. As aulas exploraram o uso de ferramentas simples, como Canva, ChatGPT e recursos de IA, aplicados de forma interdisciplinar, especialmente em Matemática, Ciências e Arte.

O módulo consolidou uma visão de tecnologia como meio para a aprendizagem significativa, não como um fim em si. Moran (2018) sustenta que a integração das tecnologias deve ampliar o protagonismo docente e discente, favorecendo a construção de uma cultura digital crítica, criativa e humanizada, princípios que orientaram todo o desenho pedagógico deste módulo.

3.4 MÓDULO 3 – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

O terceiro módulo, denominado "Planejamento, novas metodologias e gestão educacional", teve como objetivo aprimorar as práticas docentes por meio do desenvolvimento de competências em planejamento pedagógico, aplicação de metodologias ativas e gestão com base em dados e evidências.

A estrutura do módulo contemplou três grandes eixos:

- Planejamento pedagógico: foco na elaboração de planos de aula intencionais e interdisciplinares, alinhados à BNCC e ao Projeto Político-Pedagógico das escolas. Foram apresentadas ferramentas digitais como Padlet, Trello e Canva para Educação, com vistas a facilitar o planejamento colaborativo e o gerenciamento do tempo docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

- Metodologias ativas na prática escolar: abordagens como Aprendizagem Baseada em Projetos, Sala de Aula Invertida, Rotação por Estações, Gamificação e Ensino Híbrido foram trabalhadas com ênfase na viabilidade de aplicação em escolas públicas com recursos limitados. Essa etapa estimulou o uso de estratégias de protagonismo discente e interdisciplinaridade.
- Avaliação e gestão de dados educacionais: os cursistas foram convidados a repensar o papel da avaliação como ferramenta de acompanhamento da aprendizagem, utilizando planilhas, registros reflexivos e indicadores de desempenho. Como destaca Perrenoud (1999), a avaliação formativa é o eixo central da regulação das aprendizagens, e sua apropriação pelo professor é determinante para o sucesso do ensino.

O módulo 3 marcou a transição da reflexão para a ação, articulando teoria, tecnologia e gestão. Os relatos qualitativos apontam que os professores ampliaram sua autonomia para planejar e avaliar, com maior clareza sobre os resultados da aprendizagem e o papel dos dados educacionais no processo de tomada de decisão pedagógica.

3.5 SEMINÁRIO TRANSFORMA EDUCAÇÃO PB

Encerrando o ciclo formativo, será realizado o Seminário Transforma Educação PB, entre os dias 17 e 21 de novembro de 2025, em formato síncrono, por meio de plataforma virtual e transmissões ao vivo. O evento reunirá professores, gestores e formadores de toda a rede estadual em um espaço de troca de experiências, reflexão e valorização das práticas docentes.

O Seminário contará com palestras temáticas, painéis de discussão e apresentações de experiências exitosas, organizadas por área do conhecimento e eixo de formação. Cada dia será dedicado a um dos temas centrais da formação — socioemocional, tecnológico e pedagógico —,

ISBN: 978-65-5222-079-0

permitindo o diálogo entre a teoria estudada nos módulos e a prática vivenciada nas escolas. Esse formato integra o princípio de comunidade de prática (Wenger, 1998), no qual o compartilhamento de experiências entre pares potencializa a aprendizagem coletiva e a consolidação de identidades profissionais.

3.6 RESULTADOS QUANTITATIVOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os gráficos de desempenho e engajamento indicam índices expressivos de participação e aprovação, com resultados superiores a 95% de satisfação média nos três módulos. Essa tendência reflete não apenas o alcance quantitativo da política, mas principalmente a adesão qualitativa dos professores ao modelo de formação proposto. A análise dos dados evidencia também a relevância das estratégias de tutoria e acompanhamento pedagógico, fundamentais para o alto índice de conclusão e aprovação observado.

Figura 1. Painel geral de avaliação dos módulos

Fonte: Autoria própria

Os resultados corroboram as evidências de pesquisas sobre formação continuada de larga escala (IMBERNÓN, 2010; LIBÂNEO, 2012; TARDIF,

ISBN: 978-65-5222-079-0

2014), que apontam que programas bem estruturados, com acompanhamento sistemático e conteúdos significativos, geram impactos positivos no engajamento docente e na aprendizagem discente.

De modo geral, a análise dos módulos e das avaliações demonstra que o Transforma Educação PB alcançou seu objetivo de fortalecer a prática pedagógica e promover a valorização dos profissionais da educação, constituindo-se como um marco no cenário educacional paraibano. A experiência analisada revela que é possível implementar uma política pública de formação continuada de abrangência estadual, com qualidade metodológica, integração tecnológica e foco no desenvolvimento humano dos educadores.

3.6 RESULTADOS QUANTITATIVOS E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados quantitativos do Programa Transforma Educação PB revelam um cenário de ampla adesão e alto índice de satisfação entre os professores participantes, evidenciando a efetividade da proposta formativa e a consistência metodológica do percurso oferecido. O Dashboard de Avaliação dos Módulos sintetiza as respostas de 12.500 cursistas, o que representa 83% da meta total estabelecida de 15 mil participantes, um dado expressivo que demonstra engajamento e confiança dos profissionais da rede estadual no programa.

O primeiro indicador “Conteúdos do Módulo (95,73%)” revela que os cursistas avaliaram de forma extremamente positiva a coerência, a clareza e a relevância dos conteúdos propostos. Essa percepção reforça a adequação das ementas às demandas reais da prática docente e à BNCC, além de confirmar que os materiais oferecidos promoveram reflexão e aplicabilidade. Como defende Tardif (2014), o conhecimento do professor é construído no entrelaçamento entre teoria e experiência, e a formação bem planejada precisa favorecer essa mediação. O alto percentual de aprovação indica que os conteúdos dialogaram com a realidade dos professores e permitiram conexões práticas com o cotidiano escolar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O segundo indicador “Recursos Didáticos (97,06%)” expressa o reconhecimento da qualidade das estratégias e ferramentas utilizadas no curso. A utilização do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), combinada com videoaulas, materiais complementares e atividades reflexivas, garantiu acessibilidade e diversidade de linguagens, conforme recomenda Moran (2018) ao tratar da integração entre tecnologia e pedagogia. O índice também reflete o sucesso da parceria com a Rede de Inovação da Educação Híbrida (RIEH), que forneceu a base tecnológica para o programa. Nesse sentido, os dados comprovam que a mediação digital foi um fator de fortalecimento da aprendizagem, e não um obstáculo, o que representa um avanço relevante nas políticas de formação continuada mediadas por tecnologia.

No item “Atividades Práticas (97,78%)”, o resultado reforça a efetividade da metodologia ativa empregada. As atividades propuseram desafios reais, projetos, estudos de caso e reflexões que extrapolaram a dimensão teórica e estimularam o protagonismo docente. Essa abordagem encontra respaldo nas contribuições de Imbernón (2010), para quem a formação eficaz precisa ser situada, experiencial e orientada para a ação. Os cursistas reconheceram nas práticas desenvolvidas um espaço de experimentação e criação, favorecendo a aprendizagem significativa e o fortalecimento da identidade profissional.

O ranking de módulos concluintes evidencia uma boa distribuição entre as etapas formativas, com 7.164 participantes no Módulo 1 e 5.334 no Módulo 2, demonstrando constância no engajamento. A ligeira diferença entre as etapas está relacionada ao calendário da formação e ao tempo de adaptação às atividades virtuais, o que é esperado em programas de longa duração. Ainda assim, a taxa de permanência se manteve elevada, sinalizando estabilidade e motivação dos cursistas até as fases finais da formação.

A análise do feedback qualitativo dos módulos complementa os resultados numéricos e confere densidade interpretativa às percepções dos professores. Entre as respostas mais recorrentes, destacam-se afir-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mações como: “Integração dos temas favorece práticas inovadoras e interdisciplinares” e “O módulo é enriquecedor e contribuiu para o bem-estar e as relações empáticas”. Essas falas reforçam a percepção de que o programa não apenas transmitiu conteúdos, mas transformou práticas e atitudes docentes, integrando dimensões cognitivas e emocionais da profissão. Seligman (2011) e Salanova (2009) apontam que o bem-estar e a percepção de propósito no trabalho são fatores determinantes para o engajamento e o desempenho profissional, dimensões visivelmente fortalecidas ao longo da formação.

De forma crítica, é importante observar que, embora os índices de satisfação ultrapassem os 95% em todas as categorias, o dado de 83% de respostas em relação à meta total sinaliza que ainda há espaço para ampliar o alcance da formação e garantir o acesso integral de todos os professores da rede. Tal aspecto reforça a necessidade de consolidar estratégias de inclusão digital, oferta de horários flexíveis e manutenção do acompanhamento pedagógico contínuo, sobretudo nas regiões de maior vulnerabilidade tecnológica.

Contudo, o balanço geral dos resultados demonstra que o Transforma Educação PB alcançou seu propósito essencial: promover uma formação significativa, tecnológica e humanizadora para os professores da rede estadual. O alto nível de aprovação evidencia que o programa consolidou-se como uma política pública bem-sucedida, alinhada às tendências contemporâneas da formação docente e à missão institucional da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba de investir na valorização e no desenvolvimento dos profissionais da educação.

A avaliação dos módulos, portanto, não apenas quantifica o sucesso da proposta, mas também qualifica o impacto da experiência formativa na cultura pedagógica da rede. Os indicadores revelam um processo de aprendizagem coletiva e sustentável, no qual os professores assumem o papel de protagonistas do seu próprio desenvolvimento profissional, reafirmando a tese de Nóvoa (2017): “não há qualidade na educação sem qualidade na formação dos professores”.

ISBN: 978-65-5222-079-0

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu compreender o Transforma Educação PB como um marco na história da formação continuada de professores da rede estadual da Paraíba, tanto pela sua dimensão quantitativa quanto pela qualidade metodológica e pedagógica do processo formativo. Os resultados evidenciam que a implementação de um programa de grande alcance, pautado em bases científicas sólidas e no uso estratégico das tecnologias educacionais, pode promover mudanças significativas na cultura docente e na gestão das aprendizagens.

O estudo de caso revelou que a combinação entre formação socioemocional, tecnológica e pedagógica constitui uma via efetiva para o fortalecimento da prática docente contemporânea. O alto índice de participação e de satisfação dos cursistas (superior a 95% em todos os módulos) demonstra que é possível estruturar programas de larga escala com engajamento e sentido, desde que fundamentados em princípios de aprendizagem significativa, acompanhamento pedagógico constante e gestão colaborativa. A parceria com a Rede de Inovação da Educação Híbrida (RIEH), o trabalho de mais de 50 bolsistas e o uso de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) inclusivo e interativo foram elementos determinantes para o sucesso da proposta, confirmando que a integração entre inovação tecnológica e humanização docente pode ser um diferencial em políticas públicas de formação.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa reforça os argumentos de autores como Imbernón (2010), Tardif (2014) e Nóvoa (2017), que compreendem a formação de professores como um processo contínuo, contextual e experiencial, orientado pela reflexão crítica e pela autonomia profissional. O Transforma Educação PB materializa essa concepção ao oferecer uma trilha de aprendizagem coerente com os princípios da BNCC, capaz de promover não apenas a atualização técnica, mas o desenvolvimento integral do educador enquanto sujeito de transformação social.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Do ponto de vista prático, o estudo apresenta evidências de que programas formativos mediado por tecnologias podem alcançar resultados expressivos mesmo em contextos geograficamente amplos e diversos, desde que sejam cuidadosamente planejados, avaliados e sustentados por políticas públicas consistentes. A experiência da Paraíba contribui, assim, para o debate nacional sobre os modelos híbridos de formação continuada, oferecendo à comunidade científica e às secretarias de educação um exemplo empírico de política pública inovadora e replicável.

Entretanto, como toda pesquisa aplicada, esta também aponta desafios e possibilidades futuras. A análise crítica dos dados indica a necessidade de ampliar o alcance do programa, de modo a contemplar 100% dos docentes da rede, especialmente aqueles com dificuldades de acesso à conectividade e ao uso das plataformas digitais. Além disso, emergem como perspectivas de investigação científica temas como o impacto longitudinal da formação nas práticas pedagógicas, o desenvolvimento de competências socioemocionais no ambiente escolar e a relação entre bem-estar docente e desempenho educacional.

No campo das intenções futuras, a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB), por meio da Gerência Executiva de Formação e Desenvolvimento dos Profissionais da Educação (GEFDP), projeta a ampliação do Programa Transforma Educação PB para o ano de 2026, com novas trilhas formativas, atualização de conteúdos e integração de módulos presenciais e híbridos. A proposta prevê o fortalecimento das áreas de avaliação educacional, educação inclusiva, inovação pedagógica e gestão escolar, consolidando o programa como política estruturante da formação docente estadual.

Sob a perspectiva científica, a continuidade e o monitoramento desse programa oferecem um campo fértil para novas pesquisas interdisciplinares sobre políticas de formação continuada, aprendizagem digital, educação emocional e práticas de ensino mediadas por tecnologia. A Paraíba, ao consolidar um modelo exitoso de formação em rede, contribui não apenas para a melhoria da qualidade da educação pública local,

ISBN: 978-65-5222-079-0

mas também para o avanço teórico e empírico da área de formação de professores e inovação educacional no Brasil.

Em síntese, o Transforma Educação PB reafirma que a valorização do professor é o eixo estruturante de qualquer política educacional eficaz. A experiência aqui analisada demonstra que investir na formação continuada, de modo humanizado, inovador e colaborativo, é investir no futuro da educação pública e na consolidação de uma rede de ensino mais justa, competente e inspiradora. O desafio para os próximos anos será dar continuidade a esse movimento, ampliando seu impacto e fortalecendo os vínculos entre ciência, prática pedagógica e políticas públicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 15 out. 2025.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda**. São Paulo: Papirus, 2018.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/198053144843.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SALANOVA, Marisa. **Organizações saudáveis: uma proposta baseada no bem-estar organizacional**. *Gestão e Produção*, v. 16, n. 2, p. 181–188, 2009. DOI: https://doi.org/10.1590/S0104-530X2009000200003.

SELIGMAN, Martin E. P. **Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

WENGER, Etienne. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.132

CONCEPÇÕES E CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DOCENTE: UMA PERSPECTIVA DOS LICENCIANDOS EM BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL VALE DO ACARAÚ - UVA

Jarbas de Negreiros Pereira[1]
Francisco Miguel Marques Rodrigues[2]
Rodriguo Gomes Camilo[3]
Camylla Alves do Nascimento Pessoa[4]

RESUMO

A identidade docente caracteriza-se como um processo contínuo, influenciado pelas vivências acadêmicas, experiências práticas e reflexões dos licenciandos ao longo de sua formação inicial. Compreender como os futuros professores percebem a construção de sua identidade docente torna-se relevante para a melhoria do currículo formativo e para o fortalecimento de práticas pedagógicas. Este estudo teve como objetivo investigar as concepções dos licenciandos em Biologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) acerca da identidade docente, destacando fatores que contribuem para sua formação e construção profissional. A pesquisa é de caráter qua-

1 Professor: Mestre do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, jarbasnegreiros03@gmail.com;

2 Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, miguelbio399@gmail.com;

3 Graduando do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, rodriguogomesbio@gmail.com;

4 Professora: Doutora do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú - UEVA, camyllaanp@gmail.com;

ISBN: 978-65-5222-079-0

litativo e exploratório, sendo aplicada por meio de um questionário online, via *Google Forms*, contendo 08 questões subjetivas e analisadas por meio da análise de conteúdo de Bardan. As questões abordaram compreensões sobre identidade docente, experiências formativas, participações em programas institucionais e percepções sobre as disciplinas práticas do curso. As respostas evidenciaram que os licenciandos participantes da pesquisa, pertecentes a diversos semestre letivo do curso (segundo ao oitavo), compreendem que a identidade docente é um processo de autoconstrução profissional, associando a fatores internos (personalidade) e externos (vivências práticas). Destacaram também, o papel essencial do estágio supervisionado, do PIBID, da residência pedagógica e dos projetos de extensão como experiências significativas para consolidar saberes docentes. As disciplinas de práticas de ensino em ciências e biologia também foram apontadas como impactantes na trajetória acadêmica, embora alguns estudantes relatem fragilidades no curso, com a ênfase maior em conteúdos biológicos do que em aspectos pedagógicos. Entre as características essenciais para ser um bom professor, destacaram-se domínio do conteúdo, didática, empatia e responsabilidade. Os resultados indicam que a identidade docente é construída de forma plural, com forte influência das experiências práticas e dos programas de formação complementar. Dessa forma, o fortalecimento das práticas formativas e reflexivas torna-se essencial para consolidar a identidade docente dos futuros professores de Biologia.

Palavras-chave: Currículo Formativo, Formação Inicial, PIBID, Práticas Pedagógicas.

ISBN: 978-65-5222-079-0

1 INTRODUÇÃO

A identidade docente constitui um dos elementos centrais na constituição do ser professor, representando um processo dinâmico, relacional e continuamente (re)construído ao longo da trajetória profissional. Conforme Tardif (2014), à docência é marcada por saberes múltiplos de cunho pessoais, experienciais e profissionais, ambos se entrelaçam na formação da identidade do educador.

Nesse ínterim, Pimenta (1999) destaca que a identidade docente se constrói no diálogo entre a formação inicial, as experiências vividas e as condições concretas de trabalho. Para Dubar (2005), trata-se de um processo social e histórico, permeado por interações e significados atribuídos às práticas educativas.

Desta forma, vivências acadêmicas, estágios supervisionados e experiências em sala de aula configuram-se como espaços formativos que favorecem a reflexão sobre a prática e o fortalecimento da identidade profissional, permitindo ao professor reconhecer-se como sujeito de transformação social e pedagógica.

Nesse cenário, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), situada em Sobral (CE), configura-se como uma instituição de referência na formação de professores de Ciências e Biologia na região metropolitana de Sobral. Sua atuação destaca-se pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo uma formação docente ancorada em fundamentos teórico-metodológicos consistentes e em práticas formativas diversificadas. Dentre os programas de destaque, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) exerce papel central na inserção dos licenciandos em contextos escolares reais, possibilitando o desenvolvimento de competências didáticas, reflexivas e investigativas.

O impacto regional da UVA é notório, uma vez que a instituição fomenta atividades formativas que abrangem desde excursões de campo com o foco na biodiversidade regional, práticas laboratoriais diversas e

ISBN: 978-65-5222-079-0

consolidação de uma base pedagógica, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento da educação científica no interior cearense.

Apesar da relevância do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) na formação de professores e na construção da identidade docente no contexto interiorano do Ceará, ainda persistem desafios multifacetados a serem superados, especialmente sob as dimensões curricular, pedagógica, infraestrutural e financeira. Ademais, a sociedade contemporânea e, consequentemente, o ambiente escolar encontram-se em constante transformação, o que impõe novas demandas, discussões, reflexões e necessidades formativas aos futuros docentes. Diante desse cenário, torna-se crucial investigar como os licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UVA compreendem e constroem sua identidade docente ao longo do processo de formação inicial.

A justificativa desta pesquisa fundamenta-se na necessidade de compreender como ocorre o processo de construção da identidade docente entre os licenciandos em Ciências Biológicas, considerando que tal identidade não é algo dado, mas construída e ressignificada a partir das experiências formativas, das interações sociais e das reflexões sobre a prática (Nóvoa, 1992; Pimenta, 2002). Investigar nesta ótica, possibilita revelar aspectos essenciais sobre a formação inicial de professores, como valores, crenças e representações sobre o ser professor, expectativas e inseguranças em relação à profissão docente, bem como a influência do currículo e das vivências em programas de formação.

A identidade docente caracteriza-se como um processo contínuo, influenciado pelas vivências acadêmicas, experiências práticas e reflexões dos licenciandos ao longo de sua formação inicial. Logo, compreender como os futuros professores percebem a construção de sua identidade docente torna-se relevante para a melhoria do currículo formativo e para o fortalecimento de práticas pedagógicas.

Em suma, este estudo teve como objetivo investigar as concepções dos licenciandos em Biologia da Universidade Estadual Vale do Acaraú

ISBN: 978-65-5222-079-0

(UVA) acerca da identidade docente, destacando fatores que contribuem para sua formação e construção profissional.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem um caráter exploratório e qualitativo. Segundo segundo Guerra *et al*. (2024), versam sobre a pesquisa qualitativa ao definirem que é uma abordagem fundamental na investigação científica, pois é baseada em uma profunda compreensão e interpretação dos conteúdos estudados, que tem como princípio a análise e coleta de dados, buscando uma compreensão contextualizada das diversas perspectivas e da adaptabilidade de uma pesquisa.

Os participantes da pesquisa foram 07 alunos regularmente matriculados no curso de ciências biológicas – licenciatura (integral) de semestres variados, mais especificamente do 4°, 6°, 7° e 8° semestres da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Os alunos serão identificados da seguinte maneira (aluno 01, aluno 02 e assim por diante até o aluno 07).

Ressalta-se que os parâmetros éticos da pesquisa foram assegurados, haja vista que, os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Livre Consentimento Esclarecido (TCLE) tendo a ciência de que: os dados coletados seriam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos, assegurando-se o anonimato e a confidencialidade das informações; nenhuma informação individual seria divulgada de forma a permitir sua identificação e que os resultados poderiam ser publicados em artigos, eventos ou relatórios, sempre de forma coletiva e anonimizada.

O instrumento de coleta de dados ocorreu por meio de um questionário *online*, via *Google Forms*, sendo disponibilizado *links* em diversos grupos de disciplinas variadas. O questionário contem 08 questões subjetivas. As questões abordaram compreensões sobre identidade docente, experiências formativas, participações em programas institucionais e percepções sobre as disciplinas práticas do curso.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Optou-se por uma categorização temática dos dados, construída a partir dos eixos analíticos definidos no referencial teórico, sem o uso do método clássico de Bardin (1977). As categorias criadas estão discriminadas no Quadro 01:

Quadro 01: Categorias formadas a partir da aplicação do questionário para os licenciandos do curso de ciências biológicas.

CATEGORIAS	QUESTÕES
Categoria 1 – Concepções sobre Identidade Docente	*O que você compreende por "identidade docente"?*
Categoria 2 – Concepções sobre o Ser Professor de Ciências e Biologia	*Quais características você acha essencial para ser um bom professor de Ciências e Biologia?*
Categoria 3 – Experiências Formativas e Práticas Educativas	*Você já participou de algum dos seguintes programas de formação_docente? De que forma sua formação inicial (na graduação) tem contribuído para a construção da sua identidade como futuro professor de Biologia?*
Categoria 4 – Contribuição das Disciplinas Pedagógicas	*Entre as disciplinas pedagógicas do curso, alguma teve um impacto marcante em sua formação docente?*
Categoria 5 – Fatores que Influenciam a Construção da Identidade Docente	*Quais fatores você considera mais importantes para a construção da identidade docente?*
Categoria 6 – Percepções sobre o Curso e a Formação Inicial	*Você acredita que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UVA valoriza suficientemente a formação para a docência?*
Categoria 7 – Expectativas Profissionais e Projeção de Identidade	*Quando concluir a graduação, em que área e/ou segmento ou etapas da Educação Básica você gostaria de trabalhar?*

Fonte: Autores.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A seguir, as categorias de análise são apresentadas, juntamente com os respectivos questionamentos formulados aos participantes da pesquisa.

3.1 CATEGORIA 1 – CONCEPÇÕES SOBRE IDENTIDADE DOCENTE

Questão: O que você compreende por "identidade docente"?

ISBN: 978-65-5222-079-0

A partir das respostas, é possível identificar diversos aspectos centrais na compreensão dos licenciandos sobre a identidade docente. O primeiro refere-se à construção contínua e reflexiva dessa identidade, uma vez que muitos participantes destacam que ela está relacionada à forma como o professor se define enquanto profissional e constrói sua personalidade (ex.: "como o professor se define na própria profissão" – Aluno 01; "é como o professor constrói sua personalidade profissional" – Aluno 05). Tal percepção evidencia que os licenciandos entendem a docência como um processo dinâmico, que envolve reflexão sobre o próprio agir pedagógico e autoconhecimento, conforme aponta Tardif (2014).

Outro aspecto relevante é a dimensão pessoal e profissional, pois a identidade docente abrange tanto elementos internos (valores, métodos, crenças sobre ensino) quanto externos (contexto escolar, interação com alunos, colegas e professores inspiradores), evidenciado na resposta: "aspectos externos e internos que auxiliam na construção da perspectiva do que é ser professor" (Aluno 06). Isso reforça a ideia de que a formação docente é mediada por experiências concretas e interações sociais no ambiente educacional.

Além disso, observa-se a relação com a área de conhecimento, uma vez que algumas respostas vinculam a identidade docente à afinidade com a disciplina (ex.: "relacionada à área, das que a biologia abrange" – Aluno 05), indicando que o domínio de conteúdo e a identificação com a área científica influenciam a percepção de si como professor.

Outro ponto importante refere-se à função transformadora e social do professor, pois a resposta "ter algo a contribuir no ensino da Educação" (Aluno 02) evidencia que os licenciandos compreendem o docente como agente de transformação social, ultrapassando a simples transmissão de conteúdos, em consonância com Freire (1996), para quem a docência é uma prática de mediação e compromisso social.

Por fim, algumas respostas revelam incerteza quanto à própria identidade docente, como "não sei ao certo o que significa" (Aluno 07), indicando que certos licenciandos ainda se encontram em processo de

construção e amadurecimento dessa compreensão, o que é natural em cursos de formação inicial.

3.2 CATEGORIA 2 – CONCEPÇÕES SOBRE O SER PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Questão: Quais características você acha essencial para ser um bom professor de Ciências e Biologia?

A análise das respostas dos participantes evidencia uma diversidade de percepções acerca das características essenciais para a docência em Ciências e Biologia. As falas que destacam o "domínio de conteúdo" (Aluno 01, 03, 05 e 07) e os elementos da didática (Aluno 02, 06 e 07) revelam uma concepção tradicional de competência docente, centrada no saber o que ensinar e como ensinar (Tardif, 2014). Tal ênfase reflete uma valorização dos aspectos técnico-instrumentais da prática pedagógica, em detrimento de dimensões voltadas à criticidade, reflexão e autonomia docente.

Outra característica recorrente nas respostas diz respeito à importância da formação continuada, evidenciada nas falas "estar aberto a novas práticas de ensino" (Aluno 01) e "formação continuada" (Aluno 07). Essas percepções indicam uma consciência crescente de que a docência é um processo dinâmico, reflexivo e em constante construção, exigindo atualização permanente frente às transformações sociais, tecnológicas e científicas contemporâneas.

Conforme argumenta Perrenoud (2000), o professor deve desenvolver competências reflexivas que o capacitem a analisar criticamente sua própria prática, reconstruindo seus saberes a partir da experiência vivida. Nesse sentido, a formação continuada não se restringe à obtenção de certificações formais, mas constitui-se como um processo permanente de desenvolvimento profissional, no qual o docente aprende ao enfrentar os desafios reais do cotidiano escolar e transforma sua prática a partir deles.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por fim, as falas que enfatizam os aspectos socioemocionais, como "paciência", "empatia", "comunicação" e "confiança" (Aluno 01 e Aluno 07), revelam uma compreensão ampliada do papel docente. Essas percepções reforçam que ensinar Ciências não se limita à transmissão unidirecional de conteúdos, mas envolve mediação afetiva, diálogo e sensibilidade na relação com os educandos. Nessa perspectiva, Freire (1996) destaca que ensinar exige escuta, respeito e compromisso com a formação integral do estudante, princípios fundamentais para a humanização do processo educativo.

Essa visão dialoga diretamente com os pressupostos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual propõe o desenvolvimento de competências socioemocionais como parte essencial da formação tanto de estudantes quanto de professores. A BNCC (BRASIL, 2018) reconhece que o ensino deve articular dimensões cognitivas, sociais e emocionais, valorizando atitudes de empatia, cooperação, responsabilidade e autoconhecimento que são aspectos indispensáveis à atuação do professor de Ciências e Biologia comprometido com uma educação integral e transformadora.

3.3 CATEGORIA 3 – EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Questão: Você já participou de algum dos seguintes programas de formação docente?

O Quadro 02, apresentado a seguir, evidencia a participação dos sujeitos desta pesquisa em programas de formação de professores.

Quadro 02: Participação dos discentes em programas de de formação de professores.

	PIBID	Residência Pedagógica	Estágio Supervisionado	Projeto de extensão relacionado à docência
Aluno 01	Sim	Não	Sim	Sim
Aluno 02	Não	Não	Sim	Sim
Aluno 03	Sim	Não	Sim	Sim

ISBN: 978-65-5222-079-0

	PIBID	Residência Pedagógica	Estágio Supervisionado	Projeto de extensão relacionado à docência
Aluno 04	Sim	Sim	Sim	Sim
Aluno 05	Não	Não	Sim	Não
Aluno 06	Sim	Sim	Sim	Não
Aluno 07	Sim	Não	Sim	Não

Fonte: Autores.

Dessa forma, observa-se pelos dados apresentados que os estágios supervisionados se destacam como a experiência mais recorrente e unânime entre os participantes. Em seguida, há uma presença expressiva no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com cinco dos sete licenciandos relatando participação. A Residência Pedagógica, por sua vez, apresenta adesão menor, com apenas dois participantes envolvidos, o que pode estar relacionado tanto à disponibilidade de vagas quanto à recente implementação do programa na instituição. E por fim, a participação em projetos de extensão relacionados à docência aparece de forma intermediária, sendo mencionada por quatro licenciandos, o que revela o interesse de parte dos estudantes em vivências formativas complementares à sala de aula.

Questão: *De que forma sua formação inicial (na graduação) tem contribuído para a construção da sua identidade como futuro professor de Biologia?*

Os participantes da pesquisa relataram que, durante a graduação, dois processos se mostraram preponderantes na construção de suas identidades docentes como futuros professores de Ciências e Biologia: os estágios de docência e a participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Ambos os espaços formativos se configuram como experiências fundamentais para a articulação entre teoria e prática, além de favorecerem a reflexão sobre o "ser professor" e sobre os desafios da prática educativa.

A literatura corrobora essa percepção. Nesse sentido, Nascimento, Bessa e Soares (2022), ao investigarem o estágio supervisionado em ensino

ISBN: 978-65-5222-079-0

de Ciências com discentes do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), analisaram planos de aula e relatos produzidos pelos estagiários, evidenciando a permanência de um modelo tradicional de ensino. Entretanto, os autores ressaltam que se faz necessário que haja a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, reafirmando a importância de repensar a formação inicial para atender às demandas da educação científica contemporânea.

No que se refere ao PIBID, Santos, Carvalho e Tavares (2017) destacam que o Subprojeto Biologia da UVA tem contribuído significativamente para a formação inicial docente, promovendo a inserção precoce dos licenciandos no contexto escolar. Por meio de questionários aplicados a bolsistas e ex-bolsistas, os autores identificaram que o programa favorece a vivência prática da docência, amplia a compreensão sobre a atuação do professor e fortalece a identidade profissional. Além disso, os resultados revelaram que todos os participantes reconhecem o PIBID como uma experiência essencial em sua trajetória formativa, especialmente por proporcionar contato direto com o ambiente escolar e estimular o compromisso com a carreira docente.

Em síntese, tanto o estágio supervisionado quanto a participação no PIBID se configuram como eixos estruturantes na consolidação da identidade docente, pois promovem a integração entre teoria, prática e reflexão, elementos indispensáveis à formação crítica e comprometida do futuro professor de Ciências e Biologia.

3.4 CATEGORIA 4 – CONTRIBUIÇÃO DAS DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS

Questão: *Entre as disciplinas pedagógicas do curso, alguma teve um impacto marcante em sua formação docente?*

As respostas evidenciam uma unanimidade quanto ao papel central das disciplinas de Práticas de Ensino na formação dos licenciandos e na construção de suas identidades docentes. As falas dos participantes, como por exemplo: “a didática do professor me fez encantar pelo ensino”

(Aluno 03, Aluno 04 e Aluno 05), revelam que a maneira como o docente formador conduz suas aulas constitui-se como um modelo pedagógico que inspira os futuros professores, influenciando diretamente sua própria prática. Essa constatação corrobora Silva e Schnetzler (2001), ao afirmarem que a observação e a vivência com professores experientes favorecem a construção de referenciais de docência e o desenvolvimento de saberes profissionais.

Outras falas, como "a experiência em ministrar aulas de Ciências e Biologia" (Aluno 06 e Aluno 07), evidenciam que tais componentes curriculares se configuram como espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática, possibilitando ao licenciando vivenciar situações concretas de ensino, experimentar metodologias e refletir criticamente sobre sua atuação. Assim, as Práticas de Ensino se consolidam como momentos fundamentais de formação experiencial e identitária, em que o estudante transita da condição de aprendiz para a de professor em formação.

3.5 CATEGORIA 5 – FATORES QUE INFLUENCIAM A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Questão: Quais fatores você considera mais importantes para a construção da identidade docente?

As respostas dos participantes revelaram unanimemente que as vivências escolares durante o estágio supervisionado foram consideradas o principal fator para a construção da identidade docente, seguidas da participação em projetos de ensino e da influência das disciplinas pedagógicas ao longo da formação inicial. O "chão da escola" configura-se, portanto, como um espaço formativo privilegiado, funcionando como um verdadeiro laboratório social em que o futuro professor vivencia a realidade concreta da prática educativa. Nesse ambiente, o licenciando aprende não apenas a ensinar, mas também a refletir criticamente sobre o ato de ensinar, construindo sentidos sobre o ser e o fazer docente.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Conforme destaca Tardif (2014), a identidade profissional do professor é construída a partir da interação entre saberes experienciais, curriculares e pedagógicos que se articulam no cotidiano da prática. Nessa perspectiva, Pimenta e Lima (2012) ressaltam que o estágio supervisionado deve ser entendido como um espaço de investigação e reflexão sobre a prática, e não apenas como momento de aplicação técnica de conhecimentos, pois é nesse processo que o licenciando começa a se reconhecer como sujeito da docência.

Além disso, a articulação entre teoria e prática emerge como eixo central na formação docente, uma vez que os licenciandos identificam tanto nos estágios supervisionados quanto nas disciplinas teóricas da universidade espaços complementares e interdependentes. A prática, vivenciada no contexto escolar, possibilita ao futuro professor compreender as peculiaridades e complexidades do ambiente educativo, enquanto a teoria oferece os fundamentos epistemológicos e pedagógicos que orientam sua ação e lhe conferem intencionalidade. Assim, a construção da identidade docente resulta da interação dinâmica entre teoria, prática e experiência, mediada pela reflexão crítica e pela inserção ativa na realidade escolar.

Não menos importante, alguns outros fatores foram mencionados, ainda que com menor frequência, entre eles a influência de professores inspiradores, a leitura e pesquisa sobre educação, bem como as trocas com colegas do mesmo curso. Esses fatores destacam que a construção da identidade docente extrapola os limites institucionais da formação inicial, sendo também permeada por experiências pessoais, interações significativas e processos de socialização profissional.

3.6 CATEGORIA 6 – PERCEPÇÕES SOBRE O CURSO E A FORMAÇÃO INICIAL

Questão: *Você acredita que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UVA valoriza suficientemente a formação para a docência?*

ISBN: 978-65-5222-079-0

A análise das respostas evidencia que a maioria dos participantes percebe que o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas ainda não promove uma valorização efetiva da formação docente. As falas convergem em dois aspectos principais: a escassez de professores especialistas na área da Educação e a sensação de estarem sendo formados como biólogos, e não como professores de Ciências, apesar de se tratar de um curso na modalidade de licenciatura.

Esses elementos supracitados refletem uma problemática histórica das licenciaturas, nas quais o modelo de formação tende a privilegiar o domínio dos conteúdos específicos da área em detrimento das dimensões pedagógicas e didáticas (Gatti e Barreto, 2009). Ademais, a predominância de docentes com trajetória acadêmica voltada ao bacharelado reforça tal desequilíbrio, uma vez que, conforme Tardif (2014), a prática docente exige não apenas o domínio conceitual, mas também a articulação de saberes pedagógicos, epistemológicos e reflexivos.

No tocante à carência de professores especialistas com mestrado e doutorado na área de ensino e educação, trata-se de um ponto de elevada relevância. O corpo docente atual é composto por 18 professores efetivos e 01 temporário (ano de 2025), dos quais 03 são oriundos da área de ensino/educação. Nesta conjuntura, um dos docentes é recém-efetivo, outro está afastado para o doutorado e o terceiro possui vínculo temporário. Essa configuração institucional corrobora com as percepções expressas pelos licenciandos.

A percepção recorrente de uma formação voltada prioritariamente à Biologia, e não à docência, não constitui uma especificidade local, mas um reflexo de um problema estrutural das licenciaturas no Brasil. Tal configuração evidencia a persistência de uma cisão entre a formação científica e a formação pedagógica, o que fragiliza o processo de construção da identidade docente (Pimenta, 1999; Nóvoa, 2009). A fala do participante 07, ao afirmar que “o curso de Ciências Biológicas ainda tem um viés mais forte para o bacharelado”, reforça a ideia de que o currículo, embora con-

ISBN: 978-65-5222-079-0

cebido como licenciatura, permanece fortemente influenciado por uma lógica bacharelesca.

Essas constatações têm implicações diretas para a constituição da identidade profissional docente, uma vez que a valorização da docência demanda um espaço formativo no qual o futuro professor possa reconhecer-se como mediador do conhecimento científico e agente social transformador. Assim, impõe-se a necessidade de repensar o currículo e as práticas pedagógicas do curso, de modo a promover uma integração efetiva entre os saberes específicos e os saberes da docência, consolidando uma formação crítica, reflexiva e comprometida com a educação científica.

3.7 CATEGORIA 7 – EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS E PROJEÇÃO DE IDENTIDADE

Questão: *Quando concluir a graduação, em que área e/ou segmento ou etapas da Educação Básica você gostaria de trabalhar?*

A análise das respostas referentes às perspectivas profissionais dos licenciandos, ao serem questionados sobre a área e/ou segmento da Educação Básica em que pretendem atuar após a conclusão do curso, revela certa heterogeneidade nas escolhas e, em alguns casos, indefinição quanto à futura inserção docente. As respostas variaram entre “não sei” (Aluno 05), “Ensino Médio” (Alunos 01 e 02), “Anos Finais do Ensino Fundamental” (Aluno 04), “Ensino Médio e Anos Finais do Ensino Fundamental” (Alunos 03 e 07) e “Ensino Médio ou Anos Finais do Ensino Fundamental” (Aluno 06).

As respostas supracitadas indicam que a identidade profissional quanto ao campo de atuação ainda se encontra em processo de construção, o que é perfeitamente normal dado as carências de vivências práticas significativas ou de experiências formativas que aproximem o licenciando da realidade escolar (Nóvoa, 2009; Pimenta, 1999). Ademais, a insegurança quanto ao campo de atuação também pode estar associada à

ISBN: 978-65-5222-079-0

fragmentação curricular e à predominância de disciplinas teóricas, que nem sempre promovem o diálogo entre os conteúdos específicos da Biologia e os contextos pedagógicos e sociais da docência (Tardif, 2014).

Observa-se, ainda, uma tendência de preferência na atuação no Ensino Médio, o que pode estar relacionada à maior afinidade com o conteúdo biológico e à percepção de um maior prestígio acadêmico nesse nível de ensino. Entretanto, essa tendência pode também revelar uma visão hierarquizada da docência, em que o trabalho com turmas de níveis mais avançados é visto como mais "nobre" ou "científico", em detrimento dos Anos Iniciais ou Finais do Ensino Fundamental (Gatti e Barreto, 2009).

Não obstante, a presença de respostas como "não sei" pode sinalizar a necessidade de fortalecimento das práticas de orientação profissional e da reflexão identitária ao longo do curso, de modo que o licenciando possa compreender as especificidades, os desafios e as potencialidades de cada etapa da Educação Básica.

Desse modo, é possível inferir que as diferentes respostas evidenciam não apenas preferências individuais, mas também efeitos estruturais da formação inicial, que precisa oportunizar vivências diversificadas nos diferentes segmentos da educação.

Um aspecto relevante identificado na pesquisa refere-se à ausência de interesse dos participantes pela docência no ensino superior. Tal situação pode estar associada a múltiplos fatores que, ao serem analisados sob a perspectiva da realidade regional, permitem elencar alguns pontos explicativos centrais.

O primeiro ponto pode ser referente ao aspecto mercadológico, haja vista que o mercado de trabalho local apresenta uma demanda significativamente maior por profissionais atuantes na Educação Básica, em detrimento das oportunidades no Ensino Superior. Esse contexto contribui para direcionar as expectativas profissionais dos licenciandos, reforçando o foco na atuação imediata após a graduação.

O segundo ponto pode estar relacionado à influência de um modelo tradicional de formação inicial docente, o qual tende a consolidar a per-

cepção de que a licenciatura está intrinsecamente vinculada à Educação Básica, limitando o reconhecimento de outros espaços legítimos de exercício da docência (Gatti e Barreto, 2009).

Além disso, observa-se uma percepção de inacessibilidade quanto à carreira docente universitária, devido às exigências formativas da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Tal requisito é frequentemente percebido como distante da realidade dos licenciandos, sobretudo em contextos regionais e socioeconômicos com menor oferta de programas e bolsas de pesquisa. Na região na qual os participantes estão inseridos, constata-se um número reduzido de oportunidades para continuidade acadêmica, bem como a concentração das áreas de pesquisa em centros urbanos mais desenvolvidos, o que acentua as barreiras de acesso.

Por fim, é possível que a falta de identificação com a docência universitária também decorra de um distanciamento afetivo e simbólico. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002) destacam que muitos licenciandos veem os docentes universitários mais como cientistas ou pesquisadores do que como professores. Logo, não podemos afirmar de maneira absoluta que há desinteresse pela docência superior, mas pode revelar limitações formativas quanto o olhar para o "ser professor" bem como suas possibilidades de inserção profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise sobre a construção da identidade docente dos licenciandos em Ciências Biológicas da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) evidencia que o processo formativo transcende a mera aquisição de conhecimentos técnicos, configurando-se como uma trajetória de autoconhecimento, reflexão e reconstrução contínua. As vivências acadêmicas, as experiências de ensino, a inserção em programas como o PIBID e o contato com realidades escolares diversas contribuem significativa-

mente para o fortalecimento dessa identidade, promovendo a integração entre teoria e prática.

Este estudo revela-se de extrema relevância, considerando que a literatura científica ainda apresenta um número diminuto de pesquisas sobre a temática no contexto da região sobralense. Assim, refletir sobre a identidade docente torna-se essencial para fomentar discussões e reflexões acerca da formação de professores de Ciências e Biologia, incentivando uma postura crítica e autônoma diante desse complexo processo formativo.

Constata-se que a formação inicial ofertada pela UVA exerce papel determinante na constituição do ser professor, ao possibilitar o desenvolvimento de competências críticas, investigativas e éticas, essenciais à docência contemporânea. Contudo, persistem desafios ligados à estrutura curricular, às condições materiais e à valorização profissional, que requerem constante revisão e aprimoramento.

Por fim, compreender como os licenciandos constroem sua identidade docente permite não apenas refletir sobre a efetividade das práticas formativas, mas também subsidiar políticas e estratégias institucionais voltadas ao aperfeiçoamento da formação de professores. Nesse sentido, este estudo reafirma a importância de uma formação que valorize a dimensão humana, social e transformadora da docência, reconhecendo o professor como sujeito ativo na produção de saberes e na transformação da realidade educacional.

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ª ed. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a Base. Brasília: MEC, 2018.

DUBAR, C. **A socialização:** construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. Sá (Orgs.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GUERRA, A. L. e R.; STROPARO, LACERDA JÚNIOR, O. S.; BRASIL, fundamentos na investigação científica. n. 7, p. 01-15, 2024.

T. R.; COSTA, M.; CASTRO JÚNIOR, F. P.; M. M.; CAMBA, M. Pesquisa qualitativa e seus **Revista de Gestão e Secretariado**, Paraná, v. 15,

NASCIMENTO, A.W.R ; BESSA, F.G.C.L. ; SOARES, L. S. P. O estágio supervisionado em ensino de ciências: regências e estratégias metodológicas. **Essentia** (sobral/ce), v. 23, p. 39-44, 2022.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **Formação de professores:** identidade e saberes da docência. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999. PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, R. L.; CARVALHO, A. P. F.; TAVARES, R. O. A percepção dos licencia(n)dos em biologia sobre as contribuições do pibid subprojeto biologia em sua formação para a docência. In: CONEDU - CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, Campina Grande. **Anais** [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2017.

ISBN: 978-65-5222-079-0

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. Contribuições de um formador de área científica para a futura ação docente de licenciandos em Biologia. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências,** v. 1, n. 3, p. 1-13, 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.133

ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM MATO GROSSO: UMA ANÁLISE A PARTIR DE TESES E DISSERTAÇÕES DA UNEMAT

Liana Deise da Silva[1]
Suammy Priscila Rodrigues Leite Cordeiro[2]
Taciana Mirna Sambrano[3]
Rejane Souza de Assunção de Campos[4]

RESUMO

Esta pesquisa tem como propósito analisar a produção acadêmica voltada à formação de profissionais da Educação Infantil no estado de Mato Grosso, a fim de compreender as perspectivas e contribuições construídas nesse campo. Para tanto, realizou-se um mapeamento bibliográfico das teses e dissertações defendidas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no âmbito dos programas de pós-graduação stricto sensu da instituição. A análise foi orientada por referenciais teórico-metodológicos reconhecidos no campo da Educação, a exemplo de Saviani, Libâneo, Tardif, Nóvoa, Kramer e Arroyo, que possibilitaram interpretar os enfoques adotados nas pesqui-

1 Doutora pelo curso de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, liana.silva@ifmt.edu.br

2 Doutora pelo Curso de Educação da Universidade de Lisboa - UF; suammy.cordeiro@ifmt.edu.br

3 Doutora pelo Curso de Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista - UNESP, taciana.sambrano@ufmt.br

4 Graduanda do Curso de Pedagogia do Instituto Federal de Mato Grosso - IFMT, xwassuncao@gmail.com

ISBN: 978-65-5222-079-0

sas em relação às dimensões pedagógicas, sociais e políticas da formação docente. Esse percurso permitiu identificar como a formação de profissionais da Educação Infantil tem sido tratada nas investigações acadêmicas, destacando eixos de discussão recorrentes, tendências de estudo e abordagens metodológicas predominantes. Além de oferecer uma leitura crítica sobre os avanços já consolidados, o estudo evidenciou lacunas e potencialidades de aprofundamento, apontando caminhos para futuras pesquisas. Ressalta-se que compreender a forma como a Educação Infantil é investigada nos programas de pós-graduação também contribui para refletir sobre as políticas educacionais implementadas no estado, revelando os desafios que ainda se colocam para a consolidação de uma formação crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Dessa forma, este trabalho não apenas sistematiza a produção existente, mas também reforça a necessidade de ampliar os debates acerca da valorização docente e da construção de práticas pedagógicas que assegurem a qualidade do atendimento às crianças menores de seis anos. Nesse sentido, evidencia-se o papel da UNEMAT como espaço de produção de conhecimento científico e reflexão crítica acerca da formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores, Educação Infantil, Produção acadêmica, Profissionais da educação.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação de professores para a Educação Infantil é um dos pilares para a construção de uma educação de qualidade, capaz de assegurar o desenvolvimento integral das crianças e promover práticas pedagógicas significativas, cidadania e equidade social (Saviani, 2009; Libâneo, 2012). O reconhecimento da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e direito das crianças, previsto na Constituição de 1988 e regulamentado pela LDB (Lei nº 9394/1996), evidencia a necessidade de profissionais preparados não apenas tecnicamente, mas também capazes de refletir sobre sua prática e dialogar com diferentes contextos sociais, culturais e territoriais.

Historicamente, a formação docente no Brasil transitou de um caráter assistencial e prático no período colonial para a valorização do conhecimento pedagógico formal no século Durante grande parte do período republicano, esteve vinculada às escolas normais e cursos de magistério, com foco na alfabetização e nos cuidados básicos, em detrimento de fundamentos teóricos. A criação dos cursos superiores de pedagogia e, mais tarde, a expansão da Pós-Graduação *stricto sensu* abriram espaço para uma reflexão mais sistemática sobre a docência, o desenvolvimento infantil e a articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

Nesse processo, a literatura destaca que a formação docente deve integrar múltiplos saberes. Tardif (2014) identifica três dimensões fundamentais: os saberes teóricos, os práticos-profissionais e os advindos da experiência cotidiana. A profissionalização docente, portanto, não se limita à aquisição de conteúdos, mas envolve o desenvolvimento da competência reflexiva, que permite analisar e transformar a própria prática diante das necessidades das crianças e das demandas da sociedade contemporânea.

Saviani (2009) e Libâneo (2012) reforçam que essa formação precisa ser compreendida em conexão com políticas educacionais e com o

ISBN: 978-65-5222-079-0

projeto de uma educação pública de qualidade. No caso da Educação Infantil, isso implica articular formação inicial e continuada, valorização do magistério e programas de apoio pedagógico, como o Proinfantil e o Sala de Educador, desenvolvidos em Mato Grosso. Esses programas evidenciam a importância de ações que promovam atualização constante, fortalecem a identidade profissional e contribuem para práticas críticas e socialmente comprometidas.

Autores como Kramer (2006) e Arroyo (2011) destacam ainda que temas como diversidade cultural e territorial devem atravessar a formação docente inicial e continuada. Em Mato Grosso, a pluralidade de contextos — indígenas, rurais e urbanos — exige professores preparados para planejar experiências pedagógicas contextualizadas, capazes de respeitar as especificidades locais e promover inclusão social. Cordeiro (2021) afirma que à medida que a sociedade se transformou ao longo do tempo, também se ampliaram as funções atribuídas à escola e aos educadores, que deixou de ser apenas espaço de instrução básica para assumir responsabilidades cada vez mais complexas. Entre elas, destaca-se a inclusão de grupos que, em outros períodos históricos, eram sistematicamente excluídos do processo de escolarização por conta de suas especificidades.

O exame da produção acadêmica em teses e dissertações permite compreender quais temas, perspectivas e enfoques teóricos têm sido privilegiados ou silenciados nas pesquisas. Além disso, possibilita identificar tendências, lacunas e contribuições para o campo da formação docente. Esse mapeamento se insere na tradição de estudos de "estado do conhecimento", que, segundo Romanowski e Ens (2006) e Ferreira (2002), organiza a produção científica já existente e evidencia caminhos ainda a serem percorridos.

Assim, a análise da produção acadêmica da UNEMAT sobre a formação de professores da Educação Infantil mostra que investir nesse processo é condição estratégica para garantir qualidade e equidade. Ao sistematizar e problematizar as experiências docentes por meio da pesquisa, torna-se possível compreender como práticas, políticas públicas e

ISBN: 978-65-5222-079-0

contextos culturais se articulam na construção de uma docência crítica, reflexiva e comprometida socialmente.

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A formação de professores para a Educação Infantil constitui um elemento estratégico na construção de uma educação de qualidade, capaz de articular saberes pedagógicos, competências reflexivas e a compreensão das múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil (Saviani, 2009; Libâneo, 2012). O reconhecimento da Educação Infantil como etapa inicial da Educação Básica e direito das crianças, previsto na Constituição de 1988 e regulamentado pela LDB (Lei nº 9394/1996), evidencia a necessidade de profissionais preparados para atuar em contextos sociais, culturais e territoriais diversos, capazes de responder a demandas complexas do cotidiano escolar.

Historicamente, a formação docente no Brasil passou por diferentes etapas, desde um enfoque eminentemente prático e assistencial no período colonial até a valorização do conhecimento pedagógico formal a partir do século XX. Durante grande parte do período republicano, os cursos de magistério e escolas normais priorizavam alfabetização e cuidados básicos, relegando a formação teórica a um segundo plano. Com a institucionalização dos cursos superiores de pedagogia e a expansão da pós-graduação stricto sensu, surgiram oportunidades mais sistemáticas de reflexão sobre a docência, o desenvolvimento infantil e a articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

A literatura contemporânea aponta que a formação de professores deve integrar diferentes dimensões: saberes teóricos, práticos-profissionais e experiência cotidiana, promovendo a articulação entre teoria e prática (Tardif, 2014). Nesse sentido, Nóvoa (1992) enfatiza que a formação docente não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a reflexão sobre a própria prática, permitindo que o professor compreenda e trans-

forme suas ações pedagógicas de acordo com os desafios do contexto escolar. Essa integração possibilita ao docente desenvolver competências reflexivas e estratégias pedagógicas adequadas às necessidades das crianças, à diversidade de contextos e às demandas da sociedade contemporânea.

No contexto das políticas públicas, Saviani (2009) destaca que a formação docente é indissociável da construção de uma educação pública de qualidade. Em Mato Grosso, programas como Proinfantil e Sala de Educador exemplificam iniciativas que articulam formação inicial e continuada, promovendo atualização profissional, fortalecimento da identidade docente e ampliação das práticas pedagógicas contextualizadas, contribuindo para uma atuação crítica e socialmente comprometida.

O cotidiano da Educação Infantil apresenta complexidades próprias, nas quais o professor deve lidar simultaneamente com dimensões afetivas, cognitivas e sociais do desenvolvimento infantil (Libâneo, 2012). A formação docente precisa, portanto, fornecer instrumentos teóricos e metodológicos que possibilitem planejar experiências significativas, avaliar de forma integral o progresso das crianças e responder às demandas específicas de cada contexto.

Autores como Kramer (2006) e Arroyo (2011) enfatizam a importância de considerar a diversidade cultural e territorial na formação docente. Em Mato Grosso, com realidades indígenas, rurais e urbanas, isso implica a capacidade de adaptar práticas pedagógicas às especificidades de cada comunidade, promovendo inclusão social, equidade e experiências educativas contextualizadas.

A articulação entre formação inicial, continuada e políticas públicas cria condições para que a Educação Infantil seja percebida como espaço de aprendizagem significativa, construção de cidadania e desenvolvimento integral das crianças. A análise da produção acadêmica da UNEMAT evidencia como pesquisas, práticas pedagógicas e políticas públicas interagem para formar profissionais capazes de atuar de forma reflexiva, crítica e socialmente responsável.

ISBN: 978-65-5222-079-0

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida insere-se no campo da abordagem qualitativa, assumindo caráter bibliográfico e documental, uma vez que se fundamenta na análise de teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A opção metodológica foi orientada pela perspectiva do estado do conhecimento, que, segundo Ferreira (2002), consiste em sistematizar a produção acadêmica existente em determinada área, com vistas a identificar tendências, contribuições e lacunas. Para Romanowski e Ens (2006), esse tipo de estudo permite organizar criticamente o conhecimento produzido, ampliando a visibilidade da produção científica e subsidiando novas pesquisas no campo investigado.

Para garantir rigor e transparência na seleção e análise dos trabalhos, o levantamento seguiu princípios semelhantes aos do método Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (Prisma), utilizando um procedimento estruturado que permite rastrear as etapas de inclusão, exclusão e categorização das pesquisas, assegurando consistência e sistematicidade (Liberati, 2015).

O levantamento dos trabalhos foi realizado em repositório institucional especificamente do Programa de pós-graduação em Educação[5], priorizando a busca por palavras-chave relacionadas à temática (formação docente, Educação Infantil, formação de professores, profissionalização docente). O recorte delimitado considerou as teses e dissertações defendidas na UNEMAT, tomando como critério de inclusão as dissertações publicadas entre os anos de 2012 e 2016, defendidas no âmbito da UNEMAT, redigidas em Língua Portuguesa e voltadas à formação de profissionais da Educação Infantil. O ano de 2012 foi definido como marco inicial em razão da ampliação da produção acadêmica institucional sobre a temática, enquanto 2016 estabeleceu o limite do recorte temporal.

5 https://portal.unemat.br/index.php?pg=site&i=educacao&m=dissertacoes

ISBN: 978-65-5222-079-0

O processo de seleção dos estudos ocorreu em três etapas: (1) levantamento das dissertações disponíveis na base de dados; (2) triagem inicial com base nos títulos e resumos, assegurando a pertinência à Educação Infantil; e (3) leitura integral dos textos para confirmação da elegibilidade.

Foram excluídos implicitamente os trabalhos que não se enquadraram no período delimitado ou que não abordavam a Educação Infantil. Não houve registros de duplicidade ou de indisponibilidade de acesso.

Após a coleta do material, os trabalhos foram submetidos a um processo de categorização, organizado a partir dos seguintes eixos de análise:

a. temáticas predominantes;
b. referenciais teóricos mobilizados;
c. metodologias empregadas;
d. contribuições e lacunas identificadas.

A análise interpretativa foi conduzida à luz de referenciais reconhecidos no campo da educação, tais como Saviani (2009), Libâneo (2012), Nóvoa (1992), Tardif (2014), Kramer (2006) e Arroyo (2011), de modo a articular os resultados encontrados às discussões mais amplas sobre formação docente e Educação Infantil no Brasil. Essa escolha permitiu evidenciar não apenas os caminhos já consolidados, mas também as fragilidades e potencialidades de aprofundamento nas pesquisas produzidas pela UNEMAT.

Dessa forma, a metodologia adotada viabilizou a sistematização e análise crítica da produção acadêmica sobre a formação de profissionais da Educação Infantil em Mato Grosso, reforçando o papel da universidade como espaço de reflexão científica e de contribuição para as políticas educacionais e práticas pedagógicas no estado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O levantamento realizado na base de dados possibilitou identificar um conjunto de dissertações voltadas à formação de profissionais da

ISBN: 978-65-5222-079-0

Educação Infantil, defendidas entre 2012 e 2016, e não foi encontrada nenhuma tese. A análise, organizada em eixos temáticos, evidenciou diferentes perspectivas de investigação: formação continuada de professores, práticas pedagógicas na Educação Infantil e diversidade cultural e contextos específicos.

Para sistematizar o processo de identificação, seleção e inclusão das dissertações analisadas, adotou-se o método Prisma, amplamente utilizado em revisões sistemáticas. Esse modelo permite a descrição transparente das etapas de busca e análise, por meio de um fluxograma que evidencia o número de estudos identificados, rastreados, avaliados quanto à elegibilidade e, por fim, incluídos na síntese. A adoção do Prisma contribui para assegurar rigor metodológico, clareza nos critérios de inclusão e exclusão e rastreabilidade das decisões tomadas ao longo do processo investigativo.

Nesse estudo, as etapas do processo de seleção das dissertações ficaram divididas da seguinte forma:

1. **Identificação**
   - N. de dissertações identificadas na base da UNEMAT (2012–2016): 11
     5 sobre formação continuada;
     3 sobre práticas pedagógicas;
     3 sobre diversidade cultural; total = 11
   - N. de Teses identificadas na base da UNEMAT (2012–2016): 0

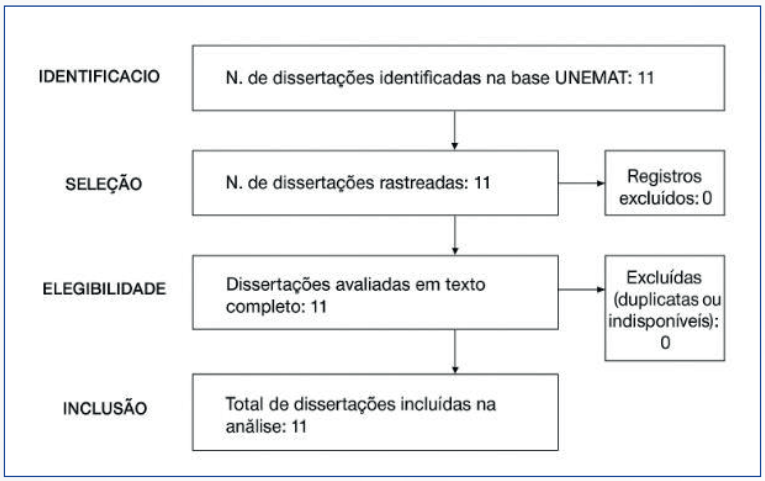
2. **Seleção**
   - Eliminação de registros fora do escopo temporal (antes de 2012 ou depois de 2016): 0 (já delimitado).
   - Exclusão por não tratarem da Educação Infantil: 0 (todas são da EI).

3. **Elegibilidade**
   - Dissertações avaliadas em texto completo: 11.
   - Excluídas por duplicidade ou falta de acesso: 0.

4. **Inclusão**
   - Dissertações incluídas na síntese: 11.

A Figura 1 apresenta o detalhamento do processo de busca e seleção das dissertações, conforme recomendações do método Prisma (Liberati, 2015).

Figura 1: Etapas da seleção das teses e dissertações, baseado no fluxo Prisma



Fonte: Elaborado pelas autoras (2025) a partir de Liberati et al (2015).

Após a etapa de seleção, os dados foram sistematizados e organizados em três categorias temáticas: formação continuada de professores, práticas pedagógicas na Educação Infantil e diversidade cultural e contextos específicos. A partir dessa categorização, a discussão foi conduzida com foco na identificação das principais tendências, lacunas e contribuições das dissertações defendidas na UNEMAT entre 2012 e 2016, permitindo estabelecer um panorama crítico da produção acadêmica sobre a formação de profissionais da Educação Infantil.

ISBN: 978-65-5222-079-0

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

A maior parte das dissertações identificadas concentrou-se na formação continuada, o que revela a preocupação com a valorização e o aperfeiçoamento profissional como elementos estruturantes da prática docente.

Esses trabalhos convergem ao apontar a formação continuada como condição para ressignificação das práticas e fortalecimento da identidade docente. Mendes (2013) e Lima (2013), por exemplo, destacam como os processos formativos repercutem diretamente nas práticas educativas, em especial no contexto do campo, aproximando-se das reflexões de Arroyo (2011) sobre a docência como prática social vinculada aos territórios.

Camargo (2012) e Borges (2016) situam suas análises em políticas e programas específicos (PROINFANTIL e Sala de Educador), reforçando a dimensão político-institucional da formação docente. Nesse sentido, tais pesquisas dialogam com Saviani (2009), ao enfatizar que a formação deve articular-se com as políticas públicas de valorização e profissionalização docente.

Quadro 1. Dissertações sobre formação continuada de professores

Autor(a)	Ano	Título	Enfoque Principal
Camargo, Rosimeire D.	2012	*PROINFANTIL: ressignificando as práticas pedagógicas na Educação Infantil*	Impacos do PROINFANTIL na prática pedagógica
Mendes, Roseane P.	2013	*A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente*	Formação e transformação da prática docente
Lima, Roseli F.	2013	*Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres - identidades em construção*	Identidade docente no contexto do campo
Silva, Cristiana C.	2014	*Formação continuada: "o sala de Educador" como espaço de produção do conhecimento*	Espaço coletivo de formação docente
Borges, Haroldo	2016	*Práticas de formação continuada de professores da Educação Básica em Mato Grosso: o caso do projeto Sala do Educador em São Félix do Araguaia*	Formação continuada e políticas públicas

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

ISBN: 978-65-5222-079-0

A concepção de formação como processo permanente também encontra respaldo em Nóvoa (1992) e Tardif (2014), que defendem a docência como prática reflexiva construída no coletivo, em que os saberes da experiência ocupam papel central.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Outro conjunto de dissertações voltou-se à análise das práticas pedagógicas, problematizando o cotidiano da Educação Infantil e suas interfaces com a avaliação e a transição para o Ensino Fundamental.

Esses trabalhos contribuem para compreender a Educação Infantil como espaço de construção de significados e não mera aplicação de conteúdos previamente definidos. Lazari (2013) enfatiza os desafios da avaliação na Educação Infantil, questão amplamente debatida por Kramer (2006), que critica práticas avaliativas reducionistas e defende a valorização de registros que expressam o desenvolvimento integral da criança.

Lustig (2013) analisa a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, temática relevante para pensar a continuidade das práticas pedagógicas, conforme Libâneo (2012) ao destacar a importância da articulação curricular entre etapas da Educação Básica.

Por sua vez, Modanese (2015) ressalta a constituição de uma rede de significações no cotidiano da creche, dialogando com Nóvoa (1992) ao conceber a prática docente como espaço de reflexão e produção de saberes pedagógicos.

Quadro 2. Dissertações sobre práticas pedagógicas

Autor(a)	Ano	Título	Enfoque Principal
Larazi, Cleuza B. S.	2013	*Avaliação na Educação Infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação*	Concepções de avaliação na Educação Infantil
Lustig, Andréa L.	2013	*Práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental*	Práticas na transição entre Educação Infantil e EF

ISBN: 978-65-5222-079-0

Autor(a)	Ano	Título	Enfoque Principal
Modanese, Andréia	2015	*Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a constituição de uma rede de significações na "Creche Ipê Branco"*	Sentidos construídos no cotidiano da creche

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

DIVERSIDADE CULTURAL E CONTEXTOS ESPECÍFICOS

Uma terceira vertente das dissertações analisadas enfatizou a pluralidade cultural e territorial, trazendo para o debate as infâncias indígenas, do campo e de comunidades tradicionais.

Esses estudos ampliam o escopo da discussão ao evidenciar a Educação Infantil em contextos historicamente marginalizados. A valorização de práticas educativas próprias de povos indígenas e comunidades rurais aproxima-se da concepção de Arroyo (2011), para quem a educação deve reconhecer a pluralidade de sujeitos e territórios.

Ao evidenciar infâncias indígenas (Queiróz, 2013; Nascimento, 2015) e do campo (Franco, 2016), as pesquisas da UNEMAT contribuem para desconstruir a ideia de uma infância universal, destacando que as práticas educativas devem respeitar especificidades culturais e sociais.

Quadro 3. Dissertações sobre diversidade cultural e contextos da Educação Infantil

Autor(a)	Ano	Título	Enfoque Principal
Queiróz, Leticia A.	2013	*Educação da criança Chiquitiano: o curussé como expressão das práticas corporais educativas*	Infância e práticas culturais Chiquitiano
Nascimento, Ronélia	2015	*Ser criança na comunidade Mundukuru*	Infância indígena e práticas socioculturais
Franco, Cléria P.	2016	*A "Escola Criança Feliz": significações da Educação Infantil do/no campo*	Educação infantil no contexto do campo

Fonte: Elaborado pelas autoras (2025).

Esse enfoque dialoga com os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), que orientam para o

reconhecimento da diversidade e para a garantia do direito das crianças a uma educação que respeite suas identidades.

SÍNTESE INTERPRETATIVA

A formação continuada e as práticas pedagógicas se estabelecem como eixos centrais na consolidação da docência, atuando no fortalecimento da identidade profissional e na qualificação da atuação em sala de aula. Autores como Camargo (2012), Mendes (2013) e Lima (2013) ressaltam como a formação continuada, muitas vezes articulada a políticas públicas e programas como o PROINFANTIL, é um elemento crucial para a ressignificação da prática docente. Complementarmente, estudos de Lazari (2013), Lustig (2013) e Modanese (2015) destacam as práticas pedagógicas como um espaço de produção de sentidos e de superação de desafios importantes, como a avaliação na Educação Infantil e a transição escolar, reforçando a relevância de uma formação que vincule a teoria à vivência cotidiana.

A pluralidade de contextos sociais e culturais é um ponto fundamental para a Educação Infantil, exigindo o reconhecimento de que a infância se manifesta de formas diversas, moldadas por suas realidades. Queiróz (2013), Nascimento (2015) e Franco (2016) reforçam a necessidade de valorizar essa diversidade, seja ao investigar expressões culturais como o curussé do povo Chiquitano, analisar a infância indígena Munduruku ou destacar as particularidades do ensino no campo. Esses trabalhos demonstram que a prática pedagógica precisa considerar as especificidades territoriais e socioculturais, afastando-se de uma visão homogênea e padronizada da infância.

1. **Formação continuada**
   - Autores: Camargo (2012), Mendes (2013), Lima (2013), Silva (2014), Borges (2016).

ISBN: 978-65-5222-079-0

- Contribuições: Destacam a formação continuada como elemento estruturante para a qualificação da prática docente.
  - Camargo (2012) evidencia como o Proinfantil ressignificou práticas pedagógicas.
  - Mendes (2013) aponta a repercussão da formação na transformação da prática docente.
  - Lima (2013) trata da formação no campo, vinculando-a à construção da identidade docente.
  - Silva (2014) e Borges (2016) mostram o papel de programas como o Sala de
  - Educador, ressaltando o caráter coletivo e de política pública.
- Síntese: a formação continuada é vista como condição para o fortalecimento da identidade profissional e da prática pedagógica, articulando experiências individuais e coletivas.

2. Práticas pedagógicas

- Autores: Lazari (2013), Lustig (2013), Modanese (2015).
- Contribuições:
  - Lazari (2013) discute as concepções de avaliação na Educação Infantil.
  - Lustig (2013) analisa as práticas no 1º ano do Ensino Fundamental, problematizando a transição entre EI e EF.
  - Modanese (2015) enfatiza a rede de significações construída no cotidiano da creche.
- Síntese: os trabalhos destacam as práticas pedagógicas como um espaço de produção de significados e de enfrentamento de desafios centrais, como a avaliação e a transição escolar.

3. Diversidade cultural e territorial

- Autores: Queiróz (2013), Nascimento (2015), Franco (2016).
- Contribuições:

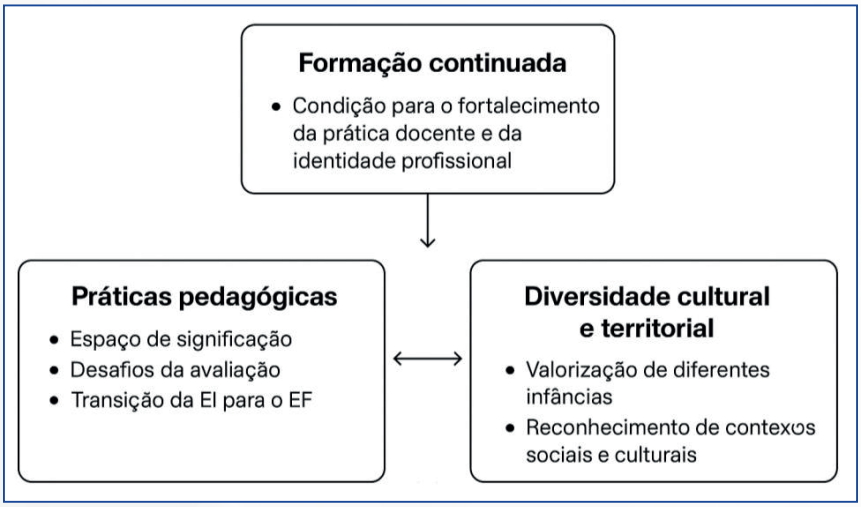
ISBN: 978-65-5222-079-0

- Queiróz (2013) analisa o curussé como expressão cultural Chiquitano, vinculando-o às práticas educativas.
- Nascimento (2015) investiga a infância indígena Munduruku, valorizando práticas socioculturais.
- Franco (2016) aborda a Educação Infantil no campo, evidenciando as especificidades territoriais.

- Síntese: os estudos reforçam a importância de reconhecer diferentes infâncias e contextos sociais, evidenciando que a Educação Infantil não pode ser compreendida de forma homogênea.

A figura a seguir sintetiza as principais tendências e eixos temáticos identificados nas dissertações sobre Educação Infantil defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNEMAT entre os anos de 2012 e 2016, mostrando as três grandes áreas de estudo interconectadas: a formação continuada como pilar para o desenvolvimento docente, as práticas pedagógicas como espaço de reflexão e inovação, e a diversidade cultural e territorial como elemento essencial para a compreensão da pluralidade da infância.

Figura 2. Síntese das tendências identificadas nas dissertações



ISBN: 978-65-5222-079-0

Apesar dos avanços, constatam-se **lacunas importantes**: a ausência de pesquisas mais aprofundadas sobre a **formação inicial** de professores da Educação Infantil; a pouca exploração de temáticas emergentes como **inclusão educacional**, **tecnologias digitais** e **políticas de carreira docente** em âmbito estadual. Essas lacunas reforçam a necessidade de ampliar os horizontes investigativos, de modo a responder a desafios contemporâneos da área.

Em síntese, a produção acadêmica da UNEMAT, ainda que restrita em número, revela-se significativa por dialogar com as especificidades regionais e culturais de Mato Grosso, ao mesmo tempo em que contribui para debates nacionais sobre a formação docente na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das dissertações produzidas na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) evidencia a relevância da instituição na produção científica voltada à formação de profissionais da Educação Infantil. Os resultados indicam três eixos predominantes de investigação: a **formação continuada de professores**, as **práticas pedagógicas** e a **diversidade cultural e contextos específicos**.

No eixo da formação continuada, verifica-se que programas e projetos institucionais, como o Proinfantil e o Sala de Educador, desempenham papel central na qualificação docente e na construção da identidade profissional. Esses estudos reforçam a ideia de que a formação docente é um processo contínuo, socialmente situado e articulado com políticas públicas (Saviani, 2009; Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

As pesquisas sobre práticas pedagógicas demonstram que o cotidiano da Educação Infantil constitui espaço de construção de significados, problematização da avaliação e articulação curricular, alinhando-se com perspectivas que defendem a docência como atividade reflexiva e socialmente construída (Libâneo, 2012; Kramer, 2006).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Por fim, as dissertações voltadas à diversidade cultural evidenciam a importância de reconhecer as especificidades das crianças indígenas, do campo e de comunidades tradicionais, ampliando o debate sobre pluralidade, territorialidade e inclusão na Educação Infantil (Arroyo, 2011; Brasil, 2009).

Embora os estudos analisados demonstrem avanços importantes, observa-se a escassez de pesquisas sobre a formação inicial de professores da Educação Infantil, bem como a pouca exploração de temáticas contemporâneas, como o uso de tecnologias digitais, práticas inclusivas e políticas de carreira docente em âmbito estadual. Essas lacunas indicam a necessidade de novos estudos que ampliem os horizontes de investigação, consolidando uma compreensão mais abrangente e crítica sobre a formação docente.

Em síntese, este trabalho evidencia que a UNEMAT cumpre um papel estratégico na produção de conhecimento científico e na reflexão crítica sobre a formação de professores da Educação Infantil em Mato Grosso. Ao sistematizar e analisar essas dissertações, a pesquisa contribui para a compreensão das tendências, desafios e potencialidades da formação docente, oferecendo subsídios para futuras pesquisas, formulação de políticas educacionais e aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto regional.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. K. **A formação de professores na contemporaneidade: desafios e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Disponível em: https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne-ceb-n-5-de-17-de-dezembro-de-2009-532761. Acesso em: 11 set. 2025

BORGES, H. **Práticas de formação continuada de professores da Educação Básica em Mato Grosso: o caso do projeto Sala de Educador em São Félix do Araguaia**. Cáceres: UNEMAT, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação).

CAMARGO, R. D. **PROINFANTIL: ressignificando as práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Cáceres: UNEMAT, 2012. Dissertação (Mestrado em Educação).

CORDEIRO, S. P. R. L. **Desenvolvimento pessoal/profissional docente na perspectiva do atendimento a todos**. Tese de Doutorado pela Universidade de Lisboa: 2021.

FRANCO, C. P. *A* **"Escola da Criança Feliz": significações da Educação Infantil do/no campo**. Cáceres: UNEMAT, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação).

FERREIRA, N. S. C. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002.

KRAMER, S. Avaliação na Educação Infantil: concepções e práticas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 21-36, 2006.

LAZARI, C. B. S**. Avaliação na Educação Infantil: concepção de professoras do município de Cáceres expressa nos relatórios descritivos de avaliação.** Cáceres: UNEMAT, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIBERATI, Alessandro et al. **The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions**: explanation and elaboration. Plos Medicine, v. 151, n. 4, p. 65-94, 2009.

LIMA, R. F**. Formação continuada de professores da escola do campo em Cáceres – identidades em construção.** UNEMAT, 2013 Dissertação (Mestrado em Educação)

LUSTIG, A. L. **Práticas pedagógicas no 1º ano do Ensino Fundamental**. Cáceres: UNEMAT, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

MODANESE, A. **Práticas pedagógicas na Educação Infantil: a constituição de uma rede de significações na "Creche Ipê Branco**". Cáceres: UNEMAT, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação).

MENDES, R. P. **A formação continuada na Educação Infantil e sua repercussão na prática docente.** Cáceres: UNEMAT, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

NASCIMENTO, R. **Ser criança na comunidade Munduruku**. Cáceres: UNEMAT, 2015. Dissertação (Mestrado em Educação).

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

QUEIRÓZ, L. ***A.*** **Educação da criança Chiquitano: o curussé como expressão das práticas corporais educativas.** Cáceres: UNEMAT, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação).

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2009.

SILVA, C. C. **Formação continuada: "a Sala de Educador" como espaço de produção de conhecimento.** Cáceres: UNEMAT, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação).

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.134

PRÁTICAS EDUCATIVAS REGIONALIZADAS: UM OLHAR PARA AS PROPOSIÇÕES DE LICENCIANDOS NOS ESTÁGIOS DE DOCÊNCIA EM MUNICÍPIOS DO PARÁ

Valéria Risuenho Marques[1]
Soraia Valéria Lameirão[2]

RESUMO

A participação em atividades de estágio obrigatório representa um marco na/para a formação inicial de licenciandos. Nesse âmbito, este texto tem como objetivo analisar a implementação de práticas educativas com temáticas regionalizadas e inovadoras, no contexto da disciplina Estágio Supervisionado de Docência III que acontece no oitavo semestre do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará (UFPA), na modalidade a distância, ofertada em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A discussão teórica aporta à perspectiva da inovação curricular, na perspectiva de Ferreti (1995), Hargreaves et al (2002) e Hernandéz et al (2000) e de práticas que permitam a compreensão do mundo e da realidade (Freire, 2013). Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo (Severino, 2007), tendo como estratégia para a constituição de dados, a análise documental, no qual foram feitas leituras sistemáticas

1 Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA, vrisuenho@ufpa.br.

2 Doutora em Neurociências e Biologia Celular pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Docente do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da UFPA, soraia@ufpa.br.

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos relatos de experiência de licenciados que se envolveram na disciplina de Estágio Supervisionado de Docência III, realizado em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1ª ou 2 ª etapas, realizado no período de abril a junho de 2025. Das análises é possível afirmar que esses licenciados elaboraram planejamentos de sequências de atividades que envolveram os alunos das turmas da EJA em atividades contextualizadas e inovadoras, tomando como parâmetro o contexto das localidades onde estavam imersos.

Palavras-chave: Estágio docente, Regionalização, inovação, Experiências, Educação a Distância.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A participação de licenciandos em atividades dos temas/disciplinas de estágio curricular obrigatório representam um marco na/para formação inicial de professores. É o momento em que esses licenciados ingressam em turmas de alunos como professores em formação, para observar, refletir, interagir, orientar, planejar e ministrar aulas, sob a supervisão de um docente experiente.

Nesse sentido, este texto analisar a implementação de práticas educativas com temáticas regionalizadas e inovadoras, no contexto da disciplina Estágio Supervisionado de Docência III que aconteceu no oitavo semestre do curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens da Universidade Federal do Pará (UFPA), na modalidade a distância, ofertada em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB).

A primeira turma do curso supracitado ingressou no ao de 2021 e atendeu aos polos de Altamira, Ananindeua, Juruti, Salinópolis, Bragança e São Sebastião da Boa Vista, município do estado do Pará. As disciplinas do curso são ofertados de forma modular e a integralização dos créditos ocorre ao final de oito semestres.

Para subsidiar a discussão sobre inovação, recorremos a alguns autores como Ferreti (1995), Hargreaves et al (2002) e Hernandéz et al (2000), que se dedicam a compreender e explicitar aspectos envoltos em iniciativas de mudanças no âmbito educacional. Além disso, trazemos reflexões sobre a implementação de práticas que permitam a compreensão do mundo e da realidade (Freire, 2013).

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo (Severino, 2007), tendo como estratégia para a constituição de dados, a análise documental, no qual foram feitas leituras sistemáticas dos relatos de experiência de licenciados que se envolveram na disciplina de Estágio Supervisionado de Docência III, realizado em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1ª ou 2 ª etapas, realizado no período de abril a junho de 2025. Por questão de limitação de páginas, optamos analisar os

ISBN: 978-65-5222-079-0

planejamento e relatos de experiência dos licenciados do polo Salinópolis, localizado no estado do Pará.

INOVAÇÃO NO MEIO EDUCACIONAL: APONTAMENTOS

O estudo de um processo de inovação demanda atentar para as múltiplas dimensões e/ou perspectivas discutidas por diferentes estudiosos. Neste estudo, adotaremos as perspectivas de Hargreaves et al. (2002), Thurler (2001), Wanderley (1995) e Ferreti (1995), buscando a compreensão para a implementação de uma inovação em ambiente educacional

Os educadores que abordam as temáticas inovação e mudança mostram-se enfáticos em considerar o emaranhado de significados que os sujeitos atribuem às ações e aos acontecimentos pertencentes aos seus cotidianos. Ao tratar esse aspecto, Thurler afirma que:

> a maneira como cada um pensa a mudança, avaliando-a possível, necessária ou urgente, ou, ao contrário, perigosa ou impensável, funda-se em uma história pessoal e na integração a diversos agrupamentos: aprende-se a pensar e a viver a mudança, a provocá-la ou resistir a ela, a organizá-la ou controlá-la coletivamente em sua família, sua categoria de idade, seu meio social, sua escola – como aluno, professor ou responsável – nas associações e comunidades às quais se pertence, nas organizações onde se trabalha (2001, p. 91).

Thurler (2001) traz a percepção de que cada indivíduo desenvolve em si uma atitude frente à mudança, tendo a capacidade de exercer julgamentos que funcionam como uma espécie de "censura", em que avaliam a viabilidade da mesma e revelam-se mais propícios de aceitação das que vão ao encontro de suas necessidades e valores. E essa espécie de "censura" é concebida a partir da interação com outros e formalizada em situações que são geradas em suas vivências.

Ferreti (1995, p. 62) expressa seu entendimento sobre o tema, considerando que "inovar significa introduzir mudanças num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo". Além disso, esse autor faz uma análise de diferentes aspectos do cotidiano escolar no que tange

ISBN: 978-65-5222-079-0

à definição de inovações pedagógicas. Dentre essas perspectivas, encontram-se: inovações na organização curricular, inovações nos métodos e técnicas de ensino, inovação nos materiais instrucionais e tecnologia educacional, inovações na relação professor-aluno e inovações na avaliação educacional. Traz, ainda, definições e características presentes em cada uma dessas perspectivas que propõe para o estudo das inovações.

Na mesma linha de pensamento, Wanderley (1995) aponta quatro dimensões que devem ser consideradas no estudo das inovações: 1. quem inova; 2. como se inova; 3. o que é inovado; e 4. por que se inova. O "quem": faz referência a quem cria a inovação e/ou quem viabiliza sua aplicação. Como: está relacionado aos objetivos dos sujeitos participantes do "ato" inovador. O que: "está em jogo a unidade da inovação: uma estrutura, um processo, um sistema, uma relação social, uma atitude, uma forma organizacional etc." (Wanderley, 1995, p. 52). E, finalmente, o porquê: remete às causas da inovação.

Hargreaves et al. (2002) também estabelecem perspectivas que devem ser consideradas ao se pensar em introduzir um recurso, abordagem ou metodologia distinta da utilizada no meio educacional; são elas: técnica, cultural, política e pós-moderna. No que tange à perspectiva técnica, consideram que há a necessidade, por parte dos indivíduos, de experimentar, de colocar em prática, de maneira a desenvolver habilidades necessárias para o efetivo uso. Essa parte técnica é importante, mas não a única a ser considerada, uma vez que a perspectiva cultural revela-se por meio das crenças e práticas agregadas pelos profissionais durante suas caminhadas no âmbito educacional. Sobre esse aspecto,

> a perspectiva cultural refere-se aos significados e às interpretações que os educadores atribuem à mudança; mostra como ela afeta e até confronta as crenças dos professores e as suas práticas; como os professores (juntos ou sozinhos) entendem as mudanças que enfrentam; mostra, ainda, o impacto da mudança nas idéias, nas crenças, nas emoções, nas experiências e na vida dos professores (Hargreaves et al., 2002, p. 115).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os educadores estão mais propensos a aceitar e a fazer uso de recursos que venham a convergir com suas crenças e atitudes, pois para efetuar a mudança eles precisam acreditar que elas estão condizentes com suas realidades, com a realidade dos alunos e com realidade das escolas. Em relação à essa perspectiva Thurler (2001, p. 96) ressalta que "em qualquer cultura, existe um núcleo sólido de conhecimentos, valores, normas e modos de fazer que parecem essenciais, intocáveis, inalteráveis e ligados à identidade profunda do estabelecimento escolar". Dessa forma, além da cultura internalizada em cada indivíduo, é constituída nos ambientes educacionais uma cultura coletiva que passa a ser a identidade coletiva desses ambientes e que se mostra nas ações e nos comportamentos originados no cotidiano. A perspectiva política manifesta-se no intuito de envolver de criticidade a atitude de mudança, dando ênfase à finalidade social que se apresenta intrínseca a essa mudança.

Além disso, Hargreaves et al. (2002, p. 119-120) pondera que

> a sociedade pós-moderna é sinônimo de caos, incerteza, paradoxo, complexidade e mudanças constantes. Nas sociedades pós-modernas, as comunidades, as escolas e as turmas são mais diversificadas, de modo que a transformação é mais complexa. A tecnologia e outras formas de comunicação são mais ágeis; por sua vez, a mudança ocorre em uma velocidade cada vez maior. O conhecimento é rapidamente substituído, e as soluções são contestadas por um crescente número de grupos de interesse, ou seja, a mudança é mais incerta. Inovações múltiplas, comunidades em alteração e comunicações rápidas significam que as escolas e seus problemas mudam com rapidez. Abordagens antiquadas e limitadas a uma mudança planejada e linear não são mais suficientes.

O ritmo ditado em virtude da pós-modernidade é incerto, complexo e de mudança contínua, os educadores carecem saber e/ou adquirir habilidades que os conduzam à implementação de mudanças nesse contexto. Os acontecimentos do presente têm o respaldo do passado e edificam o futuro, por mais que ocorram mudanças repentinas, não podemos ignorar o fluxo de acontecimentos. Atualmente, mais do que antes, é necessário estar aberto a novos aprendizados que possibilitem aos sujeitos a capaci-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dade de compreensão e interação em um mundo em constante evolução frente aos avanços realizados nos diversos campos que desenvolvem pesquisas.

Hernández et al. (2000) sinalizam, nas inovações, as dimensões: tecnológica, política e cultural. A dimensão tecnológica enfoca os benefi-ciamentos que métodos e materiais passam a disponibilizar, enquanto as demais dimensões indicam sentido, similar as já exploradas por Hargrea-ves et al (2002).

Essas perspectivas definidas por Hargreaves et al. (2002) e Hernández et al. (2000), permitem a reflexão a respeito de aspectos que se mostram envolvidos na noção de inovação. Ainda esses autores acreditam que

> desenvolver essa capacidade vital para a mudança não é apenas uma questão de comprometimento e determinação individuais e coletivos, mas uma questão política de prover as condições, a liderança e o apoio amplo que tornam a escola uma organização de aprendizado não só para os estudantes, mas também para seus professores (Hargreaves et al., 2002, p. 129).

Esses comprometimentos e determinações individuais e coletivos tornam-se atitudes importantes, mas é fundamental que os sujeitos envol-vidos em um processo de implementação de inovação sintam-se seguros e confiantes, pois como visto, anteriormente, é condição para a mudança o rompimento do status quo, caso contrário, as inovações não perpetuam.

Em relação ao apoio e à sustentação da mudança, Hargreaves et al. (2002) descrevem três contribuições fundamentais aos que detêm o papel de liderança e de apoio, quais sejam:

- apoiar os professores e, quando necessário, levá-los a imple-mentar mudanças apropriadas e relevantes;
- garantir que a mudança que os professores realizam sejam mantidas com o tempo;
- garantir que as mudanças sejam de caráter generalizante, ou seja, elas devem ir além de alguns professores entusiásticos ou de escolas-piloto amparadas de maneira especial, para afetar sistemas inteiros (2002, p. 151).

ISBN: 978-65-5222-079-0

Hargreaves et al. (2002, p. 23), alertam para o fato de que

> se a mudança cria dificuldades para esses professores ou para as relações que são o centro de seu trabalho, é provável que essas dificuldades sejam ainda maiores para aqueles profissionais que estejam menos receptivos ou menos entusiasmados com as mudanças....

Notamos nessas palavras a caracterização da resistência assumida por alguns professores frente à mudança, resistência essa que gera "insegurança, medo do desconhecido". Carbonell (2002, p. 34) aponta como elemento sinalizador dessa resistência a "rotinização das práticas profissionais", que produz um comportamento estático e de inércia no que tange a quaisquer tipos de mudança. Wanderley (1995, p. 45) indica que "as resistências às inovações são motivadas por egoísmos e medo. A gente é apegada ao habitual, familiar e seguro".

Identifica-se, na argumentação dos autores, o reconhecimento de uma tendência pela manutenção do status quo dos indivíduos, tendência essa que precisa ser abandonada para que a mudança se efetive.

Outro aspecto que emerge quando da discussão acerca de processos de adoção de inovação, referido na literatura, trata-se da configuração de que as tomadas de decisões em relação à implementação de mudanças, seja a respeito da metodologia, rearranjo em quaisquer ambientes e agregação de ferramentas que tenham como objetivo maior a consecução de melhorias ao processo de ensino-aprendizagem, surgem de iniciativa da administração, da própria escola e/ou das secretarias de educação e/ou de órgãos superiores que tratam de assuntos referentes à educação. Autores como Rogers (1974, 1986, 1995), Canário (1992), Hernández et al. (2000) e Thurler (2001), que vêm trabalhando sistematicamente com a perspectiva da inovação, indicam a ineficiência de inovações propostas a partir de "cima", uma vez que, em muitos casos, são elaboradas de forma padronizada, não considerando os contextos aos quais deverão ser inseridas.

Nesses casos, é comum que essas mudanças não consigam atingir os objetivos a que se destinam, pois em seus planejamentos não foram

ISBN: 978-65-5222-079-0

ouvidos os sujeitos mais diretamente ligados ao processo educacional, ou melhor, os professores e os alunos, aqueles por não terem participado da discussão acerca da incorporação de modificações em suas práticas sentem-se excluídos desse processo e, portanto, apresentam grande resistência e/ou dificuldade quanto à aceitação dessas modificações.

Como já mencionado anteriormente, cada indivíduo tem sua concepção de mudança, podendo avaliar quanto à necessidade ou não de sua implementação e isso de acordo com uma "história pessoal e na integração a diversos agrupamentos", como afirma Thurler (2001, p. 91).

Para Rogers (1974, p. 5) "um factor importante que influye en las tasas de adopción de todo hábito nuevo es su compatibilidad con las creencias culturales del sistema social"[3]. Esta afirmação vem ao encontro do que escrevem autores como Hargreaves et al. (2002), Hernández et al. (2000), Carbonell (2002) e Thurler (2001) e serve como um alerta a intenções de se promover mudanças em quaisquer ambientes. Vê-se em Hargreaves et al. (2002, p. 115) que "mudar crenças e práticas é um trabalho extremamente difícil" e ainda, "os professores também devem saber como uma mudança se dá na prática, e não só na teoria, para que possam medir com exatidão o que ela significa para seu trabalho" (Hargreaves et al., 2002, p. 116). Esses autores também enfocam a perspectiva de desenvolvimento de trabalho emocional da mudança.

Retomando as contribuições de Hernández et al. (2000, p. 19-20), nota-se que para eles "as inovações sempre aparecem vinculadas a questões ideológicas, sociais e econômicas e que as inovações dependem, para ser consideradas como tais, da conjuntura em que emergem, de quem são seus promotores e da incidência e da extensão que adquirem". Assim, a partir desses autores, em um processo de inovação encontra-se uma diversidade de aspectos envolvidos que se mostram desde o momento em que se pretende introduzir algo novo em um ambiente, até quem e o quê estão por trás dessa introdução. Na realidade, muitos são os enfoques

3 Um fator importante que influi nas taxas de adoção de todo hábito novo é sua compatibilidade com as crenças culturais do sistema social.

ISBN: 978-65-5222-079-0

que podem ser explorados ao se investigar um processo de inovação, ou ao se tentar implementar uma inovação no ambiente educacional, e voltando-nos aos atores que tratam esse processo busca-se o esclarecimento de fatores que se revelam imprescindíveis quanto à proposição de uma inovação.

PRÁTICAS CONTEXTUALIZADAS: O QUE É ISSO?

Neste estudo, para além da perspectiva de implementação de inovação no meio educacional, será considerado outro aspecto, o da contextualização a partir dos estudos de Freire (2013). A partir deste autor, compreendemos que o processo de ensino e de aprendizagem se desenvolve de forma dialógica (Freire, 2003). Desse modo, o indivíduo aprende por meio da comunicação, da troca, da experimentação, da tentativa e do erro.

Disso depreendemos que o indivíduo, por meio das interações com o mundo e com os outros indivíduos, acessa e entra em contato com distintas situações, ancoradas em contextos que, para as aprendizagens se tornam motivadores e com significado.

No âmbito dessa discussão, Fazenda (1994, p. 31) enfatiza que "o estudo contextualizado determina uma forma de aprendizagem dinamizada e integrada com a realidade de cada aluno". Isso porque o aluno passa aprender à medida em que se envolve com situações pelas quais interage em diferentes atividades que desenvolve em seu cotidiano.

No entanto, esse contexto não se trata de qualquer situação, mas aquelas que possam ser trabalhadas de forma imbricada com os conteúdos formais que a escola precise dar conta, ao considerarmos os objetos de conhecimentos expressos em documentos orientadores de currículo, como a Base Nacional Comum Curricular (1998).

Isso porque, para Tafner (2003, apud, Albuquerque, 2019),

> é necessário construir uma ligação entre o mundo real e o mundo da escola pois, de acordo com o autor, a forma como os conteúdos são trabalhados por esta instituição denota que a contextualização na maior parte das vezes não se faz presente,

ISBN: 978-65-5222-079-0

> evidenciando um cenário preocupante, dado que para o aluno o conteúdo perde o sentido ao não se atribuir significado a este.

No viés dessa discussão, compreendemos que uma prática contextualizada precisa mobilizar os indivíduos para aprendizagens, carece explorar a situação sob prismas dispares, podendo abranger aspectos históricos e culturas de uma comunidade, de um município, por exemplo, de modo que esses indivíduos possam fazer reflexões e percepções afinadas com as áreas de conhecimento envolvidas e com os objetos de conhecimentos tratados.

Em síntese, Kato e Kawasaki (2011, p. 37) refletem que é imprescindível "trazer a própria realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem, mas como o próprio contexto de ensino".

E, sob as lentes de Freire (1983),

> O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas "águas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro (1983, p.19).

Um ponto que merece destaque é o perfil dos estudantes público-alvo da EJA. A EJA atende a um público extremamente diverso e socialmente vulnerável. Os estudantes geralmente têm entre 30 e 50 anos, com predominância de mulheres, pessoas negras ou pardas, e residentes de áreas periféricas ou rurais. Essa composição revela o papel fundamental da EJA na promoção da equidade educacional em um país marcado por desigualdades sociais e raciais (Santos, 2025).

Muitos desses alunos apresentam histórico escolar irregular, com defasagem nas habilidades básicas de leitura e escrita. A distorção idade-série é um problema recorrente, que afeta diretamente a continuidade dos estudos e gera desmotivação. Além disso, os estudantes enfrentam dificuldades para conciliar trabalho e estudo, o que aumenta o risco de evasão escolar. Mudanças frequentes de cidade ou estado e a falta de

ISBN: 978-65-5222-079-0

infraestrutura nas escolas também comprometem o processo de aprendizagem (Santos, 2025).

Nesse sentido, a contextualização das práticas pedagógicas é essencial para a aprendizagem dos alunos da EJA. Ao trazer as experiências de vida dos estudantes para dentro de sala de aula o professor contribui significativamente para o engajamento dos estudantes, uma vez que o conteúdo ministrado passa a ter um significado concreto para esse aluno. E para que isso possa acontecer é necessário um olhar sensível do docente, valorizando os conhecimentos prévios que esses alunos possuem.

Essa perspectiva encontra respaldo na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, que afirma: "o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe" (Ausubel, 1982 apud Pelizzari, 2002). Segundo o autor, o aprendizado ocorre de forma significativa quando novas informações são integradas às estruturas cognitivas já existentes, ou seja, aos conhecimentos prévios dos alunos. No contexto da EJA, esses saberes são ricos e diversos, e devem ser usados como ponto de partida para o ensino.

O artigo de Pelizzari et al. (2002, p. 37) reforça essa perspectiva ao destacar que "a aprendizagem é muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio". Os autores também ressaltam o papel dos organizadores prévios — recursos introdutórios que ajudam os alunos a relacionarem o novo conteúdo com o que já conhecem — como estratégia eficaz para promover a construção de significados. Na EJA, isso pode ser feito por meio de rodas de conversa, relatos autobiográficos, análise de situações cotidianas ou estudo de temas locais.

METODOLOGIA

Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo (Severino, 2007), tendo como estratégia para a constituição de dados, a análise

ISBN: 978-65-5222-079-0

documental, no qual foram feitas leituras sistemáticas dos relatos de experiência de licenciados que se envolveram na disciplina de Estágio Supervisionado de Docência III, realizado em turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), 1a ou 2 a etapas, realizado no período de abril a junho de 2025.

O estágio considerado neste estudo foi realizado no curso de Licenciatura Integrada em Ciências, Matemática e Linguagens, modalidade a distância, da Universidade Federal do Pará. Esse curso iniciou a primeira turma no ano de 2021, tendo com um de seus objetivos formar professores capazes de integrar conteúdo específico da área de ciências e matemática nos anos iniciais ao desenvolvimento da linguagem adquirida em situações da vida quotidiana e em relações sociais.

Essa turma ocorre em seis polos, a saber: Ananindeua, Altamira, Juruti, Salinópolis, Bragança e São Sebastião da Boa Vista. Todos municípios do estado do Pará. A oferta do curso é viabilizado mediante parceria com a Universidade Aberta do Brasil.

As disciplinas/temas de estágio obrigatório são ofertados a partir do sexto semestre do curso, sendo assim organizados: Estagio Supervisionado de Docência I (150 horas), Estagio Supervisionado de Docência II (150 horas) e Estagio Supervisionado de Docência III (120 horas), respectivamente desenvolvidos no sexto, sétimo e oitavo semestre. No primeiro, os licenciandos frequenta turmas do 1˚, 2˚ ou 3˚ anos do Ensino Fundamental. No segundo, turmas de 4˚ ou 5˚ anos do Ensino Fundamental e no terceiro, turmas da 1ª ou 2 ª totalidades da Educação de Jovens e Adultos.

As atividades de orientação e comunicação com os estudantes ocorrem via sala de aula criada na Plataforma Moodle. Nessa sala de aula o professor formador posta o plano de aula, materiais inventariados para os estudos, as orientações relacionadas às atividades avaliativas, documentos necessários ao ingresso dos estudantes em escolas, para desenvolverem as atividades de estágio. Assim, ao ingressarem nas turmas passam a desnvolver atividades de: Observação inicial para diagnóstico dos níveis de

ISBN: 978-65-5222-079-0

aprendizagens dos alunos e identificação das estratégias metodológicas do professor regente;

- Interação com os alunos e com o professor para auxílio nas tarefas;
- Interação - auxiliar o professor regente no encaminhamento de atividades e os alunos no desenvolvimento dessas atividades;
- Pesquisa: fazer a leitura do Plano Político Pedagógico da escola, para compreender os princípios que regem e que respaldam as práticas e ações da instituição;
- Elaborar planejamento de aula que contenha detalhamento da sequência de atividade que vai colocar em prática no momento de regência;
- Regência - ministração de aula

Na sequência deste texto traremos reflexões relacionadas às proposições de atividades implementadas por licenciandos que cursaram o Estágio Supervisionado de Docência III, realizado no período de abril a junho de 2025, no polo Salinópolis, buscando evidenciar aspectos relacionados à inovação à contextualização no/para o ensino.

ATIVIDADES PROPOSTAS POR LICENCIANDOS

As atividades da disciplina Estágio Supervisionado de Docência III foram desenvolvida de 12 de abril a 27 de junho de 2025. Em conformidade com o plano de ensino da professora formadora, teve como objetivos: Compreender aspectos e características do estágio supervisionado na/para a formação profissional de professores; Conhecer o público da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades; Vivenciar atividades próprias do estágio em turmas da 1ª ou 2ª etapas/totalidade da Educação de Jovens e Adultos (Anos Iniciais); Elaborar e colocar em prática planejamento interdisciplinar, considerando a realidade de cada turma e escola; Redigir relato de experiência, no for-

ISBN: 978-65-5222-079-0

mato resumo expandido, com a descrição e reflexões sobre as atividades desenvolvidas no estágio.

Assim, em consonância com esses objetivos, os licenciandos envolveram-se em atividades de planejamento e ministração de aulas. Neste item, passaremos a analisar as atividades contempladas nos planos de aula e nos relatórios finais postados na plataforma Moodle, com as lentes da implementação de inovação e da contextualização.

No polo Salinópolis, frequentarem a disciplina Estágio Supervisionado de Docência III 14 licenciandos. Para as atividades de estágio em turmas da Educação de Jovens e Adultos, foram organizados em duplas. Após momentos iniciais de observação, interação com os alunos e com os professores regentes, diagnóstico dos níveis de aprendizagens do alunos e investigação relacionada a quais temas poderiam abordar em seus planejamentos, iniciaram estudos e as elaborações de atividades e/ou estratégias de ensino para a composição de um plano de aula.

Dos temas tratados por esses alunos identificamos: Alimentação Saudável e Pirâmide Alimentar; Consumo Consciente e leitura crítica da realidade; Conhecendo a identidade; Futuro Sustentável; Sustentabilidade e Consumo Consciente; Agricultura Familiar: colhendo saberes e cultivando vidas; e Narrativas pessoas e históricas. Ressaltamos que, para este texto optamos por tecer considerações relacionadas aos planejamentos e relatos de experiência de duas duplas, quais sejam, as que se dedicaram a trabalhar " Alimentação Saudável e Pirâmide Alimentar" e " Agricultura Familiar: colhendo saberes e cultivando vidas".

No relato da dupla que propôs o tema Alimentação Saudável, organizaram a sequência de atividades da seguinte forma:

> *As regências que planejamos abordaram o tema "Alimentação saudável e pirâmide alimentar". Em uma primeira aula, realizamos uma roda de conversa sobre hábitos alimentares e aplicamos a dinâmica "Pode ou não pode comer todo dia?", que gerou intenso engajamento dos alunos. Na aula seguinte, promovemos uma feira simbólica com figuras de alimentos e, em grupo, os alunos construíram uma pirâmide alimentar. A atividade, além de abordar conteúdos de Ciências, integrou*

> *leitura, organização, trabalho em grupo e raciocínio lógico (Dupla 1).*

Dentre as atividades desenvolvidas pela dupla notamos a presença da estratégia da dialogicidade (Freire, 2003) entre alunos e professores, uma espécie de simulação de um ambiente de feira, a partir do uso de figuras de alimentos, cujo objetivo era organizar uma pirâmide alimentar. Sobre isso inferimos que trabalharam as categorias de alimentos, em conformidade com os níveis da pirâmide. No âmbito dessa proposição, consideramos que trabalhos relacionados à alimentação humana são relevantes e contextualizados (Fazenda, 1994), por permitirem aos alunos reflexões sobre os hábitos alimentares de cada um. Ademais, levaram aos alunos aproximação com a própria realidade (Kato e Kawasaki, 2011).

Nas considerações finais do relatório a dupla enfatiza:

> *Constatamos que práticas interativas, lúdicas e contextualizadas tornam as aulas mais atrativas e eficazes. O uso da escuta ativa, do acolhimento e da flexibilidade didática foi essencial para atender às múltiplas necessidades da turma. As regências mostraram como atividades que partem da realidade dos alunos podem promover aprendizagens significativas (Dupla 1).*

No excerto a dupla evidencia que a contextualização intentada na/pela proposição tornou a aula atrativa e eficaz. Além disso, concluíram: atividades que partem da realidade dos alunos podem promover aprendizagens significativas, como preconizam Kato e Kawasaki (2011). Em relação à inovação, não foi possível perceber mediante leitura do relatório da dupla.

Outra dupla de alunas, dos diálogos travados nos momentos iniciais de contato com a turma da 2ª totalidade, notaram que alguns alunos desempenhavam atividades próprias da agricultura familiar. Dessas observações, propuseram o tema " Agricultura Familiar: colhendo saberes e cultivando vidas". A dupla registra:

> *... surgiu a ideia de criar um livro voltado para a agricultura familiar daquele município, pois se tratava da realidade da maioria daqueles estudantes, assim que o nosso livro de história "Colhendo sonhos" estava pronto, pensamos em estratégias*

ISBN: 978-65-5222-079-0

> *que viessem favorecer a aprendizagem desses alunos, buscamos elaborar atividades voltadas para as experiências de vida e as necessidades dos alunos, observadas durante o estágio (Dupla 2).*

Destacamos do excerto a iniciativa de elaborar um livro sobre a atividade da agricultura familiar, no âmbito do município em que a experiência do estágio estava sendo desenvolvida. Essa iniciativa, para nós, figura como uma prática inovadora, na qual a dupla de licenciandas pesquisou sobre a história da agricultura familiar, buscou aproximar a elaboração da realidade dos alunos, no intuito de agregar e promover aprendizagens. Isso nos remete à perspectiva de inovação cultural (Hargreaves et al, 2002). Para além de inovadora, foi contextualizada por explorar atividade econômica que faz parte do cotidiano de alguns alunos da turma.

Quanto ao encaminhamento da atividades, discorrem:

> *No nosso primeiro dia de Regência, fomos recebidas com sorrisos e olhares curiosos, ficaram nos observando enquanto arrumávamos a sala, colocamos o projetor multimídia, distribuímos pipocas e falamos que eles estavam no cinema, explicamos que havíamos elaborado um livro sobre a agricultura familiar da cidade deles, e que eles teriam a oportunidade de assisti-lo na sala de aula, após essa apresentação iniciamos uma roda de conversa, foi nesse espaço aberto que os alunos começaram a relatar suas experiências pessoais, trazendo à tona as memórias do trabalho árduo na colheita da pimenta do reino, em que eles tinham que encher várias sacas para poder conseguir um capital melhor, comiam frias as suas refeições, a pele do rosto ficava queimada pelo sol (Dupla 2).*

Na sequência, encaminharam atividades lúdicas, por meio do uso de dominó das frutas, jogo da memória e silabário. Essa opção foi justificada por terem alunos em processo de alfabetização da língua escrita.

No segundo dia de atividades simularam situações de comercialização de alimentos produzidos pelos agricultores familiares. Em conformidade com a dupla

> *... arrumamos nas mesas uma variedade de frutas, legumes, verduras, manivas, pimenta do reino, tipiti, peneira, colher de pau e mudas de mangueira, para enriquecer nossa feira, ressaltamos que cada produto que levamos simbolizava o trabalho*

> *dos agricultores daquela cidade e a riqueza que a natureza nos oferece, observamos a alegria e a expectativa deles.*

E acrescentaram:

> *A cada atividade proposta, observávamos o grande potencial daqueles alunos, todos interagiam na atividade "a feira do agricultor", e ficamos maravilhadas com a facilidade que eles demonstravam em fazer cálculos mentais e a alegria de oferecer os produtos para seus colegas, ficaram bem empolgados na confecção dos cartazes com folhas de verduras e plantas, e posteriormente a escrita e a leitura do nome dessas folhas (Dupla 2).*

A iniciativa de promover atividades a partir de um contexto próximo dos alunos (Kato e Kawasaki, 2011), evidenciou o potencial de cada aluno e fez emergir os saberes desenvolvidos a partir do envolvimento deles com a atividade da agricultura familiar. A exploração do contexto estimulou esses alunos a realização de cálculos mentais, à produção da escrita e à prática da leitura.

Nas considerações finais do relato de experiência elaborado na disciplina, a dupla registrou:

> *Aprendemos a importância de valorizar os saberes prévios dos alunos, reconhecendo que suas vivências são fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem. Percebemos também que o uso de metodologias ativas, materiais lúdicos e estratégias inclusivas pode transformar a sala de aula em um ambiente mais acolhedor e motivador (Dupla 2).*

E acrescentaram

> *As atividades desenvolvidas com base no livro "Colhendo Sonhos" e nos jogos pedagógicos mostraram que, quando o conteúdo se conecta com a realidade dos alunos, o aprendizado flui de forma mais significativa. Vimos o desempenho satisfatório de cada um, com avanços visíveis, seja na leitura, na escrita ou na participação nas atividades propostas. Essa resposta positiva dos alunos nos trouxe a certeza de que o envolvimento e a dedicação do professor são fatores determinantes para o sucesso da aprendizagem (Dupla 2).*

ISBN: 978-65-5222-079-0

Os excertos remetem ao entendimento que a prática desenvolvida durante as atividades do estágio foram contextualizadas e conseguiram envolver os alunos. A iniciativa de elaborar um livro como estratégia de explorar a atividade da escrita e, com isso, conseguir a participação desses alunos foi inovador, pois introduziu mudanças em num objeto de forma planejada visando produzir melhoria no mesmo (Ferreti, 1995).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das práticas educativas desenvolvidas pelos licenciandos no Estágio Supervisionado de Docência III, no polo Salinópolis, evidencia o potencial transformador da contextualização e da inovação no processo de ensino-aprendizagem na EJA. As atividades propostas demonstraram sensibilidade às realidades locais e às vivências dos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e engajadoras.

A articulação entre teoria e prática, mediada por um olhar atento às necessidades dos alunos mostrou ser essencial para a construção de propostas pedagógicas que respeitaram os saberes prévios dos educandos e os mobilizem em direção ao conhecimento formal. A valorização da cultura local, das experiências de vida e das práticas sociais dos alunos da EJA fortaleceu o vínculo entre escola e comunidade, tornando o processo educativo mais relevante e humanizador.

Frente a essa vivência podemos concluir que a formação docente, quando pautada em princípios de inovação e contextualização, contribui significativamente para a qualificação do ensino, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Assim, é importante pensar nas formações iniciais e continuadas de professores que atendem esse público para que suas práticas pedagógicas sejam mais comprometidas com a realidade dos sujeitos da EJA, promovendo uma educação mais justa, crítica e transformadora.

ISBN: 978-65-5222-079-0

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. G. A importância da contextualização na prática pedagógica. **Research, Society and Development**, vol. 8, núm. 11, pp. 01-13, 2019.

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

CANÁRIO, R. Inovação: Uma Relação Nova entre o Centro e a Periferia. In: NÓVOA, António et al. **As Organizações Escolares em Análise**. Lisboa – Portugal: Nova Enciclopédia, 1992.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica)

FAZENDA, I. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Papirus, 1994.

FERRETTI, C. J. A inovação na perspectiva pedagógica. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). **Inovação Educacional do Brasil**: problemas e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 61-90.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HARGREAVES, A. et al. **Aprendendo a mudar**: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

HERNÁNDEZ, F. et al. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2000.

KATO, D.S; KAWASAKI, C.S. As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de Ciências. **Ciência & Educação**, 17 (1), pp. 35-50, 2011.

PELIZZARI, Adriana; KRIEGL, Maria de Lurdes; BARON, Márcia Pirih; FINCK, Nelcy Teresinha Lubi; DOROCINSKI, Solange Inês. *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. Revista PEC, Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37–42, jul. 2001–jul. 2002. Disponível em: https://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

ROGERS, E. M. Adoption and Implementation of Communication Technologies. In: **Communication Technology**. New York: The Free Press, 1986.

ROGERS, E. M. **La Comunicación de Inovaciones**: Um enfoque transcultural. México/Buenos Aires: Centro Regional de Ayuda Tecnica, 1974.

ROGERS, E. M. The Innovation-Decision Process. In: **Diffusion of innovations**. New York: The Free Press. 1995.

SANTOS, Domingos José dos. O perfil do estudante da EJA no Brasil: uma revisão bibliográfica sobre desafios, necessidades e perspectivas. In: CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO – CONPEPE, 2., 2025, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: CONPEPE, 2025. v. 3, n. 2. ISSN 2966-3792. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/vol3const.pdf. Acesso em: 30 out. 2025.

SEVERINO. A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

WANDERLEY, L. E. W. Parâmetros Sociológicos da Inovação. In: GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação Educacional do Brasil**: problemas e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1995, p. 33-60.

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.135

A ABORDAGEM DAS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS EM UM CURSO DE LICENCIATURA ATRAVÉS DA OBRA "NEGUINHA, SIM!"

Maria Djany de Carvalho Araújo[1]

RESUMO

A formação docente deve contemplar diversos conteúdos teórico e práticos, assim como também versar sobre as diversas questões sociais e culturais que permeiam o cotidiano escolar e o mundo. Tomando como exemplo de temática relevante tem-se as questões étnico-raciais, assunto de grande expressividade junto à sociedade e, em especial, no ambiente educacional considerando todos os níveis, desde a pré-escola até a formação superior. Buscando contribuir com essa discussão, propõe-se através deste capítulo, apresentar um relato de experiência vivenciado no Curso de Licenciatura em Letras de uma Instituição de Ensino Superior (IES) alocada no interior do Ceará, abordando as questões-étnico raciais a partir da obra literária "Neguinha, sim!", de Renato Gama. No que diz respeito à metodologia, o trabalho se apresenta como teórico-prático uma vez que se trata de um relato de experiência fundamentado por pesquisa bibliográfica, além da apresentacão dos dados coletados com os alunos participantes da disciplina de Literatura Infantojuvenil. Como embasamento teórico, utilizou-se a legislação voltada à temática abordada (Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008); e estudos de

1 Doutoranda em Linguística Aplicada do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará (PosLA/UECE) – CE; Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité; djanydcarvalho@hotmail.com.

ISBN: 978-65-5222-079-0

autores que versam sobre literatura, questões étnico-raciais e educação, dentre eles: Almeida, Souza, Giorgi (2022); Fleck (2007); Khede (1990); Santos *et al* (2022); Lauriti (2013); Cruz (2022). E, para fundamentar a aplicabilidade prática do estudo em questão, tem-se os dados coletados a partir do questionário aplicado com os discentes de Letras. Ao final da pesquisa, pôde-se constatar que os alunos consideram que a obra "Neguinha, sim!" atende às perspectivas da Lei Nº 11.645/2008; destacam a relevância entre os textos verbal e não-verbal na construção do enredo da obra; e exemplificam seu uso em diferentes níveis educacionais, considerando os objetivos das atividades propostas.

Palavras-chave: Letras, Literatura, Questões étnico-raciais, Formação docente, IFCE.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica de qualquer área profissional precisa relacionar epistemologias com questões que remetam ao contexto cotidiano da prática laboral. Contudo, em se tratando de formação docente, essa necessidade se tornar ainda mais indispensável. Considerando a formação docente, tem-se como uma das temáticas imprescindíveis, a abordagem das questões étnico-raciais. Destaca-se que sua inclusão não se deve apenas por questões legais, mas sobretudo, por dívida histórica e ética.

> Desta forma, compreendemos que os estigmas de inferioridade endereçados as pessoas pretas tiveram origem a partir do processo de colonização. Com o passar do tempo essa visão se expandiu e, ficou mais fortalecido, em países multiculturais, como o Brasil. (...) No Brasil, essa visão preconceituosa e racista em relação a população negra não é diferente. (Cruz, 2022, p. 23)

Os docentes devem não apenas efetivar as prescrições, mas questioná-las e adequá-las aos contextos laborais e sociais nos quais estão inseridos. Historicamente a educação ofertada tem baseado unicamente no modelo colonial escravocrata. Daí a relevância de se trazer à tona as questões étnico-raciais, destacando a contribuição dos povos esquecidos na construção da História nacional. Reconhecer a pluralidade e apresentá-la no ambiente educacional é o primeiro passo rumo à construção de uma educação plural.

> Em tempos de retrocessos políticos e perdas sofridas pela área da Educação desde 2016 – especialmente no que tange ao campo das Humanidades –, acreditamos na relevância de promover uma educação crítica, antirracista e comprometida com a formação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, bem como na divulgação e produção de conhecimentos, atitudes, posturas e valores que participem dessa educação, contribuindo para que docentes e educandos sejam capazes de interagir e de negociar projetos de sociedade comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e à valorização de identidades diversas. (Almeida; Souza; Giorgi, 2022, p. 02)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Diante do exposto, o capítulo em questão, busca contribuir com essa discussão, apresentando um relato de experiência pautado em referencial bibliográfico, realizado no Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité. Os alunos participantes pertenciam ao quadro de alunos regulares, matriculados na disciplina de Literatura Infantojuvenil. Explicando resumidamente o processo metodológico tem-se: aulas teóricas sobre as temáticas étnico-raciais a partir da apresentação das Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008, que tratam da inclusão das temáticas afro e indígena nas escolas de educação básica; além de estudos de autores que se dedicam às temáticas abordadas neste estudo, como Almeida, Souza, Giorgi (2022); Fleck (2007); Khede (1990); Santos *et al* (2022); Lauriti (2013); Cruz (2022). Como parte prática, tem-se a leitura da obra literária, seguida de debate e, finalizado com a execução de uma atividade aplicada através do *Google forms*.

Diante do exposto, justifica-se a necessidade de abordagem do assunto em questão, como tema de extrema urgência e significância, uma vez que compreende a formação acadêmica, pessoal e profissional dos licenciandos em Letras considerando o papel relevante que o professor tem na formação crítica dos educandos, desde as séries mais tenras.

METODOLOGIA

O trabalho em questão se apresenta como um relato de experiência fundamentado bibliograficamente nas publicações de estudiosos sobre o tema, além de consulta aos documentos oficiais que versam sobre a temática abordada, como por exemplo, as Leis N° 10.639/2003 e N° 11.645/2008.

Delimitando o campo de aplicabilidade, tem-se que o estudo fora realizado durante a disciplina de Literatura Infantojuvenil (LIJ), ministrada para os alunos do Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) *campus* Baturité.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Após algumas aulas teóricas sobre literatura infantojuvenil e as questões étnico-raciais, os alunos regularmente matriculados na disciplina anteriormente mencionada foram convidados a participar do referido estudo como respondentes da pesquisa. A coleta de dados deu-se após a leitura da obra literária "Neguinha, sim!", escrita por Renato Gama e ilustrada de Bárbara Quintino, obra em questão indicada ao Prêmio Jabuti[2] de 2024. Antes da aplicação da atividade, realizou-se também, debate sobre o tema relacionando a obra à legislação decolonial.

Por fim, o questionário aplicado como instrumento de coleta de dados, composto por 9 questões objetivas e subjetivas, fora disponibilizado via *Google forms* aos 08 discentes que aderiram à investigação. Os daos coletados foram analisados a partir de uma abordagem qualiquantitativa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa desenvolvida com os participantes, alunos da Licenciatura em Letras matriculados na disciplina de Literatura Infantojuvenil, envolve a temática da decolonialidade. Conforme exposto, o procedimento metodológico inclui fundamentação teórica e aplicabilidade, resultando na apresentação de um estudo de caso, cerne deste trabalho.

As aulas iniciais, teóricas, exploram diversas questões que remetem à Literatura Infantojuvenil, partindo da historicidade, passeando pela Literatura Infantil; contemplando as funções da literatura; os tipos de leitores; os elementos intrísecos e extrísecos que constituem a obra; e a diversidade inter/transdisciplinar que as obras literárias abarcam.

Acrescenta-se a esse rol de conteúdos, as temáticas étnico-raciais, apresentando e explanando acerca da legislação que concerne à obrigatoriedade da oferta destas temáticas na educação básica e superior, além

2 O Prêmio Jabuti é um dos mais prestigiados prêmios literários do Brasil, que reconhece e premia a produção editorial nacional em diversas categorias. (...) O maior diferencial do Prêmio Jabuti, em comparação com outros prêmios, é sua abrangência: além de valorizar os escritores, ele destaca a qualidade do trabalho de todos os profissionais envolvidos na criação e produção de um livro.

ISBN: 978-65-5222-079-0

de obras literárias que atendam a essa concepção. A título de fundamentação bibliográfica também se utilizou de estudos de autores que versam sobre as temáticas apresentadas.

Apresenta-se então a Lei N° 11.645/2008, que versa sobre obrigatoriedade da inclusão das questões étnico-raciais na educação: "... para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". (Brasil, 2008).

> É função da academia – e das escolas de todos os níveis – formar sujeitos para viverem a interculturalidade. E isso compreende várias dimensões, tanto teóricas e/ou conceituais quanto práticas. Mudanças de ordem epistêmica (pensamentos outros), conceitual (currículo e conteúdo), comportamental (atitudes e postura) e pedagógica (práticas educativas e vivências). (Munsberg *et al*, 2019, p. 10)

Expõe-se também acerca da necessidade da abordagem sobre essas questões desde a formação inicial do professor, conforme a Resolução CNE/CP N° 1, de 17 de junho de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Superior.

> Art. 1° A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem observadas pelas Instituições de ensino, que atuam nos níveis e modalidades da Educação Brasileira e, em especial, por Instituições que desenvolvem programas de formação inicial e continuada de professores.
>
> 1° As Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP n° 3/2004. (BRASIL, 2004, p. 01)

Como apresentado, para além de uma escolha pessoal, a abordagem destas temáticas na formação docente é uma necessidade legal.

> Essa implementação não depende apenas da decisão pessoal e política dos educadores da área de Pedagogia, História, Artes e Literatura. Trata-se de uma responsabilidade que deve ser, pelo menos em tese, compartilhada entre os formadores de

ISBN: 978-65-5222-079-0

> professores e o Estado a quem cabe criar condições, nas diferentes instâncias, para que as intenções do documento oficial se materializem em práticas de sala de aula. (Lauriti, 2013, p. 153)

E, embora haja ampla adesão por parte das instituições e dos docentes, nem sempre sua implementação é atendida de forma satisfatória. Esse não atendimento, muitas vezes, relaciona-se à falta de cohecimento dos profissionais acerca do assunto, de material didático, de recursos, dentre outros. E, conforme o autor, perspassa, sobretudo, a formação docente superior, quer em instância inicial ou continuada.

Tomando como exemplo de aplicabilidade na formaçao docente inicial, destaca-se sua execução junto à disciplina de Literatura Infantojuvenil. Nesse contexto, como ferramenta principal, utiliza-se o texto literário. Embora a função primária da literatura, por ser arte, seja a de promover a ludicidade, conforme Góes (1991, p. 22) "O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez.", há décadas ela vem sendo utilizada com fins didáticos. Segundo Coelho (2000, p. 46), "Entre os dois extremos há uma variedade enorme de tipos de literatura, em que as duas intenções (divertir e ensinar) estão sempre presentes, embora em doses diferentes.". Contribuindo com essa discussão, Góes (1991, p. 27) afirma que, "Os livros, podemos dizer, auxiliam na aprendizagem do mundo e formam o leitor no gosto.". Esse interesse pela leitura proporciona oportunidades diversas de fruição e de construção de saberes.

> Oportunizar, em primeira instância, a leitura de obras dentro deste contexto e, em outras instâncias, a discussão sobre a importância desta tarefa deve, portanto, ser elemento essencial na formação de profissionais da área da educação. Compreender a importância da iniciação do sujeito no mundo literário, por meio da exploração da literatura infantil e infanto-juvenil, é lançar boas sementes num solo fértil, que, no futuro, revelará frutos como a criticidade, o engajamento social e político, a consciência de que todo ser humano é agente histórico – elementos constituintes das ações de um leitor crítico, transformador do meio pela capacidade de compreensão e pelo domínio do poder da palavra como construtora de discursos. (Fleck, 2007, p. 25)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Sendo o professor um adepto e exímio conhecedor do texto literário e de suas múltiplas funções, certamente em seu cotidiano profissional a leitura terá uma significativa participação, com diversidade de obras, autores, estilos, gêneros e temáticas. Essa conjuntura literária, proporciona um aprendizado global: linguístico, literário, emocional, social ... Conforme Bordini; Aguiar (1998, p. 07) "Todos os livros favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente.". Acredita-se, portanto, que essa possibilidade de descoberta favorece e instiga a proposta de inclusão das temáticas étnico-raciais no âmbito educacional.

Tratando especificamente dos dados deste estudo, optou-se por utilizar como recurso, a obra literária "Neguinha, Sim!". Buscou-se investigar o atendimento da obra à legislação e a decolonalidade; a relação entre texto verbal e não-verbal; e a solicitação de aplicabilidade da obra no âmbito educacional.

A **questão 01**, averiguava a opinião dos participantes acerca da obra, inquerindo se ela atende à perspectiva decolonial: "Após leitura, considerando sua análise, a obra "Neguinha, sim!" atende à Lei Nº 11.645/2008?". Havia duas opções de respostas: "SIM" e "NÃO".

Contudo, todos os respondentes assinalaram a opção "SIM".

Gráfico 01: Atendimento da obra à Lei

Fonte: ARAÚJO (2025)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Como foi possível verificar, os licenciandos, após o contato com a Lei Nº 11.645/2008, afirmam, por unanimidade, que a obra literária exposta atende à legislação em questão.

A **questão 02**, solicitava um posicionamento do participante quanto ao atendimento ou não da obra à perspectiva decolonial: "Justifique sua resposta da questão anterior". Por se tratar de uma questão subjetiva, para melhor compreensão do exposto, as respostas serão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 01: Justificativa do atendimento da obra à perspectiva decolonial

A obra ressalta a beleza das características negras presentes em seu corpo mais específico para o cabelo das meninas, aborta a valorização das origens.
A leitura aborda um tema sobre o empoderamento do povo negro e a valorização de suas características.
Pois fala a respeito de traços culturais e físicos dos negros, e principalmente sobre a aceitação da pessoa negra, deixando de lado o "padrão" imposto pela sociedade.
A obra em questão, possui ao contrário de outras conhecidas, uma valorização dos traços africanos e negros, atendendo assim a lei que nos "obriga" a envolver na educação a temática afro-brasileira.
Sim, pois a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 torna obrigatório o estudo da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos de ensino. Mesmo a mesma lei incluído a cultura indígena, a cultura afro está presente.
Sim, retrata uma obra Afro-Brasileira.
A obra apresenta a valorização dos traços negros de beleza da personagem. São traços físicos que representam a história e a cultura africana e afro-brasileira.
É importante falar da cultura afro nas escolas.

Fonte: ARAÚJO (2025)

Os participantes mencionam a abordagem, em especial, das questões afro na obra estudada. Destacam a necessidade de abordar a legislação e apresentar aos alunos obras que versem sobre. Tratando em específico da obra estudada, destaca de forma positiva a relevância das características físicas negras, através de seus traços, beleza: "a valorização dos traços negros de beleza da personagem"; "valorização de suas características" e "traços culturais e físicos dos negros, e principalmente sobre a aceitação da pessoa negra".

ISBN: 978-65-5222-079-0

A **questão 03** buscava reflexão acerca da presença do racismo: "Você considera a obra "Neguinha, sim!" racista?". Os participantes, responderam por unanimidade, que "NÃO".

Gráfico 02: Classificação da obra Racista/Não-Racista

Fonte: ARAÚJO (2025)

Embora essa pergunta pareça desnecessária diante da criminalização do racismo, ela se torna relevante porque suscita reflexão no participante quanto à presença de racismo em obras literárias. Além de fazê-lo questionar sobre que tipos de obras ele, enquanto discente, teve acesso. E, de acordo com Lauriti (2013, p. 153), "Uma das dificuldades na área da literatura refere-se à formação inicial do professor, que raramente tem contemplado em seu percurso formativo um estudo vertical das culturas dos povos africanos e indígenas.". Assim sendo, tentando suprir essa lacuna, apresenta-se um exemplo de inserção da temática a partir de uma obra literária voltadas à perspectiva decolonial, aos alunos do Ensino Superior, durante sua formação inicial.

Para ampliar a compreensão sobre a presença de racismo em obras literárias, a **questão 04** buscava compreender a escolha, solicitando ao participante: "Justifique sua resposta da questão anterior:".

Quadro 02: Justificativa de classificação da obra

A obra traz de forma muito lúdica o empoderamento das características do povo negro, trazendo essa temática com uma visão na qual trás muito orgulho de suas raízes e valoriza sua beleza.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Considero uma obra antirracista que exalta a beleza negra.
Não é uma obra racista pois, não menospreza ou minimiza a figura do ser negro, pelo contrário, exalta a beleza e características dessa etnia. Temáticas que não são tão comuns nos clássicos infantis como em contos de fadas, pois sempre é visto a princesa branca, loira e de olhos claros.
Pois a obra vai justamente enaltecer as características físicas do negro não de uma forma a ofender, mas de uma forma a mostrar que aquele padrão e tipo de cabelo por exemplo, é também tão belo quanto o que é imposto pela sociedade. O texto traz uma aceitação e uma mensagem a pessoa negra para que entenda que o ser negro também é bonito.
Não considero racista, a obra aborda a questão da valorização de ser quem você é.
Para mim não apresenta um teor racista.
Não, pois na obra é mostrada a beleza negra.
Não, pois exalta a beleza negra.

Fonte: ARAÚJO (2025)

Segundo os participantes, não há racismo na obra visto que a perspectiva apresentada acerca dos personagens e da cultura afro é positiva, destacando, por exemplo, a beleza negra, posicionamento exposto nos seguintes excertos: "Não é uma obra racista pois, não menospreza ou minimiza a figura do ser negro, pelo contrário, exalta a beleza e características dessa etnia.", "Considero uma obra antirracista que exalta a beleza negra.". Destaca-se ainda a valorização e o pertencimento: "não considero racista, a obra aborda a questão da valorização de ser quem você é."; "O texto traz uma aceitação e uma mensagem a pessoa negra para que entenda que o ser negro também é bonito.".

Essa reflexão faz-se necessária porque, durante décadas, quando os negros eram personagens de obras literárias, apareciam em sua maioria como subserviente, escravizados, com traços físicos e psicológicos postos como inferiores. E diante disso, os negros não se assumiam como pertencentes a esta etnia porque não queria parecer medíocres. Havendo essa mudança de postura para com os personagens negros, percebe-se uma identificação e aceitação por grande parte da população que se aceita sem rejeição.

> O personagem, como é o elemento diretamente ligado à ação, aos fatos e acontecimentos, (...) nos interessa mais de perto, de como a criança e o jovem – sujeitos em formação – poderão desenvolver o processo de identificação e rejeição com as

ISBN: 978-65-5222-079-0

> características dominantes dos personagens. (Khede, 1990, p. 09)

A apresentação de personagens negros bonitos, livres, empoderados, faz-se necessária para que tanto os professores quanto os alunos possam ampliar seu conhecimento acerca de seu letramento racial crítico em prol de uma educação que contemple a decolonialidade.

Os livros, ao tratarem de temáticas da história e culturas afrodescendentes, apresentarem personagens negras protagonistas e imagens que valorizam e dão visibilidade à identidade étnico-racial, fazendo com que as crianças reflitam sobre temas como raça e racismo, contribuem para o seu letramento racial crítico. (Oliveira, 2022, p. 139)

A **questão 05** solicitava que os participantes analisassem a construção textual utilizada na criação da obra: "Levando em consideração a obra "Neguinha, sim!", comente acerca da relação entre os textos verbal e não-verbal, na construção do texto.". Apresenta-se a seguir o quadro com as respostas subjetivas dos alunos.

Quadro 03: Relação entre texto verbal e não-verbal na obra

A obra nos leva a refletir sobre a identidade negra. Uma vez que a afirmação que gira em torno da narrativa é: "sou neguinha sim". Isso implica no senso de não negar quem você é! Uma das características negras que mais incomodam os racistas são os cabelos, que podem ser de diversas formas. E nas ilustrações traz as diversas maneiras de usar o cabelo crespo, seja solto, preso, com traças ou enfeites. E para as mulheres o cabelo é muitas vezes o mais importante em sua aparência.
Os textos tanto verbal e não verbal no livro se tornam bem essenciais em relação a mensagem retratada.
O texto traz ilustrações muito bem construídas, fazendo uma representação bastante ligada ao que está sendo descrito no texto verbal. Por ser um texto pequeno, as ilustrações ajudam ainda mais a compreensão da leitura.
A linguagem verbal e a não-verbal apresenta um contraste lúdico para o leitor, juntos enriquecem a forma estética da obra.
O uso das linguagens verbais e não verbais ajuda a compreender melhor a mensagem que o mesmo quer repassar. Lembrando que por se tratar de um livro infantil, nem sempre as crianças saberão interpretá-lo, sendo assim a linguagem não verbal ajudará durante a leitura.
As imagens estão de acordo com o texto, ajudando na interpretação.
Assim como o primeiro texto, a obra é de fácil compreensão e os textos não verbais auxiliam a aprofundar a reflexão sobre o texto.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O texto verbal é muito importante para nossa compreensão e o não verbal é importante para imaginarmos o cenário da obra.

Fonte: ARAÚJO (2025)

Conforme observado, os participantes destacam a relação positiva entre os textos verbal e não-verbal. Embora essa construção passe desapercebida por muitos, a qualidade estética da obra é fundamental para a atenção e a apreensão do leitor, seja ele criança, adolescente ou adulto. Sobre as questões estéticas das obras literárias Góes (1991, p. 24) menciona: "Os livros infantis devem ser artísticos. (...) O livro de qualidade agradará não só à criança, como ao leitor adulto".

Ainda versando sobre a estética imagética da obra literária, a **questão 06** solicita que o participante: "Comente acerca dos elementos gráficos e das ilustrações da obra "Neguinha, sim!" e sua possível relevância para a compreensão do texto?". As respostas estão apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 04: Relevância dos elementos gráficos na compreensão do texto

As cores fortes de cada página, as letras grandes e coloridas, as diversidades dos personagens negros com suas características próprias, dentre outros traços relevantes contribui de forma significativa para a temática do texto. Esses elementos gráficos e ilustrativos prende a atenção do leitor, contribuindo na clareza de sua mensagem.
A maneira como as personagens são ilustradas, o tamanho das palavras também auxilia muito na compreensão do texto.
Trazendo também características de arte africana, os elementos gráficos auxiliam na reflexão sobre o texto proposto.
O texto usa uma linguagem simples e direta, na qual as ilustrações conseguem agregar meus detalhar com muita mestria o que está sendo abordado na leitura, dessa forma, facilita bastante a compreensão do texto verbal mesmo se a pessoa ainda não ler, pois os desenhos são bem claros e lúdicos.
Os elementos contidos no texto, nos mostra que a personagem exalta sua beleza e nos faz ver o quão lindo é a beleza negra.
As ilustrações nos encaminham para a afirmação de que a menina se enxerga e sabe que é negra e é feliz assim. As ilustrações mostram como a menina se enxerga, em algumas páginas aparecem espelhos, esses fatores nos ajudam a se apropriar daquilo na qual está sendo lido.
A ilustração é muito importante pois serve para vermos o que muitas das vezes não capturamos só com a leitura em si.
Sim, pois ambos ajudam com mais facilidade na hora da leitura.

Fonte: ARAÚJO (2025)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Conforme as respostas apresentadas, os elementos do texto destacam as múltiplas belezas da cultura negra, com diversidade de letras e cores, com apresentação de elementos gráficos que remetem às etnias afro. Verifica-se uma abordagem positiva, enfatizando as características ancestrais, através de informações verbais e não verbais das ilustrações, traços, cores, conforme as imagens 01 e 02:

Imagem 01: Elementos étnicos que remetem à ancestralidade na obra

Fonte: GAMA (2023)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Imagem 02: Elementos gráficos e ilustrações

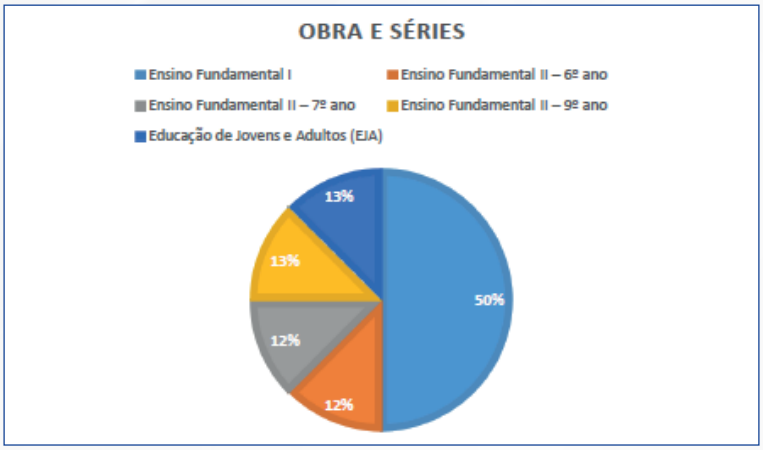
Fonte: GAMA (2023)

De acordo com Góes (1991, p. 24-25), "Os livros deveriam procurar perfeição gráfica, tipos claros de letras, tamanhos, números de páginas de acordo com seus pequenos leitores. Preocupação com qualidade de composição, espaçamento e outros dados.". Com bases nas respostas e citações apresentadas anteriormente, enfatiza-se a necessidade de que as obras literárias, em especial para as crianças e os adolescentes, dediquem especial atenção aos textos verbais e não-verbais, às imagens, ao tamanho das letras utilizados na elaboração das obras. São recursos relevantes na construção da relação texto/leitor.

Buscando compreender a aplicabilidade, a **questão 07**, questiona: "Em qual série você utilizaria a obra "Neguinha, sim!"? (Aceita mais de uma opção:)". Os participantes escolheram séries diversas para propor sua aplicabilidade: 04 mencionaram "Ensino Fundamental I"; 01 indicou "Ensino Fundamental II – 6º ano"; 01 informou "Ensino Fundamental II – 7º ano"; 01 participante, "Ensino Fundamental II – 9º ano" e 01, a "Educação de Jovens e Adultos (EJA)".

ISBN: 978-65-5222-079-0

Gráfico 03: Obra e Séries



Fonte: ARAÚJO (2025)

Verifica-se, portanto, que a grande maioria dos participantes utilizaria a obra "Neguinha, sim!" no Ensino Fundamental I. Embora seja também sugerido seu uso no Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trata-se de um livro de formato pequeno, com poucas páginas, letras grandes, muitas imagens, linguagem simples, o que, por sua vez, torna o texto acessível a todos os níveis a partir das séries iniciais do Ensino Fundamental. Considera-se e reitera-se "a partir" destas séries porque fora comprovado aqui seu uso no Ensino Superior, com alunos que, em sua maioria, pela primeira vez, estavam acessando uma obra literária que trazia uma personagem negra como protagonista, orgulhosa de si e de sua etnia, refutando o estereótipo dos personagens negros.

A **questão 08** – "Justifique sua resposta da questão anterior:" – buscava compreender as escolhas dos participantes, que apresentaram as seguintes justificativas, expostas no quadro a seguir:

Quadro 05: Justificativa da utilização da obra nas séries indicadas Acredito que a linguagem e as ilustrações sejam mais atrativas para as crianças.

Devido ao texto ser pequeno, a linguem simples e clara, trazendo consigo bastante ilustrações, é possível que crianças que ainda não possuem o hábito de leitura ou ainda mesmo que não leiam ainda, consigam absorver e interpretar mais facilmente esse tipo de leitura.
Pelos mesmos motivos que citei anteriormente, por ser um texto de fácil compreensão e com ilustrações o que chamaria a atenção das crianças.
Como é um público-alvo que está em processo do desenvolvimento em relação ao entendimento e a construção da própria identidade, a obra em questão se torna um instrumento muito importante para trabalhar sobre essa construção e o reconhecimento da identidade negra, assim como suas diversidades.
Eu daria uma aula com essa bela obra e faria com que meus alunos se apaixonassem pela beleza que é a além das aparências.
A criança está no estágio: leitor Fluente. Essa é a fase em que as crianças estão entrando na sua puberdade, momento esse de descobrimento da sua própria identidade e personalidade.
Essa obra já pode ser compreendida por crianças de séries menores pois não tem palavras difíceis e as ilustrações e o texto verbal se encaixam muito bem.
Como a obra fala da valorização utilizar com os alunos do 9°, é de suma importância ainda mais nesta fase onde os adolescentes estão em uma descoberta consigo mesmo.
Como o nosso país é mestiço, nas salas de aula existe essa diferença em evidência, por esse fator é de estrema importância tratar de questões de aparência, de respeito ao próximo e de valorização de seus traços e valores, principalmente quando se trata da negritude.

Fonte: ARAÚJO (2025)

Embora alguns considerem a obra mais indicada para o uso no Ensino Fundamental, a obra por sua riqueza textual – verbal e não-verbal – pode ser utilizada também em outros níveis educacionais, como mencionado anteriormente, assim como também fora aplicada para fins de realização desta pesquisa.

> ..., destacamos o potencial de impacto de práticas antirracistas de formação docente que colocam o aprendiz como pesquisador, contribuindo para a construção de subjetividades autônomas e comprometidas com demandas de grupos marginalizados na hierarquia social – que, em muitos casos, se trata de demandas de suas próprias vivências, colaborando para a construção de outras epistemologias que atuam de forma micropolítica no campo acadêmico. (Almeida; Souza; Giorgi, 2022, p. 17)

ISBN: 978-65-5222-079-0

Conforme exposto pelos pesquisadores, essa prática antirracista deve contemplar toda a esfera acadêmica, em especial à formação docente inicial visto que pode contribuir com o desenvolvimento do aprendiz acerca das questões expostas, e, principalmente, despertando o senso crítico deste para as diversidades que estão inseridas nas salas de aula e na sociedade como um todo.

Por fim, a **questão 09**, solicitava-se dos participantes, sugestões de atividades a partir da utilização da obra em sala de aula na educação básica: "Apresente detalhadamente uma proposta/sugestão de atividade que você enquanto docente desenvolveria utilizando a obra "Neguinha, sim!":"

Quadro 06: Proposta/sugestão de atividade

Como atividade iria fazer um círculo para a leitura e logo em seguida iríamos discutir, adentrando na questão da valorização. E depois iria pedir para os alunos fazerem uma carta, para a própria pessoa se descrevendo e falar o quanto é importante a valorização.
Eu apresentaria para as crianças o livrinho para eles, em seguida conversaria com eles sobre o livro, levantaria questões de fácil assimilação sobre o livro e por sim passaria o vídeo da música para eles verem e perceberem que a música vem do livro e que assim como no livro retrata os tipos de meninas e Mulheres o vídeo também traz essa tendência.
Tendo sido realizado a leitura do texto: "Neguinha SIM" retire do texto algumas palavras que são utilizadas de maneira racista e preconceituosa, e em seguida com a ajuda do professor, vamos discutir como tais palavras podem afetar a autoestima e a vida das pessoas que diariamente são ofendidas com esses termos racistas, e como nós enquanto pessoas poderíamos melhorar para ajudar as pessoas negras no processo de aceitação e compreensão de que o estilo padrão não é o único estilo de beleza existente.
Como a obra traz o enfoque a questão da aparência e aceitação de quem você é, sem contar também na protagonista ser uma mulher., eu traria outras obras de contos de fadas e pediria para eles analisarem as imagens e características das mulheres e então com a obra "sou neguinha sim" eu mostraria que também existe uma heroína ou protagonista negra também, mostrava figuras como a Ariel negra para reafirmar que podemos reconstruir o nosso imaginário em relação aquele estereótipo de princesas que temos.
Pediria para as crianças falarem um pouco da beleza negra identificada na obra.
Trabalharia a obra por meio de uma leitura dramatizada. Como professora negra, buscaria explorar a questão da diversidade cultural e da importância da própria identidade e da ancestralidade. Após esse momento de reflexão, iriamos juntos aprender a cantar a música.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Utilizaria a leitura do livro por meio de fantoches e mostraria a beleza do personagem aos meus alunos, logo após faria uma roda de conversa para fazer perguntas e saber o que tinham aprendido com o que foi demonstrado ao longo da história.
Trabalharia uma exposição com desenhos e pinturas com referências a obra. Primeiramente seria feita uma leitura lúdica do livro e apresentação das ilustrações do livro, logo depois faríamos uma roda de conversa sobre o que as crianças acharam e entenderam do livro, e em seguida seria passado a atividade de desenho e pintura sobre a leitura e interpretação sobre o que mais chamou a atenção sobre o livro.

Fonte: ARAÚJO (2025)

Cada participante elaborou sugestões que se complementam e ampliam as possibilidades rumo à formação educacional decolonial. Destacam-se a inserção de recursos diversos como dramatização, círculos de leitura, realização de debates, utilização de recursos audiovisuais, dentre outros. Informa-se que a própria obra, ao final, apresenta tanto a partitura quanto a cifra da canção elaborada, convidando ao leitor utilizar-se destes recursos a fim de celebrar a negritude de "Neguinha, sim!".

Essa questão busca destacar o protagonismo docente frente às diversas necessidades que se apresentam no cotidiano escolar, com ênfase na reflexão, no pensamento crítico e na ação pluricultural. Para Santos *et al* (2022, p. 10), "... cabe à escola, por meio de práticas pedagógicas, permitir a reflexão crítica por parte dos estudantes e profissionais da educação frente ao sistema eurocêntrico e colonizador (neocolonizador)".

Por fim, verifica-se que os participantes sugerem diferentes abordagens, metodologias, e recursos a fim de inserir as temáticas étnico-raciais em suas práticas laborais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação decolonial deve permear tanto a formação quanto a atividade docente. Diante disso, o trabalho em questão buscou apresentar um exemplo de abordagem decolonial com os discentes do Ensino Superior do Curso de Licenciatura em Letras de uma instituição alocada no interior do Ceará, a partir de um estudo de caso realiado na disciplina de Literatura Infantojuvenil.

ISBN: 978-65-5222-079-0

Elencou-se metodologicamente o desenvolvimento teórico-prático realizado, assim como a discussão dos dados coletados através do questionário aplicado aos 08 participantes. Conforme os dados referentes às 9 questões apresentadas, e examinando a experiência prática dos licenciandos como participantes deste estudo, verifica-se um enorme interesse dos discentes licenciandos em transformar sua prática pedagógica a fim de atender à perspectiva decolonial.

Destaca-se, segundo os participantes, que a obra "Neguinha, Sim!" atende às questões étnico-raciais, podendo ser utilizadas em diversas séries, sendo a obra considerada rica tanto no que diz respeito à temática quanto na construção imagética-textual. Em se tratando de sua aplicabilidade, foram elencadas muitas sugestões que sugerem o uso de diferentes abordagens, metodologias e recursos. Dentre as propostas apresentadas a partir da utilização da obra "Neguinha, sim!", cita-se: atividades de debate e reflexão; leituras dramatizadas; círculos de leitura; uso de recursos audiovisuais com apresentação de vídeos e músicas; exposições de desenhos e pinturas; explanação acerca da diversidade cultural; descrição da beleza negra a fim de fortalecer a identidade e o resgate da ancestralidade; dentre outros.

Por fim, destaca-se que a abordagem da Lei Nº 11.645/2008 no Ensino Superior, instiga sua aplicabilidade em todas as instâncias educacionais. Verificou-se que as atividades propostas e expostas neste trabalho comprovam o relato de experiência proposto pelo estudo em questão, destacando o interesse do docente em formação inicial pelas temáticas étnico-raciais, assim como seu desenvolvimento crítico-reflexivo acerca de suas práticas laborais, pessoais e sociais.

Por se tratar de um tema que cabe muita discussão, o trabalho em questão não finaliza o assunto, pelo contrário, suscita novas pesquisas, novos estudos, novas possibilidades tanto na formação docente inicial, quanto nas demais instâncias educacionais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabio Sampaio de; SOUZA, Alice Moraes Rego de; GIORGI, Maria Cristina. Práticas antirracistas na formação docente: rupturas epistemológicas e produção de subjetividades em discursos acadêmicos discentes. **Linguagem em (Dis)curso** – LemD, Tubarão, SC, v. 22, n. 2, p. 277-295, maio/ago. 2022.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor - alternativas metodológicas. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008.**

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 17 de junho de 2004**. Conselho Nacional de Educação.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CRUZ, Rosemary. **Educação antirracista e a prática docente**: um olhar a partir da escrevivência e para as práticas das professoras da Escola M.E.F. Maria das Neves Lins (Bayeux-PB). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), 2022.

FLECK, Gilmei Francisco. A LITERATURA INFANTIL E INFANTO-JUVENIL: perspectivas, desafios e ensino. **Revista Língua & Literatura**. Frederico Westphalen v. 10 n. 14 p. 13 - 27 Jul 2007. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

GAMA, Renato. **Neguinha, sim!** São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2023. Ilustração: Bárbara Quintino. 1ª ed.

GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil.** São Paulo: Pioneira, 1991.

KHEDE, Sonia Salomão. **Personagens da literatura infanto-juvenil.** São Paulo: Ática, 1990. Série Princípios.

LAURITI, Thiago. A literatura infantil/juvenil de temática afro-brasileira e indígena e sua implementação legal obrigatória. In: LAURITI, Thiago; CHRISTAL,

Wendel Cássio. (Orgs) **Literatura Infantil e Juvenil**: Múltiplas abordagens. (Pedagogia de A a Z; Vol. 7). Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

MUNSBERG, João Alberto Steffen et al. **Por uma formação docente na perspectiva decolonial**. Anais VI CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/62090>. Acesso em: 09/09/2025 10:54

OLIVEIRA, Joice da Silva Pedro. **As literaturas infantis africanas e afro-brasileiras como letramento racial crítico e construção das identidades étnico-raciais na Educação Infantil.** Rio de Janeiro, 2022. 160p. Dissertação de Mestrado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

SANTOS, Adriana Regina de Jesus; ARAÚJO, João Fernando de; CHINGULO, Martinho Gilson Cardoso; TIROLI, Luiz Gustavo; MAZZAFERA, Bernadete Lema. Questões étnico-raciais no ambiente escolar: reflexões a partir de teses e dissertações sobre práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica. **Dossiê: Relações étnico-raciais:** práticas e reflexões pedagógicas em contextos, espaços e tempos. ISSN 1809-4031 e ISSN 1809-4309. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.18338.006

Formação de Professores (Vol. 4)
ISBN: 978-65-5222-079-0

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT01.136

ANDRAGOGIA E TUTORIA: UMA REFLEXÃO SOBRE CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rebeca do Nascimento Coelho[1]

RESUMO

Este trabalho reflete sobre a concepção de aprendizagem baseada na Andragogia, tomando como referência a atuação de tutores em cursos a distância de formação de professores. A educação a distância tem um longo percurso, tendo se transformado com o advento da internet. A sociedade da informação trouxe mudanças para a educação com o desenvolvimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC's). A andragogia pode contribuir sobremaneira no desenvolvimento de autonomia e motivação para os estudantes da educação a distância. São princípios da andragogia: perspectiva de ensino voltada para adultos, entendê-los como participantes do processo de ensino e aprendizagem, sujeitos autônomos de conhecimento e motivados quando se relaciona os conteúdos a suas experiências. Tendo como tema principal a andragogia e a atuação da tutoria, foram escolhidos dois cursos de formação de professores do Instituto UFC Virtual: Curso de Aperfeiçoamento de Gênero e Diversidade na Escola e Curso de Aperfeiçoamento em Educação e Direitos Humanos. Foram entrevistadas três tutoras que aturam nesses dois cursos ou em ambos os cursos, sendo investigado o conhecimento sobre andrago-

1 Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Ceará, Mestra em Sociologia (UFPE), Especialista em Educação a Distância (UECE). É professora EBTT de Sociologia no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), rebeca.coelho@ifma.edu.br

ISBN: 978-65-5222-079-0

gia, como elas perceberam o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem pelos cursistas e se havia a elaboração de atividades práticas durante o curso. Como resultado dessa pesquisa exploratória, concluo que a relação entre andragogia e educação a distância nesses cursos analisados ainda estava em um processo a ser desenvolvido, mas encontram-se possibilidades do exercício de uma aprendizagem autônoma, foram realizadas atividades que possibilitaram a relação entre a prática docente e os temas desses cursos formativos.

Palavras-chave: Andragogia, Educação a Distância, Formação de Professores.

ISBN: 978-65-5222-079-0

INTRODUÇÃO

Este artigo busca refletir sobre a atuação da tutoria em cursos de formação de professores na modalidade de ensino a distância ofertada pelo Instituto UFC Virtual, pensando as relações e as possibilidades a partir da perspectiva andragógica. Foram escolhidos para realização de entrevistas tutores de dois cursos "Aperfeiçoamento em Educação e Direitos Humanos" e "Gênero, Diversidade e Educação", sendo entrevistados um total de três tutores que atuaram em ambos os cursos ou em apenas um. As entrevistas foram realizadas por e-mail.

A internet modificou a forma como vinha sendo realizada a educação a distância, devido a sua democratização e o surgimento dos cursos online. Alterou também as relações entre professores e alunos que passaram a ser mediadas por um novo ator: o tutor. A autonomia dos discentes é central no realizar dessa nova modalidade, dependendo de aspectos que vão desde o conhecimento das novas ferramentas e do ambiente de aprendizagem até a determinação para ir além do conteúdo disponível, realizando outras pesquisas. Porém, também dependem da função do tutor, que é o responsável por mediar a relação professor-conteúdo, tecnologias e discente.

> No entanto, por trás dessa autonomia, encontra-se um mediador, um orientador, alguém denominado "tutor", um novo tipo de educador que sugere novos caminhos, fomenta pensamentos e faz, de forma gradativa, a interação entre os conteúdos, o professor e as práticas, induzindo o aluno a criar e/ou repensar conceitos que, sem dúvida, serão tão significativos quanto aos do ensino presencial. (SCHLOSSER, 2010)

A realidade da educação a distância tem se destacado em cursos voltados para adultos, seja em cursos de graduação e cursos de pós-graduação (capacitação, aperfeiçoamento e especialização). A flexibilidade de tempo e espaço oferecida por essa modalidade favorece quem tem uma rotina atribulada de afazeres, permitindo o acesso ao curso nos momentos e lugares possíveis a cada um.

Dessa forma, destaca-se o conceito de Andragogia, que tem origem grega. A*ndros* significa adulto e *gogos* educar. Esse termo começou a ser difundido a partir da década de 1970, por Malcom Knowles. Henschke (2009) afirma que Alexander Kapp, educador alemão, cunhou o termo Andragogia em 1833, num estudo sobre educação em Platão em que era tratado o tema da educação para adultos. A perspectiva andragógica pode ser uma aliada no contexto da EaD, pois um número cada vez maior de pessoas tem buscado essa modalidade para diferentes objetivos.

METODOLOGIA

A pesquisa baseou-se em alguns aspectos principais: o contexto da educação a distância na época com o uso da internet e de ambientes virtuais de aprendizagem para ofertas de cursos online; a perspectiva andragógica, que considera no processo de aprendizagem as experiências e vivências do aprendente adulto; e por último, a atuação da tutoria como mediação entre tecnologias, conteúdos, professor-conteudista e o aprendente.

Sob esses aspectos se buscou refletir sobre como o tutor poderia fazer uso da perspectiva andragógica no processo de ensino-aprendizagem. Para isso, escolhi dois cursos ofertados pelo Instituto UFC Virtual, quais sejam: Educação e Direitos Humanos (EDH) e Gênero e Diversidade na Escola (GDE), voltados para educadores de escolas públicas. Esses cursos foram analisados nos anos de 2014 e 2015. Investiguei se os tutores conheciam o conceito de andragogia e se conseguiam colocar em prática princípios andragógicos.

Foram realizadas três entrevistas por e-mail com ex-tutores, que atuaram em ambos os cursos ou em apenas um. Foi seguido o seguinte roteiro de entrevista:

1. O que você entende por Andragogia? Esse conceito foi trabalhado na capacitação dos tutores?
2. Como você percebe o interesse/motivação dos professores no curso de formação em que você atuou como tutor?

ISBN: 978-65-5222-079-0

3. Como você percebe o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem dos professores durante o curso?
4. De que forma você considera que o curso ministrado contribuiu para o desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem dos professores?
5. Durante o curso que você atuou os professores fizeram uso de atividades práticas?
6. As atividades e os conteúdos do curso tinham relação com as experiências dos professores?

Buscou-se assim, conhecer se os tutores conheciam o conceito de andragogia e se o mesmo foi trabalhado nos cursos de formação anteriores à atuação dos tutores. As perguntas relacionadas à atuação da tutoria levaram em consideração a motivação, o desenvolvimento da autonomia e a utilização de atividades que levassem em conta as experiências dos professores. Assim, poderia relacionar a atuação dos tutores aos princípios da andragogia.

Ressalto aqui que o artigo em questão não teve em nenhum momento o objetivo de avaliar os cursos em questão, nem a atuação da tutoria, mas pensar a relação entre andragogia e tutoria em cursos voltados para um público adulto.

A metodologia utilizada é, portanto, de cunho qualitativo, baseada numa revisão de literatura sobre o tema aqui exposto e em entrevistas semiestruturadas.

REFERENCIAL TEÓRICO

ANDRAGOGIA: PENSANDO POSSIBILIDADES NO ENSINO PARA ADULTOS

Nogueira (2004) traça um histórico dos conceitos de pedagogia e andragogia. A pedagogia entre os séculos VII e XII ligada à ordens monásticas e catedrais europeias. O ensino era voltado para rapazes e realizado

ISBN: 978-65-5222-079-0

por mestres religiosos, visava o ensino religioso e, por isso, centrava-se na aquisição dos conteúdos. Ao longo do tempo, passaram a ingressar crianças e adolescentes na educação formal e a pedagogia foi-se transformando.

A autora ressalta que após a I Guerra Mundial intensificou-se o número de adultos na educação, o que começou a gerar mudanças por parte dos educadores e iniciou-se uma preocupação com uma perspectiva educacional voltada para esse público por parte, principalmente, de educadores norte-americanos e europeus. Assim, tem-se início uma sistematização do que seria a andragogia.

Um dos autores clássicos sobre o tema é Malcom Knowles, que começou a escrever sobre Andragogia em 1968, com o texto Adult Leadership. De início Knowles contrapunha pedagogia e andragogia, porém, posteriormente, ele passou a entender as duas perspectivas de forma complementar. Ainda que Knowles tenha contribuído para uma maior sistematização sobre o conceito de andragogia, o termo tem uma origem longínqua, tendo sido usado desde o século XIX por Alexander Kapp, no livro "Ideias da Educação de Platão" (tradução livre), em que Kapp considera importante aspectos como a *experiência de vida* e *autorreflexão* no ensino voltado para adultos. O autor é considerado pioneiro no tratamento desse tema na história da educação[2].

Ainda segundo Henschke (2009), o termo ficou esquecido por algum tempo até que na década de 1920 voltou a ser utilizado por outro alemão, Rosenstock-Huessy. Este considerava que era somente por meio da andragogia que o povo alemão e a Alemanha poderia reerguer-se após a I Guerra Mundial. Eduard Lindeman considerou que haveria um método diferente de ensino para adultos em relação às crianças. Ele foi o primeiro a levar essa concepção para os Estados Unidos.

Após um período em desuso, a andragogia voltou a ser discutida na Grã-Bretanha, por Simpson. Ele propôs quatro vertentes principais para

2 Henschke (2009) considera que Alexandre Kapp foi o primeiro a utilizar o termo andragogia.

a andragogia: o estudo da educação de adultos, o estudo dos adultos, a psicologia educacional de adultos, e os métodos andragógicos gerais para o ensino de adultos. A educação para adultos seria responsável por seguir essas vertentes. Para Malcom Kowles, existiriam, inicialmente, algumas distinções entre pedagogia e andragogia, que surgem na atuação do professor em cada um dos modelos. No modelo pensado por Knowles, o aprendente participa muito mais do processo de ensino e aprendizagem que no modelo pedagógico. Como os aprendentes são adultos reconhece-se que eles podem optar sobre sua aprendizagem, refletindo e decidindo sobre seus objetivos, suas necessidades e suas avaliações. As experiências adquiridas ao longo da vida pelos adultos também devem ser reconhecidas, por isso usam técnicas ativas e experienciais.

Nogueira (2004) ressalta cinco princípios elaborados por Knowles em suas obras que caracterizam os adultos em relação às crianças, quais sejam:

> Os adultos necessitam saber o motivo pelo qual devem realizar certas aprendizagens; aprendem melhor experimentalmente; concebem a aprendizagem como resolução de problemas; aprendem melhor quando o tópico possui valor imediato e os motivadores mais potentes da aprendizagem são internos.

Esses são alguns dos princípios norteadores dos quais educadores que pretendam utilizar uma perspectiva andragógica podem seguir. Percebe-se que é necessário, portanto, que a aprendizagem faça sentido para os aprendentes, fazendo uso de suas experiências, resolução de problemas etc. A andragogia pode contribuir para a educação a distância, pois além do público adulto é importante a construção da autonomia dos discentes que se encontram separados geograficamente dos professores e tutores. Sobol (2010) ressalta a expansão da educação a distância e suas possibilidades de oportunidades de profissionalização e, sobretudo, de constituição de conhecimento.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O PAPEL DA TUTORIA EM EAD

A relação professor-aluno mudou com o surgimento e difusão dos cursos online dos mais diversos tipos. A relação face a face entre professores e alunos e a convivência no mesmo espaço é transformada, com isso o aluno ganha uma autonomia de tempo de estudo diferenciada da modalidade presencial, fazendo parte de um outro contexto de educação, mediada pelas ferramentas tecnológicas e pelo tutor.

Schlosser (2010) discorre sobre a EaD realizando uma breve contextualização sobre a sua difusão no Brasil. Essa modalidade proporciona vantagens em relação aos deslocamentos e distância geográficas, possibilidades de capacitação e, sobretudo, reflete sobre a atuação dos tutores em sua nova acepção dentro da EaD.

Assim, a autora busca pensar de forma contextualizada as novas funções da tutoria em EaD, destacando que a função de tutor existe no âmbito das universidades desde o século XV, quando detinha o papel de orientador religioso. No século XX, ganha o aspecto de orientador acadêmico e dessa forma mais próximo a realidade atual.

> Assim, o papel do professor desloca-se do contexto habitual da sala de aula e passa a interagir com seus alunos por meio de outras formas e materiais tecnológicos, mediando a construção do conhecimento do aluno. Em parceria com o trabalho do professor em EAD, encontramos a participação de um indivíduo que facilitará o percurso do aluno nessa metodologia, o tutor. (SCHLOSSER, 2010, p. 1).

A autora traz as diversas atribuições do tutor e conclui que não difere da do professor presencial no papel de orientar, guiar, incentivar, apoiar, mas, diferencia-se o contexto e, por isso, algumas demandas pedagógicas, da relação que fazia na dupla professor-aluno para ser tríplice professor--tutor-aluno.

Machado (2004) complementa a reflexão de Schlosser (2010) e ressalta a questão da compreensão profunda que deve ser realizada tanto pelo tutor quanto pelo professor conteudista.

> Da mesma forma, o bom tutor deve promover a realização de atividades e apoiar sua resolução, e não apenas mostrar a resposta correta; oferecer novas fontes de informação e favorecer sua compreensão. "Guiar, orientar, apoiar" devem se referir à promoção de uma compreensão profunda, e estes atos são responsabilidade tanto do docente no ambiente presencial como do tutor na modalidade a distância.

Pensando a atuação do professor o texto de Abreu-e-Lima e Alves (2011) reflete sobre a questão do feedback do tutor para os alunos, passando por diversos conceitos de feedback em teóricos da pedagogia. O feedback do tutor aos alunos passa por algumas etapas: esclarecer, valorizar, questionar e sugerir dentro do ambiente virtual de aprendizagem o que for colocado pelos alunos. O tempo e o como realizá-lo é fundamental para que haja incentivo e não desperte desinteresse do aluno pelo curso.

A linguagem também deve ser bem trabalhada, procurando ser amigável, incentivadora, pois como o ambiente virtual só vai permitir esse feedback de forma escrita, perdem-se outros fatores da linguagem, tais como entonação, ritmo, etc. necessitando fazer um bom uso da escrita.

Temos, então, uma mudança na forma de entender o professor de mero transmissor de conteúdos e os discentes como agentes passivos e receptivos desses conteúdos. Machado (2004) considera que a interação realizada nesse processo de mediação é fundamental, para isso deve-se fazer uso das diversas linguagens no processo de ensino-aprendizagem.

> É preciso superar a postura ainda existente do professor transmissor de conhecimentos. Passando, sim, a ser aquele que imprime a direção que leva à apropriação do conhecimento que se dá na interação. Interação entre aluno/aluno e aluno/professor, valorizando-se o trabalho de parceria cognitiva; [...] elaborando-se situações pedagógicas onde as diversas linguagens estejam presentes. As linguagens são, na verdade, o instrumento fundamental de mediação, as ferramentas reguladoras da própria atividade e do pensamento dos sujeitos envolvidos. (MACHADO, 2004)

A autora ainda complementa esse novo papel do professor/tutor:

> O papel do professor como repassador de informações deu lugar a um agente organizador, dinamizador e orientador

ISBN: 978-65-5222-079-0

> da construção do conhecimento do aluno e até da sua auto-aprendizagem. Sua importância é potencializada e sua responsabilidade social aumentada. (MACHADO, 2004)

É fundamental entender esse novo papel assumido pelo tutor, pois parte importante da educação a distância realiza-se por meio desse ator que passa a ter a função de um mediador no processo de aprendizagem e pode facilitar aos discentes a busca pela autonomia fundamental nesse novo contexto educacional.

Após essa discussão inicial acerca da educação a distância, andragogia e tutoria, apresentarei o percurso metodológico que permitiu alcançar os resultados a ser discutidos neste artigo acerca do uso da perspectiva andragógica, em cursos de formação de professores e a sua relação com a tutoria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresento os resultados e as conclusões da pesquisa que resultou neste artigo. Antes de analisar os resultados das entrevistas, apresentarei brevemente o histórico e os conteúdos dos cursos analisados.

O curso de Aperfeiçoamento de Gênero e Diversidade na Escola surgiu como projeto piloto em 2006, fruto da parceria entre a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM), o Ministério da Educação, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), o British Council e o Centro Latino Americano em Sexualidade e Direitos Humanos (CLAM/UERJ), sendo ofertado em anos seguintes pela Rede de Educação para a Diversidade, mantendo as parcerias citadas.

O objetivo do curso foi capacitar os professores da rede pública de ensino a trabalhar com a questão da diversidade de gênero, raça e orientações sexuais em sala de sala, assumindo uma postura crítica em relação aos posicionamentos preconceituosos relacionados ao tema.

O curso teve duração média de 200 horas, com 60 horas presenciais e 140 a distância, distribuídas em 40 horas aula/mês, ocorrendo durante

ISBN: 978-65-5222-079-0

5 meses. A seguir, apresento a ementa do curso disponibilizada no site do Instituto UFC Virtual.[3]

EMENTA DO CURSO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA:

UNIDADE 1: SEXUALIDADE: DIMENSÃO CONCEITUAL, DIVERSIDADE, DISCRIMINAÇÃO: Sexualidade, sociedade e política, A noção moderna de sexualidade, O corpo e a sexualidade, Identidade de gênero e orientação sexual, Orientação sexual: desejos, comportamentos e identidades sexuais, O combate à discriminação sexual.

UNIDADE 2: SAÚDE, SEXUALIDADE E REPRODUÇÃO: As experiências e as visões dos/as jovens sobre saúde, sexualidade e temas afins, como diversidade sexual, direitos sexuais e reprodutivos, gravidez, desejo, prazer, afeto, Aids e drogas, a partir do recorte de gênero, étnico-racial e de classe. Os limites e as possibilidades das propostas educativas no âmbito escolar, focadas na saúde, na reprodução e na sexualidade, A importância de ações conjuntas de diferentes instituições do governo, de empresas e da sociedade civil na construção de ações educativas e assistenciais relativas, à saúde, à sexualidade e à reprodução.

UNIDADE 3: SEXUALIDADE NO COTIDIANO ESCOLAR: Diversidade sexual na escola, Controle sobre o gênero e a sexualidade a partir de jogos e brincadeiras, Espaços formais de educação sexual na escola, Diferentes fontes de informação sobre sexualidade.

UNIDADE 1: NOÇÕES DE RAÇA, RACISMO E ETNICIDADE: Os conceitos de raça, racismo e etnicidade, Sistemas de classificação de cor e raça em uma perspectiva comparada: as diferenças nas classificações raciais

3 A ementa está disponível neste link: http://portal2.virtual.ufc.br/index.php/curso/extensao/curso-de-aperfeicoamento-em-genero-e-diversidade-na-escola

entre Brasil e Estados Unidos, A relação entre as classificações raciais e as formas de racismo, A inter-relação entre raça, sexualidade, etnia e gênero.

UNIDADE 2: DESIGUALDADE RACIAL: Raça, gênero e desigualdades: alguns dados, As especificidades da desigualdade étnico-racial no cenário das desigualdades no Brasil. Estereótipos, preconceito e discriminação racial.

UNIDADE 3: IGUALDADE ÉTNICO-RACIAL TAMBÉM SE APRENDE: NA ESCOLA: "Escola Sem Cor" em um país de diferentes raças e etnias, Estereótipos e preconceitos étnico-raciais no currículo escolar, Do combate ao racismo à promoção da igualdade étnico-racial, O que muda com a Lei n° 10.639/2003, As Diretrizes Curriculares para a educação das relações étnico-raciais.

O curso de Aperfeiçoamento em Direitos Humanos teve por objetivo realizar capacitação inicial e continuada em Direitos Humanos, na modalidade de ensino a distância, tendo como público alvo professores da rede pública de ensino e outros profissionais de áreas afins.

Entre os objetivos específicos estão além da formação desses profissionais, a produção e publicação de materiais didáticos sobre direitos humanos para professores e estudantes; apoiar a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no tema dos direitos humanos, inserção do tema no conteúdo curricular, incentivar ações de ensino, pesquisa e extensão.

A seguir apresento ementa do curso disponibilizada no site do Instituto UFV Virtual[4].

EMENTA DO CURSO EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS:

- Módulo I – Conceitos de EAD e Ferramentas do AVA SOLAR Presencial

4 A ementa está disponível no link: http://portal2.virtual.ufc.br/index.php/curso/extensao/curso-de-aperfeicoamento-em-direitos-humanos

ISBN: 978-65-5222-079-0

- Módulo II – Introdução à Educação em Direitos Humanos: As relações entre cidadania, cultura, sociedade e educação.
- Módulo III – Direitos Humanos e os Materiais Didáticos
- Módulo IV – Direitos Humanos, Currículo, Projeto Político Pedagógico e Avaliação Módulo V – Direitos Humanos, Escola e Avaliação de Políticas Públicas em educação: questões de raça e etnia.
- Módulo VI – Criança e Adolescente
- Módulo VII – Plano de Ação Educacional e Avaliação

Percebe-se que em ambos os cursos, levando-se em conta as ementas, houve a interlocução entre os conceitos a serem discutidos durante a formação e a realidade das escolas, buscando uma interface entre os assuntos a serem abordados e como eles poderiam ser vistos na escola.

No Gênero e Diversidade na Escola, nota-se que houve uma preocupação de conceituação inicial, tendo em vista que é um tema que pode levar a conotações mais polêmicas, para depois levá-la para o contexto escolar, buscando discutir a visão dos aprendentes sobre o tema e atentando para um dos seus objetivos, o enfrentamento do preconceito de raça e gênero, com a proposta de "Uma escola sem cor".

Já a proposta de ementa do curso Educação e Direitos Humanos busca realizar as conexões após o primeiro momento de ambientação com a educação a distância, realizando o diálogo entre direitos humanos, cidadania e educação. Posteriormente, passa-se para a interlocução com os materiais didáticos, currículo, projeto político pedagógico, avaliação e encerra-se o curso com a discussão sobre criança e adolescente e Plano de Ação Educacional.

A seguir, o resultado das entrevistas realizadas com as tutoras dos cursos. Optou-se por não divulgar os nomes das entrevistadas, nomeando-as por números: 1, 2 e 3. A tutora 1 atuou no curso Aperfeiçoamento de Gênero e Diversidade na Escola entre os anos de 2013 e 2014. A tutora 2 atuou nos dois cursos entre 2013 a 2014. A tutora 3 atuou no curso Aperfeiçoamento de Gênero e Diversidade na Escola no ano de 2014.

ISBN: 978-65-5222-079-0

O quadro abaixo apresenta o posicionamento das tutoras entrevistadas acerca da andragogia, motivação e autonomia dos cursistas e abordagem de experiências práticas nos cursos em questão relacionadas às realidades dos professores cursistas.

Quadro 1. Resultados

	TUTORA 1	TUTORA 2	TUTORA 3
Andragogia	A tutora considera que tem uma ideia vaga sobre o conceito de andragogia, relacionando-o à aprendizagem significativa.	Desconhece o termo. Relata que o mesmo não foi trabalhado nas formações de tutores.	Desconhece o termo. Relata que o mesmo não foi trabalhado nas formações de tutores.
Interesse e motivação	Relata que em relação aos cursistas houve evasão e dificuldades em conciliar o curso com o trabalho, devido a sobrecarga desses profissionais, além perceber por parte dos cursistas dificuldades em usar o ambiente virtual.	xx[5]	Percebe que quando é o professor que busca o curso, há mais interesse, mas quando é a escola que realiza a matrícula nesses cursos de formação há maior desmotivação.
Autonomia	Considera que a diversidade que as turmas apresentavam envolve diferentes graus de autonomia que perpassam questões como o acesso à internet, deslocamento para os pólos. A tutora relata que percebeu por parte dos que conseguiram finalizar o curso que havia comprometimento e o desenvolvimento de autonomia em relação a aprendizagem.	Considera que a autonomia deve ser buscada pelo aluno e auxiliada pelo tutor.	Considera a autonomia relacionada a quatro aspectos: Interesse pela temática, organização, disponibilidade de tempo e facilidade de acesso (e manipulação) aos meios digitais necessários.

5 A tutora em questão respondeu à questão do interesse e motivação relacionada ao curso de formação ofertado aos tutores que não está sendo analisado neste momento.

ISBN: 978-65-5222-079-0

	TUTORA 1	TUTORA 2	TUTORA 3
	que perpassam questões como o acesso à internet, deslocamento para os pólos. A tutora relata que percebeu por parte dos que conseguiram finalizar o curso que havia comprometimento e o desenvolvimento de autonomia em relação a aprendizagem.		organização, disponibilidade de tempo e facilidade de acesso (e manipulação) aos meios digitais necessários.

Fonte: elaborada pela autora (2015)

Voltamos neste ponto do artigo à minha pergunta de partida: nesses dois cursos de formação voltados para um público adulto fez-se uso de princípios da andragogia? Essa indagação orientadora buscou entender qual o conhecimento que se tem dessa perspectiva educacional no contexto da educação a distância, que tem atraído esse público e que muito poderia contribuir, pois como vimos anteriormente, pauta-se no reconhecimento do adulto como sujeito de conhecimento autônomo e motivado, quando é do seu interesse. A andragogia, segundo Gomes (2009), pode ainda contribuir para reflexão crítica dos aprendentes.

> Nesse entendimento permite que o professor na sua formação de educador de adultos, analise o processo do modelo de andragogia, de modo a desenvolvê-lo como ferramenta que conceba a criticidade dos conteúdos, gerando criticamente, revolução científica e tecnológica, de forma que possa fazer parte do cotidiano. (GOMES, 2009)

Esse posicionamento crítico é fundamental nos cursos analisados, pois se voltam para temas bastante discutidos atualmente como gênero, sexualidade, raça e direitos humanos. São conceitos que têm gerado polêmica e dos quais se têm muitas pré-noções, que podem prejudicar o entendimento acerca dessas temáticas, principalmente quando vinculados às realidades escolares que são diversas e múltiplas.

Com base nas entrevistas e no conteúdo do curso poderia concluir previamente que *sim* e que *não* houve a interlocução com a andragogia

ISBN: 978-65-5222-079-0

nestes dois cursos, em virtude de algumas razões, há saber: diria que não houve porque nas formações iniciais dos tutores, os mesmos não foram capacitados quanto a essa abordagem. Mas, por outro lado, as tutoras entrevistadas relataram que, em ambos os cursos, foram realizadas atividades e elaborado um projeto de intervenção a partir das realidades das escolas presentes nos cursos. Ainda que a execução desse projeto não tenha sido acompanhada pelas tutoras.

Outra questão relacionada a essa primeira era pensar a relação da tutoria nesses dois cursos. Entendo o papel do tutor como mediador do conhecimento entre as tecnologias, os conteúdos e os cursistas. Gomes (2009), ao analisar materiais didáticos e a relação entre pedagogia e andragogia, pensa também a atuação do tutor nessa realidade do ambiente virtual de aprendizagem.

> Sendo assim, na EAD, a dinâmica de uma aula não depende, unicamente, da interferência imediata do professor, mas essencialmente de como as situações de aprendizagem são apresentadas aos estudantes, das possibilidades de interação, portanto nada é mais eficaz do que compartilhar em um ambiente onde a tecnologia dispõe de uma riqueza de material para dinamizar e interagir no e com o conhecimento. (GOMES, 2009)

As tutoras entrevistadas relataram ainda o papel de atuar como incentivadoras para os cursistas, entendendo a mediação realizada como fator de motivação, mas ressaltando também a responsabilidade dos cursistas na constituição da autonomia, relatando elementos principais dessa autonomia como interesse, organização, disponibilidade de tempo e conhecimento das tecnologias.

Vale ressaltar a importância desses cursos de formação para professores que têm assim oportunidades de capacitação, tanto nos usos de tecnologias quanto de temáticas que fazem parte do cotidiano desses profissionais. Acredito que esses cursos em questão tornaram os professores mais sensíveis a temas que são difíceis de tratar.

ISBN: 978-65-5222-079-0

> Os avanços tecnológicos tornaram o mundo sem fronteiras. As novas relações sociais, em nível micro e planetário, criaram novos conceitos histórico-geográficos, culturais e econômicos. Por isso, impõe-se hoje uma nova concepção de história, de sociedade e, portanto, de homem, o que implica um novo conceito de escola e de seu papel social. (BALBÉ, 2003, p. 2)

Capacitar professores é transformar as escolas, atualizá-las em relação às tecnologias, é levar conhecimento sobre educação a distância, pois coloca os professores em contato com essa realidade e, sobretudo, possibilitam a realização de projetos que intervém nas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação a distância está em processo de constante atualização em um mundo hiper globalizado em que os avanços tecnológicos acontecem em alta velocidade, impactando a educação de diversas formas.

Nesse contexto, temos um aspecto particular que é o interesse dos adultos por essa modalidade de ensino, pois com a flexibilidade de tempo e espaços possibilitados pela educação a distância os aprendentes adultos visualizam oportunidades de capacitação em cursos de extensão, graduação e pós-graduação.

O tutor, nessa modalidade de ensino, é o responsável pela mediação do conhecimento, podendo ser um motivador e guia no processo de desenvolvimento da autonomia dos aprendentes, na medida em que os incentiva e colabora com a aprendizagem. Caso o tutor não entenda sua função de mediador no processo de aprendizagem ele pode dificultar o caminhar do aprendente, desmotivando-o.

Acredito que ainda há um longo caminho a ser percorrido no tema andragogia a e educação a distância, especialmente após a pandemia em que nos vimos forçados a transformar toda a educação presencial em ensino remoto. A realidade aqui analisada não pode ser generalizada, pois foram abordados somente dois cursos e os resultados aqui apresenta-

ISBN: 978-65-5222-079-0

dos podem ser aprofundados posteriormente, sendo ainda preliminares, necessitando de pesquisas subsequentes.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise Martins de; ALVES, Mario Nunes. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pró-Posições**. Campinas, v. 22, n. 2, p.189-205, 2011.

BALBÉ, M.M.G. A interlocução entre professor tutor e aluno na educação a distância. **Educar**, Curitiba, n.21, p.215-224, 2003.

GOMES, M. de F.C. **Programa Brasil Alfabetizado**: possibilidades e limites na prática de formação docente do alfabetizador de adultos. 172f. Dissertação (Mestrado) Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, 2009.

HENSCHKE, J. A. "Beginnings of the History and Philosophy of Andragogy 1833-2000." In **Integrating Adult Learning and Technology for Effective Education**: Strategic Approaches. Wang, V., [Ed]. IGI Global, Hershey, PA, 2009.

MACHADO, L.D; MACHADO, E de C. O Papel da Tutoria em Ambiente de EAD. 2004. Disponível em **http://www.abed.org.br/congresso2004/por/htm/022-T-C-A2.htm**, acesso em 19/11/2015.

NOGUEIRA, S. M. A andragogia: que contributos para a prática educativa? **Revista Linhas**, v.5, n.2, 2004.

SCHLOSSER, Rejane L. A atuação de tutores no cursos de Educação a Distância. **Revista Digital**, v. 6, n. 22, 2010.

SOBOLL, R.S. Metodologia Andagrógica e Docência Transdisciplinar na Educação a Distância. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2010/cd/252010184616.pdf , acesso em 22/11/2015.